ΝΙΚΟΛΑΟΣ Κ. ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ

Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΤΙΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
που υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
της Σχολής Επιστημών Αγωγής
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Συμβουλευτική Επιτροπή

1. Παπαϊωάννου Απόστολος ,Αναπληρωτής Καθηγητής ,Π.Τ.Ν.-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,επιβλέπων
2. Ζάχαρης Δημήτριος , Ομότιμος Καθηγητής ,Π.Τ.Ν.-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
3. Χρυσαφίδης Κωνσταντίνος , Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Α.Ε.Π.Η.-Πανεπιστήμιο Αθηνών

Εξεταστική Επιτροπή

4. Δήμου Γεώργιος ,Καθηγητής ,Π.Τ.Δ.Ε.- Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
5. Κουτσουβάνου Ευγενία ,Καθηγήτρια , Τ.Ε.Α.Ε.Π.Η.-Πανεπιστήμιο Αθηνών
6. Πανταζής Σπυρίδωνας, Αναπληρωτής Καθηγητής ,Π.Τ.Ν.-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
7. Κατσίκης Απόστολος ,Αναπληρωτής Καθηγητής ,Π.Τ.Δ.Ε.-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Εγκρίθηκε στη συνεδρία αριθ.301/23-06-04 του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών.

Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα

(ν.5343/32,άρθρο 202, §2)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

στη γυναίκα μου
Δέσποινα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ

Α ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

1. Γενικά.

2. Ο άνθρωπος.

2.1. Δαρβινική προσέγγιση.

2.2. Νεοδαρβινική προσέγγιση (μοντέρνα δαρβινική σύνθεση).

2.3. Κοινωνιοβιολογία και Συγκριτική Εθολογία.

2.4. Η συνεργική θεωρία.

2.5. Συστημική θεώρηση.

2.5.1. Ο άνθρωπος ως σύστημα.

2.5.2. Άνθρωπος και ομάδα.

2.5.3. Σχέσεις ανθρώπου και επάλληλων συστημάτων.

2.5.3.1. Διαλεκτική προσέγγιση.

3. Το περιβάλλον.

3.1. Εννοιολογική οριοθέτηση του περιβάλλοντος.

3.2. Ιστορική προσέγγιση της θεώρησης του περιβάλλοντος.

4. Σχέσεις ανθρώπου – περιβάλλοντος.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4.1. Γενικά.

4.2. Ιστορική ανασκόπηση σχέσεων ανθρώπου – περιβάλλοντος.

4.3. Θεολογική προσέγγιση.

4.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις.

4.4.1. Σύγχρονες θεωρήσεις.

4.4.2. Μοντέλο αλληλεπίδρασης ανθρώπου – περιβάλλοντος.

5. Η δυναμική των σχέσεων ανθρώπου – περιβάλλοντος.

5.1. Γενικά.

5.2. Ανάπτυξη, Τεχνολογία και Περιβάλλον.

5.3. Κοινωνία και Περιβάλλον.

5.4. Περιβαλλοντική κρίση.

5.4.1. Γενικά.

5.4.2. Οι ρίζες της οικολογικής κρίσης.

5.4.3. Οι πνευματικές πτυχές του οικολογικού προβλήματος.

5.4.4. Περιβαλλοντική κρίση και ανάπτυξη.

5.5. Επισκόπηση.

6. Συμπεράσματα – Προτάσεις.

B ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΑΝΤΙΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

(θεωρητική προσέγγιση)

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

2. Η μη φιλικότητα προς το περιβάλλον (αντιπεριβαλλοντισμός)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2.1. Εννοιολογική οριοθέτηση του όρου αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά.

2.2. Προέλευση της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς.

2.3. Ιστορική επισκόπηση της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς.

3. Η συμπεριφορά

3.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις.

3.2. Εννοιολογική οριοθέτηση του όρου συμπεριφορά.

3.3. Ταξινόμηση της συμπεριφοράς.

3.3.1. Ταξινόμηση από την άποψη των κοινωνικών κινήτρων.

3.4. Θεωρητικές Προσεγγίσεις.

3.4.1. Η Λειτουργική Ψυχολογία.

3.4.2. Η Συμπεριφοριστική Ψυχολογία.

3.4.2.1 Παρώθηση και συμπεριφορά (το ομοιοστατικό μοντέλο της παρώθησης).

3.4.3. Η Μορφολογική Ψυχολογία.

3.4.4. Η Γνωστική θεωρία του Πεδίου.

3.4.5. Η Ψυχαναλυτική Θεωρία.

3.4.6. Η Κοινωνιοβιολογία.

3.4.7. Η Εξελικτική Ψυχολογία.

3.4.8. Η Ανθρωπιστική – Υπαρξιακή Ψυχολογία.

3.4.9. Οι νέες τάσεις στην Ψυχολογία (Διεπιστημονική προσέγγιση).

3.4.9.1. Η νέα τάση στη Γνωστική Ψυχολογία.

3.4.9.2. Η Οικολογική Ψυχολογία.

3.5. Συμπεράσματα.

4. Παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριφορά.

4.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις.

4.2. Παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του παιδιού.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4.3. Περιβαλλοντικοί παράγοντες.
4.3.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις.
4.3.2. Ο φυσικός περίγυρος.
4.3.3. Ο οικογενειακός περίγυρος.
4.3.3.1. Ο ρόλος της οικογένειας.
4.3.3.2. Σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας.
4.3.3.3. Η κατάσταση της οικογένειας.
4.3.3.4. Η επίδραση των περιβαλλόντων χώρων του σπιτιού.
4.3.4. Ο κοινωνικός περίγυρος.
4.3.5. Ο περίγυρος των ΜΜΕ (η επίδραση των ΜΜΕ και της εικονικής πραγματικότητας στην αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας).
4.3.5.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις.
4.3.5.2. Η επίδραση του ηλεκτρονικού τύπου.
4.3.5.3. Συναφείς έρευνες.
4.3.5.4. Τηλεόραση και επιθετική συμπεριφορά.
4.3.5.5. Η επιρροή των εντύπων.
4.3.6. Ο σχολικός περίγυρος.
4.3.6.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις.
4.3.6.2. Ο ρόλος του σχολείου.
4.3.6.3. Η επίδραση των σχολικών χώρων.
4.3.6.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.
4.4. Ατομικοί παράγοντες.

5. Παρεμβάσεις για αναστροφή ανεπιθύμητης συμπεριφοράς(Οικολογικά αρνητικής).
5.1. Εξωσχολικές θεσμικές παρεμβάσεις.
5.2. Σχολική (διδακτική)παρέμβαση.
5.2.1. Απόψεις για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

5.3. Ο εκπαιδευτικός ως βασικός παράγων διδακτικής παρέμβασης.

5.3.1. Αντιλήψεις του εκπαιδευτικού και η συμβολή του στην Π.Ε.

5.3.2. Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στην Π.Ε.

Γ ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Εισαγωγή.

2. Υποθέσεις.

3. Μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας.

3.1. Επιλογή του τρόπου διεξαγωγής και περιγραφή της έρευνας.

3.2. Στάδια εφαρμογής της έρευνας.

4. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

4.1. Ανάλυση – παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

4.1.1. Προέρευνα. Περιγραφική στατιστική.

4.1.2. Έρευνα.

4.1.2.1. Περιγραφική στατιστική.

4.1.2.2. Έλεγχος ισότητας μέσω τιμών μεταξύ των ομάδων ελέγχου (νηπίων).

4.1.2.3. Έλεγχος συνάφειας και συσχετίσεις.

5. Συμπεράσματα.

ΣΥΝΟΨΗ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

« ΠΡΟΛΟΓΟΣ »

Από την ενασχόληση μου με την πραγματοποίηση διαφόρων προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσα ότι η συμμετοχή των συναδέλφων σε παρόμοια προγράμματα βασιζόταν κυρίως σε μια εσωτερική ανάγκη αναζήτησης και μεταλαμπάδευσης στους νέους της γνώσης, της ευαισθησίας και της σωστής συμπεριφοράς του ανθρώπου προς το περιβάλλον (φυσικό και ανθρωπογενές). Και η συμμετοχή αυτή περιοριζόταν αριθμητικά σε ένα «κύκλο χαμένων ποιητών» περιορισμένου εμβαδού. Συνειδητοποιώντας το γνωστικό και μεθοδολογικό έλλειμμα που υπήρχε στην πραγματοποίηση τέτοιων προγραμμάτων, ενώ υπήρχε επάρκεια καλής διάθεσης, φαντασίας και αυθορμητισμού στους συναδέλφους, αποφάσισα να ασχοληθώ με την διαπίστωση, καταγραφή καθώς και προσπάθεια αιτιολόγησης του ελλείμματος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα θέματα της Π.Ε.

Η προβολή του επιμορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών ως προς των Π.Ε. θα αναδείκνυε:

1) Την ανάγκη δημιουργίας ενός θεσμικού επιμορφωτικού τους πλαισίου το οποίο θα εξασφάλιζε στους εκπαιδευτικούς τον απαραίτητο μεθοδολογικό, γνωστικό και συναισθηματικό εξοπλισμό για την ουσιαστικότερη παιδαγωγική παρέμβαση που θα διαμόρφωνε τάσεις, στάσεις και συμπεριφορές στα παιδιά, φιλικές για το περιβάλλον.

2) Την ανάγκη αναμόρφωσης και αναδιάρθρωσης των προγραμμάτων σπουδών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και των αναλυτικών προγραμμάτων τους με σκοποθεσίες και στοχοθεσίες πλήρως αποσαφηνισμένες σχετικά με την Π.Ε.

Η παρούσα εργασία αποτελεί τον απότοκο αυτών των παρωθήσεων που είχα από την εντρύφηση μου στην Π.Ε. της οποίας τα ισχυρά ερεθίσματα με παρότρυναν και με ενδυνάμωναν να ξεπεράσω τις όποιες δυσκολίες αντιμετώπισα κατά την εκτέλεση της. Η εργασία αυτή αποτελείται από τρία μέρη, εννοιολογικά συναφή και αλγοριθμικά ανεπτυγμένα.

Στο *Α μέρος*, το εισαγωγικό, γίνεται η ανάπτυξη των εννοιών άνθρωπος και περιβάλλον και περιγράφονται οι σχέσεις καθώς και η δυναμική των

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

σχέσεων ανθρώπου περιβάλλοντος. Επίσης στο Α μέρος επισημαίνεται η διασάλευση αυτών των σχέσεων με αποτέλεσμα την περιβαλλοντική κρίση.

Στο *Β μέρος,* το θεωρητικό, αναλύονται οι έννοιες της "συμπεριφοράς" και του όρου "αντιπεριβαλλοντική", από όπου ανιχνεύονται οι διάφοροι διαμορφωτικοί παράγοντες της συμπεριφοράς που σημαντική θέση έχει ο εκπαιδευτικός. Η σημαντικότητα της θέσης του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, αναδεικνύει την ανάγκη της συνεχούς επιμόρφωσης του σε παιδαγωγικές και μεθοδολογικές πρακτικές που κατατείνουν στην μεγιστοποίηση της παρέμβασης του στη μεταβολή των τάσεων, στάσεων και συμπεριφορών του παιδιού που δεν είναι φιλικές για το περιβάλλον και που πιθανόν μεταφέρει από εξωσχολικά περιβάλλοντα.

Στο *Γ μέρος,* το ειδικό, παρατίθενται τα δεδομένα της έρευνας – χώρος, χρόνος, αντιπροσωπευτικά δείγματα, ερωτηματολόγια, στατιστική επεξεργασία, παρατηρήσεις, σχόλια κλπ. - με την επεξεργασία των οποίων επιχειρείται να αποδειχθούν οι υποθέσεις της έρευνας.

Η εργασία αυτή υλοποιήθηκε με την εμψυχωτική καθοδήγηση των μελών της τριμελούς επιτροπής.

Συγκεκριμένα ήθελα να ευχαριστήσω:

1. Τον κ. Απόστολο Παπαϊωάννου, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τη συμβολή του στην προσπάθεια εντοπισμού και οριοθέτησης της προβληματικής του θέματος, καθώς και για τη συμπαράστασή του στην εννοιολογική προσέγγιση των επιμέρους στοιχείων.
2. Τον κ. Δημήτριο Ζάχαρη, Καθηγητή του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τις συνεχείς και κρίσιμες παρεμβάσεις και υποδείξεις στις μεθοδολογικές φάσεις της εργασίας.
3. Τον κ. Κων/νο Χρυσαφίδη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών, για τις υποδείξεις και παρεμβάσεις του πάνω σε θέματα διδακτικής προσέγγισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Επίσης θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους που βοήθησαν στην προσπάθεια αυτή και ιδιαίτερα :

Τον καθηγητή Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Παναγιώτη Γεωργούση, τον καθηγητή του ΦΠΨ Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Ηλία Μπεζεβέγκη, τον καθηγητή του Ε.Μ.Π. κ. Δημήτριο Ρόκο για την πολύτιμη συμβολή τους στον μεθοδολογικό μου προσανατολισμό.

Τον συνάδελφο μου καθηγητή – ιερέα κ. Δημήτριο Γιαννακόπουλο, την συνάδελφο καθηγήτρια υπεύθυνη Π.Ε. κ. Κωνσταντίνα Σχίζα για τις γόνιμες συζητήσεις που είχα μαζί τους σχετικά με την οργάνωση της εργασίας.

Οφείλω επίσης να ευχαριστήσω τις Νηπιαγωγούς που με προθυμία και σοβαρότητα συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια για την τεκμηρίωση της εργασίας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

« Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ »

Η συνειδητοποίηση των προβλημάτων του περιβάλλοντος, πραγματώνεται μέσα από μια διαδικασία εξελισσόμενης «μάθησης», που θα πρέπει λογικά να ενισχύει τη φιλική συμπεριφορά του ανθρώπου προς το περιβάλλον με τη σωστή χρήση της συμβατής προς αυτό τεχνολογίας.

"Δεν μπορούμε πια να θρηνούμε για τις καταστροφές που συντελούνται στο περιβάλλον, ούτε και να πιστεύουμε ότι η τεχνολογική πρόοδος θα μας δώσει τη λύση γι' άλλη μια φορά. Η μόνη ελπίδα σωτηρίας είναι η βαθιά ανατροπή και ο επαναπροσδιορισμός των σχέσεων μας με τον άνθρωπο, με τ' άλλα όντα και με την ίδια τη φύση" ***(MOPEN, 1990, σ.19).***

Εκείνο που φαίνεται ότι μπορεί να επαναδιατυπώσει αυτές τις σημαντικές σχέσεις του ανθρώπου με το περιβάλλον, είναι η παιδαγωγική παρέμβαση, επειδή αυτή στοχεύει στην αλλαγή της ίδιας της συμπεριφοράς και όχι στην επιβολή μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς με νομικές επιταγές και ρυθμίσεις ***(Χρυσαφίδης, 1995, σ.92).***

Χρειάζεται λοιπόν ριζικός επαναπροσδιορισμός της παιδείας ως προς την κατεύθυνση της διαλεκτικής σχέσης του ανθρώπου με τη φύση, αλλά και το περιβάλλον γενικότερα, έτσι ώστε οι νέοι πολίτες του κόσμου να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται, να συνειδητοποιούν και συνεκτιμούν με ολοκληρωμένο τρόπο την ευθύνη τους σε ότι αφορά τις ενέργειες, δραστηριότητες, στάσεις και συμπεριφορές και γενικά στον τρόπο ζωής, που μπορεί να στηρίζει «δυνάμει» ολέθριες για τον πλανήτη μας και την ανθρωπότητα αντιπεριβαλλοντικές πρακτικές.

MOPEN, ΕΝΤΓΚΑΡ (1990). Η οικολογικοποίηση της σκέψης Εναλλακτικές Εκδόσεις «Κομμούνα».
ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. (1995). Διδακτικές αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Περιβαλλοντικά μονοπάτια. Δ/νση Α/θμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων Γραφ. Π.Ε. Ιωάννινα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Αυτό επισημάνθηκε και στη Διεθνή Διάσκεψη για το περιβάλλον, που έγινε το 1972 στη Στοκχόλμη. Σ' αυτήν τονίσθηκε ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν επιλύονται μόνο με την απλή ευαισθητοποίηση των πολιτών. Η επίλυση τους απαιτεί τη γνώση και τη συνειδητοποίηση του περιβάλλοντος και των προβλημάτων του. Κάτι τέτοιο οδηγεί στη διαφοροποίηση των αξιών, στάσεων και συμπεριφορών των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων σε σχέση με το περιβάλλον τους, επιδρώντας πάνω στα συστήματα των γνώσεων και των αξιών. Αυτό είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί με τη συνδρομή της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.).

Η Π.Ε. είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία για την κατανόηση και την εκτίμηση της σχέσης ανάμεσα στον άνθρωπο, την κουλτούρα και το φυσικό περιβάλλον, προβληματισμό, αναζήτηση, δράση (διακυβερνητική συνδιάσκεψη της UNESCO για την Π.Ε. στο Tbilisi το 1977).

Σύμφωνα με τον ***Zoller (1984, σ.361 – 368)*** στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να ενημερώσει, ευαισθητοποιήσει, ενεργοποιήσει και προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες, έτσι ώστε να συμμετέχουν συνειδητά, υπεύθυνα και δημιουργικά στην προσπάθεια προστασίας και βελτίωσης της ποιότητας του περιβάλλοντος τους.

Η Π.Ε. μπορεί να εδραιώσει μια νέα «ηθική περιβάλλοντος» αφυπνίζοντας την επιθυμία των νέων – των αυριανών πολιτών – για ενεργό συμβολή στην προστασία του. Είναι λοιπόν θέμα αγωγής και παιδείας. Ένας από τους κορυφαίους θεσμούς κοινωνικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι το σχολείο. Η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των πολιτών πρέπει να γίνεται και στο σχολείο, ως συνέχεια αυτής που αρχίζει από την

ZOLLER, U. (1984). Strategies for Environmental Education within contemporary Science Education, in European Journal of Science Education 1984, 4, 361 - 368

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

οικογένεια, αλλά και να συνεχίζεται μέσα από μια δια βίου εκπαίδευση. Το σχολείο θα πρέπει να αποτελέσει το βασικό χώρο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και σε συνεργασία με τον κοινωνικό περίγυρο, να προσπαθήσει να δημιουργήσει νέες συνειδήσεις που θα διακατέχονται από φιλικά προς το περιβάλλον αισθήματα **(Χρυσαφίδης, ό.π. , σ.92)**

Άλλωστε είναι βέβαιο, πως αν κανείς επιδιώκει τη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης, θα πρέπει να στραφεί στους νέους, τους σημερινούς χρήστες και τους αυριανούς διαχειριστές του οικοσυστήματος μας.

