



## ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

### ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

#### ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

#### ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ ΣΟΦΙΑ**

**A.M. 4242022028**

**ΘΕΜΑ: Ο ρόλος της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στην  
άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων**

**Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή**

<b>Κουρουσίδου Μαρία</b>	<b>Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Επιβλέπουσα</b>
<b>Παπαβασιλείου Βασίλειος</b>	<b>Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>
<b>Νικολάου Ελένη</b>	<b>Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>

**Ρόδος, 2024**

## Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση του κύκλου σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση” του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού πραγματοποιείται με την παρούσα διπλωματική εργασία και θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλλαν με τις πολύτιμες γνώσεις και συμβουλές τους στην πορεία αυτής της διαδρομής. Η επίκουρη καθηγήτρια, κυρία Κουρουτσίδου Μαρία, αξίζει ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ για τη συνεχή καθοδήγηση και την υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια του έργου αυτού.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συμμετέχοντες στην έρευνα για την συνεισφορά τους και το χρόνο που αφιέρωσαν και τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής καθώς η αξιολόγησή τους και οι συμβουλές τους συνέβαλαν στη βελτίωση της εργασίας και στην εξασφάλιση της ποιότητάς της. Θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου και στην οικογένεια μου, τον σύζυγο και τον γιο μου, για την κατανόηση και τη στήριξή τους σε κάθε μου βήμα. Τέλος, οφείλω και μια συγνώμη στον γιο μου Άγγελο για όλες εκείνες τις ώρες παιχνιδιού που χάσαμε γιατί η μαμά είχε διάβασμα...

## Περίληψη

Στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας επιλέχθηκε να γίνει θεωρητική ανάλυση και ποσοτική έρευνα ώστε να εξεταστεί, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, αν ο ρόλος της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη συμβάλλει στην άμβλυση του φαινομένου των κοινωνικών ανισοτήτων. Η έρευνα εμβαθύνει στην έννοια της περιβαλλοντικής ανισότητας που εντάσσεται στις κοινωνικές ανισότητες και σχετίζεται με την πρόσβαση και διαχείριση του φυσικού πόρου περιβάλλον.

Στο θεωρητικό πλαίσιο γίνεται αναφορά στους ορισμούς της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης, παρουσιάζεται η σημασία της εκπαίδευσης προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της αειφόρου ανάπτυξης και αναλύονται τα χαρακτηριστικά, οι αρχές και οι αξίες που διέπουν την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Έπειτα, η ανάλυση εμβαθύνει στον τρόπο που προσεγγίζει την αειφορία η προσχολική εκπαίδευση όπου εστιάζεται και το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται μελέτη των εννοιών της κοινωνικής ισότητας και ανισότητας και σύντομη αναφορά στις ποικίλες διαστάσεις των ανισοτήτων. Στις κοινωνικές ανισότητες εντάσσεται και η περιβαλλοντική ανισότητα, μία έννοια σχετικά νέα στην βιβλιογραφία, όπου η άνιση κατανομή των περιβαλλοντικών ωφελειών και των περιβαλλοντικών κινδύνων αναγνωρίζονται ως μία άλλη μορφή κοινωνικής αδικίας. Τέλος, συνδέεται η αειφόρος ανάπτυξη με την μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων όπως αποτυπώθηκε στην ατζέντα 2030 του ΟΗΕ και αναλύεται ο αποφασιστικός ρόλος της εκπαίδευσης και πως στοχεύει να συνδράμει στην επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και στην άμβλυση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων.

Στο ερευνητικό πλαίσιο έλαβαν μέρος 105 εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης που απασχολούνται στο νησί της Ρόδου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν σχετικά μέτρια γνώση των θεμάτων που αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη και την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και ενώ περίπου ένας στους δύο έχει παρακολουθήσει κάποιο σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, οι εννέα στους δέκα επιθυμούν περαιτέρω επιμόρφωση. Το δείγμα στην πλειοψηφία του έδειξε πως κατανοεί ότι οι περιβαλλοντικές ανισότητες οφείλονται στην άνιση κατανομή της περιβαλλοντικής ρύπανσης και στην άνιση κατανομή του οφέλους από την χρήση των

περιβαλλοντικών πόρων. Τέλος, πολύ συνοπτικά, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η άμβλυωση των κοινωνικών - περιβαλλοντικών ανισοτήτων μπορεί να επιτευχθεί με την ευαισθητοποίηση των νηπίων σε περιβαλλοντικά θέματα, όπως και την καλλιέργεια αξιών, την καλλιέργεια της συστημικής και κριτικής σκέψης αλλά και την χρήση βιωματικής μάθησης.

## **Abstract**

In the context of the thesis it was chosen to do a theoretical analysis and quantitative research in order to examine, according to the opinion of the teachers, whether the role of education for sustainable development contributes to mitigating the phenomenon of social inequalities. The research delves into the concept of environmental inequality that is part of social inequalities and related to access to and management of the natural environment.

The theoretical framework refers to the definitions of sustainability and sustainable development, presents the importance of education in order to achieve the goals and objectives of sustainable development and analyzes the characteristics, principles and values that govern education for sustainable development. Then, the analysis delves into the way preschool education approaches sustainability where the research part of the work is also focused. Then, a study of the concepts of social equality and inequality and a brief reference to the various dimensions of inequalities are carried out. Social inequalities also include environmental inequality, a relatively new concept in the literature, where the unequal distribution of environmental benefits and environmental risks are recognized as another form of social injustice. Finally, sustainable development is linked to the reduction of social inequalities as reflected in the UN 2030 agenda and the decisive role of education is analyzed and how it aims to help solve environmental issues and mitigate environmental inequalities.

In the research took part 105 preschool teachers employed on the island of Rhodes. The results of the survey show that teachers have a relatively moderate knowledge of the issues related to sustainable development and education for sustainable development and while approximately one in two has attended a relevant training program, nine out of ten wish for further training. The majority of the sample showed that they understand that environmental inequalities are due to the unequal distribution of environmental pollution

and the unequal distribution of benefits from the use of environmental resources. Finally, very briefly, according to the findings of the research, the mitigation of social-environmental inequalities can be achieved by raising the awareness of infants on environmental issues, as well as the cultivation of values, the cultivation of systemic and critical thinking and the use of experiential learning.

## Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract .....	4
Πίνακας περιεχομένων.....	6
Λίστα Πινάκων .....	8
Λίστα Γραφημάτων .....	11
A. Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο.....	12
Εισαγωγή .....	12
1. Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση .....	12
1.1 Έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης.....	14
1.2 Πυλώνες της αειφόρου ανάπτυξης .....	16
1.3 Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη.....	17
1.4 Αρχές και αξίες της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη .....	19
1.5 Βασικός σκοπός και χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη ..	20
1.6 Προσχολική εκπαίδευση και αειφόρος ανάπτυξη.....	22
2. Κοινωνικές ανισότητες και περιβάλλον .....	23
2.1 Έννοιες της κοινωνικής ισότητας και της κοινωνικής ανισότητας .....	24
2.2 Κοινωνικές ανισότητες και περιβάλλον .....	31
2.3 Αιτίες δημιουργίας περιβαλλοντικών ανισοτήτων .....	33
3. Αειφόρος ανάπτυξη και κοινωνικές ανισότητες.....	36
3.1 Στόχοι για τη βιώσιμη/αειφόρο ανάπτυξη (Ατζέντα 2030) .....	37

3.2	Ρόλος της ΕΑΑ για την άμβλυση των κοινωνικών/περιβαλλοντικών ανισοτήτων ...	41
3.2.1	Ρόλος των εκπαιδευτικών για την αειφόρο ανάπτυξη και τους στόχους της.....	44
B.	Μέρος: Ερευνητικό πλαίσιο.....	46
4.	Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	46
4.1	Προσδιορισμός σκοπού/στόχων .....	46
4.2	Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.....	46
5.	Μεθοδολογία της έρευνας .....	47
5.1	Περιγραφή δείγματος.....	47
5.2	Είδος έρευνας.....	48
5.3	Ερευνητικό εργαλείο .....	48
5.4	Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας.....	52
5.5	Περιορισμοί έρευνας .....	52
6.	Αποτελέσματα έρευνας.....	53
6.1	Παρουσίαση των αποτελεσμάτων .....	53
6.1.1	Περιγραφική στατιστική ανάλυση .....	53
6.1.2	Επαγωγική στατιστική ανάλυση.....	68
6.2	Συζήτηση αποτελεσμάτων .....	88
7.	Συμπεράσματα και προτάσεις .....	91
	Βιβλιογραφία.....	93
	Παράρτημα Ι .....	100

## Λίστα Πινάκων

Πίνακας 1: Κατανομή απαντήσεων για το πόσο συνδέονται τέσσερα στοιχεία με την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	58
Πίνακας 2: Κατανομή απαντήσεων για το κατά πόσο γνώριζαν οι συμμετέχοντες εφτά θέματα που αφορούσαν την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΑΑ) και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ).....	60
Πίνακας 3: Κατανομή απαντήσεων για βασικές αντιλήψεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές/περιβαλλοντικές ανισότητες .....	63
Πίνακας 4: Κατανομή απαντήσεων για το πόσο οχτώ παράγοντες συμβάλλουν στη δημιουργία περιβαλλοντικών ανισοτήτων; .....	64
Πίνακας 5: Κατανομή απαντήσεων στις ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την άμβλυνση των κοινωνικών/περιβαλλοντικών ανισοτήτων μέσω της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	65
Πίνακας 6: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το πόσο συνδέεται η Αειφόρος Ανάπτυξη με την κοινωνία, ανάλογα με το φύλο .....	68
Πίνακας 7: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία φύλου και ερώτησης για το πόσο συνδέεται η Αειφόρος Ανάπτυξη με τον πολιτισμό .....	69
Πίνακας 8: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το αν οι κοινωνικές ανισότητες έχουν τις ρίζες τους σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, ανάλογα με το φύλο .....	70
Πίνακας 9: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία φύλου και ερώτησης για το αν οι κοινωνικές ανισότητες έχουν τις ρίζες τους σε περιβαλλοντικούς παράγοντες.....	70
Πίνακας 10: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το πόσο συμβάλλει η αύξηση της θερμοκρασίας στη δημιουργία περιβαλλοντικών ανισοτήτων, ανάλογα με το φύλο.....	71
Πίνακας 11: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία φύλου και ερώτησης για το πόσο συμβάλλει η αύξηση της θερμοκρασίας στη δημιουργία περιβαλλοντικών ανισοτήτων.....	72
Πίνακας 12: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το αν οι περιβαλλοντικές ανισότητες οφείλονται στην άνιση κατανομή του οφέλους από την χρήση των περιβαλλοντικών πόρων, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών .....	72



Πίνακας 13: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία επιπέδου σπουδών και για το αν οι περιβαλλοντικές ανισότητες οφείλονται στην άνιση κατανομή του οφέλους από την χρήση των περιβαλλοντικών πόρων .....	74
Πίνακας 14: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το αν η καλλιέργεια της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης στα νήπια συμβάλλει στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών .....	74
Πίνακας 15: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία επιπέδου σπουδών και για το αν η καλλιέργεια της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης στα νήπια συμβάλλει στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων.....	76
Πίνακας 16: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το η ευαισθητοποίηση και η συμμετοχή των νηπίων σε περιβαλλοντικές δράσεις βοηθάει μελλοντικά στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων, ανάλογα με τη διδακτική προϋπηρεσία .....	76
Πίνακας 17: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία επιπέδου σπουδών και για το αν το η ευαισθητοποίηση και η συμμετοχή των νηπίων σε περιβαλλοντικές δράσεις βοηθάει μελλοντικά στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων .....	78
Πίνακας 18: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το αν η καλλιέργεια της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης στα νήπια συμβάλλει στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων, ανάλογα με τη διδακτική προϋπηρεσία .....	78
Πίνακας 19: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία επιπέδου σπουδών και για το αν η καλλιέργεια της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης στα νήπια συμβάλλει στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων.....	80
Πίνακας 20: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το αν οι συμμετέχοντες γνωρίζουν τους πυλώνες της ΑΑ, ανάλογα με την εκπαίδευση για την αειφόρο εκπαίδευση .....	80
Πίνακας 21: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία εκπαίδευσης στην αειφόρο εκπαίδευση και για το επίπεδο γνώσεων για τους πυλώνες της ΑΑ .....	82
Πίνακας 22: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το αν οι συμμετέχοντες γνωρίζουν την Ατζέντα 2030, ανάλογα με την εκπαίδευση για την αειφόρο εκπαίδευση .....	82
Πίνακας 23: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία εκπαίδευσης στην αειφόρο εκπαίδευση και για το επίπεδο γνώσεων για την ατζέντα 2030.....	84
Πίνακας 24: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το αν οι συμμετέχοντες διαθέτουν τις γνώσεις για την οργάνωση δραστηριοτήτων που προωθούν την Αειφόρο Ανάπτυξη, ανάλογα με την εκπαίδευση για την αειφόρο εκπαίδευση .....	84

Πίνακας 25: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία εκπαίδευσης στην αειφόρο εκπαίδευση και για το αν οι συμμετέχοντες διαθέτουν τις γνώσεις για την οργάνωση δραστηριοτήτων που προωθούν την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	86
Πίνακας 26: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το αν οι συμμετέχοντες έχουν την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση, ανάλογα με την εκπαίδευση για την αειφόρο εκπαίδευση .....	86
Πίνακας 27: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία εκπαίδευσης στην αειφόρο εκπαίδευση και για το αν οι συμμετέχοντες έχουν την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση, ανάλογα με την εκπαίδευση για την αειφόρο εκπαίδευση.....	88

## Λίστα Γραφημάτων

Γράφημα 1: Κατανομή φύλου.....	54
Γράφημα 2: Κατανομή ηλικίας.....	55
Γράφημα 3: Κατανομή επιπέδου σπουδών.....	55
Γράφημα 4: Κατανομή ετών διδακτικής προϋπηρεσίας.....	56
Γράφημα 5: Κατανομή εργασιακής σχέσης.....	57
Γράφημα 6: Κατανομή απαντήσεων για το αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα/σεμινάρια για την αειφόρο εκπαίδευση.....	58
Γράφημα 7: Κατανομή απαντήσεων για τις γνώσεις για την οργάνωση δραστηριοτήτων που προωθούν την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	61
Γράφημα 8: Κατανομή απαντήσεων για την ανάγκη των συμμετεχόντων για περαιτέρω επιμόρφωση αναφορικά με την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	62
Γράφημα 9: Κατανομή απαντήσεων για το αν οι συμμετέχοντες εντάσσουν στα μαθήματά τους θέματα κοινωνικών – περιβαλλοντικών ανισοτήτων.....	68

## **A. Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο**

### **Εισαγωγή**

Τα έντονα περιβαλλοντικά προβλήματα και η συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης τους με κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα οδήγησε στην συστηματικότερη αντιμετώπιση τους και υπό το πρίσμα της αειφορίας. Η αειφόρος ανάπτυξη στοχεύει στην αποτελεσματική οικονομική ανάπτυξη που όμως είναι ταυτόχρονα κοινωνικά δίκαιη και περιβαλλοντικά βιώσιμη.

Το θέμα που επιλέχτηκε είναι επίκαιρο και χρήζει αντιμετώπισης από όλες τις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν τα συνεχώς αυξανόμενα περιβαλλοντικά προβλήματα και τις κοινωνικές ανισότητες που επίσης οξύνονται λόγω της φτώχειας, της κλιματικής αλλαγής, της μετανάστευσης, του προσφυγικού προβλήματος κ.α..

Η εργασία έχει ως κύριο σκοπό την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και την επίδρασή της στην μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι επιμέρους στόχοι είναι να εμβαθύνουμε στις έννοιες της αειφόρου ανάπτυξης και των κοινωνικών ανισοτήτων και με τη χρήση ποσοτικής έρευνας να γίνει καταγραφή των απόψεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή των αρχών που προσβέυει η αειφόρος ανάπτυξη και τη συμβολή τους στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων.

### **1. Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση**

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, όπου η πρόοδος σε τεχνολογία και επιστήμη συνυπάρχει με κρίσεις σε οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο. Η σοβαρή οικονομική κρίση που ταλανίζει αναπτυσσόμενες και αναπτυγμένες χώρες έχει τις ρίζες της στην περιβαλλοντική κρίση και τις κρίσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Η σπατάλη φυσικών πόρων και ενέργειας για τη μαζική παραγωγή και κατανάλωση είναι ένας κυρίαρχος παράγοντας που οδηγεί σε περιβαλλοντικά προβλήματα όπως η

ρύπανση και οι κλιματικές αλλαγές. Αυτό δημιουργεί έναν κύκλο αρνητικών επιπτώσεων που επηρεάζουν τόσο το φυσικό όσο και το κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, η περιβαλλοντική κρίση συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα, όπως η φτώχεια, η ανισορροπία πλούτου και η μετανάστευση. Οι κοινωνικές ανισότητες μπορεί να εντείνουν τις επιπτώσεις της περιβαλλοντικής κρίσης, επηρεάζοντας διαφορετικά τις κοινωνικές ομάδες. Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που θα συνδυάζει περιβαλλοντικές, κοινωνικές και οικονομικές πτυχές. Μόνο με την υιοθέτηση μιας αειφορικής προσέγγισης μπορούμε να δημιουργήσουμε βιώσιμες λύσεις που θα ανταποκρίνονται στις σύγχρονες προκλήσεις και θα προάγουν την ευημερία των κοινωνιών μας (Κατζί, 2013).

Η Αειφόρος Ανάπτυξη (ΑΑ) αναζητά έναν τρόπο ανάπτυξης που να λαμβάνει υπόψη την ισορροπία μεταξύ των περιβαλλοντικών, οικονομικών και κοινωνικών πτυχών. Επίσης, επιδιώκει την ανάπτυξη που να ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να απειλεί τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες. Η αλλαγή στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς αποτελεί κεντρικό στοιχείο για την επίτευξη των στόχων της αειφόρου ανάπτυξης. Απαιτείται η υιοθέτηση νέων πρακτικών και προσεγγίσεων που να λαμβάνουν υπόψη τις συνέπειες των δράσεων του ανθρώπου στο περιβάλλον και στην κοινωνία. Επιπλέον, η συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, από το διεθνές μέχρι τοπικό, αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο για την επιτυχή υλοποίηση των αρχών της αειφόρου ανάπτυξης. Η συμμετοχή του δημόσιου, του ιδιωτικού τομέα και των πολιτών είναι απαραίτητη για την υλοποίηση αποτελεσματικών πολιτικών και προγραμμάτων που θα οδηγήσουν σε βιώσιμη ανάπτυξη (Μητούλα, Αστάρα, & Καλδής, 2008).

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν ουσιαστικό παράγοντα για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προκλήσεων. Μέσω της εκπαίδευσης, οι άνθρωποι αποκτούν όχι μόνο γνώσεις αλλά και τις ικανότητες και την ευαισθησία που απαιτούνται για την προστασία του περιβάλλοντος και την υιοθέτηση αειφορικών πρακτικών. Στις επίσημες διακηρύξεις του ΟΗΕ τονίστηκε η σημασία της εκπαίδευσης και αναγνωρίστηκε η μάθηση ως βασικός μοχλός για την κοινωνική αλλαγή. Η εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στην τυπική διδασκαλία στα σχολεία και τα πανεπιστήμια, αλλά περιλαμβάνει επίσης τη μη τυπική και άτυπη μάθηση που συμβαίνει σε κάθε στιγμή της ζωής μας. Η συνεχής εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση σχετικά με τις περιβαλλοντικές προκλήσεις μπορεί να οδηγήσει σε προσωπικές και

κοινωνικές αλλαγές που είναι απαραίτητες για την αειφόρο ανάπτυξη (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

### **1.1 Έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης**

Η παρέμβαση του ανθρώπου στο περιβάλλον προκάλεσε πολλά και σύνθετα περιβαλλοντικά προβλήματα, που ταυτόχρονα επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα όλους τους τομείς μιας κοινωνίας. Η έννοια της αειφορίας αναδείχθηκε ως απάντηση στην ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος και της επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Στα αγγλικά ο όρος αναφέρεται *sustainability* ενώ στην ελληνική γλώσσα συναντάμε ως ταυτόσημες έννοιες τους όρους αειφορία και βιωσιμότητα που αποδίδονται ως μια κατάσταση που υπάρχει πάντα (Δημητρίου, 2009).

Η Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης, το 1997, αντιπροσώπευε ένα σημαντικό ορόσημο στην ανάπτυξη της έννοιας της αειφορίας. Σε αυτή τη διάσκεψη, αναγνωρίστηκε ότι η αειφορία δεν περιορίζεται μόνο στα περιβαλλοντικά ζητήματα, αλλά περιλαμβάνει επίσης και άλλες διαστάσεις της ανθρώπινης ζωής και κοινωνίας. Αναγνωρίστηκε ότι η αειφορία είναι συνυφασμένη με θέματα όπως η φτώχεια, ο πληθυσμός, η υγεία, η διατροφική ασφάλεια, η δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η ειρήνη (UNESCO, 1997).

Στο Συνέδριο της Μόσχας, το 1987, η αειφόρος ανάπτυξη αναγνωρίστηκε ως έννοια που συνδυάζει την οικονομική ανάπτυξη με την προστασία του περιβάλλοντος και την κοινωνική δικαιοσύνη. Αυτό ήταν ένα σημαντικό βήμα προς την αναγνώριση ότι η αειφόρος ανάπτυξη δεν είναι μόνο περιβαλλοντικό ζήτημα, αλλά περιλαμβάνει επίσης κοινωνικές και οικονομικές πτυχές (Wile, 1997 στο Παπαβασιλείου, 2015).

Το ίδιο έτος η έκθεση Brundtland, που εκπονήθηκε από την Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (W.C.E.D.), παρουσιάζει τον όρο αειφόρος ανάπτυξη ως έναν τρόπο ανάπτυξης που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να θέτει σε κίνδυνο τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι η αειφόρος ανάπτυξη επιδιώκει την ισορροπία μεταξύ των κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών πτυχών της ανάπτυξης, προκειμένου να εξασφαλίσει μια βιώσιμη και δίκαιη πορεία για την ανθρωπότητα (WCED, 1987).

Η διάσκεψη του Ρίο για τη Γη, το 1992, αποτέλεσε ένα σημαντικό γεγονός στη διεθνή κοινότητα, καθώς επικεντρώθηκε στις περιβαλλοντικές προκλήσεις και τις προοπτικές για μια βιώσιμη ανάπτυξη. Αποτέλεσε την αφετηρία για την έκδοση της Ατζέντας 21, η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο μέτρων και στρατηγικών για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης σε διεθνές επίπεδο. Η Ατζέντα 21 καθορίζει δράσεις σε διάφορους τομείς, όπως την προστασία των φυσικών πόρων, την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς και την ενίσχυση της παγκόσμιας συνεργασίας για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προκλήσεων. Η Ατζέντα 21 αναδείχθηκε ως ένα κρίσιμο έγγραφο που ορίζει την πορεία προς μια πιο αειφόρο και δίκαιη ανάπτυξη για τον πλανήτη μας. (Παπαβασιλείου, 2015).

Η διάσκεψη στο Γιοχάνεσμπουργκ, το 2002, είχε στόχο να αναζητήσει τρόπους για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της Ατζέντας 21 και όρισε την αειφόρο ανάπτυξη ως την ανάπτυξη των φτωχών κρατών και την αύξηση του πλούτου τους ταυτόχρονα με τη διατήρηση του πλούτου των πλούσιων κρατών αξιοποιώντας με δίκαιο τρόπο τους περιορισμένους πόρους του πλανήτη. (Gittins, 2005).

Σύμφωνα με τον Παπαβασιλείου (2015), θεμέλια στοιχεία της αειφόρου ανάπτυξης είναι η οικονομική ευημερία, η κοινωνική βιωσιμότητα και η προστασία του περιβάλλοντος. Η ισορροπία ανάμεσα στις οικονομικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές ανάγκες είναι ουσιώδης για τη διασφάλιση της ευημερίας των σημερινών και των μελλοντικών γενεών. Αυτή η ολιστική προσέγγιση είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί μια βιώσιμη ανάπτυξη που θα εξασφαλίσει ένα ισορροπημένο μέλλον για τις επόμενες γενιές.

Η αειφόρος ανάπτυξη είναι ένας διαφορετικός τρόπος αντίληψης για το μέλλον, στον οποίο το περιβάλλον, η κοινωνία και η οικονομία συντονίζονται και δέχονται επιρροές μεταξύ τους ώστε να γίνει πραγματικότητα ένα υψηλό επίπεδο ποιότητας ζωής (Κάτζη, 2013).

Ωστόσο, η έννοια της αειφορίας δέχτηκε και ισχυρή κριτική ως προς την ασάφεια της και την διατύπωση εκατοντάδων ορισμών που παραπέμπουν σε διαφορετικές απόψεις. Σύμφωνα με τους Vogt et al. (1999) η δυσκολία στην εξήγηση της αειφορίας οφείλεται στην ασάφεια του όρου και στην αδυναμία μετατροπής της σε μετρήσιμες ποσότητες (Τσιάρας, 2010).

Η αειφόρος ανάπτυξη πρέπει να είναι μία συνεχής διαδικασίας που δημιουργεί αλλαγές μέσω της μάθησης και της προσαρμογής, χωρίς όμως συγκεκριμένους στόχους και μέσα για της επίτευξή τους (Mog, 2004 στο Τσιάρας, 2010).

Η αειφόρος ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που εξελίσσεται συνεχώς και προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και προκλήσεις που επηρεάζουν το περιβάλλον, την κοινωνία και την οικονομία (Dale και Newman, 2005 στο Τσιάρας, 2010).

## **1.2 Πυλώνες της αειφόρου ανάπτυξης**

Όπως προκύπτει από τον ορισμό της αειφόρου ανάπτυξης, υπάρχει μια τεράστια αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπινων αναγκών και της δυνατότητας του περιβάλλοντος να καλύψει τις ανάγκες τους. Η ανάγκη λοιπόν να ικανοποιηθεί η απεριόριστη ζήτηση σε ένα πεπερασμένο περιβάλλον, δηλαδή με περιορισμένη φέρουσα ικανότητα αποτελεί το κύριο οικονομικό πρόβλημα. Την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης συνήθως οι άνθρωποι τη συνδέουν αμέσως με την περιβαλλοντική βιωσιμότητα, δηλαδή ότι αφορά μόνο το περιβάλλον και δεν τη συνδέουν με τους κλάδους της οικονομίας, της κοινωνίας και του πολιτισμού. Ωστόσο κάθε κλάδος δεν λειτουργεί ανεξάρτητα αλλά αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και σχηματίζουν το τελικό αποτέλεσμα (Μητούλα, 2006).

Σύμφωνα με τον Sachs (2012), ο οποίος ερεύνησε την ερμηνεία των στόχων της αειφόρου ανάπτυξης κατέληξε ότι στηρίζεται σε τρεις πυλώνες, τον οικονομικό, τον κοινωνικό και τον περιβαλλοντικό που επιδιώκουν την ανάπτυξη, την ένταξη και την βιωσιμότητα αντίστοιχα. Ως πιο σημαντικό θεωρεί τον κοινωνικό τομέα, τονίζει όμως ότι η επίτευξη των στόχων σε οποιοδήποτε πυλώνα θα έχει θετική επίδραση και τους υπόλοιπους.

Σε άλλη ερευνά η αειφόρος ανάπτυξη αναφέρεται στη στενή σύνδεση περιβαλλοντικών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων (δύο πυλώνες). Συγκεκριμένα, οι δύο πυλώνες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς αν βελτιωθεί ο κοινωνικοοικονομικός πυλώνας δηλαδή μείωση της ανέχειας, της πείνας, αύξηση της ποιότητας ζωής, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης μεταξύ των ατόμων θα οδηγήσει και στην προστασία του περιβάλλοντος, δηλαδή στην βελτίωση του περιβαλλοντικού πυλώνα (Horwood et all., 2005).

Ωστόσο εκτός από τους τρεις πυλώνες που προαναφέρθηκαν πολλοί μελετητές αναφέρουν και έναν τέταρτο πυλώνα, αυτόν του πολιτισμού. Οι τρεις τομείς περιβάλλον,



οικονομία και κοινωνία είναι εξίσου σημαντικοί και συνδέονται με τον τομέα του πολιτισμού (Korhonen, 2003).

Η Nurse (2006), συμπεριέλαβε τον πολιτισμό ως τέταρτο πυλώνα καθώς επιδρά στην προσωπικότητα των ατόμων και τους βοηθά να αναπτυχθούν σε ένα περιβάλλον με σεβασμό και εκτίμηση σε αξίες και θεσμούς.

Επίσης, η Astara (2014), αφού τόνισε την σημαντικότητα του πολιτισμού ως τέταρτου πυλώνα και αναφέρθηκε στη διασφάλιση του πολιτισμού της τοπικής περιοχής.

Στη διεθνή διάσκεψη της Θεσσαλονίκης επισημάνθηκε ο ρόλος της εκπαίδευσης. Η παρουσία της εκπαίδευσης στην εικόνα 1 υποδεικνύει ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι ορατή και ενσωματωμένη σε κάθε πτυχή της αειφόρου ανάπτυξης. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο όχι μόνο στην κατανόηση και προώθηση περιβαλλοντικών αξιών και πρακτικών, αλλά και στην ενίσχυση της οικονομικής και κοινωνικής διάστασης της αειφόρου ανάπτυξης (Σκούλλος, 2008).



Εικόνα 1. Πηγή: [http://kpe-kastor-old.kas.sch.gr/peekpe/text/sinedrio/kentr\\_eis/Scoullous.pdf](http://kpe-kastor-old.kas.sch.gr/peekpe/text/sinedrio/kentr_eis/Scoullous.pdf)

### 1.3 Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) παίζει έναν κρίσιμο ρόλο στην προετοιμασία των ανθρώπων για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της σύγχρονης κοινωνίας. Μέσω της εκπαίδευσης, τα άτομα αποκτούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις συνειδητοποιήσεις που απαιτούνται για να λάβουν υπεύθυνες αποφάσεις και να ενσωματώσουν αειφόρες πρακτικές στην καθημερινή τους ζωή. Ακολουθεί μια σύντομη αναφορά στις διεθνείς διασκέψεις και συνέδρια που καθιέρωσαν την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη.

Μπορεί η έννοια της ΕΑΑ να είναι σχετικά πρόσφατη, όμως για πολλούς ερευνητές αυτή αποτελεί εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Η διάσκεψη της Τιφλίδας το 1977 αποτέλεσε ένα σημαντικό ορόσημο στην ανάπτυξη της αειφόρου ανάπτυξης και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια αυτής της διάσκεψης, αναγνωρίστηκε η σημασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως κρίσιμου παράγοντα για την προαγωγή της αειφόρου ανάπτυξης (Wile, 1997 στο Παπαβασιλείου, 2015).

Η έκθεση Brundtland (WCED, 1987) αναγνωρίζει τη σημασία της εκπαίδευσης στην προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης, αν και δεν χρησιμοποιεί απευθείας τον όρο ΕΑΑ. Η έκθεση τονίζει τη σημασία της εκπαίδευσης ως εργαλείο για την κατανόηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και των προκλήσεων της αειφόρου ανάπτυξης. Επισημαίνει ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση νέων αξιών, προτύπων συμπεριφοράς και πρακτικών που ευνοούν την αειφόρο ανάπτυξη.

Στο σχέδιο δράσης της διάσκεψης του Ρίο, το 1992, που ονομάστηκε ατζέντα 21, στο κεφάλαιο 36 αναγνωρίστηκε η εκπαίδευση ως ο σημαντικότερος θεσμός της κοινωνίας μέσω του οποίου μπορεί να σχεδιαστεί και να υποστηριχθεί η αειφόρος ανάπτυξη (UNCED, 1992 στο Φλογαΐτη, 2011).

Στο κεφάλαιο 36 αναφορικά με την εκπαίδευση σχεδιάστηκαν τρεις βασικές δράσεις:

- Προσανατολισμός στην αειφόρο ανάπτυξη.
- Ευαισθητοποίηση και ενημέρωση και
- Επαγγελματική κατάρτιση (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Το 1997 διοργανώθηκε στη Θεσσαλονίκη διεθνής διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών και δόθηκε έμφαση στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην επιμόρφωση των ατόμων στα κέντρα λήψης αποφάσεων σε θέματα σχετικά με την αειφορία. Σύμφωνα με το βασικό κείμενο της διάσκεψης αυτής τα σημαντικότερα θέματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν σε παγκόσμια κλίμακα είναι τα κάτωθι:

- Η αύξηση του πληθυσμού.
- Η φτώχεια.
- Οι επιπτώσεις της βιομηχανίας στο περιβάλλον και η προώθηση νέων μορφών γεωργίας.
- Η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και
- Τι σημαίνει η έννοια της ανάπτυξης και πως μπορεί να μετρηθεί (UNESCO, 1997).

Η Παγκόσμια Διάσκεψη Κορυφής για την αειφόρο ανάπτυξη που πραγματοποιήθηκε το 2002 στο Γιοχάνεσμπουργκ ήταν μια σημαντική εκδήλωση όπου συζητήθηκαν θέματα που αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη. Η εκπαίδευση αναδείχθηκε ως κρίσιμος παράγοντας για τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων και την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης. (Δημητρίου, 2009).

Το σχέδιο εφαρμογής της διάσκεψης αφιερώνει κάθε χρονιά μιας δεκαετίας σε μία συγκεκριμένη θεματική που σχετίζεται με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Αυτές οι θεματικές περιλαμβάνουν το νερό, τον καταναλωτισμό, τα δάση, τη γεωργία και τη διατροφή, την ενέργεια και τις ανανεώσιμες πηγές, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την υγεία, τον ανθρωπογενή περιβάλλον και την αειφόρο διαχείριση, καθώς και τους ενεργούς πολίτες. Με αυτόν τον τρόπο, κάθε χρόνος εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή πτυχή της αειφόρου ανάπτυξης, ενθαρρύνοντας την εκπαίδευση και την ευαισθητοποίηση σχετικά με αυτά τα θέματα (Bhaskar, 2003 στο Παπαβασιλείου, 2015).

Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια απλή διαδικασία που περιορίζεται σε συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα ή εκπαιδευτικό επίπεδο. Αντίθετα, είναι μία δια βίου διαδικασία που αφορά όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως ηλικίας, από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή. Οι αρχές της αειφόρου ανάπτυξης πρέπει να ενσωματώνονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα όλων των επιπέδων, προωθώντας τη συνεχή μάθηση και ευαισθητοποίηση σχετικά με τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα. Αυτή η διαδικασία εκπαίδευσης πρέπει να υποστηρίζεται από δημοκρατικές διαδικασίες, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και τη συνεργασία όλων των μελών της κοινωνίας για την επίτευξη του κοινού στόχου της αειφόρου ανάπτυξης.

#### **1.4 Αρχές και αξίες της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη**

Την ΕΑΑ χαρακτηρίζουν οι κάτωθι βασικές αρχές (UNESCO, 2005):

1. Αναγνώριση της ποικιλότητας.
2. Ανάπτυξη του σεβασμού και της ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα.
3. Προβολή των αξιών και της αξιοπρέπειας.
4. Καλλιέργεια της ανθρώπινης ικανότητας.
5. Αξιοποίηση της τοπικής γνώσης.

6. Διατήρηση των παραδόσεων.
7. Αναγνώριση των διαφορετικών πολιτιστικών προσεγγίσεων και
8. Αξιοποίηση τοπικών μοντέλων επικοινωνίας.

Αναφορικά με τις αξίες της ΕΑΑ κυρίαρχο ρόλο κατέχει ο σεβασμός. Πιο συγκεκριμένα (UNESCO, 2005):

1. Σεβασμός στην αξιοπρέπεια και στα ανθρώπινα δικαιώματα.
2. Δέσμευση για υπευθυνότητα και σεβασμό στα δικαιώματα των μελλοντικών γενεών.
3. Σεβασμός για τη ζωή σε όλη την ποικιλότητα.
4. Σεβασμός στην πολιτιστική ποικιλότητα.

### **1.5 Βασικός σκοπός και χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη**

Η 10ετία 2005 - 2014 αποτέλεσε την δεκαετία της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη και εντός αυτής συμπεριλήφθηκε και έγινε προσπάθεια υλοποίησης της ΕΑΑ στα επιμέρους εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών. Ο σκοπός της δεν απλά μεταφέρει γνώσεις, αλλά επίσης ενθαρρύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και αντίληψης που απαιτούνται για την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία. Οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν την ικανότητα να ερμηνεύουν και να αναλύουν περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα με κριτικό και συστημικό τρόπο σκέψης, ενώ ταυτόχρονα εμπλέκονται στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και στα κοινά δρώμενα. Με αυτόν τον τρόπο, γίνονται ενεργοί πολίτες που έχουν τις ικανότητες και την επίγνωση να συμβάλουν στη δημιουργία ενός βιώσιμου και αειφόρου μέλλοντος (Κατσακιώρη κ.α., 2008 ).

Τα χαρακτηριστικά που διέπουν την ΕΑΑ ώστε να πετύχει τον σκοπό της είναι τα κάτωθι (UNESCO, 1997):

- Ολιστική, καθώς ενσωματώνει την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Συστημική, γιατί καλλιεργεί τη συστημική σκέψη που είναι χρήσιμη για την κατανόηση του πολυδιάστατου χαρακτήρα της αειφόρου ανάπτυξης.
- Διεπιστημονική και διαθεματική.
- Κριτική, γιατί καλλιεργεί την κριτική σκέψη και να μπορεί να καταστεί δυνατή η διερεύνηση των διλημάτων και των προκλήσεων της αειφόρου ανάπτυξης.

- Προσανατολισμένη στις αξίες.
- Προσανατολισμένη στη δράση γιατί καλλιεργεί τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την πρακτική εφαρμογή.
- Διαρκής και δια βίου.

Σύμφωνα με τους Δημητρίου (2009) και Παπαβασιλείου (2015) τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που πρέπει να συγκεντρώνει η εκπαίδευσή για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη συνοψίζονται στα εξής:

1. διαθεματικότητα – διεπιστημονικότητα
2. βιωματική μάθηση
3. προσανατολισμό στις αξίες
4. κριτική σκέψη
5. συστημική σκέψη
6. δημιουργική σκέψη
7. τοπική γνώση
8. μαθητοκεντρισμό – συμμετοχικότητα - συνεργατικότητα
9. συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες - ικανότητα δράσης και
10. πολλαπλές μέθοδοι – τεχνικές.

Ο σκοπός της ΕΑΑ δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στη μεταφορά γνώσεων, αλλά επίσης πρέπει να ενισχύει την ανάπτυξη των διαφόρων πτυχών του ατόμου, συμπεριλαμβανομένων της νοητικής, συναισθηματικής και πνευματικής του εξέλιξης. Επιπλέον, η ΕΑΑ πρέπει να ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικών αξιών όπως ο σεβασμός προς τον εαυτό, τους άλλους και το περιβάλλον, καθώς και τη συμμετοχή σε δράσεις που αποβλέπουν στην προώθηση της αειφορίας (UNESCO, 2005).

Επίσης, σύμφωνα με την UNESCO (2005), ο ρόλος της εκπαίδευσης ορίζεται ως εξής:

- ✓ Να εμπνεύσει τον καθένα να συμμετέχει στην αλλαγή.
- ✓ Να καλλιεργήσει την ικανότητα να μετατρέπουν τα οράματα σε πραγματικότητα.
- ✓ Να καλλιεργήσει αξίες, συμπεριφορές και τρόπους ζωής.
- ✓ Να αποτελέσει μια διαδικασία μάθησης για αποφάσεις που θα επηρεάσουν το μακροπρόθεσμο μέλλον.

## 1.6 Προσχολική εκπαίδευση και αειφόρος ανάπτυξη

Η προσχολική εκπαίδευση είναι η πιο σημαντική σχολική περίοδος για τα παιδιά καθώς θέτει τις βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για τη σωματική, την ψυχική, την πνευματική και την κοινωνική τους ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους (Σταμάτης, 2015).

Ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα προσφέρει μια εξαιρετικές ευκαιρίες για την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών προς το περιβάλλον στα παιδιά. Αυτές οι ευκαιρίες μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν ευαισθησία και ενσυναίσθηση για το περιβάλλον και να αναλάβουν δράση για την προστασία του (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Η προσχολική εκπαίδευση για την αειφορία στοχεύει να βοηθήσει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αλλάξουν τον τρόπο που ζουν, σκέφτονται και συμπεριφέρονται, προωθώντας περιβαλλοντικά και κοινωνικά βιώσιμες πρακτικές. Αναφέρεται στην ΕΑΑ που εστιάζει σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, εκθέτοντας τα μικρά παιδιά σε ζητήματα, θέματα και εμπειρίες που σχετίζονται με τις έννοιες της βιωσιμότητας (Davis, 2009).

Η προσχολική ΕΑΑ εστιάζει λιγότερο στην γνώση για περιβαλλοντικά ζητήματα και στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη αξιών και δεξιοτήτων όπως η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργικότητα και η συνεργασία (Mackey, 2012).

Το 2007 στο Γκέτεμποργκ της Σουηδίας, πραγματοποιήθηκε το διεθνές εργαστήριο «Ο ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης για μια αειφόρο κοινωνία» και εκδόθηκε μια σειρά άρθρων που επικεντρώνονται στη σχέση μεταξύ της προσχολικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης. Αυτή η πρωτοβουλία αποτέλεσε ορόσημο για τον κρίσιμο ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης στην προώθηση των στόχων της αειφόρου ανάπτυξης και αναλήφθηκε με την ελπίδα να τονώσει τον κριτικό προβληματισμό και τη δράση με στόχο την ενδυνάμωση των μικρών παιδιών και των μελλοντικών πολιτών προς ένα δίκαιο και βιώσιμο μέλλον (UNESCO, 2008).

Η εμπλοκή της προσχολικής εκπαίδευσης στην αειφόρο ανάπτυξη είναι σημαντική καθώς μπορεί να είναι καταλύτης για την αλλαγή, ώστε τα μικρά παιδιά να γίνουν ενεργοί πολίτες που θα συμμετέχουν στις προκλήσεις της εποχής και θα επιφέρουν θετικές αλλαγές στη ζωή τους και στην κοινωνία με γνώμονα την αειφορία (Davis, 2009).

## 2. Κοινωνικές ανισότητες και περιβάλλον

Οι ανισότητες και η φτώχεια είναι σημαντικά και σύνθετα φαινόμενα που επηρεάζουν πολλές χώρες σε διεθνές επίπεδο. Αυτά τα ζητήματα συνδέονται σε μεγάλο βαθμό και συχνά αλληλοενισχύονται. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία και τη διατήρησή τους είναι πολλοί και ποικίλοι και μπορούν να διαφέρουν ανάλογα με το περιβάλλον και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες μιας χώρας. Ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες περιλαμβάνονται:

- Οικονομικοί Παράγοντες: Η άνιση κατανομή του πλούτου και οι ανισότητες στις ευκαιρίες πρόσβασης στους οικονομικούς πόρους μπορούν να οδηγήσουν σε φτώχεια και ανεργία.
- Πολιτικοί Παράγοντες: Η ανισότητα στη φορολογία και οι πολιτικές που δίνουν προτεραιότητα σε συγκεκριμένες ομάδες μπορεί επίσης να επιδεινώσουν τις ανισότητες και τη φτώχεια.
- Κοινωνικοί Παράγοντες: Ο ρατσισμός, οι διακρίσεις και ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην ανισότητα και τη φτώχεια.
- Περιβαλλοντικοί Παράγοντες: Η υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην οικονομία και την κοινωνία, επηρεάζοντας την απασχόληση και την ποιότητα ζωής.

Οι παραπάνω παράγοντες συνδέονται συχνά μεταξύ τους και μπορεί να αλληλεπιδρούν, ενισχύοντας τις αρνητικές επιπτώσεις της ανισότητας και της φτώχειας. Η αντιμετώπισή τους απαιτεί ολοκληρωμένες πολιτικές που θα αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα πολλαπλές πτυχές του προβλήματος (Κασιμάτη κ.α., 2015).

Τις τελευταίες δεκαετίες, το ενδιαφέρον της κοινωνιολογικής και περιβαλλοντικής έρευνας έχει στραφεί σε ζητήματα περιβαλλοντικής ανισότητας. Αν και πρόκειται για ένα σύνθετο και παγκόσμιο πρόβλημα έχει γίνει αντικείμενο συζήτησης πολύ πρόσφατα στην επιστημονική κοινότητα. Αναφέρεται στην άνιση κατανομή του αγαθού περιβάλλον, τόσο ως προς την ανισότητα στην πρόσβαση και στη χρήση των περιβαλλοντικών πόρων και των οφελών που προκύπτουν από αυτούς όσο και την υπερβολική έκθεση ορισμένων ομάδων ανθρώπων στις επιπτώσεις από την υπερεκμετάλλευση του. Πιο συγκεκριμένα, άτομα από μειονοτικές κοινότητες ή/και από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν

πολλαπλό περιβαλλοντικό κόστος σε σύγκριση με τις ωφέλειες και με τον υπόλοιπο πληθυσμό (Bullard, 1990).

Καθώς τα περιβαλλοντικά προβλήματα έχουν στενή σύνδεση με τα κοινωνικά προβλήματα, η παγκόσμια κοινότητα προσανατολίζεται στην υιοθέτηση κανόνων βιώσιμης ανάπτυξης και σε μια εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα όπως αυτή εκφράζεται με την ΕΑΑ.

## **2.1 Έννοιες της κοινωνικής ισότητας και της κοινωνικής ανισότητας**

Η κοινωνική ισότητα αναφέρεται στην κατάσταση όπου όλοι οι άνθρωποι έχουν ίση πρόσβαση σε δικαιώματα, ευκαιρίες και πόρους, χωρίς διακρίσεις ή περιορισμούς βάσει διαφορών όπως φυλή, φύλο, θρησκεία, κοινωνική τάξη ή οικονομική κατάσταση. Αποτελεί ένα βασικό πρίσμα αξιολόγησης της δικαιοσύνης και της διαφάνειας μιας κοινωνίας. Σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη του ΟΗΕ για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, κάθε άνθρωπος γεννιέται με ίσα και αλληλέγγυα δικαιώματα και αξία, και αυτά τα δικαιώματα πρέπει να γίνονται σεβαστά χωρίς διακρίσεις. Η διακήρυξη αυτή έχει ως στόχο την προώθηση της ισότητας και της δικαιοσύνης σε όλες τις κοινωνίες. (<https://unric.org/>).

Η ισότητα αναφέρεται στην κατάσταση όπου όλοι οι άνθρωποι έχουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες σε διάφορους τομείς της ζωής. Αυτά τα δικαιώματα περιλαμβάνουν την ασφάλεια, το δικαίωμα στην ψήφο, την ελευθερία του λόγου και της έκφρασης, το δικαίωμα στην ιδιοκτησία, καθώς και την ίση πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά και υπηρεσίες όπως η εκπαίδευση και η υγειονομική περίθαλψη. Η ισότητα είναι μια βασική αρχή που κατευθύνει τις προσπάθειες για δικαιοσύνη και δίκαιη κατανομή πόρων σε μία κοινωνία. Η ισότητα στην εκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένη με την ισότητα σε πολλούς άλλους τομείς, όπως το φύλο, η εθνότητα, η σεξουαλικότητα, οι μαθησιακές δυσκολίες και η κοινωνική τάξη. Η πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση πρέπει να είναι ισότιμη για όλους, ανεξαρτήτως αυτών των χαρακτηριστικών. Η ισότητα στην εκπαίδευση σημαίνει επίσης τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Αυτό περιλαμβάνει την παροχή πόρων και υποστήριξης για όσους μαθητές χρειάζονται επιπλέον βοήθεια, είτε λόγω μαθησιακών δυσκολιών είτε λόγω άλλων παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση (Cole, 2011).



Από μία άλλη οπτική γωνία, η ισότητα των ευκαιριών δικαιολογεί την ύπαρξη ανισοτήτων. Αν όλοι είχαν ίσες ευκαιρίες, τότε η ανισότητα που τυχόν θα προέκυπτε θα θεωρούνταν δίκαιη και θα αποτελούσε φυσική ανισότητα παρά κοινωνική συνέπεια (Crompton, 1998).

Η κοινωνική διαστρωμάτωση είναι μια κρίσιμη έννοια στην κοινωνιολογία και αφορά την οργάνωση της κοινωνίας σε διαφορετικά επίπεδα ή στρώματα βάσει κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών παραμέτρων. Η κοινωνική τάξη είναι ένα κύριο στοιχείο αυτής της διαστρωμάτωσης και ορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα μιας κοινωνίας μοιράζονται τους πόρους, την εξουσία και τις ευκαιρίες. Στο πλαίσιο της κοινωνικής τάξης, ορισμένες ομάδες ανθρώπων μπορεί να έχουν περισσότερη πρόσβαση σε πόρους όπως η πλούσια εκπαίδευση, η οικονομική ευημερία και η εξουσία, ενώ άλλες ομάδες μπορεί να έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε αυτούς τους πόρους. Αυτή η διαφοροποίηση στην πρόσβαση στους πόρους και την εξουσία οδηγεί σε διαφορετικά επίπεδα κοινωνικής θέσης και προνομίων, δημιουργώντας ένα ιεραρχικό σύστημα κοινωνικής τάξης. Οι έννοιες της τάξης και του τάξεων που συνοδεύονται από την κοινωνική διαστρωμάτωση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ανάλυση και την κατανόηση των διαφόρων πτυχών της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών δομών, των πολιτικών διακυβερνήσεων και των πολιτισμικών προσεγγίσεων (Κασιμάτη κ.α., 2015).

Η ιεραρχική οργάνωση της κοινωνίας συχνά εκφράζεται και προστατεύεται μέσω ενός συστήματος κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Στα πλαίσια της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, ορισμένοι άνθρωποι και ομάδες έχουν περισσότερη πρόσβαση σε πόρους και εξουσία, ενώ άλλοι βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα της κοινωνικής σκάλας με περιορισμένες ευκαιρίες. Πρόκειται για ένα «σύμπλεγμα κοινωνικών θεσμών» από όπου και προέρχονται οι κοινωνικές ανισότητες (Δασκαλάκης, 2014).

Για τις κοινωνικές τάξεις έχουν αναπτυχθεί πολλές και ποικίλες θεωρίες και προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τον Κ. Marx, οι κοινωνικές ανισότητες βασίζονται στην έννοια της κλασικής εκμετάλλευσης. Οι κοινωνικές τάξεις διαμορφώνονται μέσω των σχέσεων παραγωγής στην κοινωνία. Η αστική τάξη κατέχει τα μέσα παραγωγής, όπως εργοστάσια, εργαλεία και επιχειρήσεις. Αυτή η τάξη είναι υπεύθυνη για την οργάνωση και τη διαχείριση της παραγωγής. Αντίθετα, η εργατική τάξη δεν κατέχει τα μέσα παραγωγής, αλλά προσφέρει την εργατική δύναμη στην αστική τάξη σε αντάλλαγμα για μισθό. Η κύρια έννοια της εκμετάλλευσης στη θεωρία του Marx είναι η ιδέα ότι η αστική τάξη εξάγει υπεραξία από την

εργατική τάξη. Αυτό σημαίνει ότι οι εργατικοί μισθοί που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι δεν αντιστοιχούν πλήρως στην αξία της εργασίας τους. Αντίθετα, η αστική τάξη κερδίζει από τη διαφορά μεταξύ της αξίας της παραγωγής που προκύπτει από την εργασία των εργατών και του μισθού που τους πληρώνει. Αυτή η διαφορά στην αξία, σύμφωνα με τον Marx, είναι η πηγή της πλούσιας της αστικής τάξης και της φτώχειας της εργατικής τάξης. Έτσι, οι κοινωνικές ανισότητες στην κοινωνία προέρχονται από τις σχέσεις εκμετάλλευσης μεταξύ των κοινωνικών τάξεων (Αλεξίου, 2009).

Ο M. Weber διακρίνει τρεις τύπους κοινωνικής διαστρωμάτωσης με βάση τη θέση του καθενός στις επιμέρους παραμέτρους της τάξης, του κύρους και της δύναμης (Αλεξίου, 2009).

Σύμφωνα με τον P. Bourdieu, η κοινωνική τάξη διαμορφώνεται από τη συνολική συσσώρευση διαφόρων μορφών κεφαλαίου από τα άτομα (κοινωνικού, οικονομικού, πολιτισμικού). Οι άνθρωποι με περισσότερο κοινωνικό κεφάλαιο έχουν την τάση να βρίσκονται σε υψηλότερες κοινωνικές θέσεις και να έχουν μεγαλύτερη εξουσία και επιρροή στην κοινωνία, ενώ αυτοί με λιγότερο κοινωνικό κεφάλαιο είναι πιο πιθανό να βρίσκονται σε χαμηλότερες κοινωνικές θέσεις και να αντιμετωπίζουν περιορισμένες ευκαιρίες. Επίσης, πιστεύει ότι μέσω της εκπαίδευσης μπορούν να πραγματοποιηθούν μεταβολές στη συσσώρευση κεφαλαίου και την κοινωνική ιεραρχία (Bourdieu, 1986).

Πιο σύγχρονοι μελετητές αναφέρουν την κοινωνική τάξη ως μία μεταβαλλόμενη διεργασία. Επίσης, η ταξική ταυτότητα του ατόμου δεν είναι σταθερή αλλά μπορεί να μεταβληθεί. Ταυτόχρονα, η εξέλιξη και η αύξηση χρήσης της τεχνολογίας επέφερε αλλαγές στις παραδοσιακές κοινωνικές σχέσεις με συνέπεια και αλλαγές στη φύση των ανισοτήτων που απορρέουν από αυτές (Archer et al., 2003).

Στην Ελλάδα σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες η κοινωνική τάξη έχει αποκτήσει σύγχρονη μορφή λόγω δομικών αλλαγών στην κοινωνία όπως η παγκοσμιοποίηση, η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η επικράτηση της τεχνολογίας (Kyrgiou, 2010).

Η κοινωνική διαστρωμάτωση συνδέεται στενά με την έννοια της ανισότητας, διότι τα άτομα που βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης έχουν πρόσβαση σε διαφορετικούς πόρους, ευκαιρίες και πλεονεκτήματα. Συνεπώς, η κοινωνική διαστρωμάτωση καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο ανισότητας που υπάρχει στην κοινωνία. Αν και η αρχή των ίσων δικαιωμάτων για τους πολίτες είναι συνταγματική αξία (από τη Γαλλική Επανάσταση), οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες

μεταξύ ατόμων και κοινωνικών ομάδων είναι μια πραγματικότητα που αυξάνεται σε όλο τον κόσμο. Ανισότητα είναι η διαφορά πλούτου, εκπαίδευσης, πολιτισμού, υγείας κ.λπ. μεταξύ ατόμων ή κοινωνικών ομάδων που θεωρείται άδικη (Κασιμάτη κ.α., 2015).

Οι κοινωνικές ανισότητες συχνά οφείλονται σε διαδικασίες και μηχανισμούς εντός της κοινωνίας που διαμορφώνουν τη διανομή των πόρων και των ευκαιριών. Άτομα και ομάδες μπορούν να επιδιώκουν την απόκτηση σπάνιων πόρων, όπως είναι η εκπαίδευση, η πρόσβαση σε θέσεις εργασίας με υψηλό εισόδημα, η πολιτική εξουσία κλπ., οι οποίοι διαμορφώνουν τις συνθήκες ζωής και την κοινωνική θέση τους. Αυτή η κοινωνική οργάνωση μπορεί να ενθαρρύνει την κοινωνική ανέλιξη για ορισμένους, ενώ μπορεί να προκαλεί κοινωνική καθήλωση για άλλους. Οι πόροι και οι ευκαιρίες που διατίθενται σε μία κοινωνία δεν είναι πάντα διαθέσιμοι με δίκαιο και ισότιμο τρόπο και αυτό οδηγεί σε κοινωνικές ανισότητες (Αλεξίου, 2007).

Οι κοινωνικές ανισότητες εμφανίζουν ποικίλες διαστάσεις καθώς υπάρχουν ανισότητες που προκύπτουν λόγω εισοδήματος, πλούτου, εργασίας, εκπαίδευσης, υγείας, εξουσίας, θρησκείας, φυλής, καταγωγής, εθνικότητας, φύλου κ.α. Στις κάτωθι υποενότητες θα γίνει σύντομη αναφορά στις έννοιες της φτώχειας, της εργασίας και της ανεργίας, της υγείας και της εκπαίδευσης υπό τον πρίσμα των κοινωνικών ανισοτήτων.

### **Φτώχεια**

Η φτώχεια αποτελεί ένα πολυδιάστατο και πολυπρόσωπο φαινόμενο που υπερβαίνει την απλή έλλειψη εισοδήματος. Επηρεάζει την ποιότητα ζωής και την ευημερία των ανθρώπων σε πολλά επίπεδα και εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους. Οι μορφές της φτώχειας περιλαμβάνουν την πείνα και τον υποσιτισμό, την περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση και την υγειονομική περίθαλψη, την κοινωνική διάκριση και τον αποκλεισμό από τις κοινωνικές δραστηριότητες, καθώς και την έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη ζωή τους (<https://unric.org/>).