Η εφαρμογή προγραμμάτων Π.Ε. στο σχολείο, στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των νέων, μέσα από τα ποικίλα ερεθίσματα που παρέχει η καθημερινή παιδαγωγική διδακτική πράξη, ώστε να μάθουν να ασχολούνται σοβαρά με τα μεγάλα και τα μικρά προβλήματα του περιβάλλοντος, αλλά και να ζουν αρμονικά στο χώρο που τους περιβάλλει.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία των στόχων αυτών είναι η οικολογική παιδεία και η ειδική κατάρτιση για τα περιβαλλοντικά προβλήματα εκείνων που θα διδάξουν και θα εκπαιδεύσουν τους εκκολαπτόμενους πολίτες.

Για να πραγματοποιηθεί αυτή η επιμόρφωση των εκπαιδευτών – εμψυχωτών είναι αναγκαίος ο προσδιορισμός του γνωστικού profile και όλων εκείνων των χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτουν αυτοί. Αυτός ο προσδιορισμός ήταν και ο αρχικός προσανατολισμός αυτής της έρευνας που θα κατέληγε στη δόμηση του αντίστοιχου εκπαιδευτικού πλαισίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτών – εμψυχωτών και που θα είχε σχέση με τη γνώση, στάση, συμπεριφορά και αξίες της Π.Ε. Για όλα αυτά βέβαια προϋποτίθεται η ύπαρξη ενός αξιολογηθέντος παιδαγωγικού, εκπαιδευτικού και διδακτικού μοντέλου της Π.Ε., που σε συνδυασμό με τη στατιστική ανάλυση των

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών – εμψυχωτών, θα αποτελούσε τη βάση του επιμορφωτικού τους πλαισίου.

Εξίσου σημαντική προϋπόθεση επιτυχίας των στόχων της Π.Ε. είναι ο προσδιορισμός του εκπαιδευτικού επιπέδου παιδαγωγικής παρέμβασης, με κριτήριο τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας και μονιμότητας της. Όπως τεκμηριώνεται αυτό από τη διεθνή βιβλιογραφία ***(Callaway, 1970· Kellmer – Pringle,1986· Scott, 1969)*** το καταλληλότερο επίπεδο τέτοιας παρέμβασης είναι εκείνο της προσχολικής ηλικίας, όπου οι συντελεστές της μάθησης είναι ευνοϊκότεροι γι' αυτού του είδους τις παρεμβάσεις και το ίχνος τους εντονότερο, όπως αποδεικνύεται μέσα από τη θεωρία και την παιδαγωγική πρακτική.

Είναι γνωστή λοιπόν η σπουδαιότητα των πρώτων χρόνων μάθησης, αν και έχει πάρα πολύ υποτιμηθεί. Διότι, καθώς τονίζει η ***Tilbury (1994),*** αυτά τα πρώτα χρόνια μάθησης «μπορεί να αποδειχθούν κρίσιμα για την Περιβαλλοντική Αγωγή του παιδιού» και θεωρείται θεμελιώδης περίοδος για τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στα περιβαλλοντικά ζητήματα. Αν τα παιδιά δεν αναπτύξουν μια αίσθηση σεβασμού και φροντίδας για το φυσικό περιβάλλον στη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής τους, υπάρχει κίνδυνος να μην αναπτύξουν τέτοιες στάσεις – συμπεριφορές αργότερα. ***(Stapp, 1978· Tilbury, 1994· Wilson, 1993, 1994, 1996).***

CALLAWAY, R.W. (1970). Modes of biological adaptation – Their role in international development Monographs, I(1) The Galton Institute.

KELLMER – PRINGLE, M (1986). The needs of Children. London: idalgo.
SCOTT, J.P. (1969). Critical periods in behavioral development. In R.C. Sprinthall & N.A. Sprinthall (Eds.) Educational Psychology. New York. Van Nostrand Reinhold Company.
STAPP, W. (1978). An instructional model for environmental education. Prospects, 8(4) p.495-507.
TILBURY, D. (1994). The critical learning years for environmental education. In R.A. Wilson (Ed), Environmental education at the early childhood level. Washington, DC: North America Association for Environmental Education.

WILSON, R.A. (1993). Fostering a sense of wonder during the early childhood years. Columbus, OH: Greyden Press.
WILSON, R.A. (Ed.) (1994). Environmental education at the early childhood level. Washington, DC: North America Association for Environmental Education.
WILSON, R.A. (1996). Environmental Education Programs for Preschool children.. The Journal of Environmental Education, Vol 27, 28-33.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού παρατηρούνται ορισμένες κρίσιμες χρονικές περίοδοι μάθησης. Οι κρίσιμες περίοδοι είναι χρονικά διαστήματα στα οποία, αν δεν δοθούν ικανοποιητικά ερεθίσματα στα παιδιά, πολύ πιθανόν να μη φθάσουν ποτέ τα όρια των δυνατοτήτων τους σε συγκεκριμένες περιοχές ανάπτυξης (π.χ. γλωσσική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη). Η ύπαρξη τέτοιων περιόδων είναι καλά τεκμηριωμένη ***(Callaway, 1970· Kellmer – Pringle, 1986· Scott, 1969)*** και δείχνει – όπως πολλοί έχουν αναγνωρίσει ***(Carson, 1978· Gayford, 1987· Hicks & Fisher, 1985 Meakins, 1982· Stapp, 1978· UNESCO, 1977a, 1977b)***- κατά τις αναφορές της Tiblury (1994), ότι η "περιβαλλοντική εμπειρία[1] στην κρίσιμη φάση των πρώτων ετών μάθησης, μπορεί να προσδιορίσει τη μεταγενέστερη ανάπτυξη στην Π.Ε." (σελ. 11)

Είναι λοιπόν η προσχολική ηλικία, η καταλληλότερη χρονική περίοδος παρέμβασης, για τη διαμόρφωση διαθέσεων, στάσεων και συμπεριφορών, μέσω της προβολής και οργάνωσης αξιών, προκειμένου να προσανατολιστούν τα παιδιά για την ένταξη τους στο βιοφυσικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και πολιτικό περιβάλλον. Η ηλικία αυτή προσφέρεται για την ανάπτυξη ευαισθησίας απέναντι στην ανθρώπινη υπόσταση και διάθεση για συμβολή στην ποιότητα ζωής ***(Μούτσιος, 1996, σ.90).***

Όμως στην· πορεία της παρούσης έρευνας προέκυψαν προβλήματα κυρίως λόγω της ανυπαρξίας αξιολογηθέντων

GAYFORD, C. (1987). Training and education in relation to environmental problems. Annual Review of Environmental Education, No 1. Council of Environmental Education.
HICKS & FISHER, S. (1985). Word Studies 8-13: A teachers handbook. Edinburgh: Oliver and Boyd.
MEAKINS, D. (1982). Harvesting one – hundredfold. Kenya: United Nations Environment Programme (UNEP).
UNESCO (1977 a). Needs and priorities in environmental education : An international survey. (ENVED No 6). Paris: author.

UNESCO (1977 b, October). Final report: Tbilisi UNESCO. (DOC UNESCO/ UNEP MP/49). Paris: author.
ΜΟΥΤΣΙΟΣ, ΣΤ. (1996). Το μάθημα της Μελέτης του περιβάλλοντος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. ΑΦΟΙ Κυριακίδη Α.Ε.

[1] Η εμπειρία από το χώρο ζωής δηλαδή τα έμβια και μη στοιχεία με τα οποία έρχεται σε επαφή και η σχέση που αναπτύσσει με αυτά.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών και διδακτικών μοντέλων της Π.Ε. για το Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα.

Εξάλλου οι αναφορές για την Π.Ε. μέσα στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ (Π.Δ. 486/1989 – ΦΕΚ 208 Α'), αλλά και στο σχέδιο του προγράμματος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (σ.17) για το Νηπιαγωγείο, δεν μπορούν να θεωρηθούν επαρκείς, για ένα τόσο σπουδαίο θέμα, ενώ παραλείπεται η αντίστοιχη ερμηνευτική φιλοσοφία και στοχοθεσία των συντακτών.

Με αυτές τις προϋποθέσεις, δεν θα μπορούσε να καταρτισθεί ένα επιμορφωτικό μοντέλο, κατάλληλο για τους εκπαιδευτικούς που θα υλοποιούσαν την Π.Ε. στο Νηπιαγωγείο.

Δημιουργήθηκε λοιπόν η ανάγκη να προηγηθεί η μελέτη και η εφαρμογή ενός παιδαγωγικού, εκπαιδευτικού και διδακτικού μοντέλου της Π.Ε., που αξιολογούμενο θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για τη διαμόρφωση του επιμορφωτικού μοντέλου των εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου.

Είναι φανερό ότι ένα μοντέλο της Π.Ε. για το Νηπιαγωγείο θα πρέπει να στοχεύει:

1)Στη γνώση όλων των εκφάνσεων του περιβάλλοντος (βιοφυσικό και κοινωνικοπολιτιστικό) και των προβλημάτων του.

2)Στην ευαισθητοποίηση των νηπίων μέσα από το σεβασμό των δικαιωμάτων των άλλων έμβιων όντων και γενικότερα της φύσης.

3)Στην ανάπτυξη μιας κατανόησης για τις αμφίδρομες σχέσεις αλληλεξάρτησης όλων των έμβιων όντων που αποτελούν μέρος της φύσης.

4)Στην άρση των όποιων στοιχείων αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς εκδηλώνουν τα νήπια, ως απόρροια των εσωτερικών τους διεργασιών (οργανικές ωθήσεις, παρωθήσεις κ.λ.π.) και καταβολών, αλλά και των εξωτερικών ερεθισμάτων και επιδράσεων του φυσικού, οικογενειακού, σχολικού και

ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος, δια μέσου των τριών προηγούμενων στόχων.

Έχει τονισθεί και προηγουμένως, ότι αν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας διατηρήσουν τις αρνητικές προς το περιβάλλον στάσεις και συμπεριφορές, που έχουν αναπτύξει στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, είναι πιθανόν αυτές να εδραιωθούν και δύσκολα να αλλάξουν. Αυτή όμως η προοπτική είναι αντιστρεπτή με τη διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση της Π.Ε. στο Νηπιαγωγείο, που εισάγεται με τη βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία ***(Χρυσαφίδης, 1994)***, που αποτελεί την ποιοτική συνιστώσα της παιδευτικής παρέμβασης.

Αυτή η παρέμβαση, δια μέσου του προσαρμοσμένου στις εκάστοτε συνθήκες βιωματικού μοντέλου της Π.Ε., θα ικανοποιεί τις γνωστικές, κοινωνικοσυναισθηματικές, αισθητικές και ψυχοκινητικές ανάγκες του νηπίου. Θα είναι σε θέση επίσης να άρει τα όποια στοιχεία αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς παρατηρούνται σ' αυτό, ή τουλάχιστον θα τις μειώνει, εφόσον πρόκειται για αποκλίνουσες συμπεριφορές.

Στην αναζήτηση τρόπων και μεθοδολογικών εργαλείων για τη δόμηση αυτού του μοντέλου της Π.Ε. στο Νηπιαγωγείο, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι έπρεπε καταρχάς να διαπιστώσουμε, να καταγράψουμε και επαρκώς να αιτιολογήσουμε αυτές τις αντιπεριβαλλοντικές στάσεις και συμπεριφορές των νηπίων, μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Συμπεριφορές μη φιλικές και προκαταλήψεις έναντι του περιβάλλοντος έχουν επισημανθεί, καταγραφεί και τεκμηριωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία ***(Cohen, 1984)***, παρά τα όποια ελλείμματα υπάρχουν σ' αυτή.

Είναι φανερό ότι αυτές οι συμπεριφορές και οι προκαταλήψεις έναντι του περιβάλλοντος δεν είναι ανεξάρτητες

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. (1994). Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Gutenberg, Αθήνα.

COHEN, M. I. (1984). Prejudice against nature. Freeport, ME : Cobblesmith.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

των συνθηκών διαβίωσης, βιωμάτων και εμπειριών των νηπίων, οι οποίες επιδρούν πάνω τους και εξαρτώνται από το φυσικό, το οικογενειακό, το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο, που αποτελούν το παιδαγωγικό περιβάλλον του παιδιού.

Από την ενδελεχή έρευνα αυτών των συμπεριφορών, θα πρέπει να ανιχνευθούν όλοι εκείνοι οι λειτουργικοί παράγοντες που τις ενισχύουν ή τις αποσβένουν και τελικά τις διαμορφώνουν. Βάσει αυτών των παραγόντων πρέπει να προσαρμοσθεί ανάλογα το υπό διαμόρφωση μοντέλο παρέμβασης, ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός αυτού του μοντέλου, που είναι η ανάπτυξη φιλικών συμπεριφορών προς το περιβάλλον μέσα από τη γνώση και το σεβασμό του.

Η σπουδαιότητα προσδιορισμού αυτών των παραγόντων είναι σημαντική και η αποτύπωση τους επιβεβλημένη, προκειμένου να δομηθεί ένα ρεαλιστικό, ουσιαστικό και εφαρμόσιμο παρεμβατικό μοντέλο της Π.Ε. στο Νηπιαγωγείο.

Στο σημείο όμως αυτό προβάλλουν τα σημαντικά ερωτήματα για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να εφαρμόσει το οποιοδήποτε παιδαγωγικό μοντέλο της Π.Ε. προταθεί για το Νηπιαγωγείο με το οποίο προσδοκάται να διαμορφώσει τη συμπεριφορά του παιδιού προς το περιβάλλον:

- Έχει αποστασιοποιηθεί και σε τι βαθμό από τις δικές του βιωματικές καταστάσεις, δηλαδή από τις προκαταλήψεις, τις αντιλήψεις, τις νοοτροπίες, στάσεις, συμπεριφορές, που βιωματικά φέρει μέσα του, απότοκος των κοινωνικών δομών και αξιών ή είναι έτοιμος να τις αναπαράγει;
- Είναι «έτοιμος» και σε τι βαθμό να σπάσει το φαύλο κύκλο της «επαναληπτικότητας», με εξοπλισμό τη γνώση, την αυτογνωσία και την περιβαλλοντική ευαισθησία και να έρθει σε αντιπαράθεση με την περιρρέουσα αδιαφορία και ανοχή για τα περιβαλλοντικά τεκταινόμενα, όπως και με τις

προδιαγραφόμενες «κατευθύνσεις» που επιτάσσει η οργανωμένη παιδεία και ό,τι αυτή αντιπροσωπεύει;

- Σε τι βαθμό γνωρίζει τις βασικές αρχές της Π.Ε. και ποιες είναι οι αντιλήψεις του σχετικά με τις αξίες και τη φιλοσοφία της Π.Ε.;
- Σε τι βαθμό μπορεί και θέλει να διαπιστώσει και να αποτυπώσει την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, παραμερίζοντας ιδιαίτερους λόγους (εσωγενείς ή εξωγενείς) που παρεμβαίνουν στη διαπίστωση, καταγραφή και αιτιολόγηση αυτής της συμπεριφοράς;
- Είναι ικανοποιητικά επιμορφωμένος και σε τι βαθμό για να πραγματοποιήσει τις κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση;

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να απαντηθούν όσο το δυνατόν πληρέστερα τα ως άνω ερωτήματα, που θα ξεκαθαρίσουν το τοπίο το σχετικό με την επικρατούσα κατάσταση στο Νηπιαγωγείο.

Επίσης η έρευνα στοχεύει να εντοπίσει διάφορες μορφές αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς και προκατάληψης έναντι της φύσης που πολλές φορές παρατηρούνται στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας των 4 ως 6 ετών και έχουν καταγραφεί και τεκμηριωθεί στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία παρά τα όποια ελλείμματα, για την ηλικία αυτή και φυσικά τις διαφορετικές κατά περίπτωση προσεγγίσεις ***(Cohen, 1984· Bandura, 1978· Lorenz, 1963· Παπαδόπουλος 1983*** κλπ). Αυτές οι συμπεριφορές μπορεί να περιέχουν και στοιχεία αποκλίνουσας συμπεριφοράς, που οφείλονται σε ψυχοπαθολογικά αίτια ***(Γριβάκη, 1995),*** συνήθως όμως είναι

COHEN, M. I. (1984). Ό.π.

BANDURA, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs, N.J. Prentice – Hall.

LORENZ, K. (1963). Das Sogenannte Boese , Wien, Borotha – Schoeler.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Ν.Γ. (1983). «Η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών: Μορφές, αίτια, θεραπεία», στου ιδίου: Ψυχολογία: Σύγχρονα θέματα, Αθήνα, 1991[3].

ΓΡΙΒΑΚΗ, Μ. (1995). Συχνότητα και αιτιολογική διερεύνηση διαταραχών συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

το αποτέλεσμα των επιδράσεων ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, δηλαδή όλων εκείνων των συντελεστών που διαμορφώνουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Η σημαντικότητα αυτών των συμπεριφορών, ο ποσοτικός και ποιοτικός προσδιορισμός των παραγόντων που τις προκαλούν, τις ενισχύουν ή τις αποσβένουν καθώς και η αιτιολόγηση τους συμπεριλαμβάνονται μέσα στους σκοπούς της έρευνας.

Έτσι από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και από τις παρατηρήσεις μας, διαπιστώθηκε ότι σε πολλές περιπτώσεις παιδιά της προσχολικής ηλικίας (4 – 6 ετών) εκδηλώνουν συμπεριφορές μη φιλικές προς το περιβάλλον μέσα και έξω από το σχολείο. Όλα αυτά μας οδηγούν στη διατύπωση υποθέσεων για τη διερεύνηση του προβλήματος της εκδήλωσης αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς καθώς και της αποτύπωσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδηλούμενη συμπεριφορά.