Ο Συνήγορος του Πολίτη ορίζει τη φτώχεια “ως μία κατάσταση αποστέρησης αγαθών και υπηρεσιών και προσδιορίζεται είτε ως απόλυτη φτώχεια (αδυναμία κάλυψης βασικών αναγκών, όπως διατροφή, στέγαση, ρουχισμός, συνθήκες υγιεινής), είτε ως σχετική φτώχεια (εισοδηματική ανισότητα)” (<https://www.synigoros-solidarity.gr/467/ftoxia>).

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την έννοια της φτώχειας με επικρατέστερο αυτόν που προσδιορίζει τη φτώχεια ως την έλλειψη πόρων που απαιτούνται για ικανοποιητική συμμετοχή στην κοινωνικοοικονομική ζωή μιας χώρας (Παϊζης κ.α., 2008).

Η προσέγγιση της φτώχειας μπορεί να είναι τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική. Η ποσοτική προσέγγιση επικεντρώνεται στην έλλειψη απαραίτητων υλικών πόρων για την εξασφάλιση ενός επαρκούς επιπέδου διαβίωσης. Αυτό μπορεί να συμπεριλαμβάνει την έλλειψη βασικών αγαθών και υπηρεσιών όπως τροφή, στέγη, εκπαίδευση, υγειονομική περίθαλψη και άλλες βασικές ανάγκες. Η απόλυτη φτώχεια αφορά τα άτομα που ζουν κάτω από ένα καθορισμένο επίπεδο εισοδήματος ή έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε βασικά αγαθά και υπηρεσίες, ενώ η σχετική φτώχεια αναφέρεται στην έλλειψη απαραίτητων πόρων σε σχέση με τον μέσο όρο της κοινωνίας στην οποία ζουν (INE/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, 2008).

Η ποιοτική προσέγγιση επικεντρώνεται στην αδυναμία πρόσβασης των ατόμων στα κοινά, στις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές, εκπαιδευτικές, επαγγελματικές ευκαιρίες που παρέχονται στη χώρα που κατοικούν (Παϊζης κ.α., 2008).

Κάποιες κοινωνικές ομάδες όπως γυναίκες, ηλικιωμένοι, νέοι, οικογένειες που εργάζεται ένα μόνο μέλος, οικογένειες με πολλά παιδιά, άτομα με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης κ.α. είναι περισσότερο ευάλωτες στο φαινόμενο της φτώχειας. Επίσης, οι γυναίκες σε σχέση με τους άντρες έχουν άριστη πρόσβαση σε αμειβόμενη εργασία, εκπαίδευση και ιδιοκτησία (<https://www.synigoros-solidarity.gr/467/ftoxia>).

Η φτώχεια έχει πολλές διαστάσεις και αποτελεί βασική συνισταμένη σε θέματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή, την περιβαλλοντική προστασία. Για την καταπολέμησή της γίνονται προσπάθειες σε παγκόσμια κλίμακα αλλά το πρόβλημα παραμένει. Για την αποτύπωση της φτώχειας, χρησιμοποιείται ο Πολυδιάστατος Δείκτης Φτώχειας. Ο ΠΔΦ αποτελείται από δέκα δείκτες που μετρούν τη υγεία, την εκπαίδευση και το βιοτικό επίπεδο του πληθυσμού (Πρασά, 2019).

### **Εργασία - Ανεργία**

Η εργασία είναι και αυτή ένα ανθρώπινο δικαίωμα. Η εργασία δεν αποτελεί απλώς μέσο επιβίωσης, αλλά είναι και ένας τρόπος αυτοπραγμάτωσης και ανάπτυξης του ατόμου. Ως εκ τούτου, οι δίκαιες και ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας διασφαλίζουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την ευημερία του ατόμου και της οικογένειάς του. Επιπλέον, η αναγνώριση

του δικαιώματος για ίση αμοιβή για ίση εργασία αντιμετωπίζει το ζήτημα των ανισοτήτων στον χώρο εργασίας και προωθεί τη δικαιοσύνη και την ισότητα (<https://unric.org/>).

Μέσω της εργασίας δίνεται η δυνατότητα σε ένα άτομο να εξασφαλίσει ένα ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο, να νιώσει παραγωγικός και να γίνει μέλος μιας ευρύτερης κοινωνικής ομάδας. Ωστόσο, στην αγορά εργασίας συναντάμε πληθώρα ανισοτήτων που σχετίζονται με το μισθό, τις ευκαιρίες ανέλιξης, τις συνθήκες εργασίας, τις ευέλικτες σχέσεις εργασίας ή και αποκλεισμό από την εργασία (Ε.Κ.Κ.Ε., 2014).

Η ανεργία αποτελεί ένα πολύπλευρο φαινόμενο που επηρεάζει τόσο τα άτομα όσο και τις κοινωνίες στις οποίες εμφανίζεται. Άνεργοι είναι οι άνθρωποι που είναι ικανοί να εργαστούν και αναζητούν εργασία αλλά δε βρίσκουν (Κασιμάτη κ.α., 2015).

Σύμφωνα με τον Δεδουσόπουλο (2000) υπάρχουν πέντε είδη ανεργίας:

- **Εποχιακή ανεργία:** είναι η ανεργία που δημιουργείται από επαγγέλματα με εποχικό χαρακτήρα όπως αγροτικά και τουριστικά με επαναλαμβανόμενη όμως διάρκεια κάθε έτος.
- **Ανεργία τριβής:** είναι η ανεργία που προκύπτει μέχρι να εντοπιστούν οι κενές θέσεις εργασίας από τους άνεργους παρόλο που διαθέτουν τα απαιτούμενα προσόντα.
- **Διαρθρωτική ανεργία:** οφείλεται κυρίως σε τεχνολογικές μεταβολές που οδηγούν στην ανάγκη νέων επαγγελμάτων και διαφορετικών προσόντων αλλά και σε αλλαγές στη ζήτηση κάποιων επαγγελμάτων.
- **Ανεργία ανεπαρκούς ζήτησης:** αντιπροσωπεύει έναν τύπο ανεργίας που οφείλεται στην έλλειψη επαρκούς ζήτησης εργασίας στην αγορά εργασίας. Αυτή η κατηγορία ανεργίας είναι συνήθως συνδεδεμένη με την οικονομική κατάσταση μιας χώρας και τον οικονομικό κύκλο. Σε περιόδους ύφεσης, οι επιχειρήσεις συχνά μειώνουν την παραγωγή τους λόγω της μειωμένης ζήτησης για τα προϊόντα και τις υπηρεσίες τους, οδηγώντας σε αύξηση της ανεργίας. Από την άλλη πλευρά, σε περιόδους οικονομικής μεγέθυνσης, η ζήτηση για εργασία αυξάνεται και έτσι μειώνεται η ανεργία αυτής της κατηγορίας.
- **Τεχνολογική ανεργία:** είναι ένα είδος ανεργίας που προκαλείται από την αυτοματοποίηση και την εξέλιξη της τεχνολογίας σε διάφορους τομείς της οικονομίας. Καθώς οι τεχνολογικές καινοτομίες αυξάνουν την παραγωγικότητα και μειώνουν την ανάγκη ανθρώπινου εργατικού δυναμικού σε ορισμένους τομείς, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ανεργία για τους εργαζομένους που επηρεάζονται.

Η ανεργία δημιουργεί και δημιουργείται από τις κοινωνικές ανισότητες και συνδέεται με τη φτώχεια. Η ανεργία μπορεί να μετρηθεί τόσο ως απόλυτο νούμερο αλλά και ως ποσοστό ανεργίας ως προς το σύνολο του εργατικού δυναμικού, δηλαδή των ανθρώπων που είναι ικανοί και επιθυμούν να εργαστούν (<https://el.wikipedia.org/>).

### **Υγεία**

Σύμφωνα με τον World Health Organization (W.H.O., 2014), “η υγεία είναι η κατάσταση της πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι απλώς η απουσία ασθένειας ή αναπηρίας”. Πρόκειται για ένα θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και όλοι ανεξάρτητα από οικονομικής ή κοινωνικής θέσης, φυλής, θρησκείας, πρέπει να έχουν πρόσβαση στο υψηλότερο εφικτό επίπεδο υγείας.

Η υγεία επηρεάζει την ποιότητα ζωής και τη γενική ευημερία και επομένως, οι κοινωνίες θα έπρεπε να διαθέτουν δίκαια του πόρους για την υγεία και να εξασφαλίζουν την πρόσβαση όλων των ανθρώπων σε αυτούς. Ωστόσο, το επίπεδο υγείας του πληθυσμού παρουσιάζει σημαντικές διαφορές (Whitehead, 1992).

Οι ανισότητες στην υγεία αφορούν κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες και περιορισμένες επιλογές ανθρώπων ή ομάδων ανθρώπων του πληθυσμού. Οι άνθρωποι λοιπόν μπορεί να έχουν περιορισμένη δυνατότητα επιλογής και να εκτίθενται σε ανθυγιεινές συνθήκες ζωής και εργασίας και σε περιορισμένη πρόσβαση στις υπηρεσίες υγείας (Whitehead, 1992).

Οι υγειονομικές ανισότητες παρατηρούνται αποτυπώνονται με δείκτες υγείας όπως το προσδόκιμο ζωής και δείκτες θνησιμότητας και νοσηρότητας. Επίσης, ανισότητες παρατηρούνται στην χρήση και προσφορά υπηρεσιών υγείας που αποτυπώνονται με δείκτες όπως αναλογία γιατρών και κλινών ανά κάτοικο, ιατρικές επισκέψεις και δαπάνες υγείας ανά άτομο (Χατζηπουλίδης, 2006)

### **Εκπαίδευση**

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και είναι κρίσιμη για την ατομική ανάπτυξη και την πρόοδο της κοινωνίας. Η πρόσβαση σε εκπαίδευση δεν πρέπει να είναι επηρεασμένη από κοινωνικοοικονομικά ή άλλα εμπόδια. Η διασφάλιση της δωρεάν, υποχρεωτικής και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους είναι κρίσιμη για την προώθηση της ισότητας, της δικαιοσύνης και της αειφόρου ανάπτυξης της κοινωνίας. Η πρόσβαση στην

ανώτατη παιδεία πρέπει επίσης να είναι δίκαιη και ισότιμη για όλους, χωρίς διακρίσεις ή περιορισμούς. Πέρα από τη μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων, η εκπαίδευση πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και προσωπική ανάπτυξη. Επιπλέον, είναι σημαντικό να ενισχυθεί η ευαισθητοποίηση και ο σεβασμός προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ελευθερίες, καθώς αυτά αποτελούν τη βάση της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης. Μέσω της εκπαίδευσης, οι άνθρωποι αναπτύσσουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν, να σέβονται και να υπερασπίζονται τα δικαιώματα τους και των άλλων, προάγοντας έτσι μια πιο δίκαιη και ενωμένη κοινωνία (<https://unric.org/>).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του 7<sup>ου</sup> εκπαιδευτικού συνεδρίου της Ο.Λ.Μ.Ε. (Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης), οι εκπαιδευτικές ανισότητες που παρατηρούνται το χώρο του σχολείου είναι συνάρτηση των κάτωθι παραγόντων:

- Κοινωνική ανισότητα σε βάρος ασθενέστερων κοινωνικών ομάδων.
- Διαφοροποίηση στην κουλτούρα λόγω οικογενειακού περιβάλλοντος και αδυναμία αποτελεσματικής ένταξης.
- Γεωγραφικές διαφοροποιήσεις λόγω ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των επιμέρους τοπικών κοινωνιών αλλά και λόγω απομακρυσμένης τοποθεσίας.
- Διάκριση των φύλων καθώς τα αγόρια έχουν πιο πολλές πιθανότητες να εισαχθούν σε ανώτερα ιδρύματα αλλά και να καταλάβουν θέσεις εργασίας υψηλότερου κύρους.
- Πρόσβαση στις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας.
- Υπερίσχυση οικονομικού κεφάλαιού και προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων στις ανάγκες της βιομηχανίας μέσω ευέλικτων μορφών εκπαίδευσης (<http://kemete.sch.gr/>).

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες εκδηλώνονται με διάφορες μορφές όπως μη εγγραφή στο σχολείο, πρώιμη εγκατάλειψη του σχολείου (σχολική διαρροή), αναλφαβητισμός, σχολική αποτυχία, κ.α. (<http://kemete.sch.gr/>).

## **2.2 Κοινωνικές ανισότητες και περιβάλλον**

Στην σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία τα περιβαλλοντικά οφέλη και οι περιβαλλοντικοί κίνδυνοι δεν επηρεάζουν όλους τους ανθρώπους ή κοινωνίες με ίσο τρόπο.

Οι ανισότητες στην κατανομή των περιβαλλοντικών ωφελειών και κινδύνων είναι μια ακόμη μορφή κοινωνικής αδικίας (Schlosberg, 2013).

Η υποβάθμιση του περιβάλλοντος προκαλείται από τις κοινωνίες και οι κοινωνίες πλήττονται από τις βλάβες που προκάλεσαν στα οικοσυστήματα. Η περιβαλλοντική κρίση οφείλεται σε κοινωνικά αίτια και τα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα έχουν τις ρίζες τους στην περιβαλλοντική υποβάθμιση. Η ανομοιόμορφη διάχυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων στην κοινωνία είναι ζήτημα κοινωνικής ανισότητας με ηθικές διαστάσεις (Παπαδημητρίου & Φραγκόπουλος, 2018).

Όπως υποστηρίζουν οι Παρασκευόπουλος και Κορφιάτης (2003), η κατανομή του κέρδους και η κατανομή των περιβαλλοντικών κινδύνων από την εκμετάλλευση των φυσικών πόρων έρχεται συνήθως σε αντίθεση. Δηλαδή, συνήθως αυτοί που απολαμβάνουν τα κέρδη, δεν υφίστανται το κόστος των περιβαλλοντικών κινδύνων. Οι σημαντικότερες συνέπειες της άνιση κατανομής του κέρδους και των κινδύνων είναι οι κάτωθι:

- Κυρίως, Οι οικονομικά επωφελούμενοι από την εκμετάλλευση των φυσικών πόρων συχνά αντιστέκονται να δεχτούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα που προκαλούν οι δραστηριότητές τους.
- Η έλλειψη ισορροπίας μεταξύ των κερδών και των ζημιών οδηγεί σε ανισότητες και δυσκολίες για την πλειονότητα των ανθρώπων, ενώ μόνο λίγοι απολαμβάνουν τα οφέλη της εκμετάλλευσης των πόρων.
- Οι πλούσιες και ανεπτυγμένες χώρες επωφελούνται συχνά από την εκμετάλλευση των φυσικών πόρων σε βάρος των φτωχότερων και λιγότερο ανεπτυγμένων χωρών, επιδεινώνοντας τις διεθνείς ανισότητες και δημιουργώντας ανισότητες στον τρόπο ζωής και την πρόσβαση σε πόρους.

Στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1980 και με αφορμή τις περιπτώσεις του Love Canal και του Warren, περιοχές ταφής τοξικών αποβλήτων, δημιουργήθηκε ένα κίνημα ανάδειξης της δυσανάλογης υψηλής έκθεσης των ασθενέστερων ομάδων σε περιβαλλοντικούς κινδύνους και προώθησης της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης. Στις αναφορές του κινήματος αυτού γινόταν λόγος για περιβαλλοντικό ρατσισμό, περιβαλλοντικές διακρίσεις, περιβαλλοντική δικαιοσύνη και περιβαλλοντική ανισότητα (Παπαδημητρίου & Φραγκόπουλος, 2018).

Σύμφωνα με την EPA (United States Environmental Protection Agency), η περιβαλλοντική δικαιοσύνη αναφέρεται στην έννοια της δίκαιης και ισότιμης μεταχείρισης των πολιτών σε σχέση με την περιβαλλοντικής νομοθεσία και τους κανονισμούς. Αυτό



σημαίνει ότι κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση των περιβαλλοντικών πολιτικών και των αποφάσεων που τον επηρεάζουν, ενώ πρέπει να διασφαλίζεται ότι οι περιβαλλοντικοί πόροι και η βλάβη που προκαλείται από περιβαλλοντικές δραστηριότητες διανέμονται δίκαια σε όλη την κοινωνία. (<https://search.epa.gov/>).

Οι περιβαλλοντικές ανισότητες τέμνουν πολλαπλές διαστάσεις και επηρεάζουν διάφορες ομάδες του πληθυσμού καθώς και διαφορετικές περιοχές. Κοινωνικές, εδαφικές και περιβαλλοντικές διαφορές μπορούν να δημιουργήσουν ανισότητες όσον αφορά την πρόσβαση σε περιβαλλοντικούς πόρους και την έκθεση σε περιβαλλοντικούς κινδύνους (Gobert, 2019).

Σύμφωνα με τους Παπαδημητρίου και Φραγκόπουλο (2018), η περιβαλλοντική ανισότητα είναι αποτέλεσμα της ανομοιόμορφης κατανομής της περιβαλλοντικής ρύπανσης και των περιβαλλοντικών κινδύνων και της άνιση διάχυσης του οφέλους από τη χρήση των περιβαλλοντικών πόρων. Επίσης, υποστηρίζουν ότι υπάρχει ανισότητα ως προς το βαθμό συμμετοχής στη δημιουργία περιβαλλοντικών προβλημάτων και ανισότητα ως προς το βαθμό έκθεσης στα προβλήματα αυτά.

### **2.3 Αιτίες δημιουργίας περιβαλλοντικών ανισοτήτων**

Η παγκόσμια υποβάθμιση και καταστροφή του περιβάλλοντος, που αποτυπώνεται με την ρύπανση του υπεδάφους, του εδάφους, του νερού και της ατμόσφαιρας, την αύξηση της θερμοκρασίας, το λιώσιμο των πάγων και της αύξησης της στάθμης της θάλασσας, την αποψίλωση των δασών, την εξαφάνιση ειδών και πληθυσμών, προκαλεί μία σειρά από προβλήματα στους πληθυσμούς των περιοχών που πλήττονται περισσότερο όπως φτώχεια, αρρώστιες, ανεργία και οδηγούν τελικά στην μετανάστευση των πληθυσμών και την ερημοποίηση των περιοχών.

Η συνεχόμενη περιβαλλοντική υποβάθμιση οδηγεί σε αναγκαστική ή έμμεση μετακίνηση πληθυσμών για καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Η αναγκαστική μετανάστευση λαμβάνει χώρα εντός των ορίων ενός κράτους λόγω μεγάλων φυσικών καταστροφών που εντείνονται λόγω της κλιματικής αλλαγής όπως πλημμύρες και πυρκαγιές. Η έμμεση μετανάστευση που προκαλείται λόγω της κλιματικής αλλαγής αφορά στη μετακίνηση

πληθυσμών εντός και εκτός της χώρας λόγω επιπτώσεων στη γεωργία, στην κτηνοτροφία, την αλιεία και γενικότερα στην πρόσβαση σε ασφαλείς φυσικούς πόρους (Hugo, 2008).

Σύμφωνα με τον Hugo (2008) υπάρχουν τέσσερα είδη περιβαλλοντικής μετανάστευσης. Το πρώτο είδος αναφέρεται στη βίαιη απομάκρυνση του πληθυσμού λόγω ξαφνικής περιβαλλοντικής καταστροφής ενώ το δεύτερο είδος προκαλείται λόγω σταδιακής περιβαλλοντικής υποβάθμισης. Το τρίτο είδος της μετανάστευσης οφείλεται σε περιβαλλοντικές συνθήκες σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές του πλανήτη και το τέταρτο είναι αποτέλεσμα αλλαγής σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο πχ λόγω κατασκευής ενός μεγάλου έργου υποδομής.

Ακολούθως αναλύονται οι βασικότερες αιτίες που προκαλούν περιβαλλοντικές ανισότητες και αναγκάζουν τους ανθρώπους να μετατρέπονται σε περιβαλλοντικούς πρόσφυγες.

Οι αιτίες μπορούν να χωριστούν σε τρία είδη περιβαλλοντικών αλλαγών:

### **1. Καταστροφές**

Οι φυσικές καταστροφές συμβαίνουν όταν οι κίνδυνοι δημιουργούν ευπάθεια και οι πληγείσες κοινότητες δεν μπορούν να ανακάμψουν χρησιμοποιώντας τους δικούς τους πόρους. Οι καταστροφές μπορούν να προκαλέσουν όλεθρο στη λειτουργία της κοινωνίας, προκαλώντας εκτεταμένες απώλειες. Παρόλο που αναφερόμαστε σε φυσικές καταστροφές, ο ανθρώπινος παράγοντας έχει συμβάλλει σημαντικά στην πρόκληση και στην επιδείνωση πολλών από των φαινομένων αυτών, που με την πάροδο των ετών συναντώνται σε πιο ακραίες μορφές τους και με έντονες επιπτώσεις (<https://www.mirc.ntua.gr/natural-disasters>).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) και η παγκόσμια βάση δεδομένων για τις φυσικές καταστροφές EM-DAT ταξινομούν τις φυσικές καταστροφές στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Γεωφυσικές: Αυτές περιλαμβάνουν σεισμούς, ηφαιστειακές εκρήξεις και κατολισθήσεις ξηράς μάζας. Πρόκειται για καταστροφές που προκαλούνται από φυσικά φαινόμενα στο εσωτερικό ή την επιφάνεια της Γης.
- Υδρολογικές: Αυτές περιλαμβάνουν πλημμύρες και κατολισθήσεις υγρής μάζας, όπως χιονοστιβάδες. Αυτοί οι τύποι καταστροφών συνδέονται συνήθως με το νερό και υγρά φαινόμενα.

- Μετεωρολογικές: Αυτές περιλαμβάνουν θύελλες, καταιγίδες και άλλα μετεωρολογικά φαινόμενα που προκαλούνται από τις ατμοσφαιρικές συνθήκες.
- Κλιματολογικές: Αυτές περιλαμβάνουν ακραίες θερμοκρασίες, ξηρασίες και δασικές πυρκαγιές, οι οποίες είναι συνδεδεμένες με μακροχρόνιες κλιματολογικές αλλαγές.
- Βιολογικές: Αυτές περιλαμβάνουν επιδημίες και άλλα βιολογικά φαινόμενα που μπορεί να προκαλέσουν καταστροφές, όπως είναι η εξάπλωση μιας ασθένειας ή μιας μάζικης μόλυνσης (<https://www.mirc.ntua.gr/natural-disasters>).

Επίσης, στις καταστροφές εντάσσονται και βιομηχανικά ατυχήματα με μεγάλο αντίκτυπο στο περιβάλλον και στους πληθυσμούς των πληττόμενων περιοχών, όπως το ατύχημα στο εργοστάσιο παραγωγής παρασιτοκτόνων στο Μποπάλ της Ινδίας το 1984 και την έκρηξη του πυρηνικού αντιδραστήρα στο Τσέρνομπιλ της Ουκρανίας το 1986 κ.λπ. (Bates, 2002).

## **2. Υποβαθμίσεις**

Η μακροπρόθεσμη υποβάθμιση του περιβάλλοντος αναφέρεται στις σωρευτικές αλλαγές στο περιβάλλον που προκαλούνται από ανθρώπινες δραστηριότητες όπως η αποδάσωση, η ερημοποίηση και η κλιματική αλλαγή. Η υπερβολική χρήση της γης, η άσκοπη κατανάλωση φυσικών πόρων και η αποψίλωση των δασών έχουν οδηγήσει σε διάβρωση και υποβάθμιση του εδάφους με αποτέλεσμα το φυσικό περιβάλλον να μην μπορεί να καλύψει ούτε τις βασικές ανάγκες, οδηγώντας σε απόλυτη φτώχεια και αναγκαστικό εκτοπισμό των κατοίκων της περιοχής.

Οι σταδιακές αλλαγές στο κλίμα έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στα περισσότερα φυσικά και ανθρώπινα συστήματα στον πλανήτη. Η αύξηση της θερμοκρασίας, οι αλλαγές στις ποσότητες και στην κατανομή των βροχοπτώσεων συνδέονται άρρηκτα με την άνοδο της μέσης στάθμης της θάλασσας, τη διάβρωση των ακτών και τη συχνότητα ακραίων φυσικών καταστροφών και καιρικών φαινομένων. Ο αντίκτυπος στα οικοσυστήματα, τη βιοποικιλότητα και τα μεταναστευτικά πρότυπα είναι εμφανής (IPCC, 2014).

Η αλλαγή της θερμοκρασίας και η μεταβολή της στάθμης των υδάτων επιδρούν στη γεωργία, τη βιομηχανία, τις μεταφορές και την υγεία. Η άνοδος της θερμοκρασίας και τα αυξανόμενα κύματα καύσωνα μπορούν να επιφέρουν προβλήματα στην υγεία, αύξηση της θνησιμότητας και των μεταδιδόμενων ασθενειών. Οι κοινωνικοοικονομικές επιπτώσεις της

κλιματικής αλλαγής διαφοροποιούνται στις κοινωνικές ομάδες και απειλούν περισσότερο τους ανθρώπους που ζουν σε συνθήκες φτώχειας και διαθέτουν ελάχιστα μέσα για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων (IPCC, 2014).

Το φαινόμενο του θερμοκηπίου έχει ως αντίκτυπο το λιώσιμο των πάγων, την αύξηση της στάθμης της θάλασσας και επομένως ως άμεσα αποτελέσματα τις πλημμύρες και την καταστροφή των παράκτιων περιοχών. Επίσης, έχουν αυξηθεί τα φαινόμενα παλιρροϊκών κυμάτων, τυφώνων, τροπικών καταιγίδων ενισχύοντας τις μεταναστευτικές ροές και προκαλώντας το θάνατο σε χιλιάδες ανθρώπους (Μανωλάς κ.α., 2009).

Οι προβλέψεις για το μέλλον είναι δυσοίωνες, καθώς τα συντηρητικά σενάρια αναφέρουν έως το 2100 άνοδο της στάθμης της θάλασσας κατά 50 εκατοστά, με αποτέλεσμα σοβαρές πλημμύρες στο 65% του πληθυσμού της γης που κατοικεί σε παράκτιες περιοχές. Στον αντίποδα, η αύξηση της θερμοκρασίας θα εντείνει το φαινόμενο της ξηρασίας σε περιοχές όπως η Αφρική, η Αυστραλία και οι Νοτιοδυτικές πολιτείες των ΗΠΑ, ενώ θα το επεκτείνει και σε άλλες περιοχές του πλανήτη. Η επικράτηση θερμότερων και πιο υγρών κλιμάτων θα οδηγήσει σε έξαρση μεταδοτικών ασθενειών όπως η ελονοσία, η εγκεφαλίτιδα, ο κίτρινος πυρετός, η χολέρα κ.α. (Καρύδης, 2013).

### **3. Απαλλοτριώσεις**

Σε τέτοιες περιπτώσεις, η περιβαλλοντική αλλαγή είναι πάντα ανθρωπογενής και τα αίτια είναι τόσο περιβαλλοντικά όσο και οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά. Η αλλαγή στη χρήση γης μπορεί να οφείλεται (Bates, 2002):

- σε έργα για την οικονομική ανάπτυξη της περιοχής, όπως κατασκευή δρόμων, υδροηλεκτρικών φραγμάτων, ορυχείων, βιομηχανιών κ.α.,
- σε έργα προστασίας του φυσικού οικοσυστήματος, όπως δημιουργία εθνικών πάρκων ή προστατευόμενων περιοχών.

### **3. Αειφόρος ανάπτυξη και κοινωνικές ανισότητες**

Η ατζέντα 2030 για τη βιώσιμη ανάπτυξη είναι μια σημαντική πρωτοβουλία που εγκρίθηκε ομόφωνα από τους παγκόσμιους ηγέτες το 2015. Αποσκοπεί στην επίτευξη βιώσιμης ανάπτυξης παγκοσμίως έως το έτος 2030 και περιλαμβάνει ένα πλαίσιο δράσης

για την ενσωμάτωση των οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών διαστάσεων της ανάπτυξης. Η ατζέντα 2030 περιλαμβάνει 17 στόχους και 169 επιμέρους υποστόχους. Αυτοί οι στόχοι και υποστόχοι καλύπτουν μια ευρεία γκάμα θεμάτων, συμπεριλαμβανομένης της εξάλειψης της φτώχειας, της προώθησης της πλήρους απασχόλησης, της προαγωγής της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας και της διασφάλισης της δικαιοσύνης. Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της ατζέντας 2030 και να βελτιωθεί η ανθρώπινη ζωή είναι σημαντικό να επαναπροσδιοριστούν οι αξίες και οι σχέσεις των ανθρώπων με το περιβάλλον (<https://unric.org>).

Υιοθετώντας τις αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης, ένα σχολείο επιδεικνύει μια ξεχωριστή εκπαιδευτική προσέγγιση που επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη κατανόηση του κόσμου, συμπεριλαμβανομένων των διασυνδέσεων μεταξύ σύγχρονων ζητημάτων όπως η υπερκατανάλωση, η εξάντληση των φυσικών πόρων, η ανισότητα των φύλων και οι παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. δίνοντάς τους τη δυνατότητα να περιηγηθούν στις περίπλοκες πραγματικότητες της πολύπλοκης κοινωνίας μας (Κατσιγιάννη, 2015).

### 3.1 Στόχοι για τη βιώσιμη/αιεφόρο ανάπτυξη (Ατζέντα 2030)



Developed in collaboration with: TROLLBÄCK COMPANY [TheGlobalGoal.com] (+1-212-529-1515)  
For queries on usage, contact: [beta@unric.org](mailto:beta@unric.org) | Non-official translation made by UNIC Brussels (September 2015)

Εικόνα 2. Πηγή: <https://unric.org/el/>

Παρόλο που μόνο ο 10<sup>ος</sup> στόχος, όπως διακρίνεται στην εικόνα 2, αναφέρεται ρητά σε λιγότερες ανισότητες όλοι οι επιμέρους στόχοι και υποστόχοι έχουν ως γνώμονα τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής στο παρόν και το μέλλον και την μείωση των επιμέρους περιβαλλοντικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και οικονομικών ανισοτήτων. Ακολούθως αναλύονται συνοπτικά οι 17 στόχοι που έως το 2030 στοχεύουν στην αλλαγή του κόσμου μας.

**ΣΒΑ 1: Μηδενική φτώχεια:** Ο στόχος 1 ασχολείται με την εξάλειψη της φτώχειας σε όλες τις μορφές της και τη διασφάλιση ενός βιώσιμου επιπέδου διαβίωσης για όλους. Αυτό σημαίνει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που περιλαμβάνει τόσο τη μείωση του αριθμού των ανθρώπων που ζουν σε ακραία φτώχεια, δηλαδή με λιγότερο από 1,25 δολάρια την ημέρα, όσο και τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής τους (<https://unric.org>).

**ΣΒΑ 2: Μηδενική πείνα:** Σε παγκόσμια κλίμακα ένας στους εννέα ανθρώπους υποσιτίζεται. Αυτός ο στόχος αντιμετωπίζει την πρόκληση της πείνας και της ανεπαρκούς διατροφής σε παγκόσμιο επίπεδο, προωθώντας την ασφαλή, θρεπτική και επαρκή διατροφή για όλους (<https://unric.org>).

**ΣΒΑ 3: Καλή υγεία και ευημερία:** Ο στόχος 3 επιδιώκει την προώθηση υγιών συνθηκών διαβίωσης και ευημερίας για όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως ηλικίας. Επίσης, τη μείωση των θανάτων, των επιδημιών και την ενίσχυση της πρόληψης και θεραπείας (<https://unric.org>).

**ΣΒΑ 4: Ποιοτική εκπαίδευση:** Η ποιοτική εκπαίδευση αποτελεί θεμέλιο πέτρα για τη βιώσιμη ανάπτυξη, καθώς διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής και στην επίτευξη των στόχων αειφόρου ανάπτυξης. Η ποιοτική εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να αναπτύξουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις ικανότητες που χρειάζονται για να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία και στην οικονομία. Ο στόχος 4 επιδιώκει:

- Ελεύθερη και ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση και των δύο φύλων.
- Διασφάλιση γνώσεων γραμματισμού και αριθμητισμού όλων των νέων.
- Εκπαίδευση νέων και ενηλίκων ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες κατάλληλες για αξιοπρεπή εργασία και επιχειρηματικότητα.
- Μείωση διακρίσεων κατά των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

- Διασφάλιση απόκτησης γνώσεων που αφορούν τη βιώσιμη ανάπτυξη (<https://unric.org>).

**ΣΒΑ 5: Ισότητα των φύλων:** Ο στόχος επιδιώκει την επίτευξη της ισότητας των φύλων και την εξάλειψη των διακρίσεων και της βίας κατά των γυναικών και των κοριτσιών. Αυτός ο στόχος αντιμετωπίζει ένα ευρύ φάσμα προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες και τα κορίτσια σε όλο τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένης της διακριτικής συμπεριφοράς, της σωματικής και σεξουαλικής βίας, των περιορισμών στην πρόσβαση σε εκπαίδευση και υγειονομική περίθαλψη, καθώς και της έλλειψης ευκαιριών για ισότιμη συμμετοχή σε ηγετικούς ρόλους σε όλους τους τομείς της κοινωνίας (<https://unric.org>).

**ΣΒΑ 6: Καθαρό νερό και αποχέτευση:** Ο στόχος 6 αναγνωρίζει τη σημασία της πρόσβασης σε ασφαλές πόσιμο νερό και εγκαταστάσεις υγιεινής για την υγεία και την ευημερία των ανθρώπων, ιδιαίτερα των φτωχότερων κοινοτήτων σε ολόκληρο τον κόσμο. Παράλληλα, στοχεύει στη μείωση της ρύπανσης των υδάτων και στην βελτίωση της διαχείρισης των υδροπονικών πόρων (<https://unric.org>).

**ΣΒΑ 7: Φτηνή και καθαρή ενέργεια:** Η ενέργεια παίζει καθοριστικό ρόλο σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης προσπάθειας. Ο στόχος 7 στοχεύει συγκεκριμένα την παροχή σύγχρονων ενεργειακών υπηρεσιών, την ενίσχυση της αποδοτικότητας και την προώθηση της χρήσης ανανεώσιμων πηγών ενέργειας (<https://unric.org>).

**ΣΒΑ 8: Αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξη:** Ο στόχος 8 αναγνωρίζει τη σημασία της ανάπτυξης οικονομικών πολιτικών που θα στηρίξουν τις παραγωγικές δραστηριότητες, θα δημιουργήσουν αξιοπρεπείς θέσεις εργασίας και θα προωθήσουν την επιχειρηματικότητα και την καινοτομία. Αυτός ο στόχος επίσης επιδιώκει να διασφαλίσει την πρόσβαση όλων σε τραπεζικές, ασφαλιστικές και χρηματοπιστωτικές υπηρεσίες (<https://unric.org>).

**ΣΒΑ 9: Βιομηχανία, καινοτομία και υποδομές:** Η βιώσιμη βιομηχανική ανάπτυξη προϋποθέτει επενδύσεις σε έργα υποδομής, σε καινοτομίες και τεχνολογικές λύσεις για περιβαλλοντικά ορθή αξιοποίηση των φυσικών πόρων (<https://unric.org>).

**ΣΒΑ 10: Λιγότερες ανισότητες:** Ο στόχος 10 της Ατζέντας 2030 έχει στόχο τη μείωση των ανισοτήτων μέσα στις χώρες και την προώθηση της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ένταξης όλων των ανθρώπων, ανεξαρτήτως διαφορών όπως η ηλικία, το φύλο, η εθνική καταγωγή, η θρησκεία, η οικονομική κατάσταση και άλλες (<https://unric.org>).

**ΣΒΑ 11: Βιώσιμες πόλεις και κοινότητες:** Ο στόχος 11 αντιμετωπίζει τις προκλήσεις που σχετίζονται με την αστική ανάπτυξη και τη διαχείριση των πόλεων. Επιδιώκει τη δημιουργία βιώσιμων πόλεων που θα παρέχουν στους κατοίκους τους επαρκή και ασφαλή στέγαση, προσιτές υπηρεσίες, καθώς και ασφαλή και βιώσιμα συστήματα μεταφοράς (<https://unric.org>).

**ΣΒΑ 12: Υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή:** Ο στόχος 12 επιδιώκει τη βιώσιμη παραγωγή και κατανάλωση, προσπαθώντας να μειώσει την πίεση στους φυσικούς πόρους και το περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να παράγουμε και να καταναλώνουμε περισσότερα προϊόντα με λιγότερους πόρους, με μικρότερο αντίκτυπο στο περιβάλλον και μείωση των αποβλήτων (<https://unric.org>).

**ΣΒΑ 13: Δράση για το κλίμα:** Η κλιματική αλλαγή λόγω της ανθρώπινης δραστηριότητας είναι ένα παγκόσμιο πρόβλημα που επηρεάζει τους ανθρώπους παντού και για την αντιμετώπιση του απαιτεί συντονισμένες λύσεις και διεθνή συνεργασία. Ο στόχος 13 επιδιώκει τη λήψη μέτρων από όλα τα κράτη και εκπαίδευση για την ευαισθητοποίηση όλων των ανθρώπων στα ζητήματα της κλιματικής αλλαγής (<https://unric.org>).

**ΣΒΑ 14: Ζωή στο νερό:** Ο στόχος 14 επικεντρώνεται στην προστασία των ωκεανών και των θαλάσσιων οικοσυστημάτων, καθώς οι ωκεανοί αποτελούν ζωτικό μέρος του περιβάλλοντος και έχουν σημαντική επίδραση στη ζωή στη Γη. Αυτός ο στόχος αποσκοπεί στη διατήρηση της θαλάσσιας ποικιλομορφίας, στην αντιμετώπιση της υπεραλίευσης και της παράνομης αλιείας, καθώς και στην αντιμετώπιση της θαλάσσιας ρύπανσης και των επιπτώσεών της (<https://unric.org>).

**ΣΒΑ 15: Ζωή στη στεριά:** Ο στόχος 15 επικεντρώνεται στη διατήρηση και τη βιώσιμη χρήση των χερσαίων γαιών, των δασών και των ορεινών περιοχών, καθώς αυτά αποτελούν ουσιώδη μέρη του παγκόσμιου οικοσυστήματος. Ο στόχος αυτός στοχεύει στη διατήρηση της βιοποικιλότητας, στην αναδάσωση και αποκατάσταση των δασών, καθώς και στην αποτροπή της απώλειας του εδάφους και της εξάλειψης των απειλούμενων ειδών (<https://unric.org>).

**ΣΒΑ 16: Ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί:** Ο στόχος 16 επιδιώκει την προώθηση ειρηνικών και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνιών για την επίτευξη βιώσιμης ανάπτυξης. Στόχος είναι η μείωση όλων των μορφών βίας και η διασφάλιση της πρόσβασης στη δικαιοσύνη για όλους. Επίσης, η θέσπιση δίκαιων και αποτελεσματικών θεσμών (<https://unric.org>).



**ΣΒΑ 17: Συνεργασία για τους στόχους:** Η επίτευξη της ατζέντας για τη βιώσιμη ανάπτυξη απαιτεί τη συνεργασία και τη συνεννόηση μεταξύ πολλών φορέων, συμπεριλαμβανομένων των κυβερνήσεων, του ιδιωτικού τομέα, της κοινωνίας των πολιτών, των μη κυβερνητικών οργανώσεων και άλλων ενδιαφερόμενων μερών (<https://unric.org>).

### **3.2 Ρόλος της ΕΑΑ για την άμβλυνση των κοινωνικών/περιβαλλοντικών ανισοτήτων**

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των στόχων της ατζέντας 2030 για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων εξαιτίας της υποβάθμισης του περιβάλλοντος, εντός μιας χώρας και μεταξύ διαφορετικών χωρών, πρέπει να συμπράξουν πολλοί φορείς όπως οι κυβερνήσεις των κρατών με κατάλληλες πολιτικές και νομοθετικές παρεμβάσεις, η επιστημονική κοινότητα με μελέτες, η εκπαίδευση με τη μετάδοση της γνώσης και την ευαισθητοποίηση των ανθρώπων και φυσικά η συμμετοχή των πολιτών.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι αποφασιστικός για την άμβλυνση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων, καθώς μέσω παιδαγωγικών πρακτικών και υιοθέτηση των αρχών της αειφορίας, θα συνεισφέρει στην οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών, στην ευαισθητοποίηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, στη δημιουργία ενεργών πολιτών που λαμβάνουν αποφάσεις και αναλαμβάνουν δράση και στην διαμόρφωση αξιών και στάσεων που προάγουν τη δικαιοσύνη.

Από τη διάσκεψη της Τιφλίδας που αναγνωρίστηκε η σημασία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έως και πολλά χρόνια μετά που μετεξελίχθηκε σε Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στοχεύει στους ακόλουθους τομείς:

- Ενημέρωση, γνώση και ευαισθητοποίηση.
- Δεξιότητες.
- Συμπεριφορά, στάσεις και αξίες.
- Συμμετοχή (Σκούλλος, 2008).

Η ΕΑΑ μέσω της ενημέρωσης και της μετάδοσης της γνώσης στοχεύει τα άτομα να κατανοήσουν τα πολύπλοκα περιβαλλοντικά προβλήματα και να ευαισθητοποιηθούν σε περιβαλλοντικά ζητήματα (Σκούλλος, 2008).

Μέσω του σχολείου οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν τις απαιτούμενες γνώσεις γύρω από την περιβαλλοντική υποβάθμιση και τις περιβαλλοντικές ανισότητες και να

κατανοήσουν τα αίτια δημιουργίας και διατήρησης αυτών. Επίσης, να αντιληφθούν πως συνάνθρωποι μας και κοινωνίες ολόκληρες στερούνται τα δικαιώματά τους και υφίστανται σε άνισο βαθμό τις επιπτώσεις της υπερεκμετάλλευσης του αγαθού περιβάλλον (Grass & Agyeman, 2002).

Επίσης, στα πλαίσια της ΕΑΑ και μέσω της βιωματικής μάθησης μπορούν να μελετήσουν περιβαλλοντικά ζητήματα και περιβαλλοντικές ανισότητες εμπειρικά. Τα οφέλη της βιωματικής μάθησης είναι πολλαπλά και όταν αυτή συνδυάζεται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση τότε ενισχύεται η γνώση που αποκομίζουν τα παιδιά και αυξάνεται η ευαισθητοποίησή τους σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα (Georgopoulos, Mpirmpili & Dimitriou, 2011).

Οι μαθητές που εκτίθενται στην περιβαλλοντική ανισότητα μέσω της βιωματικής μάθησης αποκτούν καλύτερη κατανόηση του φαινομένου και αναπτύσσουν μια βαθύτερη κατανόηση των ζητημάτων περιβαλλοντικής δικαιοσύνης και αδικίας. Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η εμπειρική αντιμετώπιση των ανισοτήτων βοηθά στην αναγνώριση ότι τα προβλήματα που σχετίζονται με τις περιβαλλοντικές ανισότητες δεν είναι θεωρητικά και δεν εμφανίζονται αλλού και ότι μέσω ατομικής και συλλογικής δράσης μπορούμε να βοηθήσουμε στη μείωση ή την εξάλειψη αυτών των φαινομένων (Peloso, 2007).

Ένας ακόμη στόχος της ΕΑΑ είναι να συνδράμει στην απόκτηση δεξιοτήτων που χρειάζονται στους ανθρώπους για να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις. Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν την ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα προβλήματα, να επικοινωνούμε αποτελεσματικά, να σκεφτόμαστε κριτικά, να είμαστε δημιουργικοί στην επίλυσή τους και να αντιλαμβανόμαστε τα προβλήματα σε συστημικό επίπεδο. Με την απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων, οι άνθρωποι είναι πιο εφοδιασμένοι να συμμετέχουν στη διαμόρφωση και υλοποίηση πολιτικών αλλαγών που θα οδηγήσουν σε μια πιο δίκαιη, βιώσιμη και ενδεδειγμένη ανάπτυξη (Σκούλλος, 2008).

Η συστημική σκέψη προσεγγίζει ένα θέμα ή πρόβλημα με όρους συστήματος, δηλαδή αποδέχεται τη θεωρία ότι καθετί γύρω μας αποτελεί σύστημα που αλληλοεπιδρά με τα πράγματα γύρω του, τα οποία είναι επίσης συστήματα. Καθώς τα περιβαλλοντικά ζητήματα εξετάζονται σε συνάρτηση με οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες είναι σημαντικό να καλλιεργηθεί η συστημική σκέψη στους μαθητές. Τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι

πολύπλοκα και η προσέγγιση τους απαιτεί την ανάλυση στα στοιχεία που τα συνιστούν, στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, τις αλληλεπιδράσεις, τις συγκρούσεις (Δημητρίου, 2009).

Για τον εντοπισμό των συμπτωμάτων, τη διερεύνηση των αιτιών και την πρόταση λύσεων σε πολύπλοκα περιβαλλοντικά προβλήματα, τα προβλήματα αυτά πρέπει να αντιμετωπίζονται με κριτική σκέψη, η οποία μπορεί να αναπτυχθεί και στην εκπαιδευτική διαδικασία (Orr, 1992 στο Παπαβασιλείου, 2011).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία είναι σημαντικό εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι να καλλιεργήσουν τη δημιουργική σκέψη ώστε να μην υιοθετήσουν παθητική στάση στα περιβαλλοντικά ζητήματα αλλά να αναπτύξουν πρωτότυπες και καινοτόμες ιδέες και πρακτικές (Ξανθάκου & Καΐλα, 2011).

Η προσέγγιση που παρουσιάζει ο Σκούλλος (2008) αναδεικνύει τη σημασία της ΕΑΑ ως ένα μέσο για την υιοθέτηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών που συμβάλλουν στην προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος και της ποιότητας ζωής για όλους τους ανθρώπους, ιδιαίτερα για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Η ειρήνη, ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, η ισότητα, η δικαιοσύνη και η δημοκρατία είναι βασικές αρχές που πρέπει να υποστηριχθούν για τη δημιουργία μιας κοινωνίας όπου κάθε άνθρωπος να έχει ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα. Η συμμετοχή, η συνεργασία και η αλληλεγγύη είναι καίριες για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων και την επίτευξη κοινών στόχων. Η προστασία της φύσης, η ελευθερία έκφρασης και η πληροφόρησης, καθώς και η ίση πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες, είναι στοιχεία που συνεισφέρουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου ο καθένας έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει το δυναμικό του και να συμμετέχει πλήρως στη ζωή της κοινότητας. Οι παραπάνω αξίες αποτελούν τη βάση για μια αειφόρο και ευημερούσα κοινωνία, η οποία θα επιτρέψει στις μελλοντικές γενιές να ζουν σε έναν κόσμο που προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες και σεβασμό προς όλους τους ανθρώπους και το περιβάλλον και είναι σημαντικό να προωθηθούν και να υιοθετηθούν μέσω της ΕΑΑ (Δημητρίου, 2009).

Σύμφωνα με τον Sterling (2001) κεντρικές αξίες της αειφορίας είναι η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, η επάρκεια, η υγεία και η ποικιλότητα, ενώ σύμφωνα με τη Φλογαΐτη (2011) η αλληλεγγύη, η κοινωνική δικαιοσύνη, η οικολογική βιωσιμότητα, η αυτονομία, η υπευθυνότητα, η ανεκτικότητα και η ενσυναίσθηση.

Τέλος, σύμφωνα με τον Σκούλλο (2008), η ΕΑΑ στοχεύει στην παροχή ευκαιριών σε άτομα να συμμετέχουν ενεργά και ενθαρρύνει συλλογικές και συνεργατικές προσπάθειες για την αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων στις τοπικές κοινωνίες.

Τα παιδιά λοιπόν μέσω της αειφόρου εκπαίδευσης θα αποκτήσουν τις γνώσεις και τα εφόδια που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και των περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Τα παιδιά ως μελλοντικοί πολίτες θα πρέπει να επιλύουν τα προβλήματα της περιβαλλοντικής υποβάθμισης.

### **3.2.1 Ρόλος των εκπαιδευτικών για την αειφόρο ανάπτυξη και τους στόχους της**

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατος και προκειμένου να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της ΕΑΑ θα πρέπει να διαθέτουν:

- Γνώσεις για έννοιες, αρχές, αξίες που συνδέονται με την αειφορία αλλά και παιδαγωγικές τεχνικές και διδακτικές μεθόδους που υιοθετούνται στα πλαίσια της ΕΑΑ.
- Δεξιότητες όπως συστημική και κριτική σκέψη που απαιτούν τα περίπλοκα περιβαλλοντικά ζητήματα.
- Ενσυναίσθηση και φιλοπεριβαλλοντικά συναισθήματα.
- Περιβαλλοντική ηθική και αξίες που διακρίνουν την αειφόρο ανάπτυξη
- Ενεργό συμμετοχή και ικανότητα για δράση προς όφελος του περιβάλλοντος (Ζαχαρίου, 2012).

Η αειφόρος ανάπτυξη δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά επίσης επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αφορούν τη συνεργασία, την κριτική σκέψη, τη δράση και την προσωπική ανάπτυξη. Οι τέσσερις πυλώνες της ποιοτικής εκπαίδευσης που αναφέρετε (μαθαίνω να ζω με τους άλλους, μαθαίνω να γνωρίζω, μαθαίνω να κάνω, μαθαίνω να υπάρχω) αποτελούν σημαντικό πλαίσιο για τη σχεδίαση και την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη των μαθητών ως ολοκληρωμένων ατόμων και πολιτών (UNESCO, 1997).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά των παραπάνω ικανοτήτων και να τις εφαρμόσουν αποτελεσματικά. Πιο συγκεκριμένα, το «μαθαίνω να ζω με τους άλλους» επισημαίνει τη σημασία της κοινωνικής διάστασης της

μάθησης και της εκπαίδευσης, τη συνεργασία, τον σεβασμό και την κατανόηση των άλλων για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων που αφορούν το περιβάλλον και την κοινωνία. Το «μαθαίνω να γνωρίζω» εστιάζει στην ανάπτυξη γνώσεων και κατανόησης για τα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά θέματα που αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη. Το «μαθαίνω να κάνω» υπογραμμίζει τη σημασία της δράσης και της εφαρμογής των γνώσεων και των αξιών σε πρακτικές καταστάσεις, όπως περιβαλλοντικές πρωτοβουλίες και βιώσιμες πρακτικές και το «μαθαίνω να υπάρχω» αφορά την ατομική ανάπτυξη και την ενίσχυση της προσωπικής ευθύνης και αυτοσυνείδησης όσον αφορά τις επιλογές που κάνουμε και τη σχέση μας με το περιβάλλον και την κοινότητα (Ζαχαρίου, 2013).

Η ενσωμάτωση των μαθητών σε τοπικές περιβαλλοντικές δράσεις αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο ενημερώνονται και να τους ενθαρρύνονται να αναλάβουν δράση για την προστασία του περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ευθύνη απέναντι στα περιβαλλοντικά ζητήματα, αναγνωρίζουν τη σημασία του να εμπλέκουν τους μαθητές τους σε αυτού του είδους δραστηριότητες καθώς μπορούν να προσφέρουν πολλά στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και στην ενίσχυση της συνειδητοποίησης των μαθητών για τα περιβαλλοντικά θέματα (Lindemann-Matthies, 2002 στο Σκούλλος, 2008).

Είναι απολύτως φυσιολογικό πολλοί εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση και υποστήριξη για να ανταποκριθούν στον ρόλο τους στη διασφάλιση της αειφόρου ανάπτυξης. Η εκπαίδευση για την αειφορία είναι ένα σύνθετο και διαστατικό θέμα που απαιτεί πολλαπλές δεξιότητες και γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς (Powers, 2004).

Μέσω προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για την αειφόρο ανάπτυξη που θα ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη συνέχεια θα καλλιεργήσουν την κουλτούρα της αειφόρου ανάπτυξης στους μαθητές (Ζαχαρίου, 2013).

Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν όλο το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών, προκειμένου να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και προετοιμασμένοι για να ανταποκριθούν στις ανάγκες μάθησης των μαθητών και στις νέες περιβαλλοντικές προσεγγίσεις.

## **B. Μέρος: Ερευνητικό πλαίσιο**

### **4. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα**

#### **4.1 Προσδιορισμός σκοπού/στόχων**

Ο γενικός σκοπός της έρευνας σχετίζεται άμεσα με το κύριο θεωρητικό υπόβαθρο και επιμερίζεται σε συγκεκριμένους στόχους, που περιγράφουν το αντικείμενο της έρευνας. Στην 1<sup>η</sup> ενότητα καταγράφεται η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης και η εφαρμογή της στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί σήμερα καλούνται να διδάξουν την έννοια της αειφορίας και να ενσωματώσουν τις αρχές και τις αξίες της στη διδακτική πρακτική. Πως αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν την πολυδιάστατη έννοια της αειφόρου ανάπτυξης και αν διαθέτουν οι ίδιοι τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για την εφαρμογή της στην σχολική πράξη; Στη 2<sup>η</sup> ενότητα μελετώνται οι κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με το περιβάλλον. Πως όμως αντιλαμβάνονται την έννοια της περιβαλλοντικής ανισότητας οι εκπαιδευτικοί; Στην 3<sup>η</sup> ενότητα αποτυπώνονται οι στόχοι της αειφόρου ανάπτυξης και πως η υιοθέτηση τους μέσω της εκπαίδευσης θα βοηθήσει στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Μπορούν οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης να προετοιμάσουν τα νήπια να ανταποκριθούν στα πολυδιάστατα προβλήματα της σύγχρονης εποχής;

Ο σκοπός λοιπόν της έρευνας είναι να ανιχνεύσει και να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεισφορά της ΕΑΑ στην άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο σκοπός αυτός εξυπηρετείται από επιμέρους στόχους όπως οι αντιλήψεις τους για την αειφόρο ανάπτυξη, τις περιβαλλοντικές ανισότητες και τον ρόλο της εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων.

#### **4.2 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων**

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους συγκροτήθηκαν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης του Δ. Ρόδου για την ΑΑ και την ΕΑΑ;
- ✓ Υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ΕΑΑ;
- ✓ Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της περιβαλλοντικής ανισότητας;
- ✓ Ποια η γνώμη των εκπαιδευτικών για το ρόλο της ΕΑΑ στην άμβλυνση των κοινωνικών - περιβαλλοντικών ανισοτήτων;

## 5. Μεθοδολογία της έρευνας

Μέσα από την εξέταση του αντικειμένου και τη συνολική ανάλυση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, προσδιορίστηκαν το ερευνητικό πρόβλημα, οι μεταβλητές, οι σχέσεις και οι συνιστώσες που καταλήγουν στον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ακριβή χαρακτήρα και στοχεύουν στη λήψη μετρήσιμων δεδομένων, υιοθετώντας έτσι μια ποσοτική προσέγγιση. Παράλληλα με την επιλογή της μεθοδολογίας, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή δείγματος από τον προβλεπόμενο πληθυσμό, στον καθορισμό του κατάλληλου εργαλείου συλλογής δεδομένων και στην εφαρμογή μέτρων για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας, τα οποία είναι απαραίτητα για την επιτυχή εκτέλεση της έρευνας (Creswell, 2011).

### 5.1 Περιγραφή δείγματος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία του Δήμου Ρόδου (περιλαμβάνει το νησί της Ρόδου). Η τοποθεσία επιλέχθηκε λόγω ευκολίας αλλά και καθώς δεν έχει πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα στη εν λόγω περιοχή. Σύμφωνα με τα στοιχεία από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου οι νηπιαγωγοί που απασχολούνται στο νησί της Ρόδου κατά το σχολικό έτος 2023 – 2024 είναι 260 άτομα. Καθώς ο πληθυσμός της έρευνας ήταν ήδη καθορισμένος, χρησιμοποιήθηκε απλή τυχαία δειγματοληψία για τη λήψη των δεδομένων. Για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων χρειάστηκαν περίπου 10 ημέρες και το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από 105 συνολικά νηπιαγωγούς που απάντησαν το ερωτηματολόγιο.

## 5.2 Είδος έρευνας

Η παρούσα έρευνα συγκαταλέγεται στο είδος των εκπαιδευτικών ερευνών και αποτελεί μια ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα αναφέρεται στη μέθοδο κατά την οποία ο ερευνητής παίρνει αποφάσεις σχετικά με το αντικείμενο διερεύνησής του, κατασκευάζει συγκεκριμένα ερωτήματα μικρού εύρους, συλλέγει από τα υποκείμενα που συμμετέχουν στην έρευνα ποσοτικά δεδομένα, τα οποία επεξεργάζεται με τη χρήση της στατιστικής και διεξάγει συμπεράσματα αμερόληπτα και αντικειμενικά (Creswell, 2011).