Τα συμπεράσματα της έρευνας θα οδηγήσουν στη διατύπωση πλαισίου προτάσεων αναμόρφωσης του περιεχομένου της ύλης και των προγραμμάτων των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.), της επιμόρφωσης γονέων και εκπαιδευτικών, της προσαρμογής και αναμόρφωσης του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου, σύμφωνα με τους στόχους και τη φιλοσοφία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης(Π.Ε.).

Η έρευνα αυτή αποσκοπεί επίσης στο να προτείνει την εισαγωγή ενός βιωματικού επικοινωνιακού μοντέλου, προσαρμοσμένου στις σύγχρονες παιδαγωγικές ανάγκες της Π.Ε. στο Νηπιαγωγείο.

Όλα αυτά θα συμβάλουν, με τον παράλληλο συντονισμό και τη δράση των εμπλεκόμενων μερών (γονέων, εκπαιδευτικών, πολιτείας), στην άρση των αντιπεριβαλλοντικών στάσεων και

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

συμπεριφορών των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, μέσα από τη γνώση, αλλά και την ευαισθησία για το περιβάλλον.

Για την κατανόηση των εννοιών και των όρων που θα χρησιμοποιηθούν στην έρευνα, κρίνεται απαραίτητη η διασάφηση, οριοθέτηση, ανάλυση και ερμηνεία τους. Αυτό θα συμβάλλει στην καλύτερη προσέγγιση τους θέματος της έρευνας που αφορά τις αντιλήψεις και τις ευαισθησίες των εκπαιδευτικών ως προς την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Α ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

1. ΓΕΝΙΚΑ.

Κατά τον Gregory Bateson «το κάθε πράγμα θα έπρεπε να ορίζεται όχι από αυτό που είναι από μόνο του, αλλά από τις σχέσεις του με τα άλλα πράγματα». Τα φαινόμενα δεν εξετάζονται σε ένα κενό χώρο, αλλά μελετώνται σε σχέση και αλληλεπίδραση με τα άλλα στοιχεία του «περιβάλλοντος» τους και αυτή η αλληλεπίδραση αποκτά λειτουργική σημαντικότητα για την εξέλιξη τους. Ο κρίκος μιας αλυσίδας χάνει τη λειτουργικότητα του, όταν απομονώνεται από τους υπόλοιπους κρίκους της αλυσίδας, δηλαδή από το «περιβάλλον» του και εξετάζεται μεριστικά, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι σχέσεις του με τα υπόλοιπα στοιχεία της αλυσίδας. Αυτές οι σχέσεις είναι που αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της ύπαρξης του.

Όμοια και ο άνθρωπος δε θεωρείται μόνος του και ξεκομμένος από το περιβάλλον του, αλλά ως ένα ον σε «λειτουργία» μέσα στο περιβάλλον με το οποίο αναπτύσσει σχέσεις λειτουργικές, εξαρτησιακές, υπαρξιακές. Σχέσεις που αρκεί ένας εξωτερικός ή εσωτερικός παράγοντας, ένας «ταλαντωτής», για να τις τροποποιήσει και να τις αναγάγει σε ένα νέο επίπεδο πολυπλοκότητας μέσα στη χωροχρονική τους εξέλιξη.

Οι σχέσεις αυτές του ανθρώπου με το περιβάλλον είναι ταυτόχρονες με την εμφάνιση του στον πλανήτη και σε όλη την εξελικτική του πορεία απέκτησαν το εννοιολογικό τους

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

περιεχόμενο. Είναι σχέσεις που μέσα από τη διαδικασία της επιλογής, αλλά και την ιδιαιτερότητα του ανθρώπινου είδους, πέρασαν και περνούν από διαφοροποιήσεις, διακυμάνσεις, εξάρσεις και εντάσεις.

Ο άνθρωπος είναι το αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης εξελικτικής διεργασίας που συνεχίζεται μέσα στο χωρόχρονο και καθορίζεται από τις σχέσεις του με το περιβάλλον.

Προσπάθεια του ανθρώπου από την αρχαιότητα ήταν να διερευνήσει αυτές τις σχέσεις και να περιχαρακώσει τη σημαντικότητα τους κατά τρόπο πολλές φορές μεταφυσικό.

Η προσέγγιση του «κόσμου» - αυτός ο «κόσμος» εθεωρείτο ότι εξωτερικά ταυτιζόταν με τη φύση και εσωτερικά με την ίδια την εσωτερική φύση του ανθρώπου - στην αρχαιότητα γινόνταν κατά τρόπο ολιστικό και αμφίπλευρο και ο άνθρωπος μέσα από την αυτογνωσία και τα μεταφυσικά μηνύματα της προφορικής ιστορίας απέκλειε την μονόπλευρη ανθρωποκεντρική του θεώρηση.

Κυρίως η αρχαιοελληνική σκέψη κινείται σε μία «κυκλική» θεώρηση των πραγμάτων και των φαινομένων, δηλαδή του «κόσμου». Αυτή η κοσμοθεώρηση είναι σε αντίθεση με τη μετέπειτα δυτικοευρωπαϊκή προσέγγιση του «κόσμου» που κινείται γραμμικά και που αναδεικνύει τη γραμμική σχέση αιτίου - αιτιατού σε κυρίαρχο τρόπο θεώρησης του κόσμου.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2. Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ.

Η συμπεριφορά του ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον είναι αποτέλεσμα της βιολογικής του υπόστασης ή των κοινωνικών καταστάσεων ή ενδεχόμενα και των δύο μαζί; Για να μπορεί να απαντηθεί αυτό το ερώτημα είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά σε διάφορες θεωρίες που ασχολούνται με τον άνθρωπο.

2.1. Δαρβινική προσέγγιση

Ο άνθρωπος, όπως όλα τα είδη, είναι το αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης εξελικτικής διεργασίας. Κατά τον Darwin η εξελικτική πορεία, δηλαδή η οργανική εξέλιξη είναι βαθμιαία και ανοικτή, με την έννοια ότι αυτή δε διαθέτει εσωτερική νομοτέλεια. Σε αντίθεση ο Lamark υποστηρίζει ότι αυτή η εξελικτική πορεία χαρακτηρίζεται από ένα είδος ντετερμινισμού. Η κινούσα δύναμη αυτής της διαδικασίας, πάντα κατά τον Darwin, είναι ο αγώνας για την επιβίωση που οδηγεί στη φυσική επιλογή, με βάση την οποία οι οργανισμοί προσαρμόζονται στις ειδικές πιέσεις που ασκεί πάνω τους το φυσικό περιβάλλον. Η φυσική επιλογή επιτρέπει στον εξελικτισμό να εγκαταλείψει το ντετερμινιστικό μοντέλο, για να εισέλθει σε μια πιθανολογικότητα, στην οποία θα έλθουν να προστεθούν αργότερα οι μεντελικές ιδέες περί κληρονομικότητας και ο μεταλλακτισμός ***(Buican, 1996, σ.69)*.**

Οι βασικές έννοιες γύρω από τις οποίες οργανώνεται η δαρβινική σύλληψη (διαδικασία ανοικτή, έλλειψη τελεονομίας, βαθμιαίες αλλαγές, φυσική επιλογή) οφείλουν πολλά στον φιλόσοφο Hume, το γεωλόγο Lyell και τον οικονομολόγο Malthus, ενώ η έννοια της προσαρμογής είναι θεολογικό δάνειο. Ο Darwin βέβαια αγνοούσε το μηχανισμό της κληρονομικότητας και για το λόγο αυτό αναγκάστηκε να καταφύγει σε ad hoc

---

BUICAN, DENIS (1996). Ιστορία της βιολογίας: Οι μεγάλοι σταθμοί στην πορεία της επιστήμης. Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

υποθέσεις, όπως η αρχή της παγγένεσης, σχετικά με τη φύση των δυνάμεων που ευθύνονται για τη φυσική επιλογή.

Όμως η επανανακάλυψη των νόμων του ***Mendel***[1], οι επιδόσεις των ***Morgan***[2], De Vries κ.α. στο επίπεδο της ***γενετικής***[3], δημιουργούν κρίση στο δαρβινισμό. Η μεντελική κληρονομικότητα υποβάλλει ένα κοσμοείδωλο σταθερότητας (φιξισμός), όπου η αλλαγή μπορεί να είναι απότομη και όχι βαθμιαία. Το ίδιο έχει τονίσει και ο Αριστοτέλης, που αν και είναι υπέρμαχος της επιγενέσεως - είναι ένας μεταμορφιστής – εντούτοις υποστήριζε τη σταθερότητα των ειδών. Γενικά το πρόβλημα που αντιμετώπιζε η δαρβινική θεωρία, την εποχή της κυριαρχίας του λογικού θετικισμού, εντοπίζεται στην έλλειψη της υλικής βάσης που θα εξηγούσε τα φαινόμενα, γιατί ο δαρβινισμός στερούνταν εμπειρικής επικύρωσης. Στο θετικιστικό πλαίσιο της εποχής η εξέλιξη υπέφερε από μεταφυσικές αντιλήψεις όπως η κατευθυνόμενη τελεολογική εξέλιξη, ο λαμαρκισμός κ.α. και αντιστεκόταν στην εισαγωγή της πειραματικής μεθόδου, της μόνης που κατά τους θετικιστές παράγει αυθεντική επιστημονική γνώση.

Έτσι το θεωρητικό κατασκεύασμα εμφανιζόταν έμφορτο μεταφυσικού / ιδεολογικού φορτίου και οι βιταλιστικές αντιλήψεις (Bergson) απέδιδαν στη ζωντανή ύλη ενδογενή *σκοποθεσία* που οδηγούσε στην κατευθυνόμενη επιλογή, ορθογένεση, αριστογένεση, ή τη νομογένεση, την αναδυόμενη

---

(1) ***Ο ΜΕΝΤΕΛΙΣΜΟΣ*** είναι σε θέση να ερμηνεύσει την κληρονομική μεταβίβαση μιας συνεχούς παραλλαγής, δηλαδή του επισωρευτικού ρόλου που ασκεί η φυσική επιλογή ξεκινώντας από μια σειρά κληρονομούμενων παραλλαγών, τις οποίες μπορεί κανείς να ονομάσει μικρο – μεταλλάξεις (Buican, 1996, σ 96)

(2) ***Ο ΓΕΝΕΤΙΣΤΗΣ MORGAN*** που επιβεβαίωσε το φαινόμενο της μετάλλαξης - κληρονομούμενες αιφνίδιες μεταβολές - είναι ο πρωτοπόρος της χρωμοσωματικής θεωρίας της κληρονομικότητας. Ο De Vries διετύπωσε την μεταλλαξιγένεση η οποία αφορά την μακρο – μετάλλαξη δηλαδή μιας κληρονομούμενης μετατροπής αρκετά σημαντική, ώστε να δώσει γένεση αιφνιδίως σε ένα είδος.

(3) ***Η ΓΕΝΕΤΙΚΗ*** καταδεικνύει ότι μέσα στο κληρονομούμενο υλικό βρίσκεται η αυτενεργός βάση των χαρακτήρων κάθε έμβιου όντος και αυτός ο γονότυπος – υπό ειδικές περιβαλλοντικές συνθήκες – εκφράζει έναν αντίστοιχο φαινότυπο.

επιλογή κ.λ.π. Οι υποθέσεις που γίνονται στα διάφορα πεδία είχαν χαρακτήρα ad hoc ***(Στάμου, 1998, σ.237)***.

Στο έργο του Darwin παρατηρείται ένας δαρβινισμός διασταυρωμένος με το λαμαρκισμό που δεν αποκλείει την «κληρονομικότητα των επίκτητων[1] χαρακτήρων», η οποία ελήφθη ως βάση της τυχαίας εξέλιξης του ανθρώπου και της κοινωνίας.

Ο κοινωνικός νεο-λαμαρκισμός ορμώμενος από την περιβαλλοντική επίδραση στην κληρονομικότητα, επιζητεί να βελτιώσει το είδος και την ανθρώπινη κοινωνία.

Εάν ο κοινωνικός δαρβινισμός ξεκινούσε από την επιλογή για να βελτιώσει την ανθρώπινη κληρονομικότητα και κατά συνέπεια την κοινωνία, ο νεο-λαμαρκισμός, όπως ο λυσσενκισμός, θεωρούσε πως το περιβάλλον μπορούσε να βελτιώσει την κληρονομικότητα και έτσι, λοιπόν, την ανθρώπινη κοινωνία.

Ο κοινωνικός δαρβινισμός μαζί με την ευγονική και την κοινωνιοβιολογία βασίστηκε στον κοινωνικό νεο-λαμαρκισμό ***(Buican,1996, σ.79)***.

2.2. Νεοδαρβινική προσέγγιση (Μοντέρνα δαρβινική σύνθεση).

Η ενοποίηση του δαρβινισμού με τη γενετική έρχεται να άρει τα αδιέξοδα της δαρβινικής θεωρίας. Η γενετική πράγματι συγκροτούσε μια υλιστική, μηχανιστική βάση που μπορούσε να στηρίξει την επιχειρούμενη σύνθεση, ενώ η πειραματική διαδικασία παρήγαγε νόμους που ικανοποιούσαν τις θετικιστικές προδιαγραφές και απαιτήσεις της εποχής. Η εξελικτική γενετική

---

[1] Η μεταβίβαση στους επιγόνους επίκτητων γνωρισμάτων και ιδιοτήτων που δεν οφείλονται σε κληρονομικές καταβολές των προγόνων, αλλά που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της ζωής και στην προσπάθεια να προσαρμοστούν επιτυχέστερα προς τις συνθήκες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο έζησαν.

BUICAN, DENIS (1996). Ό.π.

ΣΤΑΜΟΥ, Γ. κ.α. (1998). Η μοντέρνα δαρβινική σύνθεση: μια υπόθεση συμβιβασμών. ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, Εκδόσεις ΣΤΟΧΑΣΤΗΣ, ΔΙΠΕ, Αθήνα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

του Dobzhansky, απαλλαγμένη από τα μεταφυσικά στοιχεία, απετέλεσε τον άξονα πάνω στον οποίο αρθρώθηκε η νέα σύνθεση, εναρμονίζοντας τα ασύνδετα ως τότε πεδία της βιολογίας, ενοποιώντας τα σε μία ενιαία επιστήμη και ενσωματώνοντας τη μαθηματική μοντελοποίηση στην πειραματική μέθοδο (η θεμελίωση της οικολογίας των πληθυσμών στηρίχθηκε στη συνδρομή του μαθηματικού Voltera και του φυσικού Lotka). Κατά τον Dobzhasky η υλική βάση της εξέλιξης εδράζεται στα γονίδια – μονάδες κληρονομικότητας.

Τα βασικά σκέλη της νέας σύνθεσης είναι :

α) Οι μονάδες κληρονομικότητας είναι μεταβλητές (μεταλλαγή) ώστε να παράγεται γενετική ποικιλομορφία.

β) Οι μεταλλαγές κληρονομούνται (νόμοι του Mentel).

γ) Η φυσική επιλογή είναι ο μηχανισμός που ευθύνεται για την οργανική εξέλιξη.

Η ποσοτικοποίηση της εξέλιξης, μέσω μεταβλητών που αφορούν την μετάλλαξη, την πληθυσμιακή δομή, το σύστημα συνεύρεσης καθώς και την τυχαία γενετική μετατόπιση, οδήγησε στη δημιουργία εφ' ενός μαθηματικών μοντέλων εξέλιξης και αφ' ετέρου στη δημιουργία βιολογικών μοντέλων όπως η Drosophila pseudoobscura, που μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να επιβεβαιωθούν οι μαθηματικές προβλέψεις μέσω των δεδομένων που παρήγαγαν οι μετρήσεις.

Έτσι η μοντέρνα σύνθεση ήταν σε θέση να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις των θετικιστών, δηλαδή θεωρητικοποίηση, παρατήρηση, πειραματισμός. Οι βασικές έννοιες του δαρβινισμού άλλαξαν ως προς το περιεχόμενο τους. Η φυσική επιλογή από "μέσον για την επιβίωση" απέκτησε την έννοια του "αιτίου" και τελικά ως "μηχανισμός".

Ο Dobzhasky στο βιβλίο του "Genetics and the Origin of Species" του 1937, αναφέρεται στον πολυμορφισμό και υποστηρίζει ότι η γενετική ποικιλομορφία αποτελεί τη βάση

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πάνω στην οποία θα λειτουργήσει η φυσική επιλογή. Αυτό συντηρεί με διάφορους μηχανισμούς ισορροπημένη ποικιλομορφία στους φυσικούς πληθυσμούς, με συνέπεια να καθίσταται η εξέλιξη βαθμιαία διαδικασία, κάτι που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της δαρβινικής θεωρίας.

Ο ***Κριμπάς (1993)***, παρατηρεί ότι η γονιδιακή αλληλεπίδραση καθώς και η εμπλοκή του περιβάλλοντος καθιστούν την όλη κατασκευή κάτι πολύ περισσότερο από ένα απλό μηχανιστικό ντετερμινιστικό μοντέλο.

Τα αποτελέσματα των ερευνών του Dobzhasky τον οδηγούν στην άποψη ότι οι εξελικτικοί μηχανισμοί λειτουργούν τόσο στο μικροεπίπεδο του γονιδίου όσο και στο μακροεπίπεδο της κοινωνικής πράξης.

Όπως αναφέρει ο ***Στάμου Γ. (1998, σ.242)*** σε κείμενο του για τους πληθυσμιακούς οικολόγους «η εμμονή στις έννοιες ποικιλότητα, πολυπλοκότητα, σταθερότητα στην πραγματικότητα αντανακλά στο επίπεδο της βιολογίας την εικόνα που σχηματίζει η κοινωνία για τον εαυτό της, όπου στο πλαίσιο του τεχνοκρατικού οπτιμισμού, η μοίρα των ατόμων είναι αδιάφορη για το σύστημα. Εκείνο που έχει σημασία είναι η πολυπλοκότητα των δομών και ο κατακερματισμός της εργασίας, καθώς και οι ισχυρές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων. Τα στοιχεία αυτά οργανώνουν τους όρους που διασφαλίζουν, κατά την τεχνοκρατική σκέψη, τη στερεότητα του κοινωνικού σχηματισμού».