Τα στάδια διεξαγωγής της ποσοτικής έρευνας σύμφωνα με τον Creswell (2011) είναι έξι. Αρχικά, στην «αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος», επιχειρείται μια περιγραφή των τάσεων ή μια εξήγηση των σχέσεων που αναπτύσσεται ανάμεσα σε διάφορες μεταβλητές. Στη συνέχεια, κατά την «ανασκόπηση της βιβλιογραφίας» αιτιολογείται η επιλογή του ερευνητικού θέματος και δημιουργείται η κατευθυντήρια γραμμή μελέτης. Έπειτα, στο στάδιο «προσδιορισμού του σκοπού της έρευνας», δηλώνεται ο σκοπός και τίθενται τα ερωτήματα-υποθέσεις της έρευνας. Μετά, η «συγκέντρωση των δεδομένων» πραγματοποιείται με τη χρήση εργαλείων και συλλέγονται αριθμητικά-ποσοτικά δεδομένα. Αργότερα, για την «ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων» χρησιμοποιείται η επιστήμη της στατιστικής, όπου περιγράφονται τάσεις, συγκρίνονται οι διαφορές στις ομάδες ή συσχετίζονται οι μεταβλητές, ενώ παράλληλα τα αποτελέσματα και η ερμηνεία τους συγκρίνονται με προγενέστερες έρευνες και προβλέψεις. Τέλος, στο στάδιο της «αναφοράς και αξιολόγησης της έρευνας», οι ερευνητικές αναφορές χρησιμοποιούν προκαθορισμένες δομές και κριτήρια αξιολόγησης, ενώ υιοθετείται μια αντικειμενική και αμερόληπτη προσέγγιση (Creswell, 2011).

## 5.3 Ερευνητικό εργαλείο

Για την διεξαγωγή της εν λόγω ποσοτικής έρευνας επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα αποτελεσματικό μέσο επικοινωνίας μεταξύ του ερευνητή (ή συνεντευκτή) και του ερωτώμενου που περιλαμβάνει ένα σύνολο



ερωτήσεων σχετικά με προβλήματα που αναζητούν κάποια πληροφορία από τον ερωτώμενο (Φίλιας, 1996).

Οι δειγματοληπτικές έρευνες, οι οποίες χρησιμοποιούνται εκτενώς στη διοίκηση, τα οικονομικά και τις κοινωνικές επιστήμες, αντιπροσωπεύουν την πιο διαδεδομένη μορφή έρευνας. Αυτές οι έρευνες ευνοούνται για τη βολική ανάλυση δεδομένων και την ευκολία με την οποία μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα. Τα ερωτηματολόγια, μαζί με τα πειράματα, την επιτόπια εργασία και άλλες δραστηριότητες, διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στις δειγματοληπτικές έρευνες καθώς χρησιμεύουν ως μέσα συλλογής πληροφοριών, στοιχείων και δεδομένων. Κατά συνέπεια, η κατασκευή του ερωτηματολογίου έχει τεράστια σημασία, καθώς καθορίζει ουσιαστικά την ποιότητα των ερευνητικών δεδομένων. Επομένως, είναι επιτακτική η τήρηση ορισμένων αρχών για να διασφαλιστεί ότι οι πληροφορίες που προκύπτουν είναι πολύτιμες και σημαντικές. (Χαλικιάς, 2015).

Πρόκειται για ένα τρόπο συλλογής στοιχείων μέσω του οποίου ταξινομείται μια σειρά ερωτήσεων που στη συνέχεια απευθύνονται σε επιλεγμένα άτομα που θεωρούνται ικανά να απαντήσουν. Τα ερωτηματολόγια αποβλέπουν συνήθως να συγκεντρώσουν τριών ειδών στοιχεία τα οποία προκύπτουν από γεγονότα, υποκειμενικές κρίσεις (γνώμες, στάσεις, διαθέσεις, κίνητρα, προσδοκίες, φιλοδοξίες κ.λπ.) και γνώσεις (Javeau, 1996).

Οι κυριότεροι τύποι ερωτηματολογίων με βάση τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων είναι οι ακόλουθοι: α) μέσω ταχυδρομείου, β) μέσω τηλεφώνου, γ) με προσωπική συνέντευξη, δ) μέσω διαδικτύου και ε) με άμεση παράδοση και παραλαβή (Λαγουμιντζής, κ.α., 2015).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη, το εισαγωγικό σημείωμα και το κυρίως ερωτηματολόγιο. Τα ερωτηματολόγια συνήθως συνοδεύονται από ένα εισαγωγικό σημείωμα που περιλαμβάνουν πληροφορίες σχετικές με την έρευνα. Το κυρίως ερωτηματολόγιο στην αρχή περιλαμβάνει κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις που μελετούν τα γενικότερα χαρακτηριστικά του ατόμου που συμμετέχει στην έρευνα. Έπειτα, είναι οι άμεσα σχετιζόμενες με το θέμα της έρευνας και αποτελούν τον κορμό του ερωτηματολογίου. Στον κορμό του ερωτηματολογίου, η προτεινόμενη σειρά των ερωτήσεων είναι η τοποθέτηση αρχικά πιο γενικών ερωτήσεων και στη συνέχεια πιο ειδικών και επικεντρωμένων, καθώς και η οργάνωση σε ομάδες ερωτήσεων του ίδιου θέματος. Στο τέλος του ερωτηματολογίου

αναγράφονται οι ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Οι ερευνητές όταν υποβάλλουν ερωτήσεις μπορούν να διαλέξουν ανάμεσα σε δύο επιλογές, τις ερωτήσεις ανοιχτού και τις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι ερωτώμενοι καλούνται να δώσουν ελεύθερα προφορικά ή γραπτά τη δική τους απάντηση. Στην περίπτωση των ερωτήσεων κλειστού τύπου, οι ερωτώμενοι περιορίζουν τις απαντήσεις τους στις επιλογές που τους παρέχει ο ερευνητής (Babbie, 2018).

Σύμφωνα με τον Ανδρεαδάκη (2022) τα είδη των ερωτήσεων με βάση το περιεχόμενο χωρίζονται στις κάτωθι κατηγορίες:

- ✓ ερωτήσεις γνώσεων – γεγονότων
- ✓ ερωτήσεις γνώμων – προθέσεων
- ✓ ερωτήσεις επεξηγηματικές ή ερμηνευτικές
- ✓ ερωτήσεις προπόνησης
- ✓ ερωτήσεις παγίδες
- ✓ ερωτήσεις διηθητικές ή φίλτρου.

Ένα αποτελεσματικό ερωτηματολόγιο συλλέγει με ακρίβεια τα δεδομένα, το τι πραγματικά μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε και τον σκοπό της μελέτης. Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου συνήθως χωρίζεται σε εγκυρότητα περιεχομένου, εγκυρότητα κριτηρίου και εγκυρότητα κατασκευής. Επιπλέον, ένα αξιόπιστο ερωτηματολόγιο σημαίνει ότι η συλλογή δεδομένων είναι συνεπής. Η αξιοπιστία σχετίζεται με τη σταθερότητα, δηλαδή με το εάν το ερωτηματολόγιο μπορεί να παράγει σταθερά αποτελέσματα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και υπό διαφορετικές συνθήκες (Saunders, κ.α., 2014).

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα των ερωτηματολογίων σύμφωνα με τους Λαγουμιντζή κ.α. (2014) είναι:

- είναι οικονομικά και αποδοτικά,
- μπορούν να προσεγγίσουν ένα ευρύ κοινό,
- είναι φιλικά προς τον χρήστη,
- επιτρέπουν στους ερωτηθέντες να εκφράζονται ανώνυμα,
- παρέχουν τυποποιημένες μεθόδους ανάλυσης,
- διασφαλίζουν ότι ο ερευνητής δεν επηρεάζει τις απαντήσεις και
- είναι η λιγότερο χρονοβόρα μέθοδος έρευνας.

Ωστόσο, υπάρχουν και ορισμένα μειονεκτήματα στη χρήση ερωτηματολογίων. Ο ερευνητής αντιμετωπίζει προκλήσεις όσον αφορά την παροχή σαφών εξηγήσεων για ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και ενδέχεται να επηρεάσουν τους ερωτώμενους να απαντήσουν με συγκεκριμένο τρόπο λόγω περιορισμένων επιλογών στις κλειστού τύπου ερωτήσεις (Λαγουμιντζής κ.α., 2014).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών αποτελείται από είκοσι μία (21) ερωτήσεις κλειστού τύπου. Επίσης, είναι δομημένο σε τέσσερις ενότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν: α) τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συνεντευξιζόμενων και β) τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους για την αειφορία, την αειφόρο ανάπτυξη και την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, γ) τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές ανισότητες και δ) τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους για τη συμβολή της εκπαίδευσης στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Για τη συλλογή των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις διχοτόμησης όπου ο ερωτώμενος πρέπει να επιλέξει μια απάντηση μεταξύ δύο προεπιλεγμένων, ερωτήσεις προκαθορισμένων επιλογών όπου ο ερωτώμενος επιλέγει μία απάντηση από μία ομάδα προτεινόμενων επιλογών και ερωτήσεις αξιολόγησης στις οποίες ο ερωτώμενος επιλέγει πόσο έντονα συμφωνεί ή διαφωνεί με μία δήλωση. Στις ερωτήσεις αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες ιεράρχησης, ώστε να αντιμετωπιστούν ζητήματα που αφορούν στη διαβάθμιση των απαντήσεων. Συγκεκριμένα, έγινε χρήση της πενταβάθμιας κλίμακας Likert, όπου ο ανάλογα με τον τύπο της ερώτησης οι πιθανές απαντήσεις ήταν καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ ή διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα. Η κλίμακα Likert πήρε το όνομά της από το δημιουργό της Rensis Likert, το 1932 και δίνει την ευκαιρία ποικιλίας απαντήσεων στο συμμετέχοντα σε μια συγκεκριμένη ερώτηση ή δήλωση. Πλεονέκτημα των κλιμάκων ιεράρχησης αποτελεί η δυνατότητα συνδυασμού μετρήσεων με τη γνώμη, την ποσότητα και την ποιότητα (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και διαγράμματα για την επίτευξη συνοπτικής παρουσίασης βασικών στοιχείων/ευρημάτων της έρευνας, ενώ η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS. Η χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού επιτρέπει την διαχείριση μεγάλου όγκου δεδομένων, την εύκολη σχηματική

παρουσίασή τους και τη διεξαγωγή ιδιαίτερα πολύπλοκων στατιστικών αναλύσεων, μειώνοντας με αυτό τον τρόπο το περιθώριο υπολογιστικού σφάλματος, ενώ ταυτόχρονα απαιτεί ελάχιστο χρόνο και κόπο (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011).

#### **5.4 Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας**

Σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας η αποστολή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2024 και η συλλογή τους ολοκληρώθηκε στα τέλη του ίδιου μήνα. Προηγήθηκε επικοινωνία με την Πρωτοβάθμια Διεύθυνση Δωδεκανήσων για τη συλλογή των αριθμητικών στοιχείων των απασχολούμενων νηπιαγωγών στο νησί της Ρόδου και ενημέρωση σχετικά με τη διενέργεια της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε στο Google Forms και συνοδευόταν από επιστολή που περιλάμβανε το σκοπό της έρευνας, τη σπουδαιότητα της συμμετοχής σε αυτή, τον προαιρετικό χαρακτήρα και την ανωνυμία, καθώς και τη δυνατότητα πρόσβασης στα αποτελέσματα αυτής. Πριν σταλεί με email στα νηπιαγωγεία πραγματοποιήθηκε πιλοτικός έλεγχος και συμπλήρωσή του από δέκα νηπιαγωγούς και ανατροφοδότηση για διορθώσεις και αλλαγές που οδήγησαν στην τελική του μορφή.

Το στάδιο που ακολούθησε ήταν η κωδικοποίηση των δεδομένων και η εισαγωγή τους στο Πρόγραμμα Στατιστικής Επεξεργασίας Δεδομένων Κοινωνικών Statistical Package for the Social Science (SPSS). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων και επαγωγική ανάλυση για τη συσχέτιση των ανεξάρτητων και των εξαρτημένων μεταβλητών. Κατά την ανάλυση αξιοποιήθηκαν εργαλεία όπως πίνακες και γραφικές παραστάσεις και για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας αξιοποιήθηκαν διαδικασίες και στατιστικά κριτήρια που παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

#### **5.5 Περιορισμοί έρευνας**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο νησί της Ρόδου και το δείγμα που επιλέχθηκε να συμμετέχει ήταν οι νηπιαγωγοί του νησιού. Η επιλογή ως προς την ανεύρεση του δείγματος έγινε για λόγους ευκολίας χωρίς αυτό να αποκλείει δυσκολίες που παρουσιάστηκαν προκειμένου να ολοκληρωθεί η έρευνα έγκαιρα και αξιόπιστα. Πιο

συγκεκριμένα, ο πρώτος περιορισμός αφορούσε τη συμμετοχή μεγάλου αριθμού του δείγματος (105 νηπιαγωγοί) από τον συνολικό πληθυσμό (260 νηπιαγωγοί), αποστολή του ερωτηματολογίου στο σύνολο του πληθυσμού και αρκετό χρόνο για τη συλλογή του. Η δεύτερη δυσκολία που έπρεπε να αντιμετωπιστεί ήταν το χρονοδιάγραμμα που έπρεπε συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια. Για την ολοκλήρωση αυτού του σταδίου παρουσιάστηκαν ορισμένες καθυστερήσεις και χρειάστηκαν πρόσθετες επικοινωνίες και ευγενικές υπενθυμίσεις. Τελικά, οι επιμέρους περιορισμοί ξεπεράστηκαν, ολοκληρώθηκε η διεξαγωγή της έρευνας και επεξεργάστηκαν τα αποτελέσματα μέσα στα χρονικά πλαίσια που είχαν εξ αρχής τεθεί.

## **6. Αποτελέσματα έρευνας**

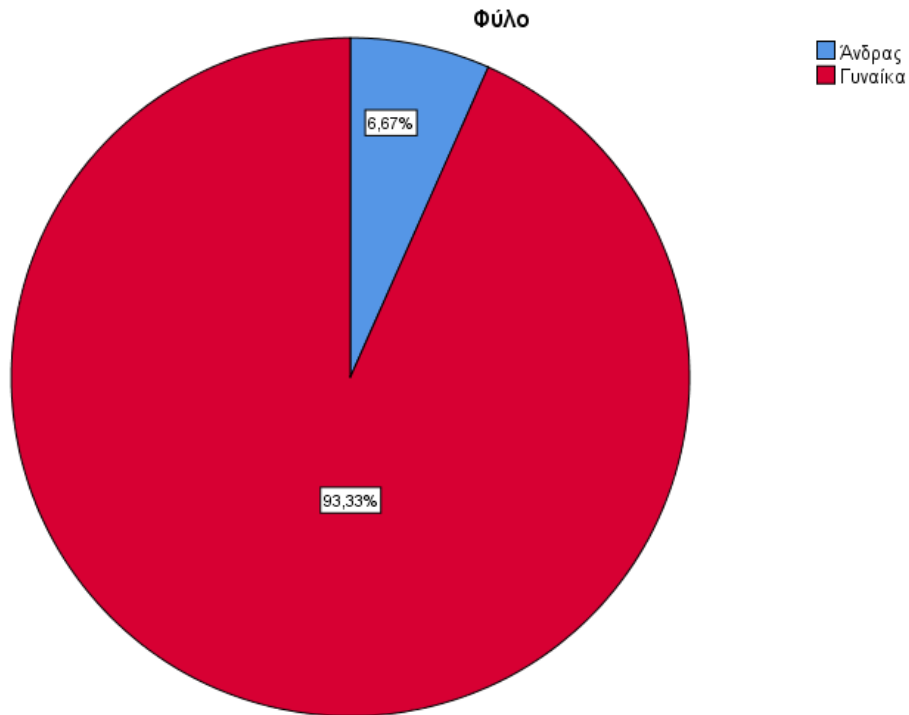
### **6.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται τα στοιχεία της περιγραφικής ανάλυσης. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ανά ερώτηση μέσω πινάκων και γραφημάτων. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζουν συχνότητες, σχετικές συχνότητες όπως και βασικά μέτρα θέσης και αναφοράς. Στην επόμενη ενότητα, αυτή των στοιχείων της επαγωγικής ανάλυσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων chi-square που έγιναν για την διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και στις απαντήσεις αυτών. Τέλος, το κεφάλαιο κλείνει με την παρουσίαση των βασικών συμπερασμάτων της ανάλυσης με κύρια κατεύθυνση την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα.

#### **6.1.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση**

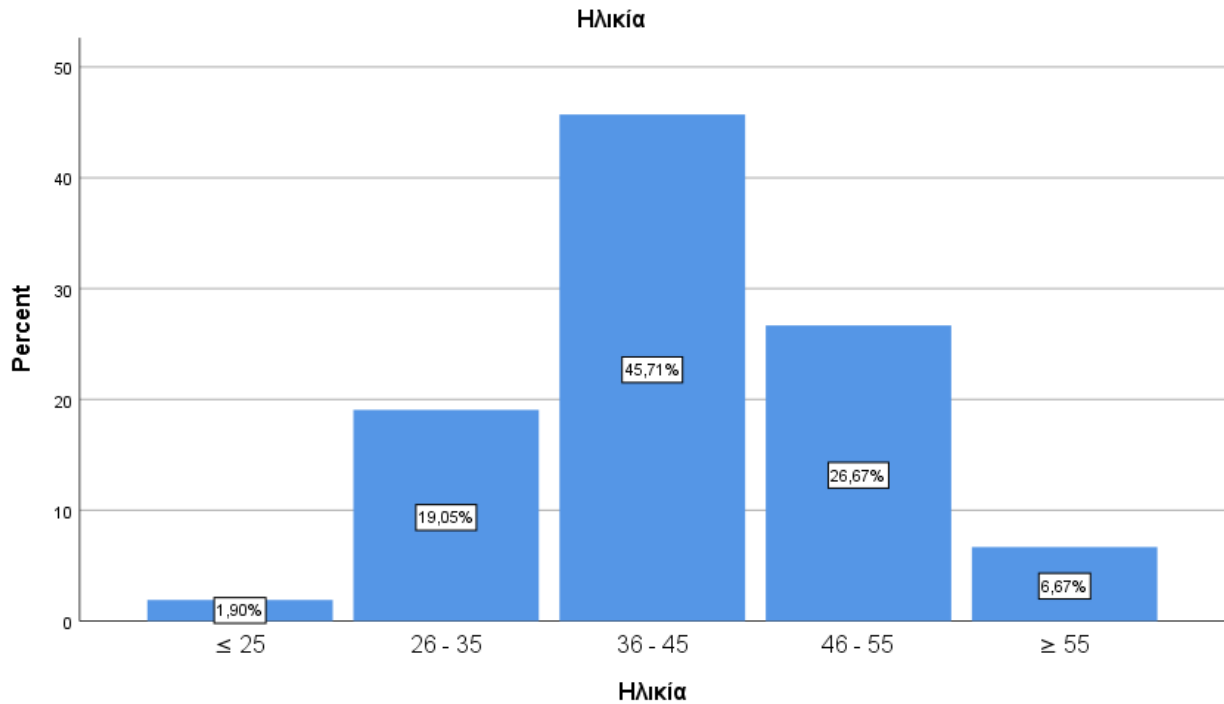
##### **A. Δημογραφικά στοιχεία**

Σημειώνεται πως το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα διαμορφώθηκε στα 105 άτομα. Από το σύνολο αυτό, το 93,3% (n = 98) άνηκε σε γυναίκες και το 6,7% (n = 7) άνηκε σε άνδρες.



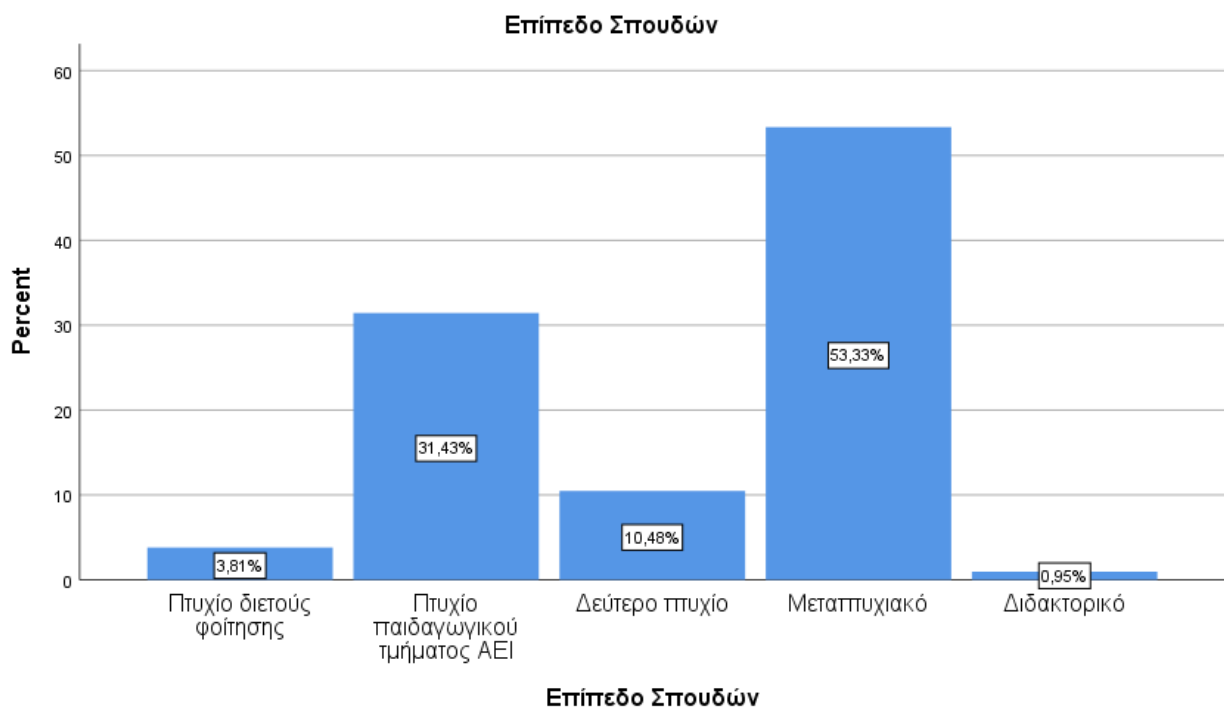
**Γράφημα 1: Κατανομή φύλου**

Ως προς την ηλικία, παρατηρείται πως το 45,7% του δείγματος (n = 48) άνηκε στην ομάδα των 36 – 45 ετών. Παράλληλα όμως, το 26,7% του δείγματος (n = 28) άνηκε στην ομάδα των 46 – 55 ετών και το 19% (n = 20) άνηκε στην ομάδα των 26 – 35 ετών.



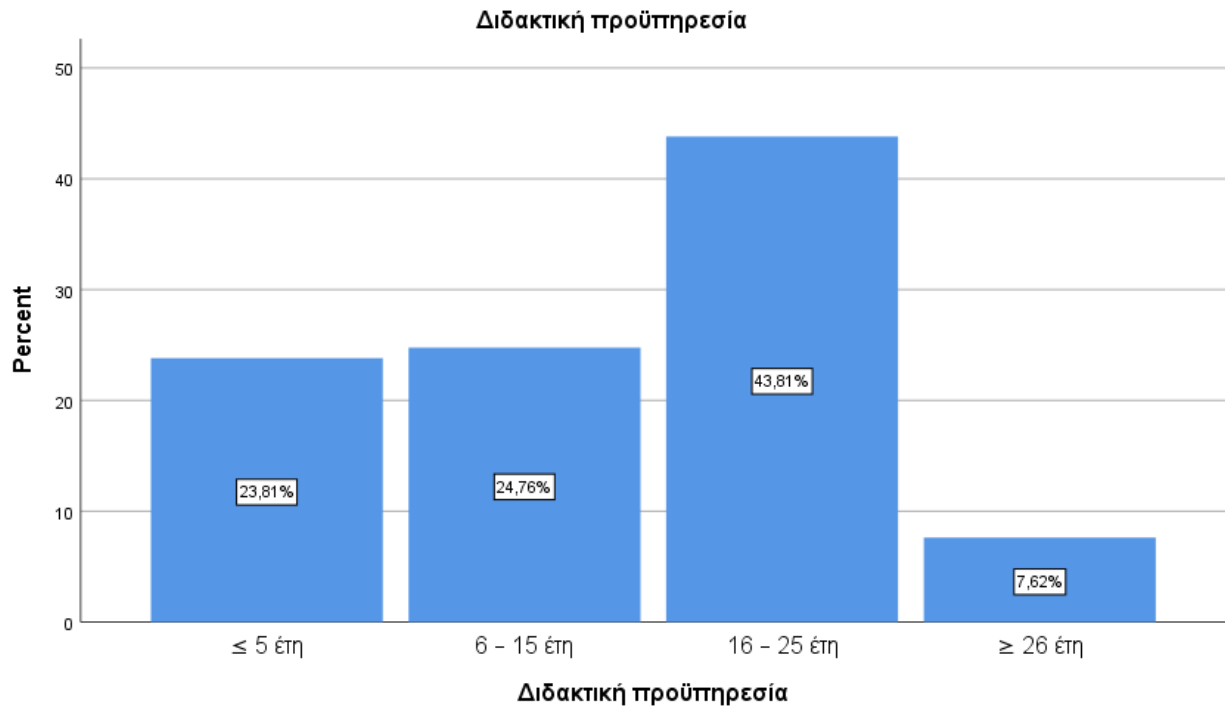
**Γράφημα 2: Κατανομή ηλικίας**

Οι συμμετέχοντες σημείωσαν και το επίπεδο σπουδών τους. Σύμφωνα με την ανάλυση η πλειοψηφία του δείγματος (53,3%) άνηκε σε άτομα με κατοχή Μεταπτυχιακού τίτλου (n = 56). Ωστόσο, ξεχώρισε και το ότι το 31,4% του δείγματος (n = 33) άνηκε σε άτομα με Πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος ΑΕΙ.



**Γράφημα 3: Κατανομή επιπέδου σπουδών**

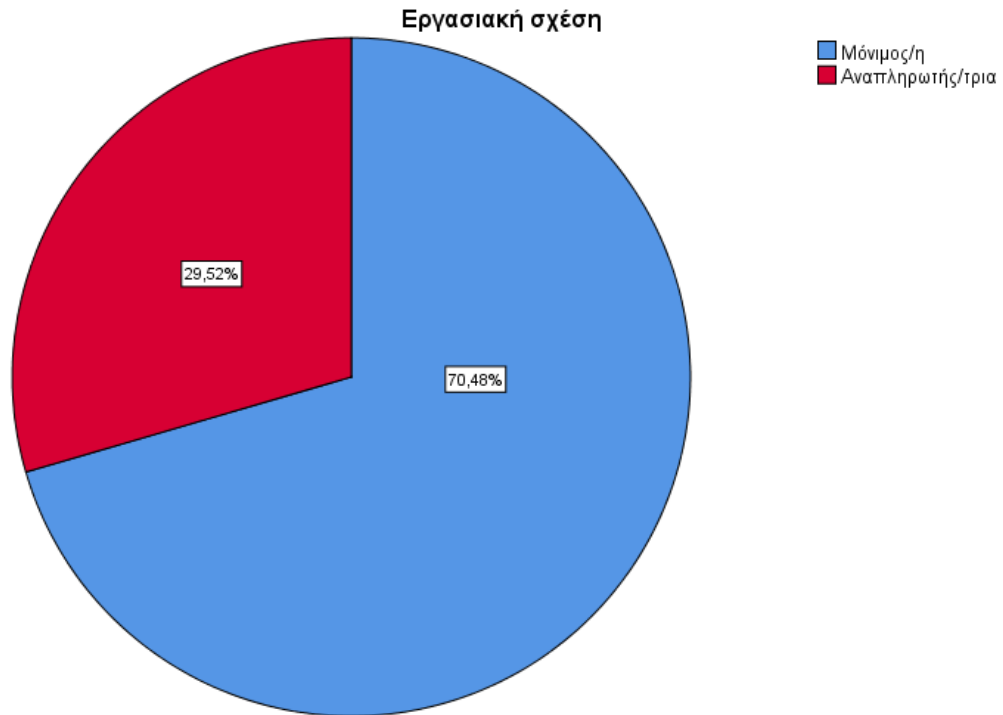
Στη συνέχεια, ζητήθηκε από το δείγμα να σημειώσει τη διδακτική του προϋπηρεσία σε έτη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, το 43,8% (n = 46) δήλωσε πως είχε 16 έως 25 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας. Παράλληλα, το 24,8% (n = 26) δήλωσε πως είχε 6 έως 15 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας και το 23,8% (n = 25) δήλωσε πως είχε κάτω από 5 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας.



**Γράφημα 4: Κατανομή ετών διδακτικής προϋπηρεσίας**

Το τελευταίο δημογραφικό στοιχείο που ζητήθηκε από το δείγμα αφορούσε την εργασιακή σχέση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα λοιπόν, το 70,5% του δείγματος είχε μόνιμη θέση (n = 74) και το 29,5% (n = 31) είχε θέση αναπληρωτή/τριας.



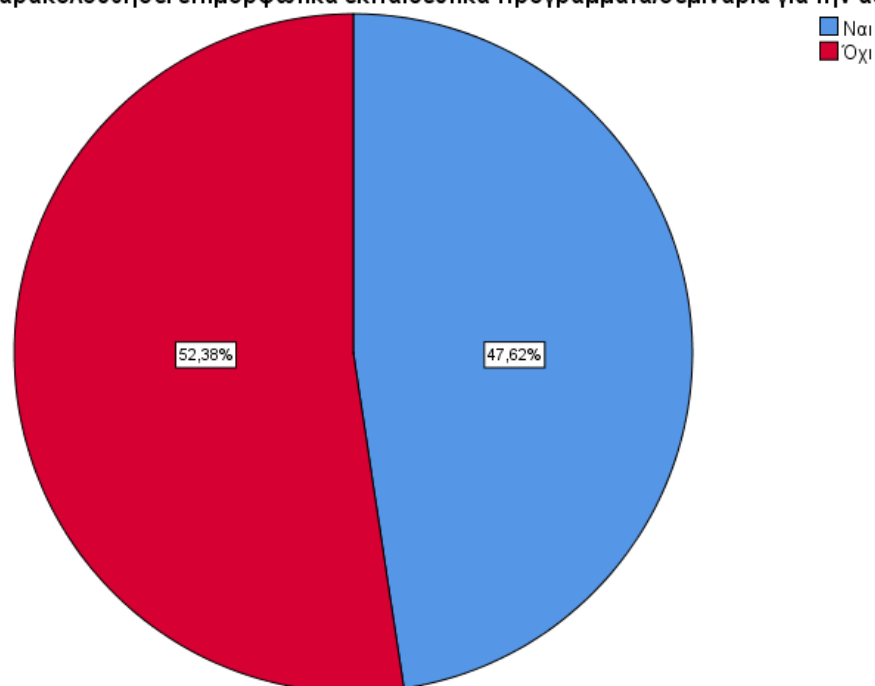


***Γράφημα 5: Κατανομή εργασιακής σχέσης***

**Β. Αντιλήψεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών για την Αειφορία, την Αειφόρο Ανάπτυξη, την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.**

Στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ερώτηση σχετικά με το αν είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα/σεμινάρια για την αειφόρο εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 47,6% του δείγματος (n = 50) απάντησε θετικά, αλλά το 52,4% (n = 55) απάντησε αρνητικά.

Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα/σεμινάρια για την αειφόρο εκπαίδευση;



**Γράφημα 6: Κατανομή απαντήσεων για το αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα/σεμινάρια για την αειφόρο εκπαίδευση**

Έπειτα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν το κατά πόσο τέσσερα στοιχεία συνδέονταν με την αειφόρο ανάπτυξη. Το 93,3% απάντησε πως το περιβάλλον συνδέεται πολύ ή πάρα πολύ με την αειφόρο ανάπτυξη. Παράλληλα, το 88,8% απάντησε πως η οικονομία συνδέεται πολύ ή πάρα πολύ με την αειφόρο ανάπτυξη. Τα αντίστοιχα ποσοστά για την κοινωνία και τον πολιτισμό ήταν 85,7% και 78,1% αντίστοιχα.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως όλα τα στοιχεία που τοποθετήθηκαν στο σχετικό ερώτημα συνδέονταν με την αειφόρο ανάπτυξη, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος. Ωστόσο, το περιβάλλον ήταν το στοιχείο με την πιο έντονη σύνδεση, ενώ μετά ακολούθησε η οικονομία, οι κοινωνία και τέλος ο πολιτισμός.

**Πίνακας 1: Κατανομή απαντήσεων για το πόσο συνδέονται τέσσερα στοιχεία με την Αειφόρο Ανάπτυξη**

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Περιβάλλον	0	0,0%	0	0,0%	7	6,7%	31	29,5%	67	63,8%
Οικονομία	0	0,0%	2	1,9%	10	9,5%	41	39,0%	52	49,5%

Κοινωνία	0	0,0%	1	1,0%	14	13,3%	37	35,2%	53	50,5%
Πολιτισμό	0	0,0%	2	1,9%	21	20,0%	36	34,3%	46	43,8%

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες σημείωσαν κατά πόσο γνώριζαν επτά θέματα που αφορούσαν την αειφόρο ανάπτυξη και την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το 37,1% του δείγματος δήλωσε πως γνώριζε σε μέτριο βαθμό τις έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης. Παράλληλα όμως, το 42,9% του δείγματος δήλωσε πως γνώριζε πολύ ή πάρα πολύ τις έννοιες αυτές.

Αξιοσημείωτο είναι πως το 42% δήλωσε πως δεν γνώριζε καθόλου ή γνώριζε λίγο τους πυλώνες της ΑΑ και το 26,7% δήλωσε πως είχε μέτρια επίπεδα γνώσης. Αντίστοιχα, το 48,5% δήλωσε πως δεν γνώριζε καθόλου ή γνώριζε λίγο την Ατζέντα 2030 σχετικά με τους 17 στόχους της αειφόρου/βιώσιμης ανάπτυξης. Ωστόσο, το 31,4% απάντησε πως γνώριζε πολύ ή πάρα πολύ την ατζέντα αυτή. Ομοίως, το 37,1% δήλωσε πως δεν γνώριζε καθόλου ή γνώριζε λίγο την έννοια της ΕΑΑ. Ωστόσο, το 36,2% απάντησε πως γνώριζε πολύ ή πάρα πολύ την έννοια αυτή.

Αναφορικά με τις αξίες της ΕΑΑ, το 37,2% δήλωσε πως δεν τις γνώριζε καθόλου ή τις γνώριζε λίγο. Ωστόσο, 32,4% δήλωσε πως γνώριζε τις αξίες της ΕΑΑ πολύ ή πάρα πολύ. Ομοίως, το 40,9% δήλωσε πως δεν γνώριζε καθόλου ή γνώριζε λίγο τα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ. Ωστόσο, 31,4% δήλωσε πως γνώριζε τα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ σε μέτριο βαθμό. Τέλος, το 31,4% απάντησε πως γνώριζε μέτρια τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην ΕΑΑ, ενώ το 37,1% απάντησε πως δεν γνώριζε καθόλου ή γνώριζε λίγο τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην ΕΑΑ.

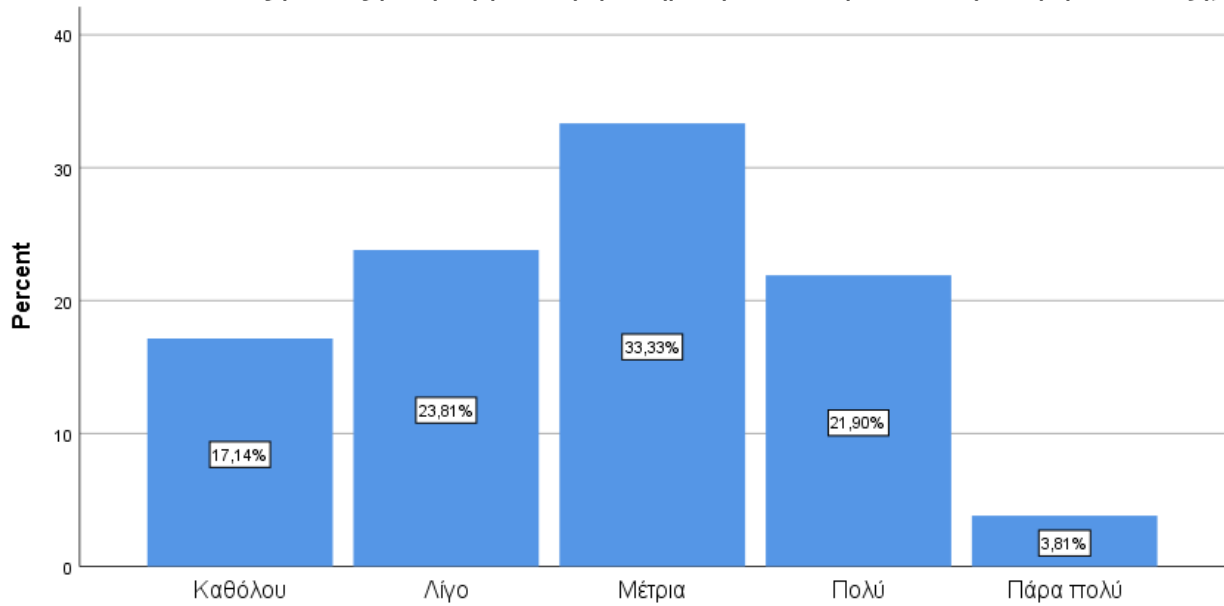
Λαμβάνοντας τα παραπάνω στοιχεία υπόψη, παρατηρείται πως σε μια γενικότερη οπτική, οι γνώσεις των συμμετεχόντων για θέματα που αφορούσαν την αειφόρο ανάπτυξη και την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη δεν κυμάνθηκαν σε υψηλά επίπεδα, αλλά περισσότερο σε μέτρια. Μέσα από τα δεδομένα προκύπτει πως τα υψηλότερα επίπεδα γνώσεων παρατηρήθηκαν στις έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης και έπειτα ακολούθησε η έννοια της ΕΑΑ, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ΕΑΑ, οι αξίες της ΕΑΑ, τα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ και τέλος, οι πυλώνες της ΕΑΑ, και η Ατζέντα 2030.

**Πίνακας 2: Κατανομή απαντήσεων για το κατά πόσο γνώριζαν οι συμμετέχοντες εφτά θέματα που αφορούσαν την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΑΑ) και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ)**

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης	8	7,6%	13	12,4%	39	37,1%	28	26,7%	17	16,2%
Πυλώνες της ΑΑ	22	21,0%	22	21,0%	28	26,7%	20	19,0%	13	12,4%
Ατζέντα 2030: Οι 17 στόχοι της αειφόρου/βιώσιμης ανάπτυξης	35	33,3%	16	15,2%	21	20,0%	16	15,2%	17	16,2%
Έννοια της ΕΑΑ	14	13,3%	25	23,8%	28	26,7%	23	21,9%	15	14,3%
Αξίες της ΕΑΑ	17	16,2%	22	21,0%	32	30,5%	22	21,0%	12	11,4%
Χαρακτηριστικά της ΕΑΑ	16	15,2%	27	25,7%	33	31,4%	17	16,2%	12	11,4%
Ρόλος των εκπαιδευτικών στην ΕΑΑ	16	15,2%	23	21,9%	33	31,4%	19	18,1%	14	13,3%

Η επόμενη ερώτηση στο ερωτηματολόγιο σχετιζόταν με το αν οι συμμετέχοντες πίστευαν πως διέθεταν τις γνώσεις για την οργάνωση δραστηριοτήτων που προωθούν την αειφόρο ανάπτυξη. Οι απαντήσεις έδειξαν πως οι συμμετέχοντες πίστευαν σε ποσοστό 33,3% (n = 35) πως διέθεταν σε μέτριο βαθμό γνώσεις για την οργάνωση δραστηριοτήτων που προωθούν την αειφόρο ανάπτυξη. Παράλληλα όμως, το 40,9% (n = 43) δήλωσε πως δεν διέθετε καθόλου γνώσεις ή διέθετε λίγες γνώσεις για την οργάνωση δραστηριοτήτων που προωθούν την αειφόρο ανάπτυξη.

Πιστεύετε ότι διαθέτετε τις γνώσεις για την οργάνωση δραστηριοτήτων που προωθούν την Αειφόρο Ανάπτυξη;

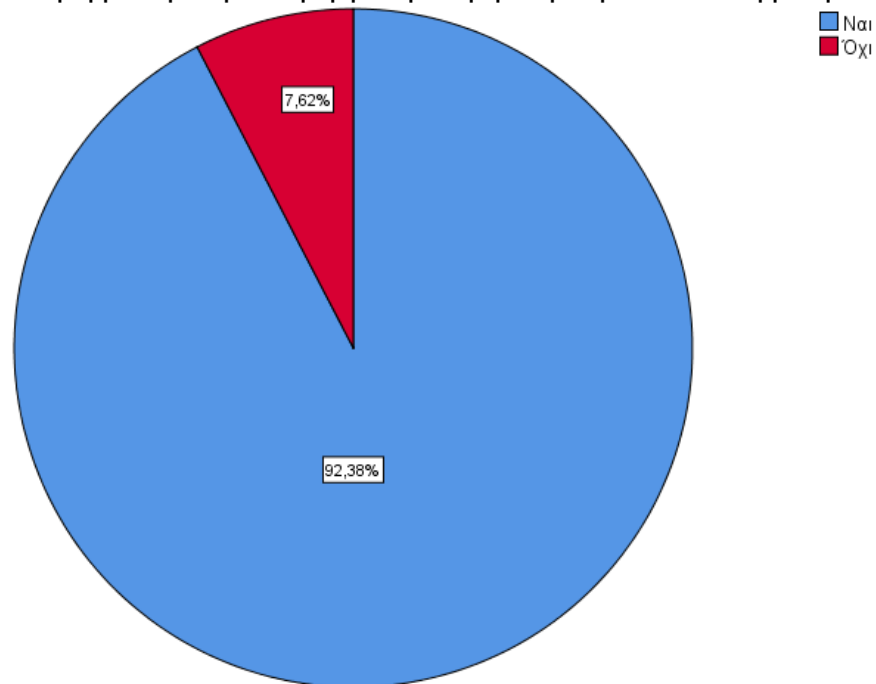


Πιστεύετε ότι διαθέτετε τις γνώσεις για την οργάνωση δραστηριοτήτων που προωθούν την Αειφόρο Ανάπτυξη;

**Γράφημα 7: Κατανομή απαντήσεων για τις γνώσεις για την οργάνωση δραστηριοτήτων που προωθούν την Αειφόρο Ανάπτυξη**

Αξιοσημείωτο είναι βέβαια, πως το 92,4% του δείγματος (n = 97) απάντησε πως είχε ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση αναφορικά με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη.

Έχετε ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση αναφορικά με την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη;



*Γράφημα 8: Κατανομή απαντήσεων για την ανάγκη των συμμετεχόντων για περαιτέρω επιμόρφωση αναφορικά με την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*

### **Γ. Αντιλήψεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές/περιβαλλοντικές ανισότητες**

Στο επόμενο τμήμα του ερωτηματολογίου, τοποθετήθηκε ένα σύνολο ερωτήσεων αναφορικά με τις αντιλήψεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές/περιβαλλοντικές ανισότητες. Σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων, προέκυψε ότι το 49% και το 41,3% του δείγματος έδειξε θετική και ουδέτερη στάση αντίστοιχα, ως προς το ότι οι κοινωνικές ανισότητες έχουν τις ρίζες τους σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Παράλληλα, το 60,9% και το 29,5% του δείγματος έδειξε θετική και ουδέτερη στάση αντίστοιχα, ως προς το ότι οι περιβαλλοντικές ανισότητες οφείλονται στην άνιση κατανομή της περιβαλλοντικής ρύπανσης. Ακόμα, το 81,9% έδειξε θετική στάση ως προς το ότι οι περιβαλλοντικές ανισότητες οφείλονται στην άνιση κατανομή του οφέλους από την χρήση των περιβαλλοντικών πόρων.

**Πίνακας 3: Κατανομή απαντήσεων για βασικές αντιλήψεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές/περιβαλλοντικές ανισότητες**

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε Διαφωνώ/ Συμφωνώ				Συμφωνώ απόλυτα	
	N %		N %		N %		N %		N %	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Οι κοινωνικές ανισότητες έχουν τις ρίζες τους σε περιβαλλοντικούς παράγοντες	1	1,0%	9	8,7%	43	41,3%	47	45,2%	4	3,8%
Οι περιβαλλοντικές ανισότητες οφείλονται στην άνιση κατανομή της περιβαλλοντικής ρύπανσης	0	0,0%	10	9,5%	31	29,5%	54	51,4%	10	9,5%
Οι περιβαλλοντικές ανισότητες οφείλονται στην άνιση κατανομή του οφέλους από την χρήση των περιβαλλοντικών πόρων	0	0,0%	1	1,0%	18	17,1%	75	71,4%	11	10,5%

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν την άποψή τους για το πόσο πίστευαν πως οχτώ παράγοντες συμβάλλουν στη δημιουργία περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Σύμφωνα με την ανάλυση, το 85,7% του δείγματος, δήλωσε πως οι φυσικές καταστροφές συμβάλλουν πολύ ή πάρα πολύ στη δημιουργία περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Παράλληλα, το 90,4% του δείγματος, δήλωσε πως τα βιομηχανικά ατυχήματα συμβάλλουν πολύ ή πάρα πολύ στη δημιουργία περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Τα αντίστοιχα ποσοστά για την αποψίλωση των δασών, την αύξηση της θερμοκρασίας, της αύξηση της στάθμης των υδάτων και τις επιδημίες ήταν 93,4%, 83,8%, 85,7% και 76,9% αντίστοιχα.

Αναφορικά με την κατασκευή έργων υποδομής, το 74,3% του δείγματος, δήλωσε πως ο παράγοντας αυτός συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ στη δημιουργία περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Τέλος, ως προς τη δημιουργία εθνικών πάρκων και προστατευόμενων περιοχών

το 63,5% του δείγματος, δήλωσε πως ο παράγοντας αυτός συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ στη δημιουργία περιβαλλοντικών ανισοτήτων.

Μελετώντας τα παραπάνω ευρήματα, παρατηρείται πως ο παράγοντας που σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος συμβάλλει στη δημιουργία περιβαλλοντικών ανισοτήτων είναι η αποψίλωση των δασών. Έπειτα ακολούθησαν τα βιομηχανικά ατυχήματα, η αύξηση της θερμοκρασίας, η αύξηση της στάθμης των υδάτων, οι φυσικές καταστροφές, η κατασκευή έργων υποδομής, οι επιδημίες και τέλος η δημιουργία εθνικών πάρκων και προστατευόμενων περιοχών.

**Πίνακας 4: Κατανομή απαντήσεων για το πόσο οχτώ παράγοντες συμβάλλουν στη δημιουργία περιβαλλοντικών ανισοτήτων;**

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Φυσικές καταστροφές	0	0,0%	3	2,9%	12	11,4%	63	60,0%	27	25,7%
Βιομηχανικά ατυχήματα	0	0,0%	2	1,9%	8	7,7%	50	48,1%	44	42,3%
Αποψίλωση των δασών	0	0,0%	3	2,9%	4	3,8%	49	46,7%	49	46,7%
Αύξηση της θερμοκρασίας	0	0,0%	5	4,8%	12	11,4%	48	45,7%	40	38,1%
Αύξηση της στάθμης των υδάτων	0	0,0%	7	6,7%	8	7,6%	55	52,4%	35	33,3%
Επιδημίες	3	2,9%	8	7,7%	13	12,5%	50	48,1%	30	28,8%
Κατασκευή έργων υποδομής	0	0,0%	8	7,6%	19	18,1%	46	43,8%	32	30,5%
Δημιουργία εθνικών πάρκων και προστατευόμενων περιοχών	12	11,5%	10	9,6%	16	15,4%	39	37,5%	27	26,0%

#### **Δ. Αντιλήψεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών για την άμβλυνση των κοινωνικών/περιβαλλοντικών ανισοτήτων μέσω της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.**

Στο τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου τοποθετήθηκαν ορισμένες ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την άμβλυνση των κοινωνικών/περιβαλλοντικών ανισοτήτων μέσω της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Σύμφωνα με την ανάλυση, το 61,9% του δείγματος δήλωσε πως η ενημέρωση των νηπίων



σχετικά με τις ανισότητες μεταξύ των ανθρώπων βοηθάει πολύ ή πάρα πολύ στην εξοικείωσή τους με ζητήματα περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Επίσης, το 79,1% του δείγματος δήλωσε πως η προσέγγιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων μέσω της καλλιέργειας κριτικής και συστημικής σκέψης συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ στην εξοικείωση των νηπίων με ζητήματα περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Ακόμα, το 93,3% του δείγματος δήλωσε πως η ευαισθητοποίηση και η συμμετοχή των νηπίων σε περιβαλλοντικές δράσεις βοηθάει πολύ ή πάρα πολύ μελλοντικά στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Παράλληλα, το 83,9% του δείγματος δήλωσε πως η καλλιέργεια αξιών στα νήπια βοηθάει πολύ ή πάρα πολύ μελλοντικά στην άμβλυση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Επιπροσθέτως, το 71,2% του δείγματος δήλωσε πως η καλλιέργεια της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης στα νήπια συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Τέλος, το 87,6% του δείγματος δήλωσε πως η αναγνώριση περιβαλλοντικών ανισοτήτων μέσω της βιωματικής μάθησης συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ στην εξοικείωση των νηπίων με ζητήματα περιβαλλοντικών ανισοτήτων.

Μελετώντας τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει πως η θετικότερη στάση του δείγματος φανερώθηκε στο ότι η ευαισθητοποίηση και η συμμετοχή των νηπίων σε περιβαλλοντικές δράσεις βοηθάει μελλοντικά στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων. Παράλληλα, θετική στάση σε μεγάλα ποσοστά παρατηρήθηκε και στο ότι η αναγνώριση περιβαλλοντικών ανισοτήτων μέσω της βιωματικής μάθησης συμβάλλει στην εξοικείωση των νηπίων με ζητήματα περιβαλλοντικών ανισοτήτων όπως και στο ότι η καλλιέργεια αξιών στα νήπια συμβάλλει μελλοντικά στην άμβλυση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Η θετική στάση του δείγματος παρατηρήθηκε σε μεγάλο ποσοστό και στο ότι η προσέγγιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων μέσω της καλλιέργειας κριτικής και συστημικής σκέψης συμβάλλει στην εξοικείωση των νηπίων με ζητήματα περιβαλλοντικών ανισοτήτων, όπως και στο ότι η καλλιέργεια της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης στα νήπια συμβάλλει στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων.

**Πίνακας 5: Κατανομή απαντήσεων στις ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την άμβλυση των κοινωνικών/περιβαλλοντικών ανισοτήτων μέσω της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

---

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

---

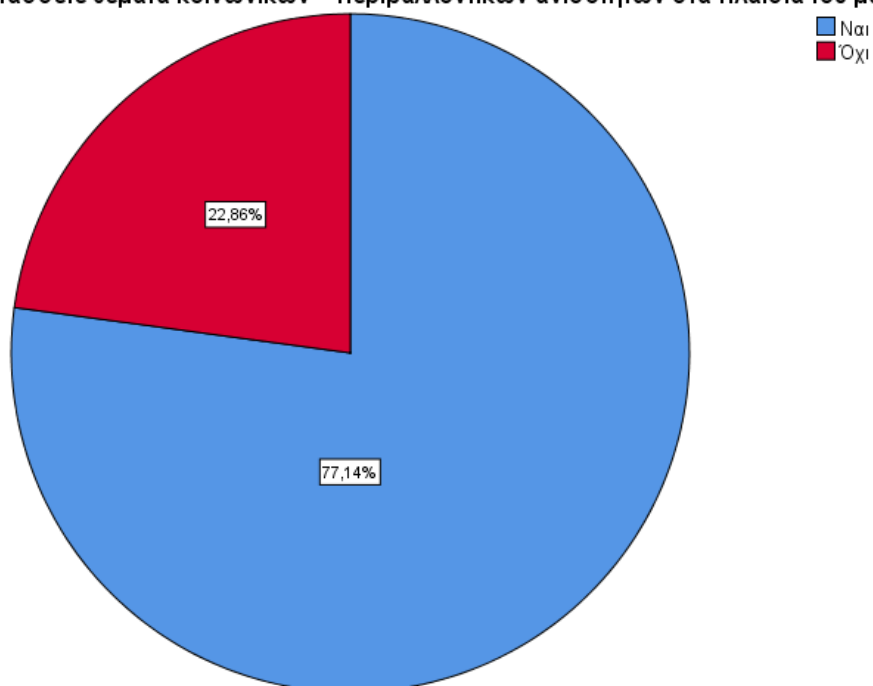
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Η ενημέρωση των νηπίων σχετικά με τις ανισότητες μεταξύ των ανθρώπων (π.χ. διαφορετικό εισόδημα, φύλο, κοινωνική θέση, καταγωγή) βοηθάει στην εξοικείωσή τους με ζητήματα περιβαλλοντικών ανισοτήτων;	4	3,8%	7	6,7%	29	27,6%	42	40,0%	23	21,9%
Η προσέγγιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων μέσω της καλλιέργειας κριτικής και συστημικής σκέψης συμβάλλει στην εξοικείωση των νηπίων με ζητήματα περιβαλλοντικών ανισοτήτων;	1	1,0%	5	4,8%	16	15,2%	53	50,5%	30	28,6%
Η ευαισθητοποίηση και η συμμετοχή των νηπίων σε περιβαλλοντικές δράσεις βοηθάει μελλοντικά στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων;	0	0,0%	2	1,9%	5	4,8%	42	40,4%	55	52,9%
Η καλλιέργεια αξιών (π.χ. ισότητα, δικαιοσύνη, αλληλεγγύη, δημοκρατία, σεβασμός κ.α.) στα νήπια συμβάλλει μελλοντικά στην άμβλυνση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων;	3	2,9%	4	3,8%	10	9,5%	43	41,0%	45	42,9%

<p>Η καλλιέργεια της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης (κάλυψη των αναγκών του παρόντος χωρίς να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες) στα νήπια συμβάλλει στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων;</p>	1	1,0%	4	3,8%	25	24,0%	45	43,3%	29	27,9%
<p>Η αναγνώριση περιβαλλοντικών ανισοτήτων μέσω της βιωματικής μάθησης (μελέτη τοπικού περιβάλλοντος) συμβάλλει στην εξοικείωση των νηπίων με ζητήματα περιβαλλοντικών ανισοτήτων;</p>	1	1,0%	3	2,9%	9	8,6%	53	50,5%	39	37,1%

---

Τέλος, το δείγμα ρωτήθηκε για το αν εντάσσει στα πλαίσια του μαθήματός του, θέματα κοινωνικών – περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Στη σχετική ερώτηση, το 77,1% (n = 81) αποκρίθηκε θετικά, ενώ το 22,9% (n = 24) αποκρίθηκε αρνητικά.

Εντάσσετε θέματα κοινωνικών – περιβαλλοντικών ανισοτήτων στα πλαίσια του μαθήματός σας;



**Γράφημα 9: Κατανομή απαντήσεων για το αν οι συμμετέχοντες εντάσσουν στα μαθήματά τους θέματα κοινωνικών – περιβαλλοντικών ανισοτήτων**

### 6.1.2 Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Για την διερεύνηση της επιρροής των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων στις απαντήσεις τους, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος chi-square. Ο έλεγχος αυτός προτιμήθηκε καθώς τόσο οι μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων όσο και οι μεταβλητές των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ήταν ποιοτικές και κατηγορικές.

#### **Φύλο**

Σύμφωνα με την ανάλυση, το 71,5% των ανδρών και το 78,6% των γυναικών δήλωσαν πως ο πολιτισμός συνδέεται πολύ ή πάρα πολύ με την αειφόρο ανάπτυξη. Παράλληλα, το 14,3% των ανδρών και το 20,4% των γυναικών δήλωσαν πως η αειφόρος ανάπτυξη συνδέεται μέτρια με τον πολιτισμό.

**Πίνακας 6: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το πόσο συνδέεται η Αειφόρος Ανάπτυξη με τον πολιτισμό, ανάλογα με το φύλο**

---

Πολιτισμό	Total
-----------	-------

---

			Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ		
Φύλο	Άνδρας	Count	1	1	3	2	7	
		% within Φύλο	14,3%	14,3%	42,9%	28,6%	100,0%	
	Γυναίκα	Count	1	20	33	44	98	
		% within Φύλο	1,0%	20,4%	33,7%	44,9%	100,0%	
Total	Count		2	21	36	46	105	
	% within Φύλο		1,9%	20,0%	34,3%	43,8%	100,0%	

Παράλληλα, ο έλεγχος chi-square επέστρεψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα και φαίνεται πως το φύλο και η σχετική ερώτηση δεν είναι ανεξάρτητα στοιχεία  $\chi^2(3) = 14,842$ ,  $p = 0,002$ . Επομένως, συμπεραίνεται πως οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να δηλώσουν πως η αιεφόρος ανάπτυξη συνδέεται περισσότερο με τον πολιτισμό, σε σχέση με τους άνδρες. Τονίζεται δε, πως το 62,5% των κελιών είχαν μικρότερη αναμενόμενη συχνότητα από το 5, οπότε αυτό αποτελεί σημαντικό περιορισμό για το παραπάνω συμπέρασμα.