Ο φιλελεύθερος προοδευτισμός του ***Huxley (1942)*** και σχεδόν όλων των εξελικτικών της εποχής φαίνεται να εδράζεται στον τεχνοκρατικό οπτιμισμό που δίνει απόλυτη εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του ανθρώπινου νου, που με μέσο την τεχνολογία, διασφαλίζει την κοινωνική πρόοδο. Οι εξελικτικοί

ΚΡΙΜΠΑΣ, Κ. (1993). Δαρβινικά. Ερμής. Αθήνα.
ΣΤΑΜΟΥ, Γ. κ.α. (1998). Ό.π.
HUXLEY, J. (1942). Evolution: The modern synthesis.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

δείχνουν να εμπιστεύονται τον άνθρωπο ως το μόνο ον που διαθέτει νου. Αυτό καθιστά τον άνθρωπο μοναδικό και αφήνει χώρο στην αυτονόμηση του ατόμου. Ο ατομισμός, ο ανταγωνισμός, η πίστη στην πρόοδο, που είναι παράγωγα της ποικιλομορφίας και χαρακτηρίζουν την εξελικτική σκέψη, μοιάζουν να συνάδουν με τις φιλελεύθερες αντιλήψεις των εξελικτικών.

Η μοντέρνα σύνθεση μπορεί να θεωρηθεί ότι περιγράφει έναν εξελικτικό ουμανισμό, όπου η επιλογή δρα σε επίπεδο ατόμου και έτσι του προσδίδει μοναδικότητα, ενώ ταυτόχρονα το άτομο είναι μέρος ενός πληθυσμού, ενός συνόλου μιας κοινωνίας και αυτό απαιτεί το μετριασμό των ατομικών επιδιώξεων. Στην έννοια της εξέλιξης συμπυκνώνονται οι περιορισμοί του φυσικού ή / και του κοινωνικού συστήματος που οδηγούν στο μετριασμό της ατομικότητας. Ο εξελικτικός μηχανισμός λειτουργεί ντετερμινιστικά στη βάση μιας υλιστικής / μηχανιστικής σύλληψης ενός κόσμου που επιτρέπει την πρόβλεψη. Όμως η προβλεπτική δυνατότητα του εξελικτικού μοντέλου δεν είναι τόση ώστε να εξοστρακίζεται η ελεύθερη βούληση, που συνδυασμένη με μιας μορφής τελεολογία, αφήνει αρκετά περιθώρια για μεταφυσικές προσεγγίσεις.

2.3. Κοινωνιοβιολογία και Συγκριτική Εθολογία.

Η κοινωνιοβιολογία επιλαμβάνεται του κοινωνικού δαρβινισμού, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες εξελίξεις της γενετικής και της επιστήμης της συμπεριφοράς των ζώων δηλαδή της εθολογίας. Επιχειρεί να διαφωτίσει την κοινωνική συμπεριφορά του ανθρώπου, εκκινώντας από τη συμπεριφορά των ζώων η οποία είναι το αποτέλεσμα της μακράς

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

προσαρμοστικής εξέλιξης και της μακράς πορείας της βιόσφαιρας μέχρι το ανθρώπινο είδος.

Η κοινωνιοβιολογία στηρίζει τις θέσεις της στο ότι το γενετικό συμφέρον, η επιβίωση και η αναπαραγωγή των γονιδίων μέσω φυσικής επιλογής, καθοδηγούν την ανθρώπινη συμπεριφορά και διαμορφώνουν τους θεσμούς που την καθορίζουν. Η κοινωνιοβιολογία χρησιμοποιεί την εξελικτική θεωρία για να εξηγήσει μια επιμέρους συμπεριφορά.

Η εξέλιξη της συμπεριφοράς σ' ένα πλαίσιο σχέσεων εντός του είδους και μεταξύ των ειδών, σχέσεις οι οποίες οδηγούν στη φυσική επιλογή, θα πρέπει να επιτρέπει την ερμηνεία του πλεονεκτήματος επιλογής που παρέχουν ορισμένοι τύποι ενεργειών, οι οποίοι επανευρίσκονται και στην ανθρώπινη ηθική όπως ο εγωισμός, ο αλτρουισμός, η δολιότητα ***(Lorenz,[1]1970).***

Αν υποτεθεί, μαζί με το νεο – δαρβινισμό, ότι το άτομο δεν είναι παρά ένα υπόβαθρο του γονότυπου του,θα πρέπει να εκτιμηθεί η κάθε συμπεριφορά σε σχέση με την ευκαιρία επιβίωσης των γονιδίων ενός ζωντανού πλάσματος, όπως κι εκείνων που έφεραν γενετικούς κώδικες παραπλήσιους αυτού.

2.4. Συνεργική Θεωρία.

Συγκαλύπτοντας το κενό του δαρβινισμού και της συνθετικής θεωρίας, όπου η φυσική επιλογή περιορίζεται σε μόνους τους φαινότυπους, αγνοώντας ορισμένα γονοτυπικά φαινόμενα, η συνεργική θεωρία της εξέλιξης εγκαταλείπει την

LORENZ, L.(1970). Essais sur le comportement animal et humain, Le Seuil.

[1]Ο Konrand Lorenz ο κυριότερος εθολόγος θεωρεί ότι οι εκδηλώσεις ταπείνωσης στα ζώα είναι αυτοματικές και απαράλλακτες. Ο άνθρωπος διαθέτει και αυτός επίσης, μια σειρά συμπεριφορών που φαίνονται να είναι της αυτής φύσης, χωρίς να είναι συμπεριφορές έμφυτες. Ως προς την επιθετικότητα ο άνθρωπος δεν φαίνεται να διαθέτει εκ φύσεως «ασφαλιστικές δικλείδες» όπως η ενστικτώδης ανάσχεση που διαθέτουν τα ζώα. Στα ζώα υπάρχει η διαπάλη μεταξύ του επιθετικού ενστίκτου και του μηχανισμού αναστολής.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

επιστημονική διαβεβαίωση ότι η εξελικτική διαλογή ανελίσσεται σε άλλες βαθμίδες απαρτίωσης των έμβιων συστημάτων, είτε πρόκειται για μικρο – συστήματα, είτε πρόκειται για μακρο – συστήματα. Μεταξύ των έμβιων μικρο – συστημάτων, μπορούν να συγκαταλεχθούν: τα μόρια και τα κύτταρα συσσωματούμενα σε ιστούς και σε όργανα στο εσωτερικό των ζώντων οργανισμών.

Το επίπεδο – κλειδί είναι και παραμένει εκείνο του ζωντανού οργανισμού, ο οποίος συνιστά σταυροδρόμι ανάμεσα στα μικρο – συστήματα που τον αποτελούν και τα μακρο – συστήματα που τον συμπεριλαμβάνουν στις πολύπλοκες συσχετίσεις τους.

Μεταξύ των μακρο – συστημάτων πρέπει να συμπεριληφθούν οι πληθυσμοί και τα βιολογικά είδη, οι βιοκενώσεις – συνεταιρισμοί φυτών και ζώων σε μία ανταγωνιστική συνοίκηση – τα οικοσυστήματα και τέλος η βιόσφαιρα.

Η συνεργική θεωρία της εξέλιξης λαμβάνει ως σημείο εκκίνησης τα μικρο – φαινόμενα που απαντώνται στο επίπεδο της κλασσικής και μοριακής κυτταρικής γενετικής, δρομολογώντας την παρέμβαση μιας πολυαξονικής επιλογής.

Η τρέχουσα γενετική αποδεικνύει ότι ο άνθρωπος μπορεί να εξασκήσει μια τεχνητή μοριακή επιλογή, διότι είναι σε θέση να εισάγει γονίδια, είτε και χρωμοσώματα στο κληρονομικό υλικό, όπως και μπορεί να τα αφαιρέσει.

Μια τέτοια γονοτυπική επιλογή – επιτελούμενη ακόμη και στο εσωτερικό του κληρονομικού υλικού – ανέκαθεν απαντάτο στη φύση. Πρόκειται για μία γονοτυπική φυσική επιλογή που απομακρύνει – εξαιτίας θανάσιμων ή θανατηφόρων παραγόντων – τους ασύμβατους με την επιβίωση γονότυπους των οργανισμών, πριν ακόμη και από την κλασσική διαδικασία της φυσικής επιλογής του, διετύπωσε ο Darwin. Η γονοτυπική

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

επιλογή είναι ένα ξεδιάλεγμα δια του θανάτου πριν τη γέννηση. ***(Buican, 1996, σ.149).***

Οι μεταλλάξεις, είτε πρόκειται για μικρο – μεταλλάξεις είτε μακρο – μεταλλάξεις, επενεργούν στο πλατύσκαλο της πολυαξονικής επιλογής.

Η συνεργική θεωρία της εξέλιξης αντιπροσωπεύει μια δυναμική οπτική, η οποία αφορά τη συνεργική δράση της πολλαπλότητας των παραγόντων οι οποίοι συνεπιδρούν υπό όρους μιας ειδικότερης του καθενός ανεξαρτησίας, στη θεμελιώδη αναπτυξιακή της εξέλιξης των βιολογικών ειδών της γήινης βιόσφαιρας.

Εκκινεί από την πολυαξονική επιλογή – η οποία αντιπροσωπεύει μια γενικευμένη επιλεκτική θεωρία, της οποίας η φυσική επιλογή παραμένει μια ειδική επιμέρους περίπτωση και επιτρέπει τη συναρμογή μιας σφαιρικής θεωρίας της εξέλιξης, συμπληρώνοντας το δαρβινισμό και τη συνθετική θεωρία της εξέλιξης τοποθετώντας τες σ' ένα ευρύτερο ερμηνευτικό πλαίσιο – εμπεριέχει και υπερβαίνει τον κλασσικό δαρβινισμό και τη συνθετική θεωρία της εξέλιξης και απευθύνεται προς πολυάριθμα επίπεδα ζωής, ένας δε από τους βασικότερους συντελεστές της παραμένει η φυσική επιλογή του δαρβινισμού. ***(Buican, 1996, σ.151,155).***

BUICAN, DENIS (1996). Ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2.5.Συστημική Θεώρηση.

Ένα πολύπλοκο φαινόμενο, όπως αυτό της σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον, απαιτεί μια θεώρηση σύνθετη, «κυκλική», που να λαμβάνει υπόψη την αμοιβαία επιρροή των στοιχείων μεταξύ τους και να υπογραμμίζει όχι τόσο τις ιδιότητες ή τα χαρακτηριστικά, όσο τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται σ' αυτές.

Το μοντέλο της γραμμικής καρτεσιανής αντίληψης της αιτίας – αιτιατού, δεν επαρκεί για να ερμηνευτεί με ακρίβεια ο κόσμος. Με τη συστημική θεώρηση η αιτιότητα από απλή γραμμική γίνεται κυκλική. Όπως τονίζει ο ***Bertalanffy (1968, σ.18-19),*** «το πρόβλημα του συστήματος είναι ουσιαστικά το πρόβλημα των περιορισμών της αναλυτικής διαδικασίας στην επιστήμη... ». «Αναλυτική διαδικασία» σημαίνει ότι μια ολότητα που ερευνήθηκε, αναλύθηκε σε μέρη, μπορεί να συγκροτηθεί ή να ανασυγκροτηθεί με συναρμολόγηση των μερών που την αποτελούν. Αυτές οι διαδικασίες νοούνται τόσο με την υλιστική όσο και με την αντιληπτική έννοια. Αυτή είναι η βασική αρχή της «κλασσικής» επιστήμης, που μπορεί να περιγραφεί με διάφορους τρόπους, δηλαδή, ανάλυση σε αιτιώδη στοιχεία που μπορούν να απομονωθούν αναζητώντας «ατομικές» μονάδες στους διάφορους κλάδους της επιστήμης κ.λ.π.

Η πρόοδος της επιστήμης έδειξε ότι οι αρχές αυτές της κλασσικής επιστήμης - που πρωτοδιατυπώθηκαν από το Γαλιλαίο και τον Καρτέσιο - έχουν ιδιαίτερη επιτυχία σε ένα ευρύ φάσμα φαινομένων.

Κατά τον ***Bertalanffy (1968, σ.18-19),*** «η εφαρμογή της αναλυτικής διαδικασίας εξαρτάται από δύο προϋποθέσεις: Η πρώτη είναι ότι οι συναλλαγές ανάμεσα στα «μέρη» πρέπει να

BERTALANFFY, L.V. (1968). General System Theory. Brazillier. New York.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

είναι ανύπαρκτες ή αρκετά ασθενικές, ώστε να μπορούν να αγνοηθούν...

Η δεύτερη προϋπόθεση είναι ότι οι σχέσεις που περιγράφουν τη συμπεριφορά των μερών πρέπει να είναι γραμμικές». Μόνο τότε θεωρείται δεδομένη η προϋπόθεση της αθροιστικότητας, όταν η εξίσωση που περιγράφει τη συμπεριφορά του συνόλου, έχει την ίδια μορφή με τις εξισώσεις που περιγράφουν τη συμπεριφορά των μερών.

Η μηχανιστική θεωρία αποδίδει την αντιμετώπιση ενός συνόλου σαν «τίποτε άλλο» εκτός από το άθροισμα των τμημάτων του, όπως ακριβώς συμβαίνει και σε μία μηχανή, που είναι το άθροισμα των εξαρτημάτων που την απαρτίζουν. Αυτή η αναγωγή του όλου σε τίποτε άλλο εκτός από το άθροισμα των τμημάτων του, που ονομάζεται αναγωγισμός, αδυνατεί να δώσει ικανοποιητικές απαντήσεις στην πολυπλοκότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των στοιχείων του συνόλου. Η μηχανιστική – αναγωγική θεώρηση, που χαρακτηρίζεται σαν αντιδιαλεκτικός αναλυτισμός, προσπαθεί να απομονώσει μόνο γραμμικές σχέσεις ανάμεσα σε αίτιο και αιτιατό. Οι προϋποθέσεις της αναλυτικής διαδικασίας δεν εκπληρώνονται στις ολότητες που ονομάζονται συστήματα και που αποτελούνται από μέρη που συναλλάσσονται μεταξύ τους. Το πρότυπο της περιγραφής τους είναι ένα σύνολο διαφορικών εξισώσεων που γενικά δεν είναι γραμμικές.

Κατά το Δημόκριτο η φύση αποτελεί τάξη στοιχείων και αυτοκαθοριζόμενο σύστημα. Είναι ένα σύνολο στενά συνδεομένων, συσχετιζόμενων, αλληλεξαρτώμενων και αλληλεπηρεαζόμενων όντων, φαινομένων και γεγονότων.

Η αρχή που διέπει τη φύση είναι ότι κάθε σύνολο, κάθε «όλον», είναι κάτι παραπάνω από το απλό άθροισμα των στοιχείων που το αποτελούν. Αυτό το κάτι παραπάνω λοιπόν είναι αποτέλεσμα:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

α) της διαφορετικής κάθε φορά χωροχρονικής διάταξης των στοιχείων μέσα στο χωρόχρονο.

β) των ειδικών κάθε φορά σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους.

Ο μεγάλος αριθμός συνδυασμών που έτσι προκύπτει, μας δίνει και το μεγάλο αριθμό διαφορετικών συνόλων που μπορεί να προκύψουν από τα ίδια ακριβώς στοιχεία. ***(Βασιλείου, 1987, σ.259-260).***

Μεταξύ των στοιχείων, που αποτελούν το σύνολο, αναπτύσσονται αμφίδρομες ολόπλευρες σχέσεις που κάνουν αδύνατη τη διάκριση αιτίου – αιτιατού. Πότε το αίτιο γίνεται αιτιατό και αντίστροφα.

Η θεώρηση αυτή στηρίζεται στις διεργασίες, κάτι που κάνει και τον Ηράκλειτο σύγχρονο.

Διεργασία είναι μια αλληλουχία γεγονότων που εξελίσσεται ασταμάτητα μέσα στο χωρόχρονο. ***(Βασιλείου, 1987, σ.260).*** Σταματώντας την εξέλιξη της διεργασίας για παρατήρηση του φαινομένου, εκείνο που παρατηρείται δεν είναι πλέον το γεγονός σε εξέλιξη αλλά η αποκρυστάλλωση του γεγονότος, το τεχνητό δημιούργημα της παρέμβασης. Παρακολουθώντας μία κινηματογραφική ταινία, εκείνο που παρακολουθούμε είναι αλληλουχία γεγονότων. Αν σταματήσει η ταινία σε κάποια εικόνα κάποια χρονική στιγμή, εκείνο που θα παρατηρηθεί στατικά είναι όλες οι λεπτομέρειες της εικόνας, αλλά θα έχει χαθεί η διεργασία που αποτελούσε τη δυναμική εξέλιξη στο χωροχρόνο της αλληλουχίας των γεγονότων, που παρακολουθούντο στην ταινία ***(Βασιλείου, 1987, σ.260).***

ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, Α.Γ. κ.α. (1987). Ο άνθρωπος ως σύστημα.ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΑΙΔΟΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗΣ. Α: τόμος. 3° μέρος. Ψυχοκοινωνικά θέματα. Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ο όρος σύστημα σημαίνει ότι ένας αριθμός από διεργασίες, «ενότητες», βρίσκονται σε:

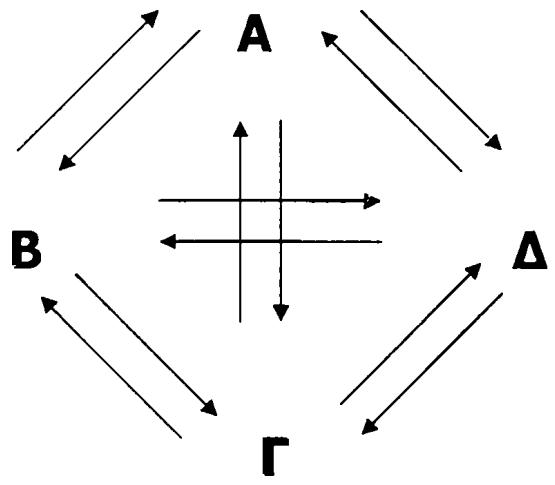
1) αλληλεξάρτηση,

2) αλληλοσυσχέτιση,

3) συναλλαγή.

Ο όρος συναλλαγή σημαίνει ότι το Α μεταλλάζει το Β, ενώ την ίδια χρονική στιγμή το ίδιο το Α μεταλλάσσεται από το Β. Δηλαδή πρόκειται για μία ταυτόχρονη αμφιδρομική μετάλλαξη.

Ένα μοντέλο Συστήματος, όπου τα Συναλλασσόμενα μέρη είναι τέσσερα, που αποτελούν και τα στοιχεία του συστήματος, απεικονίζεται σχηματικά ως εξής:



Κατά τον ***Roy Grinker (1956)*** αυτά τα Συναλλασσόμενα μέρη, οι «ενότητες», βρίσκονται σε αμοιβαία και ταυτόχρονη μεταλλαγή. Οι δεσμοί συναλλαγής είναι 12 δηλαδή 6 ζεύγη κατευθύνσεων συναλλαγής, η οποία εξελίσσεται ολόπλευρα και ασταμάτητα. Οι δεσμοί συναλλαγής πολλαπλασιάζονται όσο αυξάνονται τα συναλλασσόμενα μέρη, σύμφωνα με τη σχέση $\Delta=\Sigma^2-\Sigma$, όπου Δ ο αριθμός δεσμών συναλλαγής και Σ τα Συναλλασσόμενα μέρη. Είναι ευνόητο ότι η αύξηση του αριθμού των Συναλλασσομένων έχει σαν αποτέλεσμα την αύξηση του

GRINKER, R. (1956) . Towards a Unified Theory of Human Behavior, Basic Books New York.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αριθμού των δεσμών συναλλαγής, δεσμών για ένα αριθμό συναλλαγών που τείνουν στο άπειρο. Αυτό προσδίδει στο Σύστημα την ιδιότητα της «οργανωμένης συμπλοκότητας». Όσο το Σύστημα λειτουργεί, τα Συναλλασσόμενα διαφοροποιούνται πολλαπλασιαζόμενα, ενώ αναπτύσσονται μεταξύ τους πρόσθετοι δεσμοί συναλλαγής μέσα στο Σύστημα. Έτσι το Σύστημα διατηρεί την οργανωμένη συμπλοκότητα σε μια σπειροειδή ανέλιξη. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι ότι το Σύστημα παίρνει μια όλο και πιο σύνθετη μορφή, ακολουθεί δηλαδή μια διεργασία που ονομάζεται «μορφογένεση». ***(Βασιλείου, 1987, σ.261).***

Σύμφωνα με το νόμο της αναμόρφωσης, βάσει του οποίου τα ζωντανά συστήματα ανελίσσονται με σπειροειδή τρόπο σε αυξανόμενη οργανωμένη συμπλοκότητα, σε πιο σύμπλοκες δηλαδή μορφές που παίρνουν κατά τη συνεχιζόμενη μορφογένεση τους ***(Vassiliou, G.& Vassiliou, V., 1981),*** κάνει το κάθε Σύστημα να εντάσσεται μέσα στα όρια ενός Υπερσυστήματος, μέσα στο οποίο βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση, αλληλοσυσχέτιση και συναλλαγή με άλλα συστήματα. Ότι παρουσιάζει μικρότερη συμπλοκότητα χαρακτηρίζεται ως Υποσύστημα και ότι μεγαλύτερη, ως Υπερσύστημα. Ο κόσμος αποτελείται από συστήματα που είναι, σε οποιοδήποτε επίπεδο, μέρος ακόμα μεγαλυτέρων συστημάτων, μέσα από μια ιεραρχημένη τάξη.***(Bertalanffy, σ.27).***

ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, Α.Γ. κ.α. (1987). Όπ..

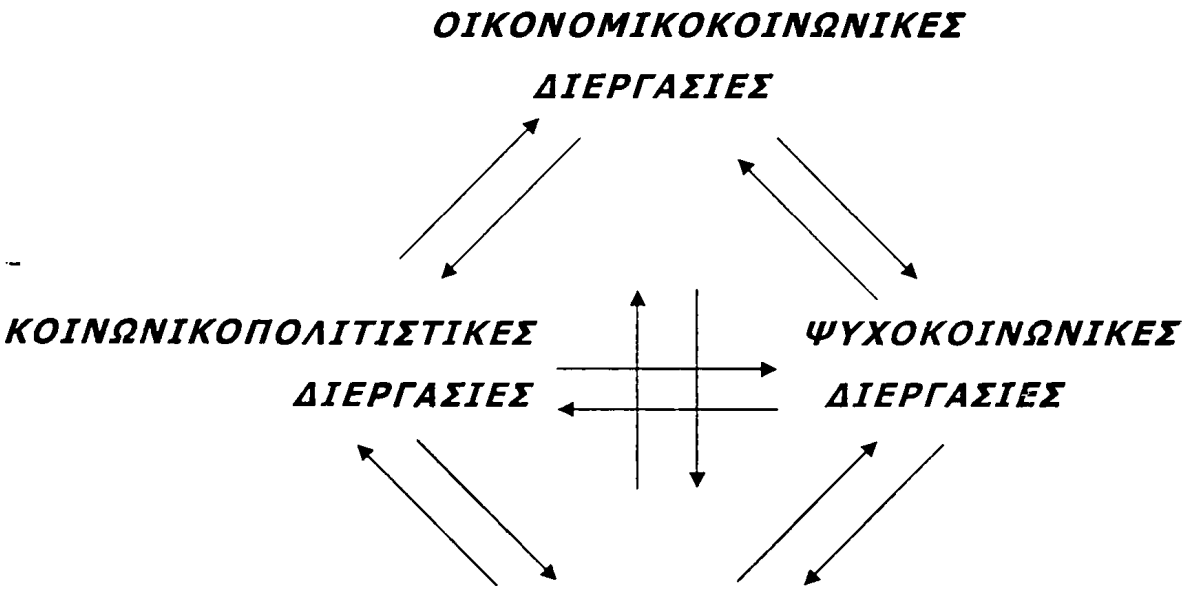
VASSILIOU, G. & VASSILIOU, V. (1981) Outlining the Synallactic Collective Image Technique as Used within a Systemic-Dialectic Approach. In «Living Groups», Ed E.J. Durkin, Brunner / Mazel, New York.

BERTALANFFY, L.V. (1968). Ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2.5.1. Ο άνθρωπος ως σύστημα.

Ο άνθρωπος θεωρείται ως ένα βιοψυχοκοινωνικό Σύστημα, που το συναπαρτίζουν διεργασίες οι οποίες ομαδοποιούνται σε φυσικό - χημικό - βιολογικές, ψυχοκοινωνικές, κοινωνικοπολιτιστικές και οικονομικοκοινωνικές, όπως φαίνεται στο σχήμα ***(Βασιλείου, 1987, σ. 263).***



Το ανοικτό Σύστημα "Άνθρωπος" επιτρέπει μέσω των ορίων του να διέρχεται ύλη, ενέργεια και πληροφορία. Οι ζωτικές λειτουργίες των ορίων του ανοίγουν στη συναλλαγή και κλείνουν για να συνεχίσουν την αναδόμηση τους. Είναι λειτουργίες που ανελίσσονται ταυτόχρονα. Το άνοιγμα είναι ταυτόσημο με τη διεργασία του «ρέειν» (flowing) και το κλείσιμο είναι ταυτόσημο με τη διεργασία του «δομείν» (structuring), όπου οι διαφοροποιούμενες με το «ρέειν» διεργασίες συναλλάσσονται (transact) με αυξανόμενη συμπλοκότητα ***(Βασιλείου, 1987, σ.264).***

ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, Α.Γ. κ.α. (1987). Όπ..

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Το ευρύτερο σύστημα του ανθρώπου (η οικογένεια), του οποίου είναι μέρος, ονομάζεται Υπερσύστημα και τα μέρη του ατόμου Υποσυστήματα (π.χ. το νευρικό σύστημα κ.τ.λ.). Αν όμως θεωρηθεί η οικογένεια ως σύστημα, τότε το άτομο είναι το Υποσύστημα (ένα από τα μέρη της) και κάθε ανώτερο επίπεδο κοινωνικής οργάνωσης, όπως η εκτεταμένη οικογένεια ή η κοινότητα, αποτελεί το Υπερσύστημα του οποίου η οικογένεια είναι μέρος. Ολόκληρη η ανθρωπότητα είναι σειρά ομόκεντρων κύκλων. Οι κύκλοι αντιπροσωπεύουν τα όρια του συστήματος (χώρου) που περικλείουν. Το «όριο» υποδηλώνει τη διαχωριστική γραμμή μετάβασης, όπου μπορούν να παρατηρηθούν διαφορές στη δομή, τη λειτουργία, τη συμπεριφορά κ.λ.π, στη μια ή στην άλλη πλευρά, χωρίς να αποκλείεται οσμωτική δράση μεταξύ των δύο πλευρών. Κατά τον ***Miller (1965, σ. 214).*** ως όριο καθορίζεται η περιοχή γύρω από το εξωτερικό μέρος του συστήματος «πάνω στην οποία υπάρχει λιγότερη μεταβίβαση ύλης / ενέργειας και πληροφοριών από όση μέσα στο σύστημα ή μέσα στο περιβάλλον του».

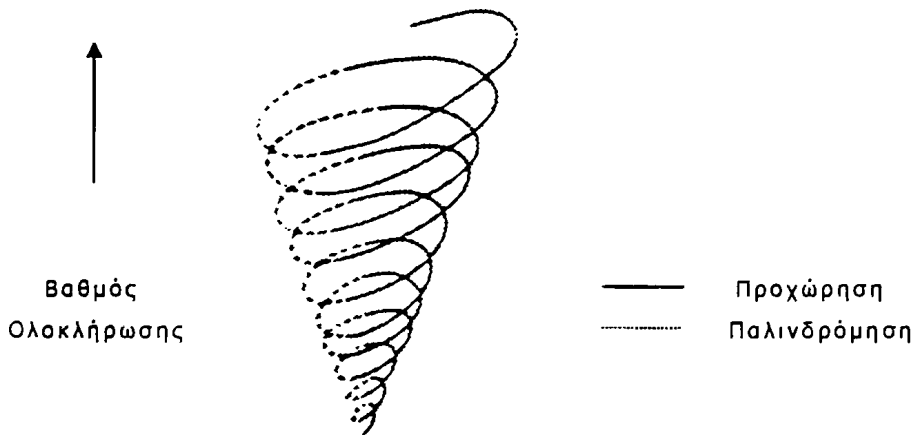
Θεμελιακό ρόλο για την επιβίωση και μορφογένεση των Συστημάτων που συναπαρτίζουν οι άνθρωποι, που σαν συστήματα και οι ίδιοι ανελίσσονται, σε κάθε σημείο του χωροχρόνου και για κάθε Υπερσύστημα, όπως π.χ. η κοινωνία και γενικότερα το περιβάλλον, διαδραματίζουν οι οικονομικοκοινωνικές διεργασίες. Αν οι οικονομικοκοινωνικές διεργασίες παραμένουν ανταγωνιστικές – εκμεταλλευτικές, θα προσδώσουν αντίστοιχα χαρακτηριστικά και στις υπόλοιπες διεργασίες με πολλές δυσλειτουργικές συνέπειες και δυναμικές εκτροπές.

Όταν και όσο διαφοροποιούνται οι διεργασίες, δημιουργούνται και διατηρούνται πρόσθετοι δεσμοί συναλλαγής.

MILLER, I. G. (1965). Living Systems. Basic Concepts, «Behavioral Science», 10:193

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η οργανωμένη συμπλοκότητα και η διαφοροποίηση που διαθέτει το Σύστημα, ως όλο, να ανελίσσεται με σπειροειδή τρόπο σε ανώτερα επίπεδα οργάνωσης και ανάπτυξης (Σχήμα). Η ανάπτυξη κατά τον ***Werner (1957, σ.137)*** θεωρείται « το αποτέλεσμα ποσοτικών αλλαγών που συντελούνται είτε σταδιακά είτε απότομα και ποιοτικών αλλαγών που από τη φύση τους είναι ασυνεχείς»,κάτι που είναι σύμφωνο και με την αρχή της ***ορθογένεσης***[1] , και αντιπροσωπεύει το βαθμό οργάνωσης ενός συστήματος και την έκταση στην οποία τα ξεχωριστά συστατικά στοιχεία του συστήματος επικοινωνούν μεταξύ τους, ενώ διατηρούν την ανεξάρτητη λειτουργία τους διαμορφώνοντας το βαθμό συντονισμού μεταξύ τους***(Salkind,1985,σ.307,317).***



Σχήμα: Η προχωρητική και η παλινδρομική φύση της ανάπτυξης (πηγή, Langer,1969).

WERNER, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. In D.B. Harris (Ed.), The concept of development Minneapolis : The university of Minnesota Press.

[1]***Σύμφωνα με την αρχή της ορθογένεσης:*** «Η ανάπτυξη προχωρεί από μια κατάσταση σχετικής ακαμψίας και έλλειψης διαφοροποίησης σε μια κατάσταση αυξανόμενης διαφοροποίησης, διάρθρωσης και ιεραρχικής ολοκλήρωσης» ***(Wernex, 1957, σ. 126)***. Η λέξη «διαφοροποίηση»είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο στην πιαζετιανή προσέγγιση της κατανόησης του εγωκεντρισμού. Ένα από τα χαρακτηριστικά που κάνει ένα στάδιο εγωκεντρισμού διαφορετικό από κάποιο άλλο, είναι ο βαθμός διαφοροποίησης ανάμεσα στα παιδιά και τα αντικείμενα του κόσμου τους. Η οργανισμική θεωρία του Werner τονίζει την ίδια βασική αρχή, αλλά προσθέτει και τη διαδικασία της ολοκλήρωσης των στοιχείων εκείνων που ξεχώρισαν μετά την εμφάνιση της διαφοροποίησης. Όπως ακριβώς ο Piaget απέδιδε μεγάλη σπουδαιότητα στις έμφυτες δυνάμεις της οργάνωσης και της προσαρμογής, το ίδιο και ο Werner πίστευε στην έμφυτη βάση της αρχής της ορθογένεσης. Η ικανότητα για διαφοροποίηση και ολοκλήρωση κληρονομείται – ούτε μαθαίνεται ούτε διδάσκεται. Ο Werner υποστήριξε ότι η εμπειρία και η μάθηση δεν διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην εξελικτική διαδικασία – κατά την άποψή του η κατ' εξοχήν κινητήρια δύναμη είναι κάποιο πλέγμα βιολογικά ελεγχόμενων παραγόντων. **(Salkind, 1985, σελ. 306,307)**

SALKIND, NEIL,(1985). Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης. Εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

2.5.2 Άνθρωπος και Ομάδα.

Το βιοψυχοκοινωνικό Σύστημα "Άνθρωπος" δεν μπορεί να διαφοροποιείται στις διεργασίες του και να ανελίσσεται σε πιο οργανωμένη συμπλοκότητα και έτσι να διαφοροποιείται ως Σύστημα, παρά μόνο με το να μένει αναπόσπαστο μέλος μιας ομάδας που την κάνει έτσι άμεσο του Υπερσύστημα. Και αυτό γιατί η διαφοροποίηση στις α) ψυχοκοινωνικές διεργασίες και β) στους τύπους συμπεριφοράς και σχέσεων του με άλλους, δεν μπορεί να γίνει στο κενό.

Αλλά και ένας αριθμός ανθρώπων, με το να παραμένουν μέλη της ομάδας σε αλληλεξάρτηση και συναλλαγή προσδίδοντας και στην ομάδα τις ιδιότητες που έχει ένα Σύστημα, την κάνουν Υπερσύστημα τους. Τα μέλη της ομάδας με το να βρίσκονται σε ανελισσόμενη διαφοροποίηση προσδίδουν και στο Υπερσύστημά τους, στην ομάδα τους, στην ολότητά τους, ανελισσόμενη οργανωμένη συμπλοκότητα και διαφοροποίηση. Κατά τους ***Vassiliou, G. & Vassiliou, V. (1983)*** «άμα άνθρωπος άμα και μέλος ομάδας, άμα μέλος ομάδας άμα και άνθρωπος». Δηλαδή ο εξανθρωπισμός μπορεί να γίνει μόνο μέσα στα πλαίσια της ομάδας του Συλλογικού (collective). Με το να εξανθρωπίζονται τα μέλη της ομάδας, την κάνουν να ανελίσσεται κι εκείνη ως Σύστημα σε μια αυξανόμενη διαφοροποίηση.

Επομένως όσο διαφοροποιούνται οι ομάδες, τόσο διαφοροποιείται και το Υπερσύστημα τους, η κοινωνία. Έτσι ο άνθρωπος είναι ένα σύμπλοκο δυναμικό πεδίο που συναπαρτίζεται από την ολότητα των κοινωνικών και γενικά των περιβαλλοντικών του σχέσεων, το «ολοκλήρωμά» τους με τη

VASSILIOU, G, & VASSILIOU, V. (1983) On the Diogenes Search : Outlining a Dialectic – Systemic Approach Concerning the Functioning of Anthropos and this Suprasystems. In «The Evolution of Group Analysis». Ed M.Pines, Routledge and Kegan Paul, London.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

μαθηματική έννοια του όρου. Με την ολοκλήρωση του αυτή αξιώνεται να εκπληρώνει τους τρεις βασικούς του σκοπούς: να δημιουργεί, να παράγει και να ανταλλάσσει με τους «Άλλους» το εξαγόμενο. ***(Vassilioy, G. & Vassilou, V. 1983).***

Και στο Υπερσύστημα Περιβάλλον , του οποίου ο άνθρωπος αποτελεί διαμορφωτικό, αλλά και διαμορφούμενο στοιχείο, αναπτύσσονται συναλλαγές και διεργασίες μεταξύ των συστημάτων που το συναθροίζουν. Όσο διαφοροποιούνται αυτές οι διεργασίες, πρόσθετοι δεσμοί συναλλαγής αναδύονται και διατηρούνται, προσδίδοντας στην οργανωμένη συμπλοκότητα και τη διαφοροποίηση που διαθέτει το περιβάλλον, ως όλο, μια ανελικτική σπειροειδή πορεία που δεν μπορεί να περιγράφει με γραμμικές σχέσεις, αλλά με διαφορικού τύπου εξισώσεις.