**Πίνακας 7: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία φύλου και ερώτησης για το πόσο συνδέεται η Αειφόρος Ανάπτυξη με τον πολιτισμό**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,842 <sup>a</sup>	3	,002
Likelihood Ratio	6,375	3	,095
Linear-by-Linear Association	3,301	1	,069
N of Valid Cases	105		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Παράλληλα, παρατηρείται πως το 42,9% των ανδρών διαφωνεί με το ότι οι κοινωνικές ανισότητες έχουν τις ρίζες τους σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Από την άλλη, το 47,4% των γυναικών συμφωνεί με το ότι οι κοινωνικές ανισότητες έχουν τις ρίζες τους σε περιβαλλοντικούς παράγοντες.

**Πίνακας 8: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το αν οι κοινωνικές ανισότητες έχουν τις ρίζες τους σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, ανάλογα με το φύλο**

		Οι κοινωνικές ανισότητες έχουν τις ρίζες τους σε περιβαλλοντικούς παράγοντες					Total	
		Ούτε Διαφωνώ/		Ούτε Συμφωνώ				
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα		
Φύλο	Ανδρας	Count	0	3	2	1	1	7
		% within Φύλο	0,0%	42,9%	28,6%	14,3%	14,3%	100,0%
	Γυναίκα	Count	1	6	41	46	3	97
		% within Φύλο	1,0%	6,2%	42,3%	47,4%	3,1%	100,0%
Total		Count	1	9	43	47	4	104
		% within Φύλο	1,0%	8,7%	41,3%	45,2%	3,8%	100,0%

Στη συνέχεια, ο έλεγχος chi-square επέστρεψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα και φαίνεται πως το φύλο και η σχετική ερώτηση δεν είναι ανεξάρτητα στοιχεία  $\chi^2(4) = 14,227$ ,  $p = 0,007$ . Επομένως, συμπεραίνεται πως οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να δείξουν θετική στάση στο ότι οι κοινωνικές ανισότητες έχουν τις ρίζες τους σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, σε σχέση με τους άνδρες. Τονίζεται δε, πως το 70% των κελιών είχαν μικρότερη αναμενόμενη συχνότητα από το 5, οπότε αυτό αποτελεί σημαντικό περιορισμό για το παραπάνω συμπέρασμα.

**Πίνακας 9: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία φύλου και ερώτησης για το αν οι κοινωνικές ανισότητες έχουν τις ρίζες τους σε περιβαλλοντικούς παράγοντες**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,227 <sup>a</sup>	4	,007
Likelihood Ratio	9,484	4	,050

Linear-by-Linear Association	2,411	1	,120
N of Valid Cases	104		

a. 7 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Ακόμα, παρατηρείται πως το 42,9% των ανδρών δήλωσε πως η αύξηση της θερμοκρασίας συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ στη δημιουργία περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Από την άλλη, το 86,8% των γυναικών δήλωσε πως η αύξηση της θερμοκρασίας συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ στη δημιουργία περιβαλλοντικών ανισοτήτων.

**Πίνακας 10: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το πόσο συμβάλλει η αύξηση της θερμοκρασίας στη δημιουργία περιβαλλοντικών ανισοτήτων, ανάλογα με το φύλο**

		Αύξηση της θερμοκρασίας				Total	
		Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ		
Φύλο	Άνδρας	Count	2	2	0	3	7
		% within Φύλο	28,6%	28,6%	0,0%	42,9%	100,0%
	Γυναίκα	Count	3	10	48	37	98
		% within Φύλο	3,1%	10,2%	49,0%	37,8%	100,0%
Total		Count	5	12	48	40	105
		% within Φύλο	4,8%	11,4%	45,7%	38,1%	100,0%

Παράλληλα, ο έλεγχος chi-square επέστρεψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα και φαίνεται πως το φύλο και η σχετική ερώτηση δεν είναι ανεξάρτητα στοιχεία  $\chi^2(3) = 14,330$ ,  $p = 0,002$ . Επομένως, συμπεραίνεται πως οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να δηλώσουν πως η αύξηση της θερμοκρασίας συμβάλλει περισσότερο στη δημιουργία περιβαλλοντικών ανισοτήτων, σε σχέση με τους άνδρες. Τονίζεται δε, πως το 62,5% των κελιών είχαν μικρότερη αναμενόμενη συχνότητα από το 5, οπότε αυτό αποτελεί σημαντικό περιορισμό για το παραπάνω συμπέρασμα.

**Πίνακας 11: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία φύλου και ερώτησης για το πόσο συμβάλλει η αύξηση της θερμοκρασίας στη δημιουργία περιβαλλοντικών ανισοτήτων**

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	14,330 <sup>a</sup>	3	,002
Likelihood Ratio	12,581	3	,006
Linear-by-Linear Association	4,075	1	,044
N of Valid Cases	105		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

### **Ηλικία**

Οι έλεγχοι για την επιρροή της ηλικίας στις απόψεις των συμμετεχόντων δεν επέστρεψαν κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

### **Επίπεδο σπουδών**

Ως προς το επίπεδο σπουδών, παρατηρείται πως το 50% των ατόμων με πτυχίο διετούς φοίτησης έδειξαν θετική στάση στο ότι οι περιβαλλοντικές ανισότητες οφείλονται στην άνιση κατανομή του οφέλους από την χρήση των περιβαλλοντικών πόρων. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα άτομα με πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος ΑΕΙ ήταν 78,8%, για τα άτομα με δεύτερο πτυχίο ήταν 81,8%, για τα άτομα με μεταπτυχιακό ήταν 85,7% και για τα άτομα με διδακτορικό ήταν 100%.

**Πίνακας 12: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το αν οι περιβαλλοντικές ανισότητες οφείλονται στην άνιση κατανομή του οφέλους από την χρήση των περιβαλλοντικών πόρων, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών**

	Total
Οι περιβαλλοντικές ανισότητες οφείλονται στην άνιση κατανομή του οφέλους από την χρήση των περιβαλλοντικών πόρων	



		Ούτε Διαφων ώ/ Ούτε Διαφων Συμφω ώ νώ νών					Συμφω νών απόλυτ α
Επίπεδο	Σπουδών	Count	1	1	2	0	4
		% within Επίπεδο	25,0%	25,0%	50,0%	0,0%	100,0%
		Σπουδών					
		Count	0	7	21	5	33
		% within Επίπεδο	0,0%	21,2%	63,6%	15,2%	100,0%
		Σπουδών					
		Count	0	2	9	0	11
		% within Επίπεδο	0,0%	18,2%	81,8%	0,0%	100,0%
		Σπουδών					
		Count	0	8	42	6	56
		% within Επίπεδο	0,0%	14,3%	75,0%	10,7%	100,0%
		Σπουδών					
		Count	0	0	1	0	1
		% within Επίπεδο	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		Σπουδών					
Total		Count	1	18	75	11	105
		% within Επίπεδο	1,0%	17,1%	71,4%	10,5%	100,0%
		Σπουδών					

Παράλληλα, ο έλεγχος chi-square επέστρεψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα και φαίνεται πως το επίπεδο σπουδών και η σχετική ερώτηση δεν είναι ανεξάρτητα στοιχεία  $\chi^2(12) = 29,444$ ,  $p = 0,003$ . Επομένως, συμπεραίνεται πως τα άτομα με υψηλότερο επίπεδο σπουδών είναι πιο πιθανό να δείξουν περισσότερο θετική στάση στο ότι οι περιβαλλοντικές ανισότητες οφείλονται στην άνιση κατανομή του οφέλους από την χρήση των περιβαλλοντικών πόρων, σε σχέση με τα άτομα με χαμηλότερο επίπεδο σπουδών. Τονίζεται δε, πως το 70% των κελιών είχαν μικρότερη αναμενόμενη συχνότητα από το 5, οπότε αυτό αποτελεί σημαντικό περιορισμό για το παραπάνω συμπέρασμα.

**Πίνακας 13: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία επιπέδου σπουδών και για το αν οι περιβαλλοντικές ανισότητες οφείλονται στην άνιση κατανομή του οφέλους από την χρήση των περιβαλλοντικών πόρων**

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	29,444 <sup>a</sup>	12	,003
Likelihood Ratio	12,487	12	,407
Linear-by-Linear Association	1,689	1	,194
N of Valid Cases	105		

a. 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Ακόμα, παρατηρείται πως το 50% των ατόμων με πτυχίο διетуός φοίτησης, σημείωσαν πως η καλλιέργεια της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης στα νήπια συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα άτομα με πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος ΑΕΙ ήταν 75%, για τα άτομα με δεύτερο πτυχίο ήταν 72,8%, για τα άτομα με μεταπτυχιακό ήταν 71,5% και για τα άτομα με διδακτορικό ήταν 0%.

**Πίνακας 14: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το αν η καλλιέργεια της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης στα νήπια συμβάλλει στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών**

	Η καλλιέργεια της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης στα νήπια συμβάλλει στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων					Total
	Καθόλ ου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Count	0	1	1	2	0	4

Επίπεδο Σπουδών	Πτυχίο διετούς φοίτησης	% within Επίπεδο Σπουδών	0,0%	25,0%	25,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	Πτυχίο	Count	0	2	6	15	9	32
	παιδαγωγικού τμήματος ΑΕΙ	% within Επίπεδο Σπουδών	0,0%	6,3%	18,8%	46,9%	28,1%	100,0%
	Δεύτερο πτυχίο	Count	0	0	3	5	3	11
		% within Επίπεδο Σπουδών	0,0%	0,0%	27,3%	45,5%	27,3%	100,0%
	Μεταπτυχιακό	Count	1	0	15	23	17	56
		% within Επίπεδο Σπουδών	1,8%	0,0%	26,8%	41,1%	30,4%	100,0%
	Διδακτορικό	Count	0	1	0	0	0	1
		% within Επίπεδο Σπουδών	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total		Count	1	4	25	45	29	104
		% within Επίπεδο Σπουδών	1,0%	3,8%	24,0%	43,3%	27,9%	100,0%

Παράλληλα, ο έλεγχος chi-square επέστρεψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα και φαίνεται πως το επίπεδο σπουδών και η σχετική ερώτηση δεν είναι ανεξάρτητα στοιχεία  $\chi^2(16) = 35,610$ ,  $p = 0,003$ . Επομένως, συμπεραίνεται πως τα άτομα τα άτομα με πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος ΑΕΙ, τα άτομα με δεύτερο πτυχίο και τα άτομα με μεταπτυχιακό είναι πιο πιθανό να δηλώσουν πως η καλλιέργεια της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης στα νήπια συμβάλλει περισσότερο στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων, σε σύγκριση με τα άτομα με άλλο επίπεδο σπουδών. Τονίζεται δε, πως το 76% των κελιών είχαν μικρότερη αναμενόμενη συχνότητα από το 5, οπότε αυτό αποτελεί σημαντικό περιορισμό για το παραπάνω συμπέρασμα.

**Πίνακας 15: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία επιπέδου σπουδών και για για το αν η καλλιέργεια της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης στα νήπια συμβάλλει στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,610 <sup>a</sup>	16	,003
Likelihood Ratio	18,525	16	,294
Linear-by-Linear Association	,129	1	,719
N of Valid Cases	104		

a. 19 cells (76,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

### **Διδακτική προϋπηρεσία**

Ως προς τη διδακτική προϋπηρεσία, παρατηρείται πως το 88% των ατόμων με λιγότερο από 5 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας δήλωσαν πως η ευαισθητοποίηση και η συμμετοχή των νηπίων σε περιβαλλοντικές δράσεις βοηθάει πολύ ή πάρα πολύ μελλοντικά στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα άτομα με 6-15 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας ήταν 96%, για τα άτομα 16-25 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας ήταν 95,6% και για τα άτομα με πάνω από 26 έτη διδακτικής εμπειρίας ήταν 87,5%.

**Πίνακας 16: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το η ευαισθητοποίηση και η συμμετοχή των νηπίων σε περιβαλλοντικές δράσεις βοηθάει μελλοντικά στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων, ανάλογα με τη διδακτική προϋπηρεσία**

Η ευαισθητοποίηση και η συμμετοχή των νηπίων σε περιβαλλοντικές δράσεις βοηθάει μελλοντικά στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων	Total

			Πάρα				
			Λίγο	Μέτρια	Πολύ	πολύ	
Διδακτική προϋπηρεσία	≤ 5 έτη	Count	0	3	4	18	25
		% within Διδακτική προϋπηρεσία	0,0%	12,0%	16,0%	72,0%	100,0%
6 – 15 έτη	Count	1	0	9	15	25	
	% within Διδακτική προϋπηρεσία	4,0%	0,0%	36,0%	60,0%	100,0%	
16 – 25 έτη	Count	0	2	25	19	46	
	% within Διδακτική προϋπηρεσία	0,0%	4,3%	54,3%	41,3%	100,0%	
≥ 26 έτη	Count	1	0	4	3	8	
	% within Διδακτική προϋπηρεσία	12,5%	0,0%	50,0%	37,5%	100,0%	
Total	Count	2	5	42	55	104	
	% within Διδακτική προϋπηρεσία	1,9%	4,8%	40,4%	52,9%	100,0%	

Παράλληλα, ο έλεγχος chi-square επέστρεψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα και φαίνεται πως το επίπεδο σπουδών και η σχετική ερώτηση δεν είναι ανεξάρτητα στοιχεία  $\chi^2(9) = 20,572$ ,  $p = 0,015$ . Επομένως, συμπεραίνεται πως τα άτομα με 6 έως 25 έτη διδακτικής εμπειρίας είναι πιθανότερο να δηλώσουν πως η ευαισθητοποίηση και η συμμετοχή των νηπίων σε περιβαλλοντικές δράσεις βοηθάει περισσότερο μελλοντικά στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων, σε σύγκριση με τα άτομα με άλλα εύρη διδακτικής εμπειρίας. Τονίζεται δε, πως το 62,5% των κελιών είχαν μικρότερη αναμενόμενη συχνότητα από το 5, οπότε αυτό αποτελεί σημαντικό περιορισμό για το παραπάνω συμπέρασμα.

**Πίνακας 17: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία επιπέδου σπουδών και για το αν το η ευαισθητοποίηση και η συμμετοχή των νηπίων σε περιβαλλοντικές δράσεις βοηθάει μελλοντικά στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων**

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	20,572 <sup>a</sup>	9	,015
Likelihood Ratio	20,816	9	,013
Linear-by-Linear Association	3,679	1	,055
N of Valid Cases	104		

a. 10 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Ακόμα, παρατηρείται πως το 62,5% των ατόμων με λιγότερο από 5 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας δήλωσαν πως η καλλιέργεια της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης στα νήπια συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα άτομα με 6-15 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας ήταν 65,4%, για τα άτομα 16-25 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας ήταν 82,6% και για τα άτομα με πάνω από 26 έτη διδακτικής εμπειρίας ήταν 50%.

**Πίνακας 18: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το αν η καλλιέργεια της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης στα νήπια συμβάλλει στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων, ανάλογα με τη διδακτική προϋπηρεσία**

	Η καλλιέργεια της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης στα νήπια συμβάλλει στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων;					Total
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Count	0	1	8	6	9	24

Διδακτική προϋπηρεσία	≤ 5 έτη	% within Διδακτική προϋπηρεσία	0,0%	4,2%	33,3%	25,0%	37,5%	100,0%
	6 – 15 έτη	Count % within Διδακτική προϋπηρεσία	0 0,0%	1 3,8%	8 30,8%	9 34,6%	8 30,8%	26 100,0%
	16 – 25 έτη	Count % within Διδακτική προϋπηρεσία	0 0,0%	1 2,2%	7 15,2%	27 58,7%	11 23,9%	46 100,0%
	≥ 26 έτη	Count % within Διδακτική προϋπηρεσία	1 12,5%	1 12,5%	2 25,0%	3 37,5%	1 12,5%	8 100,0%
Total		Count % within Διδακτική προϋπηρεσία	1 1,0%	4 3,8%	25 24,0%	45 43,3%	29 27,9%	104 100,0%

Παράλληλα, ο έλεγχος chi-square επέστρεψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα και φαίνεται πως το επίπεδο σπουδών και η σχετική ερώτηση δεν είναι ανεξάρτητα στοιχεία  $\chi^2(12) = 23,449$ ,  $p = 0,024$ . Επομένως, συμπεραίνεται πως τα άτομα με 16 έως 25 έτη διδακτικής εμπειρίας είναι πιθανότερο να δηλώσουν πως η καλλιέργεια της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης στα νήπια συμβάλλει στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων, σε σύγκριση με τα άτομα με άλλα εύρη διδακτικής εμπειρίας. Τονίζεται δε, πως το 55% των κελιών είχαν μικρότερη αναμενόμενη συχνότητα από το 5, οπότε αυτό αποτελεί σημαντικό περιορισμό για το παραπάνω συμπέρασμα.

**Πίνακας 19: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία επιπέδου σπουδών και για το αν η καλλιέργεια της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης στα νήπια συμβάλλει στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων**

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	23,449 <sup>a</sup>	12	,024
Likelihood Ratio	16,373	12	,175
Linear-by-Linear Association	,618	1	,432
N of Valid Cases	104		

a. 11 cells (55,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

### **Εργασιακή σχέση**

Οι έλεγχοι για την επιρροή της εργασιακής σχέσης στις απόψεις των συμμετεχόντων δεν επέστρεψαν κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

### **Παρακολούθηση εκπαιδεύσεων για την αειφόρο εκπαίδευση**

Αρχικά, παρατηρείται πως το 54% των ατόμων με εκπαίδευση σε σχετικά θέματα με την αειφόρο εκπαίδευση δήλωσε πως γνωρίζει πολύ ή πάρα πολύ τους πυλώνες της αειφόρου ανάπτυξης. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα άτομα χωρίς τέτοια εκπαίδευση ήταν 10,9%.

**Πίνακας 20: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το αν οι συμμετέχοντες γνωρίζουν τους πυλώνες της ΑΑ, ανάλογα με την εκπαίδευση για την αειφόρο εκπαίδευση**

		Πυλώνες της ΑΑ					Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Ναι	Count	0	12	11	15	12	50



Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα/σεμινάρια για την αειφόρο εκπαίδευση;	% within Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα/σεμινάρια για την αειφόρο εκπαίδευση;	0,0%	24,0%	22,0%	30,0%	24,0%	100,0%
Όχι	Count	22	10	17	5	1	55
	% within Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα/σεμινάρια για την αειφόρο εκπαίδευση;	40,0%	18,2%	30,9%	9,1%	1,8%	100,0%
Total	Count	22	22	28	20	13	105
	% within Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα/σεμινάρια για την αειφόρο εκπαίδευση;	21,0%	21,0%	26,7%	19,0%	12,4%	100,0%

Παράλληλα, ο έλεγχος chi-square επέστρεψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα και φαίνεται πως η εκπαίδευση σε θέματα αειφόρου εκπαίδευσης και η σχετική ερώτηση δεν είναι ανεξάρτητα στοιχεία  $\chi^2(4) = 37,622$ ,  $p < 0,05$ . Επομένως, συμπεραίνεται πως τα άτομα με εκπαίδευση σε σχετικά θέματα με την αειφόρο εκπαίδευση είναι πιο πιθανό να δηλώσουν πως γνωρίζουν περισσότερο τους πυλώνες της ΑΑ, σε σχέση με τα άτομα χωρίς την εκπαίδευση αυτή.

**Πίνακας 21: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία εκπαίδευσης στην αιεφόρο εκπαίδευση και για το επίπεδο γνώσεων για τους πυλώνες της ΑΑ**

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	37,622 <sup>a</sup>	4	,000
Likelihood Ratio	47,941	4	,000
Linear-by-Linear Association	29,727	1	,000
N of Valid Cases	105		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,19.

Ακόμα, παρατηρείται πως το 52% των ατόμων με εκπαίδευση σε σχετικά θέματα με την αιεφόρο εκπαίδευση δήλωσε πως γνωρίζει πολύ ή πάρα πολύ την Ατζέντα 2030 αναφορικά τους 17 στόχους της αιεφόρου/βιώσιμης ανάπτυξης. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα άτομα χωρίς τέτοια εκπαίδευση ήταν 12,7%.

**Πίνακας 22: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το αν οι συμμετέχοντες γνωρίζουν την Ατζέντα 2030, ανάλογα με την εκπαίδευση για την αιεφόρο εκπαίδευση**

		Ατζέντα 2030: Οι 17 στόχοι της αιεφόρου/βιώσιμης ανάπτυξης				Total
		Πάρα πολύ				
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	
Ναι	Count	6	11	7	11	15
						50

Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα/σεμινάρια για την αειφόρο εκπαίδευση;	% within Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα/σεμινάρια για την αειφόρο εκπαίδευση;	12,0%	22,0%	14,0%	22,0%	30,0%	100,0%
Όχι	Count	29	5	14	5	2	55
	% within Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα/σεμινάρια για την αειφόρο εκπαίδευση;	52,7%	9,1%	25,5%	9,1%	3,6%	100,0%
Total	Count	35	16	21	16	17	105
	% within Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα/σεμινάρια για την αειφόρο εκπαίδευση;	33,3%	15,2%	20,0%	15,2%	16,2%	100,0%

Παράλληλα, ο έλεγχος chi-square επέστρεψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα και φαίνεται πως η εκπαίδευση σε θέματα αειφόρου εκπαίδευσης και η σχετική ερώτηση δεν είναι ανεξάρτητα στοιχεία  $\chi^2(4) = 31,723$ ,  $p < 0,05$ . Επομένως, συμπεραίνεται πως τα άτομα με εκπαίδευση σε σχετικά θέματα με την αειφόρο εκπαίδευση είναι πιο πιθανό να δηλώσουν πως γνωρίζουν περισσότερο την Ατζέντα 2030 αναφορικά τους 17 στόχους της αειφόρου/βιώσιμης ανάπτυξης, σε σχέση με τα άτομα χωρίς την εκπαίδευση αυτή.

**Πίνακας 23: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία εκπαίδευσης στην αειφόρο εκπαίδευση και για το επίπεδο γνώσεων για την ατζέντα 2030**

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	31,723 <sup>a</sup>	4	,000
Likelihood Ratio	34,454	4	,000
Linear-by-Linear Association	21,542	1	,000
N of Valid Cases	105		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,62.

Επιπροσθέτως, παρατηρείται πως το 48% των ατόμων με εκπαίδευση σε σχετικά θέματα με την αειφόρο εκπαίδευση δήλωσε πως πιστεύει ότι διαθέτει πολύ ή πάρα πολύ τις γνώσεις για την οργάνωση δραστηριοτήτων που προωθούν την αειφόρο ανάπτυξη. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα άτομα χωρίς τέτοια εκπαίδευση ήταν 5,4%.

**Πίνακας 24: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το αν οι συμμετέχοντες διαθέτουν τις γνώσεις για την οργάνωση δραστηριοτήτων που προωθούν την Αειφόρο Ανάπτυξη, ανάλογα με την εκπαίδευση για την αειφόρο εκπαίδευση**

		Πιστεύετε ότι διαθέτετε τις γνώσεις για την οργάνωση δραστηριοτήτων που προωθούν την Αειφόρο Ανάπτυξη;					Total
						Πάρα πολύ	
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	πολύ	
Ναι	Count	0	7	19	22	2	50

Έχετε	% within Έχετε	0,0%	14,0%	38,0%	44,0%	4,0%	100,0%
παρακολουθήσει	παρακολουθήσει						
επιμορφωτικά	επιμορφωτικά						
εκπαιδευτικά	εκπαιδευτικά						
προγράμματα/σε	προγράμματα/						
μινάρια για την	σεμινάρια για την						
αιμόφορο	αιμόφορο						
εκπαίδευση;	εκπαίδευση;						
Όχι	Count	18	18	16	1	2	55
	% within Έχετε	32,7%	32,7%	29,1%	1,8%	3,6%	100,0%
	παρακολουθήσει						
	επιμορφωτικά						
	εκπαιδευτικά						
	προγράμματα/						
	σεμινάρια για την						
	αιμόφορο						
	εκπαίδευση;						
Total	Count	18	25	35	23	4	105
	% within Έχετε	17,1%	23,8%	33,3%	21,9%	3,8%	100,0%
	παρακολουθήσει						
	επιμορφωτικά						
	εκπαιδευτικά						
	προγράμματα/						
	σεμινάρια για την						
	αιμόφορο						
	εκπαίδευση;						

Παράλληλα, ο έλεγχος chi-square επέστρεψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα και φαίνεται πως η εκπαίδευση σε θέματα αιμόφορου εκπαίδευσης και η σχετική ερώτηση δεν είναι ανεξάρτητα στοιχεία  $\chi^2(4) = 42,128$ ,  $p < 0,05$ . Επομένως, συμπεραίνεται πως τα άτομα με εκπαίδευση σε σχετικά θέματα με την αιμόφορο εκπαίδευση είναι πιο πιθανό να δηλώσουν πως πιστεύουν πως διαθέτουν περισσότερες γνώσεις για την οργάνωση δραστηριοτήτων που προωθούν την αιμόφορο ανάπτυξη, σε σχέση με τα άτομα χωρίς την εκπαίδευση αυτή.

**Πίνακας 25: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία εκπαίδευσης στην αειφόρο εκπαίδευση και για το αν οι συμμετέχοντες διαθέτουν τις γνώσεις για την οργάνωση δραστηριοτήτων που προωθούν την Αειφόρο Ανάπτυξη**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	42,128 <sup>a</sup>	4	,000
Likelihood Ratio	53,640	4	,000
Linear-by-Linear Association	34,525	1	,000
N of Valid Cases	105		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,90.

Ακόμα, παρατηρείται πως το 84% των ατόμων με εκπαίδευση σε σχετικά θέματα με την αειφόρο εκπαίδευση δήλωσε πως έχει την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση αναφορικά με την Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα άτομα χωρίς τέτοια εκπαίδευση ήταν 100%.

**Πίνακας 26: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων για το αν οι συμμετέχοντες έχουν την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση, ανάλογα με την εκπαίδευση για την αειφόρο εκπαίδευση**

		Έχετε ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση αναφορικά με την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη;		
		Ναι	Όχι	Total
Ναι	Count	42	8	50

Έχετε	% within Έχετε	84,0%	16,0%	100,0%	
παρακολουθήσει	παρακολουθήσει				
επιμορφωτικά	επιμορφωτικά				
εκπαιδευτικά	εκπαιδευτικά				
προγράμματα/σεμ	προγράμματα/σεμινάρια				
ινάρια για την	για την αειφόρο				
αειφόρο	εκπαίδευση;				
εκπαίδευση;	Όχι	Count	55	0	55
		% within Έχετε	100,0%	0,0%	100,0%
		παρακολουθήσει			
		επιμορφωτικά			
		εκπαιδευτικά			
		προγράμματα/σεμινάρια			
		για την αειφόρο			
		εκπαίδευση;			
Total	Count	97	8	105	
	% within Έχετε	92,4%	7,6%	100,0%	
	παρακολουθήσει				
	επιμορφωτικά				
	εκπαιδευτικά				
	προγράμματα/σεμινάρια				
	για την αειφόρο				
	εκπαίδευση;				

Παράλληλα, ο έλεγχος chi-square επέστρεψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα και φαίνεται πως η εκπαίδευση σε θέματα αειφόρου εκπαίδευσης και η σχετική ερώτηση δεν είναι ανεξάρτητα στοιχεία  $\chi^2(1) = 9,526$ ,  $p = 0,002$ . Επομένως, συμπεραίνεται πως τα άτομα χωρίς εκπαίδευση σε σχετικά θέματα με την αειφόρο εκπαίδευση είναι πιο πιθανό να δηλώσουν πως έχουν την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση αναφορικά με την Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, σε σχέση με τα άτομα με σχετική εκπαίδευση. Τονίζεται δε, πως το 50% των κελιών είχαν μικρότερη αναμενόμενη συχνότητα από το 5, οπότε αυτό αποτελεί σημαντικό περιορισμό για το παραπάνω συμπέρασμα.