Τα επάλληλα Υπερσυστήματα (θεωρώντας τον άνθρωπο ως Σύστημα) αναπτύσσονται σε μια σειρά ομόκεντρων κύκλων, όπου κάθε περιφέρεια κύκλου είναι τα όρια του συστήματος που περικλείει (άνθρωπος- άμεσο πεδίο δράσης- οικογένεια- ευρύτερη οικογένεια- ομάδα- Κοινωνία- κ.ο.κ.). Το «όριο» υποδηλώνει επιφάνεια μετάβασης, όπου μπορούν να παρατηρηθούν διαφορές στη δομή, τη λειτουργία, τη συμπεριφορά κ.τ.λ. στη μία ή στην άλλη πλευρά. ***(Skynner, 1987, σ.198)***.

VASSILIOU, G, & VASSILIOU, V. (1983). Ό.π.

SKYNNER, R. (1987). Πλαίσια θεώρησης της οικογένειας σαν σύστημα. Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής. Πρώτος τόμος. Δεύτερο μέρος. Επιμέλεια Γιάννης Τσιαντής. Σωτήρης Μανωλόπουλος. Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2.5.3. Σχέσεις Ανθρώπου Και Επαλλήλων Συστημάτων

Ο άνθρωπος πρέπει να αναπτύσσει «σχέσεις συστήματος» και όχι «σχέσεις αθροίσματος» με τα επάλληλα Υπερσυστήματα. Αν οι σχέσεις αυτές είναι μόνό ανταγωνιστικές - εκμεταλλευτικές, τότε τα επάλληλα Υπερσυστήματα του ανθρώπου αντί να τείνουν σε σπειροειδή ανέλιξη, προς αυξανόμενη οργανωμένη συμπλοκότητα, οδηγούνται σε μία πολύ διαταρακτική, θετική εντροπική ανάπτυξη μιας αποδιοργανωμένης συμπλοκότητας. Δηλαδή σε μία εντροπική διεργασία που από την αρχική αριθμητική πρόοδο εξελίσσεται σε γεωμετρική, λογαριθμική, λόγο-λογαριθμική πρόοδο, σε χάος. Ο ***Zemansky (1968, σ.216)*** τονίζει ότι η εντροπία ενός Συστήματος είναι ο βαθμός της αταξίας του και ότι υπάρχει μια τάση της φύσης να αναπτύσσει μεγαλύτερη αταξία, δηλαδή η αταξία του Σύμπαντος αυξάνει.

Η αρχή της θετικής ανάδρασης στην έννοια της εντροπίας είναι η ρίζα των αλλαγών ενός συστήματος,είτε με τη μορφή ανάπτυξης είτε με τη μορφή παρακμής, ενώ η αρνητική ανάδραση αφορά τη διατήρηση της σταθερότητας του συστήματος (ομοιόσταση). Τα βιολογικά συστήματα εμπεριέχουν συνήθως ένα συνδυασμό θετικών και αρνητικών κυκλωμάτων ανάδρασης (feedback loops) που μαζί καθορίζουν τη δυναμική «ισορροπία» της φύσης σε κάθε δεδομένη στιγμή ***(Skynner, 1987, σ.194)***. Μόνη της η θετική ανάδραση οδηγεί σε κατάρρευση το σύστημα. Κατά τον ***Stones (σ.72)*** αυτή η δυναμική «ισορροπία» διατηρείται με την πολύπλοκη συνεργασία εξηρτημένης και μη εξηρτημένης συμπεριφοράς· τα βιολογικά συστήματα διατηρούν

ZEMANSKY, MARK (1968). Heat and Thermodynamics McGraw - Hill Company, New York.
SKYNNER, R. (1987). Ό.π.
STONES, E. (1981). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία Μετάφραση. Αντ.Δανασσής - Αφεντάκης, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

μια κατάσταση εσωτερικής καθορισμένης «ισορροπίας» με τους ομοιοστατικούς μηχανισμούς και μια κατάσταση δυναμικής «ισορροπίας» προς το εξωτερικό περιβάλλον με τις διαδικασίες της μάθησης δι' υποκαταστάσεως.

Αν καταργηθεί η συναλλαγή του ανθρώπου με τα επάλληλα Υπερσυστήματα (ομάδα κ.λ.π.), αποκλείεται η αδιατάρακτη ανέλιξη της διαφοροποίησής του, η σπειροειδής ανέλιξή του στην αυξανόμενα οργανωμένη συμπλοκότητα, που θα δώσει λειτουργικότητα σ' όλη την κλίμακα, άτομα, οικογένειες, ομάδες (μικρές και μεγάλες), κοινωνία κ.ο.κ.

Επομένως προκύπτει η ανάγκη της διαλεκτικής προσέγγισης των σχέσεων μεταξύ του ανθρώπου και των επαλλήλων Υπερσυστημάτων και να αναπτυχθούν μεταξύ τους «σχέσεις συστήματος» (systeming). Αυτό θα οδηγήσει στην αμφίδρομη κι ολόπλευρη συναλλαγή του ανθρώπου με τα άλλα επάλληλα Υπερσυστήματα και με τη δημιουργία θέσης - αντίθεσης - σύνθεσης - νέας θέσης κ.ο.κ. θα ανελιχθεί σε ανώτερο επίπεδο οργανωμένης πολυπλοκότητας. Για να γίνει αυτό, είναι απαραίτητες καταλυτικές - ρυθμιστικές διεργασίες οι οποίες θα δώσουν ζωή - κίνηση και ανελισσόμενη μορφογένεση στο Υπερσύστημα (ομάδα, κοινωνία, περιβάλλον κ.λ.π.) μέσα από μια δυναμική «ισορροπία» που θα αποτρέπει την εντροπική εκτροπή και την κατάρρευσή του. Το ρόλο του «Καταλύτη – Ρυθμιστή Συναλλαγής» - «Συντονιστή» - καλείται να τον παίξει, στο βαθμό των γνωσιολογικών και τεχνολογικών του δυνατοτήτων, ο άνθρωπος. Η ικανότητα του ανθρώπου για τον ρόλο αυτό και η αποτελεσματικότητα του «ηγείσθαι» της προσπάθειας αντιστροφής της εντροπικής κατεύθυνσης των συναλλαγών μεταξύ των συστημάτων, που περιλαμβάνει το Υπερσύστημα, είναι ευθέως ανάλογη του βαθμού συνειδητοποίησης του υπαρξιακού του αυτοπροσδιορισμού,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αλλά και της διαφορετικής πρόσληψης της αντικειμενικής πραγματικότητας, μέσα από την οικολογική προσέγγιση των επαλλήλων Υπερσυστημάτων.

Κύριο καθήκον του «Συντονιστή» είναι να προκαλέσει με καταλυτικές – ρυθμιστικές παρεμβάσεις τη διαμόρφωση των εγχειρηματικών σκοπών (operational goals) που θα εξασφαλίζουν τη συνέχιση της ανελικτικής λειτουργίας των επαλλήλων Υπερσυστημάτων. Οι επανατροφοδοτικοί αυτοί μηχανισμοί είτε θα είναι αρνητικοί, αν η συναλλαγή ανάμεσα στα συστήματα χρειάζεται επικέντρωση σε συγκεκριμένο θέμα, είτε θα είναι θετικοί, αν η συναλλαγή τους χρειάζεται επαύξηση και επίταση.

Η συνείδηση (με την έννοια της συνειδητοποίησης του εαυτού) μπορεί να θεωρηθεί κάτι σαν «ομάδα εποπτείας» που θα συγκαλείται για να ελέγξει τη λειτουργία ενός μεγάλου οργανισμού, του οποίου τα διάφορα μέρη μπορεί να λειτουργούν αποτελεσματικά, αλλά το καθένα να έχει αναπτυχθεί και να έχει αποσταθεροποιηθεί και έτσι να εμποδίζει τη λειτουργία του συνόλου. Δηλαδή η συνείδηση παίζει το ρόλο του «Συντονιστή» μεταξύ των υποσυστημάτων, όταν έχει δημιουργηθεί κάποια μορφή ανισορροπίας ή κατακερματισμού Όπως προτείνει ο *Bateson,* μια τέτοια συνείδηση δεν είναι αυτοσκοπός αλλά περισσότερο μια ένδειξη ότι ο οργανισμός διανύει μια προσωρινή περίοδο αυτο-εξέτασης και προσαρμογής. ***(Skynner, 1987, σ.217)***

Φαίνεται λοιπόν ότι η σύγκρουση και ο ανταγωνισμός είναι αναπόφευκτες προϋποθέσεις της ανθρώπινης λειτουργίας κατά την εξελικτική *πορεία του* ανθρώπου. Ο *Freud* επισημαίνει ότι η συνεχής διαμάχη μεταξύ των απαιτήσεων της κοινωνίας και των επιταγών της ζωώδους φύσης του ανθρώπου είναι το τίμημα του πολιτισμού ***(Skynner, 1987, σ.218).***

SKYNNER, R. (1987). Ό π

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2.5.3.1. Διαλεκτική Προσέγγιση

Σ'αυτά τα επάλληλα Υπερσυστήματα πρέπει να εξασφαλίζεται μια απαραίτητη προϋπόθεση για την ανεμπόδιστη ανέλιξη τους και η σχέση μεταξύ τους να είναι διαλεκτική. Η διαλεκτική θεωρείται ως το «κλειδί για την κατανόηση όχι μόνο των επιμέρους όψεων της πραγματικότητας, αλλά και για την κατανόηση σχεδόν κάθε φυσικού, κοινωνικού ή γνωστικής υφής φαινομένου: είναι το κλειδί για την κατανόηση του κόσμου ως όλου» (Afanasyen, 1968,σ.14). Βασική πεποίθηση του Hegel είναι ότι η ανθρώπινη ζωή (και η φύση ολόκληρη) στηρίζεται στην αρχή της διαλεκτικής αλλαγής, που συνίστεται από την έννοια ή θέση, και εξαιτίας της φύσης της αλλαγής προκαλεί τη διαμόρφωση μια άλλης έννοιας, της αντίθεσης. Μέσω της διαλεκτικής διαδικασίας τα δυο αυτά στοιχεία αλληλεπιδρούν παράγοντας μια νέα θέση κ.ο.κ.

Ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, ο κόσμος (τα επάλληλα Υπερσυστήματα) μετατρέπεται σε δυναμική οντότητα που συνεχώς μεταβάλλεται ***(Salkind, 1985, σ.323).***

SALKIND, N. (1985). Θεωρίες της ανθρώπινες ανάπτυξης. Μεταφρ. Διομ. Μαρκουλής, Εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.

3.1. Εννοιολογική οριοθέτηση του περιβάλλοντος.

Είναι εξαιρετικά δύσκολο να ορισθεί το περιβάλλον, γιατί αντιπροσωπεύει μία έννοια πολύ πλούσια, πολυδιάστατη και πολυσύνθετη, φορτισμένη με επιστημονικές θεωρήσεις σε διάφορα πεδία, αλλά και κοινωνικούς προβληματισμούς, αξιολογικές κρίσεις και ιδεολογίες ***(Φλογαΐτη, 1993, σ.151).***

Με τον όρο «περιβάλλον» εννοείται ο φυσικός χώρος (βιότοπος) και ο κοινωνικός χώρος (δοσμένη κοινωνική οργάνωση) που μέσα του και σε σχέση μ' αυτόν αναπτύσσεται η ανθρώπινη ύπαρξη ***(Τζάνη, 1986, σ.9)***, αλλά και ο χώρος που από τις ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, αναπτυξιακές και πολιτικές συνθήκες, μέσα στις οποίες και από τις οποίες αυτό καταλυτικά καθορίζεται ***(Ρόκος, 1993, σ.23).***

Κατά τον ***Ternisien (1973, σ.5)***, περιβάλλον είναι ένα σύνολο από φυσικούς, βιολογικούς ή κοινωνικούς παράγοντες, ικανούς να έχουν ένα άμεσο ή έμμεσο, βραχύχρονο ή μακρόχρονο αποτέλεσμα στους ζώντες οργανισμούς και στις ανθρώπινες δραστηριότητες.

Στις επιστήμες της συμπεριφοράς και της αγωγής με τον όρο «περιβάλλον» εννοείται το σύνολο των επιδράσεων, άμεσων και έμμεσων, που δέχεται ένα άτομο από τη στιγμή της σύλληψης του ως το θάνατο. Με την ευρύτητα του εννοιολογικού περιεχομένου του όρου «περιβάλλον», αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ψυχολογικό, στο οποίο

ΦΛΟΓΑΪΤΗ, ΕΥΓ.(1993). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, Αθήνα.
ΤΖΑΝΗ, Μ.(1986). Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
ΡΟΚΟΣ, Δ.(1993). Περιβαλλοντική κρίση. Σύγχρονη εποχή, Αθήνα.
TERNISIEN, I.(1973). Environnement. Ecole Maternelle Francaise, 8,4-6.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

συμπεριλαμβάνεται τόσο το φυσικό (γεωφυσικές και βιοφυσικές επιδράσεις), όσο και το κοινωνικό περιβάλλον (κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές επιδράσεις) ***(Καψάλης,1986, σ.49).***

Έτσι το περιβάλλον εμφανίζεται ως χώρος ζωής, χώρος διαβίωσης, σύστημα σχέσεων, πεδίο δράσης, δημιουργίας, παραγωγής, κατανάλωσης, πειραματισμού, μετατροπής, μάθησης, χώρος κοινωνικοποίησης, έκφραση της κουλτούρας, ερέθισμα για αντιδράσεις και συμπεριφορές, αγαθό προς εκμετάλλευση κ.λ.π. Περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις και εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής.

Πότε ταυτίζεται με τον κοινωνικό περίγυρο, πότε με την οικολογία και άλλοτε γίνεται συνώνυμο της φύσης***(Φλογαΐτη, 1993, σ.152).***

Το περιβάλλον ταυτιζόμενο με τη φύση αποτελεί τάξη στοιχείων και αυτοκαθοριζόμενο σύστημα, σε αντιδιαστολή προς το μυθικό προκοσμικό χάος που περιγράφεται στη θεογονία του Ησιόδου (στιχ.116 κ.εξής).

Πέραν αυτών όμως το περιβάλλον έχει γίνει πραγματικότητα και θέμα κλειδί από τη στιγμή που φορτίστηκε με την έννοια του προβλήματος, προβλήματος οικολογικού, κοινωνικού και πολιτισμικού ***(Φλογαΐτη, 1993, σ.152-153).***

Το περιβάλλον μπορεί επίσης να περιγραφεί με όρους της συστημικής θεωρίας, ως «ένα ανοικτό και δυναμικό σύστημα, συγχρόνως δομημένο και αδόμητο το οποίο βρίσκεται σε διαρκή μεταβολή» ***(Malmberg,1984, σ.367).***

Στα πλαίσια της οικολογικής προσέγγισης, περιβάλλον είναι το σύνολο όλων των εξωτερικών συνθηκών που περιβάλλουν ένα σύστημα, έναν οργανισμό, μια κοινότητα ή ένα αντικείμενο ***(De Roose – Van Parijs).***

ΚΑΨΑΛΗΣ, ΑΧΙΛ.(1986). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Εκδοτικός οίκος ΑΦΩΝ Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
ΦΛΟΓΑΪΤΗ, ΕΥΓ.(1993). Ό.π.
MALMBERG, T. (1984). «Pour une territorialite humaine. Quelques conceps de base», Revue de l Institut de Sociologie, 3-4.
DE ROOSE, F. – VAN PARIJS, P. Le pensee ecologiste, 68.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κατά μια άλλη προσέγγιση το περιβάλλον δεν αντιπροσωπεύει μια στατική πραγματικότητα, ένα σύνολο παραγόντων «έξω του οργανισμού», ούτε απλώς ένα σύστημα χωροχρονικών σχέσεων μέσω των οποίων υπάρχει ο οργανισμός, αλλά ένα δυναμικό και εξελισσόμενο σύστημα που οργανώνεται από τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο καθένα και σε όλα τα στοιχεία που το συγκροτούν, βιολογικά και φυσικοχημικά. Είναι μια δυναμική πραγματικότητα, όπου ο οργανισμός αφομοιώνεται στο περιβάλλον και συμμετέχει στη διαμόρφωση αυτού του περιβάλλοντος. Έτσι το περιβάλλον ταυτίζεται με την έννοια του οικοσυστήματος. ***(Φλογαΐτη, 1993, σ.157).***

Το περιβάλλον είναι έννοια χωρική (χώρος που κινούνται και δρουν οι οργανισμοί) ποσοτική (το σύνολο όλων των γεωφυσικών παραγόντων που επηρεάζουν τους οργανισμούς) και σχέσεων (οι περίπλοκες και αναρίθμητες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των οργανισμών).

Η έννοια του περιβάλλοντος, όπως επισημαίνει και ο ***Gewirtz (1969, σ.194)***, πρέπει να προσδιορισθεί τόσο με όρους των ερεθισμών που επηρεάζουν τη συμπεριφορά, όσο και με όρους της λειτουργικής σχέσης της συμπεριφοράς με τον έλεγχο των ερεθισμών.

Κατά τον ***Ittelson et al, (1974, σ.7)*** ο όρος «περιβάλλον» περιλαμβάνει ακόμη τον τρόπο με τον οποίο το αντιλαμβανόμαστε και έχουμε την εμπειρία του, τον τρόπο με τον οποίο το αλλάζουμε και το χρησιμοποιούμε για την κάλυψη

των αναγκών μας και ακόμη το πώς προσαρμόζουμε τη συμπεριφορά μας στο σύστημα που αντιπροσωπεύει και που βρίσκεται σε συνεχή μεταβολή.

ΦΛΟΓΑΪΤΗ, ΕΥΓ.(1993). Ό.π.

GEWIRTZ, J. (1969). Mechanisms of social learning : some roles of simulation and behavior in early human development. In D. Goslin(Ed), Handbook of socialization theory and researd (p.p.57-212). Chicago : Rand Mc Nally College Publishing Company.