**Πίνακας 27: Αποτελέσματα chi-square για την ανεξαρτησία εκπαίδευσης στην αιψόρο εκπαίδευση και για το αν οι συμμετέχοντες έχουν την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση, ανάλογα με την εκπαίδευση για την αιψόρο εκπαίδευση**

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,526 <sup>a</sup>	1	,002		
Continuity Correction <sup>b</sup>	7,388	1	,007		
Likelihood Ratio	12,600	1	,000		
Fisher's Exact Test				,002	,002
Linear-by-Linear Association	9,435	1	,002		
N of Valid Cases	105				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,81.

b. Computed only for a 2x2 table

## 6.2 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα έφερε στο φως σημαντικά ευρήματα τόσο από τη συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στοιχείων των συμμετεχόντων, όσο και από τα σχετικά ευρήματα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια ακολουθούν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα και τα σχετικά ευρήματα.

### → Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης του Δ. Ρόδου για την ΑΑ και την ΕΑΑ;

Αρχικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αναπτύχθηκαν σε προηγούμενη ενότητα, οι συμμετέχοντες πιστεύουν πως τόσο το περιβάλλον, όσο και η οικονομία αλλά και η κοινωνία, όπως και ο πολιτισμός αποτελούν στοιχεία που συνδέονται με την αιψόρο ανάπτυξη. Ωστόσο, το περιβάλλον ήταν το στοιχείο με την πιο έντονη σύνδεση, ενώ μετά ακολούθησε η οικονομία, οι κοινωνία και τέλος ο πολιτισμός. Σύμφωνα άλλωστε με τους Μήτουλα (2006), Sachs (2012) και Hoopwood et all. (2005) η αιψόρος ανάπτυξη συνδέεται με τους τομείς του περιβάλλοντος, της οικονομίας και της κοινωνίας. Επίσης, οι Korhonen



(2003), Nurse (2006) και Astara (2014) αναφέρονται και στη σπουδαιότητα του τομέα του πολιτισμού.

Αναφορικά με το επίπεδο γνώσεων των συμμετεχόντων για ορισμένα θέματα που αφορούσαν την αειφόρο ανάπτυξη και την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ΕΑΑ) παρατηρήθηκε και πάλι πως σε μια γενικότερη οπτική, οι γνώσεις των συμμετεχόντων για τα θέματα αυτά δεν κυμάνθηκαν σε υψηλά επίπεδα, αλλά περισσότερο σε μέτρια. Ωστόσο, προέκυψε πως τα υψηλότερα επίπεδα γνώσεων παρατηρήθηκαν στις έννοιες τις αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης και έπειτα ακολούθησε η έννοια της ΕΑΑ, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ΕΑΑ, οι αξίες τις ΕΑΑ, τα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ και τέλος, οι πυλώνες της ΕΑΑ και η Ατζέντα 2030: Οι 17 στόχοι της αειφόρου/βιώσιμης ανάπτυξης. Σύμφωνα με την έρευνα της Γέρου (2021) σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτή (49,2%) δεν είχαν κάποια πρότερη γνώση για τους 17 στόχους.

Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα πως περίπου ένας στους δύο συμμετέχοντες δήλωσε πως δεν διέθετε καθόλου γνώσεις ή διέθετε λίγες γνώσεις για την οργάνωση δραστηριοτήτων που προωθούν την αειφόρο ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Powers (2004), οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται επαρκείς να ασχοληθούν με το αντικείμενο της αειφόρου ανάπτυξης.

→ **Υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ΕΑΑ;**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, περίπου ένας στους δύο συμμετέχοντες δήλωσε πως δεν είχε παρακολουθήσει επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα/σεμινάρια για την αειφόρο εκπαίδευση. Παράλληλα, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, ξεπερνώντας το 90% σημείωσε πως έχει την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση αναφορικά με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Επομένως, ακόμα και για τα άτομα που έχουν σχετική επιμόρφωση, υπάρχει η ανάγκη για περαιτέρω αντίστοιχες ενέργειες – πόσο μάλλον για τα άτομα που δεν έχουν επιμορφωθεί. Επίσης, τα δεδομένα της ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, έδειξαν πως περίπου οχτώ στους δέκα όντως εντάσσουν θέματα κοινωνικών – περιβαλλοντικών ανισοτήτων στα πλαίσια του μαθήματός τους.

Σύμφωνα με την έρευνα της Σφακιανάκη (2019), ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτή (88,5%) επιθυμεί να επιμορφωθεί με κυριότερο κίνητρο την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας προς την κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης.

→ **Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της περιβαλλοντικής ανισότητας;**

Αρχικά, θα πρέπει να υπογραμμιστεί πως το δείγμα έδειξε ουδέτερη αλλά και θετικά στάση σε μεγάλα ποσοστά ως προς το ότι οι κοινωνικές ανισότητες έχουν τις ρίζες τους σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Έπειτα, το δείγμα έδειξε θετική στάση στην πλειοψηφία του ως προς το ότι οι περιβαλλοντικές ανισότητες οφείλονται στην άνιση κατανομή της περιβαλλοντικής ρύπανσης. Επιπροσθέτως, οχτώ στους δέκα συμμετέχοντες συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα ως προς το ότι οι περιβαλλοντικές ανισότητες οφείλονται στην άνιση κατανομή του οφέλους από την χρήση των περιβαλλοντικών πόρων. Σύμφωνα άλλωστε και με τους Παπαδημητρίου και Φραγκόπουλο (2018) η περιβαλλοντική ανισότητα είναι αποτέλεσμα της άνισης κατανομής των κινδύνων και των ωφελειών από τη χρήση του περιβάλλοντος.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να γίνει και μια αναφορά στις απόψεις των συμμετεχόντων για παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε πως ο παράγοντας που συμβάλλει περισσότερο στη δημιουργία περιβαλλοντικών ανισοτήτων είναι η αποψίλωση των δασών. Έπειτα ακολούθησαν τα βιομηχανικά ατυχήματα, η αύξηση της θερμοκρασίας, η αύξηση της στάθμης των υδάτων, οι φυσικές καταστροφές, η κατασκευή έργων υποδομής, οι επιδημίες και τέλος η δημιουργία εθνικών πάρκων και προστατευόμενων περιοχών.

→ **Ποια η γνώμη των εκπαιδευτικών για το ρόλο της ΕΑΑ στην άμβλυση των κοινωνικών - περιβαλλοντικών ανισοτήτων;**

Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία αυτών, φτάνοντας στους έξι στους δέκα περίπου, δήλωσε πως η ενημέρωση των νηπίων σχετικά με τις ανισότητες μεταξύ των ανθρώπων βοηθάει πολύ ή πάρα πολύ στην εξοικείωσή τους με ζητήματα περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Αντίστοιχα, περίπου οχτώ στους δέκα δήλωσαν πως η προσέγγιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων μέσω της καλλιέργειας κριτικής και συστημικής σκέψης συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ στην εξοικείωση των νηπίων με ζητήματα περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Αξιοσημείωτο είναι πως περίπου εννιά στα δέκα άτομα στην έρευνα απάντησαν πως η ευαισθητοποίηση και η συμμετοχή των νηπίων σε περιβαλλοντικές δράσεις βοηθάει πολύ ή πάρα πολύ μελλοντικά στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων. Παράλληλα, οχτώ στους δέκα εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως η καλλιέργεια αξιών στα νήπια συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ μελλοντικά στην άμβλυση των περιβαλλοντικών

ανισοτήτων. Επιπροσθέτως, εφτά στους δέκα εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως η καλλιέργεια της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης στα νήπια συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Τέλος, βρέθηκε πως εννιά στους δέκα πιστεύουν ότι η αναγνώριση περιβαλλοντικών ανισοτήτων μέσω της βιωματικής μάθησης συμβάλλει πολύ στην εξοικείωση των νηπίων με ζητήματα περιβαλλοντικών ανισοτήτων.

Επομένως, η άμβλυνση των κοινωνικών - περιβαλλοντικών ανισοτήτων, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, μπορεί να επιτευχθεί με την ευαισθητοποίηση των νηπίων σε περιβαλλοντικά θέματα, όπως και την καλλιέργεια αξιών, την καλλιέργεια της κριτικής και της συστημικής σκέψης αλλά και την χρήση βιωματικής μάθησης. Σύμφωνα άλλωστε με τη Davis (2009), η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στοχεύει να βοηθήσει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αλλάξουν τον τρόπο που ζουν, σκέφτονται και συμπεριφέρονται, εκθέτοντας τα μικρά παιδιά σε ζητήματα, θέματα και εμπειρίες που σχετίζονται με τις έννοιες της βιωσιμότητας. Επίσης, σύμφωνα με τον Mackey (2012) η προσχολική εκπαίδευση για την αειφορία εστιάζει λιγότερο στην απόκτηση γνώσης και στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη αξιών και δεξιοτήτων.

## **7. Συμπεράσματα και προτάσεις**

Η υιοθέτηση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη αποτελεί το όχημα για την μετεξέλιξη των ανθρώπων σε περιβαλλοντικά υπευθύνους και ενεργά συμμετέχοντες πολίτες, που θα διερευνήσουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα, θα υιοθετήσουν αλλαγές, θα επιλύσουν προβλήματα και θα αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μέλλοντος. Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι μια ολιστική, συστημική, δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία που υιοθετεί μία σειρά από σκοπούς, στόχους και αξίες ώστε να ανταποκριθεί στον απαιτητικό ρόλο της. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα η υιοθέτηση της ΕΑΑ μπορεί να ενδυναμώσει τα νήπια ώστε να σκέφτονται και να συμπεριφέρονται προς όφελος του περιβάλλοντος και την μείωση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων.

Η περιβαλλοντική κρίση και ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της απαιτούν αλλαγή στον τρόπο ζωής και σκέψης των σύγχρονων ανθρώπων. Στα πλαίσια της εκπαίδευσης για το

περιβάλλον και την αειφορία, κρίνεται σκόπιμο από την προσχολική εκπαίδευση να διασφαλιστούν οι συνθήκες που οδηγούν στην καλλιέργεια αξιών, στην καλλιέργεια της κριτικής και συστημικής σκέψης, την ευαισθητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή που θα αποτελέσουν τα εφόδια με τα οποία οι πολίτες και οι κοινωνίες τους, θα μελετήσουν και θα εμβαθύνουν στα περιβαλλοντικά ζητήματα, θα οραματιστούν ένα δίκαιο βιώσιμο μέλλον και καινοτομήσουν για να το πετύχουν.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια διερεύνησης του ζητήματος των περιβαλλοντικών ανισοτήτων και την προσέγγιση του από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης στο νησί της Ρόδου και μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για πιο εκτενή μελέτη του θέματος. Η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί γεωγραφικά αλλά και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ώστε να σχηματιστεί μια πιο σφαιρική εικόνα για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην άμβλυνση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων. Επίσης, θα είχε ενδιαφέρον εκτός από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών να διερευνηθούν και οι αντιλήψεις των μαθητών είτε με ποσοτική, είτε με ποιοτική έρευνα, είτε με συνδυασμό και των δύο. Επιπρόσθετα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων αναπτυξιακών προγραμμάτων και παρεμβάσεων για τα παιδιά στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Επίσης, μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τον σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Archer, L., Hutchings, M., & Ross, A. (2003). *Higher education and Social class: Issues of exclusion and inclusion*. London and New York: Routledge Falmer.
- Astara, E. (2014). Culture as the fourth pillar of sustainable development. *Journal sustainable development, culture, traditions, 1*, 93 – 102.
- Bates, D. C. (2002). Environmental Refugees? Classifying Human Migrations Caused by Environmental Change. *Population and Environment, 23* (5), 465-477.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In: Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood: 241–58.
- Bullard, R.D. (1990). Ecological inequities and the new South: Black communities under siege. *Journal of Ethnic Studies, 17*, 101-115.
- Cole, M. (2011). *Education, equality and human rights: issues of gender, race, sexuality, disability and social class*. New York: Routledge.
- Crompton, R. (1998). *Class and Stratification (2nd edition)*. Cambridge: Polity Press.
- Davis, J. M. (2009). Revealing the research ‘hole’ of early childhood education for sustainability: a preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research, 15*(2), 227-241.
- Georgopoulos, A., Mpirmili, M. & Dimitriou, A. (2011). Environmental Education (EE) and experiential education: a promising “marriage” for Greek pre-school teachers. *Creative Education, 2* (2), 114-120.
- Gobert, J. (2019). Environmental inequalities. *Encyclopédie de l’Environnement*. Available on: <https://www.encyclopedie-environnement.org/>
- Grass, R., & Agyeman, J. (2002). *Reorienting Environmental Education for Environmental Justice. Resource Paper Series*, 1-9.
- Hawkes, J. (2001). *The fourth pillar of sustainability: Culture’s essential role in public planning*. Melbourne: Common Ground Publishing.
- Hopwood, B., Mellor, M. & G. O’Brien (2005). Sustainable Development: Mapping Different Approaches. *Sustainable Development, 13*, 38-52.

- Hugo, G. (2008). Migration, development and environment. Switzerland: International organization for migration (IOM).
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2014). *Summary for policymakers. In: Climate Change 2014: Impacts, adaptation, and vulnerability. Part A: global and sectoral aspects. Contribution of working group II to the fifth assessment report of the intergovernmental panel on climate change* [Field, C.B., V.R. Barros, D.J. Dokken, K.J. Mach, M.D. Mastrandrea, T.E. Bilir, M. Chatterjee, K.L. Ebi, Y.O. Estrada, R.C. Genova, B. Girma, E.S. Kissel, A.N. Levy, S. MacCracken, P.R. Mastrandrea, and L.L.White (eds.)]. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA, pp. 1-32. Available on: <https://www.ipcc.ch/>
- Korhonen, J. (2003). Should we measure corporate social responsibility? *Corporate social responsibility and environmental management, 10, 25-39.*
- Kyrgiou, E. (2010). Stratification in higher education, choice and social inequalities in Greece. *Higher Education Quarterly, 64, 22-40.*
- Mackey, G. (2012). To Know, to Decide, to Act: The Young Child's Right to Participate in Action for the Environment. *Environmental Education Research, 18(4), 473-484.*
- Maidou, A., Plakitsi, K., & Polatoglou, H. M. (2019). Knowledge, perceptions and attitudes on education for sustainable development of pre-service early childhood teachers in Greece. *World Journal of Education, 9 (5): 1.*
- Nurse, K. (2006). Culture as the Fourth Pillar of Sustainable Development. *Economic Review and Basic Statistics, 11, 28 – 40.*
- Peloso, J. (2007). Environmental justice education: Empowering students to become environmental citizens. *Perspectives on Urban Education, 5 (1).*
- Powers, A. (2004). Teacher preparation for environmental education: faculty perspectives on the infusion of environmental education into pre-service methods programs. *The Journal of Environmental Education, 35(3), 3-11.*
- Sachs, J. (2012). From millennium development goals to sustainable development goals. *Lancet, 379, pp. 2206-2211.*
- Schlosberg, D. (2013). Theorising environmental justice: The expanding sphere of a discourse. *Environmental Politics, 22 (1), 37–55.*

- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education, Re – visioning Learning and Change*. Toudes Britain: Green Books.
- UNESCO, (1997). *Declaration of Thessaloniki*. Available on: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117772>
- UNESCO, (2005). *United Nations decade of education for sustainable development (2005 – 2014): International implementation scheme*. Available on: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654>
- UNESCO, (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Available on: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159355>
- WCED (1987). *Our Common Future*. Available on: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>.
- Whitehead, M. (1992). The concepts and principles of equity and health. *International journal of health services*, 22, 249 - 45.
- World Health Organization, (2014). *Basic documents*. Available on: [WHO | BASIC DOCUMENTS](#)

### **Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία**

- Αλεξίου, Θ. (2007). Η φυσιοποίηση της κοινωνίας: οι κοινωνικές ανισότητες ως φυσικές ανισότητες. *Ουτοπία*, 76, 91-105.
- Αλεξίου, Θ. (2009). *Κοινωνικές τάξεις, κοινωνικές ανισότητες και συνθήκες ζωής*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2022). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας {πανεπιστημιακές σημειώσεις}*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Χειμερινό εξάμηνο 2022-2023. Ρόδος. Ανακτήθηκε από: <https://aegeanmoodle.gr>
- Γέρου, Ε. (2021). *Απόψεις εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της αειφορίας: Οι στόχοι της βιώσιμης ανάπτυξης του ΟΗΕ*. (Διπλωματική εργασία). Διαθέσιμη στο διαδικτυακό τόπο: <https://dspace.uowm.gr>
- Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δεδουσόπουλος, Α. (2000). *Θεωρίες της ανεργίας*. Αθήνα: Τυποθείτω.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr>.

- Δημητρίου, Α. (2005). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περιβαλλοντικά ζητήματα*. Στο Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, ε., Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ. & Αναστασάτος Ν. (Επιμ.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση, ερευνητικά δεδομένα και εκπαιδευτικός σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, (2014). *Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες (ΕΚΟ) και διακρίσεις στην αγορά εργασίας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία: επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών (2<sup>η</sup> έκδ.)*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζαχαρίου, Α., (2012). *Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη ως πλαίσιο εκπαίδευσης νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών: Ποιοτικοί εκπαιδευτικοί για ποιοτική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: <https://www.pi.ac.cy>
- Ζαχαρίου, Α., (2013). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: Σημεία επικέντρωσης και προσανατολισμού*. Στο Κάτζη, Χ. & Ζαχαρίου Α. (επιμ.), *Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη ως παιδαγωγικό πλαίσιο στη δημοτική και προδημοτική εκπαίδευση. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. FREDERICH RESEARCH CENTRE.
- ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, (2003). *Κατάρτιση και απασχόληση*. Ανακτήθηκε από: <https://www.inegsee.gr>
- ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, (2008). *Ετήσια Έκθεση 2008: Η Ελληνική οικονομία και η απασχόληση*. Ανακτήθηκε από: <https://www.inegsee.gr>
- Καρύδης, Μ. (2013). *Το φαινόμενο του θερμοκηπίου: Από την ευλογία στην κατάρρευση του κλίματος*. Στο Καΐλα, Μ., Μόγιας, Α. & Παπαβασιλείου, Β. (Επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Προβλήματα και προβληματισμοί σε εποχές κρίσης*. Αθήνα: Διάδραση: 139 – 154.
- Κασιμάτη, Ρ., Γεωργούλας, Σ., Παπαϊωάννου, Μ., Πράνταλος, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κάτζη, Χ. (2013). *Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση*. Στο Κάτζη, Χ. & Ζαχαρίου Α. (επιμ.), *Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη ως παιδαγωγικό πλαίσιο*



στη δημοτική και προδημοτική εκπαίδευση. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς.  
FREDERICH RESEARCH CENTRE.

- Κατσακιώρη, Μ., Φλογαΐτη, Ε., & Παπαδημητρίου, Β. (2008). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα — Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ)*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικό κέντρο υγροτόπων – βιοτόπων. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://reader.ekt.gr/bookReader/show>
- Κατσιγιάννη, Β., (2015). *Η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα ως βασική αρχή της αειφόρου ανάπτυξης*. Στο Θεοδωροπούλου, Ε., Φώκιαλη, Π., Παπαβασιλείου, Β. & Καΐλα Μ. (Επιμ.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και αειφόρος ανάπτυξη. Κείμενα προβληματισμού και καινοτόμες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Λαγουμιντζής, Γ., κ.α. (2014). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://kallipos.gr>
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Μανωλάς, Ε., Ταμπάκης, Σ. & Πανταζής, Β. (2009). *Το φαινόμενο του θερμοκηπίου: Οι απόψεις καταρτιζόμενων πτυχιούχων ανώτατων σχολών στην Παιδαγωγική*. Στο Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ., Λιαράκου, Γ. & Καΐλα, Μ. (Επιμ.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. Αθήνα: Ατραπός: 370 – 389.
- Μητούλα, Ρ. (2006). *Βιώσιμη περιφερειακή ανάπτυξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ανασυγκρότηση του ελληνικού αστικού περιβάλλοντος*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Μητούλα, Ρ., Αστάρα Ο. & Καλδής Π. (2008). *Βιώσιμη ανάπτυξη. Έννοιες, διεθνείς και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Rosili.
- Ξανθάκου, Γ. & Καΐλα, Μ. (2011). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παϊζης, Ν., Καραθανάση, Γ., Μαμούχα, Ι. (2008). *Φτώχεια, εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: ΓΣΕΕ-Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Παπαβασιλείου, Β. (2011). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Το πολυδιάστατο μιας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδημητρίου, Ε. & Φραγκόπουλος Ι. (2018). *Περιβαλλοντική ανισότητα, χώρος, πολιτισμικές αναπαραστάσεις και κοινωνικές πρακτικές*. Αθήνα: Τζιόλα.

- Παρασκευόπουλος, Σ. & Κορφιάτης, Κ. (2003). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Θεωρίες και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Πρασά, Κ. (2019). *Χωρικές διαστάσεις της κοινωνικής ανισότητας και της φτώχειας: Η περίπτωση της Ελλάδας και της Αθήνας*. Διπλωματική εργασία. Διαθέσιμη στο: <https://hellanicus.lib.aegean.gr>
- Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Σκούλλος, Μ. (2004). *Εξελίξεις εννοιών και διεθνείς πρωτοβουλίες στην εκπαίδευση για το περιβάλλον & την αειφόρο ανάπτυξη*. Ανακτήθηκε από: [http://kre-kastor-old.kas.sch.gr/peekre/text/sinedrio/kentr\\_eis/Scoullous.pdf](http://kre-kastor-old.kas.sch.gr/peekre/text/sinedrio/kentr_eis/Scoullous.pdf)
- Σκούλλος, Μ. (Επιμ.) (2008). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη σε Προστατευόμενες Περιοχές: Επιμορφωτικό υλικό*. Αθήνα: ΜΙΟ-ΕCSDE.
- Σταμάτης, Π. (2015). *Προσχολική και πρωτοσχολική παιδαγωγική. Επικοινωνιακές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σφακιανάκη, Ν. (2019). *Διερεύνηση των απόψεων και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Ν. Ηρακλείου*. (Διπλωματική εργασία). Διαθέσιμη στο διαδικτυακό τόπο: <https://apothesis.eap.gr>
- Τσιάρας, Σ. (2010). *Προοπτικές για βιώσιμη ή αειφόρο ανάπτυξη στο δήμο Περίων*. (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://ikee.lib.auth.gr/record/122838/files/tsiaras.pdf>
- Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α., Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://kallipos.gr>
- Χατζηπουλίδης, Γ. (2006). *Οι υγειονομικές ανισότητες και ο ρόλος των υπηρεσιών υγείας στην προσπάθεια περιορισμού τους. Το βήμα του Ασκληπιού, 5, 235 – 241*.
- Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα (2<sup>η</sup> έκδ.)*. Αθήνα: Κριτική.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός στη διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gittins, J. (2005). *Η τοπική ατζέντα 21 (Local Agenda 21) στη θεωρία και στην πρακτική: Η αναδυόμενη ιστορία*. Στο Γεωργόπουλος, Α. (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A., (2014). *Μέθοδοι έρευνας στις επιχειρήσεις και την οικονομία*. Αθήνα: Δίσιγμα.

## Παράρτημα Ι

### Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Το ερωτηματολόγιο αυτό δημιουργήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για την ολοκλήρωση των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Περιβαλλοντική Εκπαίδευση του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Η έρευνα αφορά τον ρόλο της εκπαίδευσης στα πλαίσια της Αειφόρου Ανάπτυξης και τη συμβολή της στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων.

Η συμμετοχή σας στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντική για την ολοκλήρωση της εργασίας και παρακαλώ να απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό, η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και ο χρόνος που απαιτείται για την συμπλήρωση του δεν υπερβαίνει τα πέντε (5) λεπτά.

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση καθώς και για τα αποτελέσματα της έρευνας παρακαλώ να επικοινωνήσετε μαζί μου.

**Σας ευχαριστώ για τον πολύτιμο χρόνο σας!**

Με εκτίμηση

Σοφία Σιδηροπούλου

Email: s\_sidiroulou@yahoo.gr

#### **A. Δημογραφικά χαρακτηριστικά**

*(Απαντήστε βάζοντας ένα V στο αντίστοιχο κουτάκι)*

##### **1. Φύλο:**

Άνδρας	Γυναίκα

**2. Ηλικία:**

≤ 25	26 - 35	36 - 45	46 - 55	≥ 55

**3. Επίπεδο σπουδών:**

Πτυχίο διετούς φοίτησης	Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος ΑΕΙ	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό

**4. Διδακτική προϋπηρεσία:**

≤ 5 έτη	6 – 15 έτη	16 – 25 έτη	≥ 26 έτη

**5. Εργασιακή σχέση:**

Μόνιμος	Αναπληρωτής

**Β. Αντιλήψεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών για την Αειφορία, την Αειφόρο Ανάπτυξη, την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.**

(Απαντήστε βάζοντας ένα V στο αντίστοιχο κουτάκι)

**1. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα/σεμινάρια για την αειφόρο εκπαίδευση;**

Ναι	Όχι

**2. Πιστεύετε ότι η Αειφόρος Ανάπτυξη συνδέεται με:**

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Περιβάλλον					
Οικονομία					
Κοινωνία					
Πολιτισμό					

**3. Γνωρίζετε τα παρακάτω θέματα που αφορούν την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΑΑ) και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ):**

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης					
Πυλώνες της ΑΑ					
Ατζέντα 2030: Οι 17 στόχοι της αειφόρου/βιώσιμης ανάπτυξης					
Έννοια της ΕΑΑ					
Αξίες της ΕΑΑ					
Χαρακτηριστικά της ΕΑΑ					
Ρόλος των εκπαιδευτικών στην ΕΑΑ					

**4. Πιστεύετε ότι διαθέτετε τις γνώσεις για την οργάνωση δραστηριοτήτων που προωθούν την Αειφόρο Ανάπτυξη:**

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

**5. Έχετε ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση αναφορικά με την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη:**

Ναι	Όχι
-----	-----

--	--

**Γ. Αντιλήψεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές/περιβαλλοντικές ανισότητες.**

(Απαντήστε βάζοντας ένα V στο αντίστοιχο κουτάκι)

**1. Οι κοινωνικές ανισότητες έχουν τις ρίζες τους σε περιβαλλοντικούς παράγοντες.**

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ/ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

**2. Οι περιβαλλοντικές ανισότητες οφείλονται στην άνιση κατανομή της περιβαλλοντικής ρύπανσης.**

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ/ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

**3. Οι περιβαλλοντικές ανισότητες οφείλονται στην άνιση κατανομή του οφέλους από την χρήση των περιβαλλοντικών πόρων.**

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ/ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

**4. Πιστεύετε ότι τα παρακάτω συμβάλλουν στη δημιουργία περιβαλλοντικών ανισοτήτων;**

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Φυσικές καταστροφές					
Βιομηχανικά ατυχήματα					
Αποψίλωση των δασών					

Αύξηση της θερμοκρασίας					
Αύξηση της στάθμης των υδάτων					
Επιδημίες					
Κατασκευή έργων υποδομής					
Δημιουργία εθνικών πάρκων και προστατευόμενων περιοχών					

**Δ. Αντιλήψεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών για την άμβλυνση των κοινωνικών/περιβαλλοντικών ανισοτήτων μέσω της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.**

*(Απαντήστε βάζοντας ένα V στο αντίστοιχο κουτάκι)*

**1. Η ενημέρωση των νηπίων σχετικά με τις ανισότητες μεταξύ των ανθρώπων (π.χ. διαφορετικό εισόδημα, φύλο, κοινωνική θέση, καταγωγή) βοηθάει στην εξοικείωσή τους με ζητήματα περιβαλλοντικών ανισοτήτων;**

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

**2. Η προσέγγιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων μέσω της καλλιέργειας κριτικής και συστημικής σκέψης συμβάλλει στην εξοικείωση των νηπίων με ζητήματα περιβαλλοντικών ανισοτήτων;**

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

**3. Η ευαισθητοποίηση και η συμμετοχή των νηπίων σε περιβαλλοντικές δράσεις βοηθάει μελλοντικά στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών ζητημάτων;**

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ



**4. Η καλλιέργεια αξιών (π.χ. ισότητα, δικαιοσύνη, αλληλεγγύη, δημοκρατία, σεβασμός κ.α.) στα νήπια συμβάλλει μελλοντικά στην άμβλυνση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων;**

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

**5. Η καλλιέργεια της έννοιας της αιφόρου ανάπτυξης (κάλυψη των αναγκών του παρόντος χωρίς να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες) στα νήπια συμβάλλει στην κατανόηση των περιβαλλοντικών ανισοτήτων;**

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

**6. Η αναγνώριση περιβαλλοντικών ανισοτήτων μέσω της βιωματικής μάθησης (μελέτη τοπικού περιβάλλοντος) συμβάλλει στην εξοικείωση των νηπίων με ζητήματα περιβαλλοντικών ανισοτήτων;**

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

**7. Εντάσσετε θέματα κοινωνικών – περιβαλλοντικών ανισοτήτων στα πλαίσια του μαθήματός σας;**

Ναι	Όχι