ITTELSON, W.H. – PROSHANSKY, H.M. – RIVLIN, L.G. & WINKEL, G. (1974). An introduction to environmental psychology. New York: Holt, Rinehart and Winston.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Επομένως δεν υπάρχουν καθολικοί ορισμοί ούτε οπερασιοναλιστικοί δείκτες του περιβάλλοντος και έτσι η έννοια του περιβάλλοντος είναι κάτι το πολύ πλατύ και όχι σαφώς προσδιορίσιμο με ακαθόριστα όρια προσδιορισμού του πεδίου του και ανοικτά σε φαινόμενα κοινωνικά που βρίσκονται σε πλήρη εξέλιξη ***(Harff, Durand, 1977, σ.19)***.

Επισημαίνεται ότι η <u>έννοια περιβάλλον</u> δεν αποτελεί αντικείμενο συμφωνίας μεταξύ των ειδικών .

Για όσους πιστεύουν σε μια <u>ανθρωποκεντρική ηθική</u> είναι το περιβάλλον του ανθρώπου μέσα από μια χρηστική αντίληψη: είναι "όλα αυτά που μας είναι απαραίτητα για να επιβιώσουμε". Για τους οπαδούς μιας <u>οικοκεντρικής ηθικής</u> είναι το περιβάλλον όλων των όντων της βιόσφαιρας εκλαμβανόμενο ως δίκτυο σχέσεων συμβίωσης.

Επίσης ο προσδιορισμός των <u>"συστατικών" του περιβάλλοντος</u> διαφέρει από τη μια άποψη στην άλλη. Για μερικούς το περιβάλλον αντιστοιχεί στο σύνολο των βιοφυσικών και φυσικών στοιχείων και των κατασκευασμένων από τον άνθρωπο, σε σχέση με τα κοινωνικό – πολιτιστικά συστατικά του χώρου (όπως είναι οι τρόποι παραγωγής και ο τρόπος ζωής). Για άλλους τέλος το περιβάλλον περιλαμβάνει το σύνολο των συνθηκών ζωής, τόσο κοινωνικό–πολιτιστικές όσο και βιοφυσικές, συνδεόμενο ταυτόχρονα και με τις οικολογικές σχέσεις του βιοφυσικού πεδίου (όπως π.χ. οι σχετικές με την ποιότητα του αέρα) και με τις κοινωνικές σχέσεις (όπως π.χ. οι σχετικές με τα προβλήματα βίας ή φτώχειας).

Στην ειδικευμένη για την Π.Ε. βιβλιογραφία υπάρχουν έξι βασικοί ορισμοί για το περιβάλλον ανάλογα με το πώς θεωρούν αυτό.

HARFF, Y.-DURAND, M. (1977). La qualite de la vie. Mouvement ecologique, Mouvement ouvrier, Mouton, Paris.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

-Το περιβάλλον- πρόβλημα προς επίλυση.

Είναι το βιοφυσικό περιβάλλον, η βάση της ζωής που απειλείται από τη ρύπανση, τις φθορές, τις καταστροφές. Πρέπει να μάθουμε να διατηρήσουμε την ποιότητα ζωής, να την αναβαθμίσουμε. Στις διάφορες μελέτες προτείνονται ως σημαντικές οι παιδαγωγικές πρακτικές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων για την εύρεση τρόπων επίλυσης των προβλημάτων.

-Το περιβάλλον- φυσικός πόρος για διαχείριση.

Είναι η ομαδική βιοφυσική κληρονομιά που συνδέεται με την ποιότητα ζωής. Αυτός ο πλούτος είναι περιορισμένος, εξαντλείται και υποβαθμίζεται. Πρέπει να μάθουμε να τον διαχειριζόμαστε με την προοπτική της βιώσιμης ανάπτυξης και ισορροπημένης διανομής.

-Το περιβάλλον- φύση.

Είναι το αυθεντικό περιβάλλον, το "καθαρό", αυτό από το οποίο ξέκοψε ο άνθρωπος και με το οποίο πρέπει να επανασυνδέσει τους δεσμούς του, αν θέλει να εμπλουτίσει την ποιότητα της ύπαρξης του.

-Το περιβάλλον- βιόσφαιρα όπου επιβιώνουμε.

Είναι ένας τόπος συνένωσης όντων και αντικειμένων.

-Το περιβάλλον- χώρος διαβίωσης.

Είναι ο χώρος της καθημερινής ζωής. Περιλαμβάνει στοιχεία ανθρωπογενή, κοινωνικο- πολιτιστικά, τεχνολογικά, ιστορικά κ.α. Είναι το προσωπικό μας περιβάλλον προς το οποίο πρέπει να αναπτύξουμε ένα αίσθημα ιδιοκτησίας, είναι αυτό που μαθαίνουμε να γνωρίζουμε, να οργανώνουμε. Ο καθένας πρέπει να δημιουργεί το περιβάλλον του και να δρα μέσα σε αυτό.

-Το περιβάλλον- κοινότητα στην οποία εμπλεκόμαστε.

Είναι το περιβάλλον μιας ομάδας ανθρώπων, ένας χώρος που μοιράζονται με όλα τα "φυσικά" και ανθρώπινα του στοιχεία. Είναι ένας χώρος αλληλεγγύης, δημοκρατικής ζωής

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

όπου πρέπει να μάθουμε να εμπλεκόμαστε έτσι, ώστε να συμβάλλουμε στην εξέλιξη του.

Η σύνθεση περισσοτέρων του ενός από τους παραπάνω ορισμούς του περιβάλλοντος είναι πολλές φορές αναπόφευκτη στις διάφορες θεωρήσεις του σε σχέση με τον άνθρωπο ***(Sauve, L., 1993)***.

Παρά ταύτα ο ορισμός του περιβάλλοντος έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς που ενδιαφέρονται να δώσουν έναν ορισμό πιο λειτουργικό.

Έτσι έχουμε τη διατύπωση στη «Χάρτα του Βελιγραδίου» ***(UNESCO)***, στην οποία ορίζεται το περιβάλλον ως σύνολο φυσικό και δημιουργημένο από τον άνθρωπο, οικολογικό, πολιτικό, οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό, νομοθετικό, πολιτιστικό και αισθητικό.

Στη "Διάσκεψη της Τιφλίδας" το 1977, το περιβάλλον «πρέπει να θεωρείται στο σύνολο του – φυσικό και δημιουργούμενο από τον άνθρωπο, τεχνολογικό και κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, ιστορικοπολιτιστικό, ηθικό, αισθητικό» (προτάσεις 2,§3). Τονίζεται όμως «η συνθετότητα του περιβάλλοντος, τόσο του φυσικού όσο και αυτού που δημιουργεί ο άνθρωπος, που οφείλεται στην αλληλεπίδραση των βιολογικών, φυσικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών πλευρών» (πρόταση 1,§3) και υπογραμμίζεται ότι «το περιβάλλον είναι μία συστημική πραγματικότητα» (πρόταση 4).

Άλλες μεταγενέστερες προσεγγίσεις τονίζουν ότι «ως περιβάλλον πρέπει να θεωρείται το σύνολο των φυσικών και κοινωνικών συστημάτων, μέσα στα οποία η ανθρωπότητα και οι άλλοι οργανισμοί ζουν και από τα οποία αντλούν τη βιωσιμότητα τους... ...το περιβάλλον είναι το σύστημα που στηρίζει τη ζωή,

---

SAUVE, L. (1993). «Education relative a l' Environnement», in L' Education relative a l' environnement: Pour un debad institutionnel et methodologique, Environnement et societe, No11, Fondation Universitaire Luxembourgeoise, Arlon, Belgique.

UNESCO (ed).Colloque international sur l' education relative a l' environnement,(Belgrade,Yougoslavie σ.19).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

η ολιστική φύση του, οποίου συνίσταται στην αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση φυσικών, βιολογικών, κοινωνικο – πολιτισμικών, οικονομικών, πολιτικών κ.α. διαστάσεων...» ***(Ghaffor Ghaznawi, 1991, σ.40).***

Έτσι η έννοια του περιβάλλοντος είναι μια σφαιρική[1] αντίληψη του συνολικού περιβάλλοντος, δηλαδή ενός γιγαντιαίου συστήματος, πολυδύναμου και πολυδιάστατου, εξελισσόμενου μέσω της δυναμικής των φυσικών νόμων και του ανθρώπινου πολιτισμού. Ενός πολιτισμού που προσανατολίζει τις δραστηριότητες των ανθρώπων και καθορίζει τις αντιλήψεις για τη ζωή και τη θέση του ανθρώπου. Οι ανθρώπινες δραστηριότητες προσανατολίζουν την εξέλιξη του πλανήτη, ενώ συγχρόνως ο άνθρωπος υπόκειται, όπως και οι άλλοι οργανισμοί, στους νόμους της φύσης οι οποίοι διέπουν τη λειτουργία των οικοσυστημάτων.***(Φλογαΐτη, 1993, σ.174)***

Το περιβάλλον είναι ένα «όλο» που βρίσκεται σε διαρκή κίνηση, που εμπεριέχει το νόμο μεταβολής του, που επηρεάζει και επηρεάζεται από τα στοιχεία που το απαρτίζουν. Είναι ένα «όλο» που αποτελείται από στενά συνδεόμενα, συσχετιζόμενα, αλληλοεξαρτώμενα και αλληλεπηρεαζόμενα όντα, φαινόμενα και γεγονότα της πραγματικότητας που διέπεται από κοινούς συνεκτικούς «νόμους», «αιτίες», «λόγους» και «μέτρα». Όλα αυτά εξασφαλίζουν «τάξη», «αρμονία», «ισορροπία» και «συνοχή» στο είναι και γίγνεσθαι του «όλου». Το περιβάλλον είναι ένα σύστημα σε κατάσταση δυναμικής ισορροπίας που στην εξελικτική πορεία στο χωρόχρονο,ανελίσσεται οργανώνοντας την πολυπλοκότητά του και μεταβάλλοντας το εντροπικό του περιεχόμενο.

GHAFFOR GHAZNAWI A. (1991). «Unesco' s experience in environmental education», The Commonwealth Human Ecology Council (eds), Human Ecology, Environmental Education and sustainable development, vol.1, Falcon Press, Edinburgh.

(1) Ο όρος "σφαιρική" δεν έχει την αναγωγική έννοια, δηλαδή συν-ολική, αθροιστική, αλλά την ολιστική έννοια, η οποία περιλαμβάνει τις διεργασίες και τις συναλλαγές που λαμβάνουν χώρα εντός του συστήματος. ***ΦΛΟΓΑΪΤΗ, ΕΥΓ. (1993).*** Ό π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

3.2.Ιστορική προσέγγιση της θεώρησης του περιβάλλοντος.

Από την αυγή της ιστορίας, ο άνθρωπος αντιλαμβανόταν το περιβάλλον μέσα από την υπαρξιακή και μεταφυσική διάστασή του.

Η ολιστική θεώρηση του περιβάλλοντος ήταν η αρχέγονη θεώρησή του από τον άνθρωπο. Σ' όλες τις μυθολογίες και τις θρησκείες των λαών κυρίαρχη θέση είχε η σφαιρική προσέγγιση του περιβάλλοντος και αυτή η προσέγγιση ήταν ο άξονας των κοσμοθεωρήσεων και των φιλοσοφικών και μεταφυσικών αναζητήσεων τους. Η προσέγγιση αυτή δεν αφαιρεί στοιχεία από το περιβάλλον, δεν το αντικειμενικοποιεί, δεν το ιεραρχεί. Πρόκειται για μια αντίληψη που δεν προβάλλει τα δικά της πρότυπα στο περιβάλλον. Ειδικά για τους αρχαίους Έλληνες η ολιστική θεώρηση του περιβάλλοντος ήταν ο κεντρικός πυρήνας της φιλοσοφικής σκέψης τους στην οποία το περιβάλλον αντιμετωπιζόταν ως «ενότητα», ως ενιαίο «όλον» και σήμαινε ό,τι τους διακατείχε.

Ως «ενότητα», «ολότητα», ενιαίο «όλον» θεωρήθηκε η πραγματικότητα από την αρχή της ελληνικής Φιλοσοφίας και Επιστήμης.

Για πρώτη φορά συναντάμε την ιδέα αυτή της «ενότητας των πάντων» στον ποιητή και φιλόσοφο Ξενοφάνη (Α35) κατά το τέλος του 6ου π.Χ. αιώνα. «Ὅππῃ ἐμον νόον εἰρύσαιμι εἰς ἓν ταὐτό Τε πᾶν ἀνελύετο», δηλαδή όπου και αν έστρεψα το νου μου, αντιλήφθηκα ότι τα πάντα είναι Ένα.

Πίστευαν μάλιστα οι αρχαίοι Έλληνες ότι τα πάντα είναι διαρθρωμένα και λειτουργούν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να διατηρείται και να υπηρετείται η «ενότητα», η «ολότητα» αυτή. Την αντίληψη αυτή εξέφρασε ο Πλάτων (Νόμοι, 903b 5-7).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

«Πρός τήν σωτηρίαν καί άρετήν τοῦ ὅλου πάντ' ἐστί συντεταγμένα, ὧν καί τό μέρος εἰς δύναμιν ἕκαστον τό προσῆκον πάσχει καί ποιεῖ», δηλαδή όλα είναι έτσι τοποθετημένα και διαρθρωμένα, ώστε να εξασφαλίζεται η σωτηρία και η αρετή του όλου, καθένα δε από τα επιμέρους υποφέρει και πράττει εκείνα που του αρμόζει και ανάλογα με τη δύναμη του. ***(Μάρκου, 1992, σ.50-51).***

Το ίδιο περίπου έχει εκφράσει και ο Διογένης ο Απολλωνιάτης (Α'7) (δεύτερο μισό του 5ου αιώνα περίπου) δεχόμενος ότι «εἰ μή ἓξ ἑνός ἦν ἅπαντα, οὐκ ἄν τό ποιεῖν, καί τό πάσχειν ὑπ' ἀλλήλων», δηλαδή εάν όλα δεν προέρχονταν από το ένα, δεν θα ήταν δυνατόν να ενεργούν και να πάσχουν σε άμεση σχέση μεταξύ τους ***(Μάρκου, 1992, σ.51).***

Η έννοια αυτή της «ενότητας των πάντων», του «όλου», δεν αναιρεί την ύπαρξη, την ποικιλία, τη διαφορετικότητα και την αυθεντικότητα των επιμέρους τομέων της πραγματικότητας, του κάθε όντος, των φαινομένων και γεγονότων αυτής, αλλά εκφράζει τις «φύσει» υφιστάμενες σχέσεις αυτών.

Ο Αναξαγόρας (απ.6 Βλ. και απ.11 και απ.12) αναζητώντας τις σχέσεις μεταξύ των στοιχείων του «όλου», κατέληξε ότι «οὕτως ἄν εἴη ἐν παντί πάντα», δηλαδή όλα τα πράγματα πρέπει να υπάρχουν μέσα σε όλα, και ότι «οὐδέ χωρίς ἔστιν εἶναι ἀλλά πάντα παντός μοῖραν μετέχει», δηλαδή ούτε είναι δυνατόν να υπάρχουν χωριστά, αλλά όλα τα πράγματα έχουν ένα μέρος από όλα***(Μάρκου, 1992, σ.51).***

Ο Εμπεδοκλής θεωρεί ότι ο κόσμος ζει στο πλαίσιο μιας ενότητας, η οποία αφομοιώνει τα δένδρα και τα είδη των ζώων, υποστηρίζοντας ότι επιβιώνουν οι οργανισμοί οι πλέον ικανοί κάτι που ξαναδιατύπωσε ο Δαρβίνος.

ΜΑΡΚΟΥ, Α.Γ., κ.α. (1992). Η «φύσις» ως «κόσμος». ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΚΑΙ ΦΥΣΗ, Διεπιστημονική Εκδήλωση. Διεθνές Κέντρο Φιλοσοφίας και Διεπιστημονικής Έρευνας. Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Και μεταγενέστεροι διανοητές αναφέρονται στο περιβάλλον ως ενότητα.

Ο Kant «Στην κριτική του καθαρού λόγου» (σ.85) δέχεται το ίδιο λέγοντας ότι με την «ενότητα» δεν εννοούμε τίποτ' άλλο παρά «την πολλαπλότητα θεωρούμενη ως ενότητα».

Οι ολιστικές αντιλήψεις του ανθρώπου για το περιβάλλον μεταβλήθηκαν από τότε που ο άνθρωπος άρχισε να διαχωρίζει τα στοιχεία του περιβάλλοντος, να τα εξαντικειμενικεύει, να τα αναλύει και να τα ιεραρχεί σύμφωνα με τα κριτήρια του χρησιμοθηρικού ήθους που ανέπτυξε από τη διαφορετική πρόσληψη του περιβάλλοντος. Η μεριστική προσέγγιση του περιβάλλοντος επικράτησε και επέβαλε στοχοπροσδιορισμένη θεώρησή του, η οποία εξυπηρετούσε κύρια πρακτικές, τεχνικές και λειτουργικές δραστηριότητες του ανθρώπου δομώντας ένα καινούργιο κοσμοείδωλο.

Η μεταστροφή αυτή άρχισε πρώτα από τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου και διαμόρφωσε ένα πλέγμα αξιών ιεραρχημένων που εξυπηρετούσαν τις νέες ανάγκες του. Στην ουσία δημιούργησε έναν άλλο πολιτισμό, τον τεχνολογικό, που χαρακτηριζόταν από το τεχνοκρατικό ήθος και βασιζόταν στην αρχή του αιτίου – αιτιατού, διακρινόμενου για την υπέρβαση του μέτρου.

Η μεριστική προσέγγιση του περιβάλλοντος, η οποία δημιούργησε τη βάση του σημερινού τεχνολογικού πολιτισμού, χαρακτηρίζεται από ανθρωποκεντρικότητα, γιατί έθεσε τον άνθρωπο στο κέντρο θεώρησης του κόσμου. Η θεώρηση αυτή αφού διαχώρισε τον άνθρωπο από τη φύση, τον μετέτρεψε σε εξουσιαστή της από διαχειριστή και συντηρητή της, όπως εθεωρείτο με την ολιστική θεώρηση. Ο άνθρωπος έπαψε πλέον να αισθάνεται ότι αποτελεί λειτουργικό στοιχείο ενός ενιαίου

KANT. I. Κριτική του καθαρού λόγου. Μετάφρ. Γ.Λιόνη, Αναγνωστίδης, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

όλου, ενός συνόλου στοιχείων αλληλεξαρτώμενων και αλληλεπιδρώντων μεταξύ τους.

Απότοκος αυτής της θεώρησης ήταν η παγίωση νοοτροπίας εκμετάλλευσης της φύσης και η ανάπτυξη στοιχείων ανταγωνισμού έναντι των άλλων όντων. Αποτέλεσμα των μεταβολών αυτών ήταν η διαμόρφωση συμπεριφορών και στάσεων του ανθρώπου και η αναδιάρθρωση της κλίμακας των αξιών δημιούργησε ορισμένο ήθος απέναντι στο περιβάλλον, διαμορφώνοντας το σύγχρονο κοσμοείδωλο του.

Η ατομοκρατική θεώρηση της αντικειμενικής πραγματικότητας η οποία επικράτησε σε συνδυασμό με τη μεριστική προσέγγιση του κόσμου και την ευδαιμονιστική αντίληψη της ζωής, οδήγησε τον άνθρωπο σε ανταγωνισμό διεκδικήσεων που είχε ως αποτέλεσμα την δημιουργία των σύγχρονων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Ο άνθρωπος, συνειδητοποιώντας ότι στα αδιέξοδα και στις κρίσεις (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές κλπ) τον οδήγησαν οι αλόγιστες παρεμβάσεις του στο περιβάλλον και η αλαζονεία του ως απόρροια του εσφαλμένου, όπως αποδεικνύεται, τρόπου θεώρησής του κόσμου, αναζητά πλέον τις λύσεις στα υπαρξιακά του προβλήματα στον ολιστικό τρόπο θεώρησης του περιβάλλοντος. Αυτό ξανακάνει επίκαιρους τους αρχαίους στα κείμενα των οποίων ο άνθρωπος προσπαθεί να βρει τις απαντήσεις και να δώσει λύσεις στα οξυμένα περιβαλλοντικά προβλήματα μέσα από αξίες όπως την αυτογνωσία, την αίσθηση του μέτρου και της αρμονίας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4. ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

4.1. Γενικά.

Οι σχέσεις του ανθρώπου και του περιβάλλοντος είναι σχέσεις λεπτές, εύθραυστες αλλά σίγουρα υπαρξιακές για τον άνθρωπο. Αυτές καθορίζονται από τις χωροχρονικές τους διαστάσεις και τις διαμορφώνουν οι γνωστικές, κοινωνικές, οικονομικές κ.λ.π. ανάγκες του ανθρώπου κατά την πορεία του στο χρόνο.

Αυτές οι σχέσεις πάντοτε χαρακτηρίζονταν από μικρή ή μεγάλη κρισιμότητα για την ύπαρξη του ανθρώπου, που έχοντας περάσει από πολλές διακυμάνσεις ως προς την ένταση τους, σήμερα τον προβληματίζουν περισσότερο από κάθε άλλη φορά, επειδή έχουν διαταραχθεί από τις αλόγιστες παρεμβάσεις του με τη βοήθεια της τεχνολογίας.

4.2. Ιστορική ανασκόπηση των σχέσεων ανθρώπου - περιβάλλοντος.

Ο άνθρωπος, ο νοήμων, που μπορεί να παρατηρεί, να εξετάζει σχέσεις, να ανακαλύπτει (ερευνώντας) αιτίες των πραγμάτων για να οδηγηθεί στην κατανόηση και στην αυτογνωσία, είναι δημιούργημα της Φύσης και της κοινωνίας, δηλαδή του «περιβάλλοντος» στο οποίο γεννιέται, αναπτύσσεται, διαμορφώνεται και δραστηριοποιείται ως άνθρωπος ***(Τζάνη, 1986. σ. 9)*** .

Κατά τον Ιπποκράτη (Περί Διαίτης, κεφ. 10, Littre VI, 484,17) ο άνθρωπος αποτελεί «ἀπομίμησιν τοῦ ὅλου» δηλαδή της φύσης «Ἑνί δέ λόγῳ πάντα διεκοσμήσατο κατά τρόπον αὐτό

ΤΖΑΝΗ, Μ. (1986). Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ἑαυτῷ τά ἐν τῷ σώματι τό πῦρ, ἀπομίμησιν τοῦ ὅλου, μικρά πρός μεγάλα καί μεγάλα πρός μικρά», και συγκεφαλαιώνει παρόμοιες απόψεις που διατυπώθηκαν από πολλούς προσωκρατικούς, Ηράκλειτο, Εμπεδοκλή, Πυθαγορείους.

Ο άνθρωπος αποτελεί λειτουργικό στοιχείο αυτού του «όλου», του περιβάλλοντος. Είναι αποτέλεσμα του, μέσω της εξελικτικής διαδικασίας, αλλά και διαμορφωτής του μέσα από μια αμφίδρομη σχέση.

Οι συνθήκες (καταστάσεις) που χαρακτηρίζουν το περιβάλλον ως σύστημα, του οποίου αναπόσπαστο στοιχείο αποτελεί ο άνθρωπος, διαμορφώνονται από τη συνδυασμένη δράση και αλληλεπίδραση φυσικών, χημικών, βιολογικών αλλά και κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και λοιπών δράσεων του ανθρώπου. Το βιολογικό όν «άνθρωπος» γεννιέται με τις φυσικές δυνατότητες του νοήμονα ανθρώπου και τις νοητικές δυνατότητες να γίνει τέτοιος, να ενεργοποιήσει αυτές τις δυνατότητες και μέσω της ανάπτυξης και καλλιέργειά τους, να τις μετατρέψει σε ιδιότητες (σε χαρακτηριστικά γνωρίσματα) του ανθρώπου ***(Τζάνη, 1986 σ.9)*** . Για να πραγματοποιήσει κάτι τέτοιο πρέπει να μάθει ***(Grawitz, 1976)***. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του. Την κινητήρια δύναμη σ' αυτή του την προσπάθεια θα τη δώσει και θα τον υποχρεώσει να μάθει η ανάγκη. Ο άνθρωπος λοιπόν νιώθει αδιάλειπτα την ανάγκη και προσπαθεί να γνωρίσει τα συμβαίνοντα στον κόσμο γύρω του, και κατά τον Αριστοτέλη (Μεταφυσικά Α, 980 Α 21) «Πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει». Κατά τον Δημόκριτο «καθ' ὅλα γάρ πάντων τήν χρείαν αὐτή διδάσκαλον γενέσθαι τούς ἀνθρώπους, ὑφηγουμένην οἰκείως τήν ἑκάστω μάθησιν καί λόγον καί ψυχῆς

TZANH, M. (1986). Ό.π.
GRAWITZ, M. (1976). Methods des Sciences Socials, Dalloz, Paris.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ἀγχίνοιαν» και «πάντα ἀνάγει εἰς ἀνάγκην οἷς χρῆται ἡ φύσις»(Α66).

Αλλά και σε κείμενο που διασώθηκε από το Διόδωρο Σικελιώτη (Ιστορία Βιβλ. Α κεφ. VII – VIII) και το αναφέρει ο ***Farrington***, αναφέρεται «...η ανάγκη μαθαίνει στον άνθρωπο τα πάντα. Σ' οποιεσδήποτε καταστάσεις η ανάγκη συνοδεύει τον άνθρωπο. Τον κάνει μαθητή προσαρμοσμένο στη φύση...».

Αυτή η μάθηση μεταμορφώνει de profundis τον άνθρωπο και οι αλλαγές που επιφέρει είναι τόσο μόνιμες και σταθερές, ώστε να γίνονται «δεύτερη φύση». ***(Lenz, 1942, σ. 214-231).***

Αλλά και ο ***K. Lorenz (1982)*** υποστηρίζει ότι την ικανότητα αγωγής και μάθησης του ανθρώπου την τοποθετεί η ίδια η φύση σε κάποια στιγμή της φυλογένεσης του είδους, ως εξοπλισμό του, στον αγώνα για την επιβίωση του. Την ικανόνητα αυτή την έχουν όλα τα ζωντανά πλάσματα. Είναι σε θέση π.χ. να πληροφορούνται (μαθαίνουν) την παραμικρή μεταβολή στο περιβάλλον τους ή να το ανιχνεύουν, και ανάλογα να προσαρμόζονται[1] ή να εκλείπουν.

Ο άνθρωπος χάρη σε αυτόν τον εξοπλισμό ενστικτικής εντολής: «να μαθαίνει», μπορεί όχι μόνο να έχει δυνατότητα γνωστικής παρέμβασης στο περιβάλλον του μα και δραστικής. Αυτό σημαίνει ότι είναι σε θέση να μεταβάλλει το περιβάλλον προσαρμόζοντας το στις δικές του συνθήκες. ***(Τζάνη, 1986, σ.11).***

FARRINGTON, B. Η επιστήμη στην αρχαία Ελλάδα. Ελλ. Μετάφραση, Κάλβος, Αθήνα.

LENZ, F.W. (1942) «ΕΘΟΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΥΣΙΣ: A new Fragment of Democritus» TAPHA, 73(1942)

LORENZ, K. (1982) Η πίσω όψη του καθρέπτη. Έρευνα για μια φυσική ιστορία της ανθρώπινης γνώσης. Ελλην. μετάφρ. Θυμάρι, Αθήνα.

[1] Κάτι ανάλογο αναφέρει και ο Αναξίμανδρος ο Μιλήσιος που κατατείνει προς την ιδέα της προσαρμογής των οργανισμών στο περιβάλλον τους, όταν εκθέτει την εικόνα της εμφάνισης των ζώντων οργανισμών: «... Τα ζώα έχουν γεννηθεί από τη θάλασσα, με την επενέργεια της θερμότητας του ηλίου επί του υγρού στοιχείου [...] αναπροσάρμοσαν σύντομα τον τρόπο ζωής τους». *(Buican, D., 1994, σ.11).*

BUICAN DENIS (1994). Ιστορία της βιολογίας. Οι μεγάλοι σταθμοί στην πορεία της επιστήμης. Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα, 1996.

TZANH, M. (1986) Ό.π.

Συγχρόνως ο άνθρωπος γίνεται κοινωνικό ον με τη συσσώρευση της παρατήρησης της φύσης, της πείρας του και των αναγκών.

Η ανάγκη της επιβίωσης, της προστασίας του από ένα εχθρικό φυσικό περίγυρο, τον αναγκάζει να οριοθετήσει τον εαυτό του, να ανα-γνωρίσει τους ομοίους του και να συνεργάζεται μαζί τους κάτω από τα «ανελέητα» διδάγματα της αναγκαιότητας για επιβίωση σ' ένα αφιλόξενο περιβάλλον. Η ικανότητά του «να μαθαίνει», να χρησιμοποιεί δηλαδή την εμπειρία του για να καλύπτει ζωτικές ανάγκες, τον οδηγεί στην κοινωνική ζωή ***(Τζάνη, 1986, σ.12-13).*** Οι ανθρώπινες κοινωνίες μπορούν να θεωρηθούν ως ένα υποσύστημα του περιβάλλοντος.

Η ανάγκη επίσης θα οδηγήσει τον άνθρωπο στην ενεργοποίηση της δυνατότητας «να χρησιμοποιεί τις μηχανικές, φυσικές και χημικές ιδιότητες των πραγμάτων ως μέσο για να εξουσιάζει άλλα πράγματα, ώστε να υποτάξει αυτά τα άλλα πράγματα στους σκοπούς του» ***(Τζάνη, 1986, σ.13) .***

Η διαδικασία της κοινωνικής διαμόρφωσης συνδυάζει την ποσοτική εξέλιξη με το ποιοτικό άλμα, που αποτελεί η ανακάλυψη της τεχνολογίας.

Έτσι ο άνθρωπος γίνεται μέσω της τεχνολογίας, κυρίαρχος πάνω στη φύση και η φύση γίνεται όργανο της δράσης του, όργανο με το οποίο συμπληρώνει τα δικά του σωματικά προσόντα.

Ο Homo Faber μέσω των εργαλείων που κατασκευάζει και χρησιμοποιεί, ικανοποιεί τις ανάγκες του, επεκτείνει τις κατασκευαστικές του δυνατότητες παρεμβαίνοντας στο μέχρι πρότινος «μετά-φυσικό» του χώρο, μετατρέποντάς τον σε φυσικό, πρώτα «δραστικά» και στη συνέχεια «γνωστικά». Η διαδικασία αυτή θα συντελέσει στο ποιοτικό άλμα του ανθρώπου

ΤΖΑΝΗ, Μ. (1986) Ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

από τον Homo Faber στο Homo Sapiens. Είναι μια πορεία για τον εξανθρωπισμό του ανθρώπου, αλλά και μια μαθησιακή διαδικασία που την επιτρέπει η βιολογική κατάσταση του ανθρώπου και την παρακινεί διαρκώς η ανάγκη.

Η παρατήρηση που γίνεται μνήμη. Η μνήμη που γίνεται πείραμα. Το πετυχημένο πείραμα του γίνεται εμπειρία. Όταν η μάθηση «μεταφέρεται από τα χέρια στον εγκέφαλο», είναι η διαδικασία μιας μάθησης που εξανθρωπίζει ***(Τζάνη, 1986, σ. 13-14)***.

Η πείρα και σκέψη - η πρώτη μορφή παιδείας – που είναι διαδικασία και αποτέλεσμα μαζί, θα δώσουν μια δύναμη παρεμβατική «δυνάμει απεριόριστη» στον άνθρωπο πάνω στη φύση με εργαλείο την τεχνολογία.

Έτσι ο άνθρωπος θα αποβεί ο μόνος βιολογικός οργανισμός που, αντί να προσαρμόζεται στο φυσικό χώρο ή να εξαφανίζεται – όπως συμβαίνει με όλους τους άλλους στη φύση – καταφέρνει, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, να προσαρμόζει - διαμορφώνοντας τις συνθήκες - το περιβάλλον στις ανάγκες του. ***(Τζάνη, 1986, σ.14-15)***.

Το φυσικό περιβάλλον αποτελούσε πάντοτε πηγή έμπνευσης για τον άνθρωπο, ο οποίος εμιμείτο τα πρότυπα σχήματα των φυσικών δημιουργημάτων στα τεχνουργήματά του. Η φύση τον προμηθεύει με την πρώτη ύλη για την κατασκευή των έργων του και οι φυσικοί πόροι του εξασφαλίζουν την επιβίωσή του. Οι αισθητικές και οι συναισθηματικές ανάγκες του ανθρώπου ικανοποιούνται μέσα στο φυσικό περιβάλλον που αποτελεί τον κοινό τόπο αναφοράς της ζωής και το στοιχείο του ωραίου θα εμπνεύσει στον άνθρωπο τη μίμηση και τη δημιουργία καλλιτεχνημάτων.

ΤΖΑΝΗ, Μ. (1986) Ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Επομένως το περιβάλλον, ικανοποιώντας τις πολυσχεδείς ανάγκες του ανθρώπου, δημιουργεί σχέσεις υπαρξιακές μαζί του, γι' αυτό στην αρχαιότητα ήταν αδιανόητη η καταστροφή του.

4.3. Θεολογική προσέγγιση.

Ο άνθρωπος, κατά τη χριστιανική Θεολογική προσέγγιση, είναι «ιδιάζουσα φιλοτέχνηση» του Θεού[1]. Είναι δημιούργημα διαμορφωμένο με τη θεία βούληση, δηλαδή θεόπλαστος αλλά και θεόπνευστος, αφού διαμορφώθηκε με την πνοή του Θεού. Η Αγία Γραφή περιγράφει, μετά τη βιολογική του συγκρότηση, περιεκτικά τα στοιχεία που προσδιορίζουν την ανθρώπινη ιδιαιτερότητα με τις εκφράσεις «κατ' εἰκόνα Θεοῦ» και «καθ' ὁμοίωσιν Θεού». Ο άνθρωπος έχει μεγαλείο και ευτέλεια. Η ευτέλεια προσδιορίζεται από το συγγενές προς την άψυχη φύση, τη «γῆ καί σποδό». Ο άνθρωπος ταυτίζεται με την ύλη, με τη γη και τη σποδό. Τα στοιχεία του μη εμψυχωθέντος σώματος είναι όμοια προς τα στοιχεία της φύσης. Και εδώ δεν υπάρχει χάσμα μεταξύ ανθρώπου και φύσης, αλλά ομότιμη ύλη.

Η ενόργανη όμως σύνθεση των φυσικών στοιχείων κατατάσσει τον «άνθρωπο» στο επίπεδο του ζωντανού οργανισμού. Δεν είναι πλήρως άνθρωπος, είναι όμως πλήρες ζώο. Και εδώ δεν υπάρχει βιολογικό χάσμα μεταξύ ανθρώπου και ζώου, αλλά συγγένεια. ***(Οικονόμου, 1994, σ.119)*** .

Το ανθρώπινο ον είναι πλήρης άνθρωπος όταν συμπεριλαμβάνει το «θεῖον», το «κατ' εἰκόνα», το οποίο προσδιορίζει το σύνολο των ποιοτήτων που δημιουργούν την ετερότητα προς το φυσικό και βιολογικό κόσμο και το «χάσμα».

---

(1) «την ιδιάζουσαν περί σε του Θεού φιλοτέχνησιν...», Γρηγόριος, Νύσσης, Νόθα, ΒΕΠΕΣ 70,148 (ΒΕΠΕΣ= Βιβλιοθήκη Ελλήνων Πατέρων και Εκκλησιαστικών Συγγραφέων).

ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, ΗΛΙΑ.(1994). ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ. Θεωρία και πράξη. Εκδόσεις Δ. Μαυρομάτη, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η συγκρότηση του ανθρώπου από ύλη και πνεύμα τον αποστασιοποιεί με ευκρίνεια από τις άλλες μορφές ζωής, όπως σημειώνει και ο Μάξιμος ο Ομολογητής «καί τῶν λοιπῶν ζῴων φυσικῶς ἀποδιώρισται μηδεμίαν πρός αὐτά σχετικῆς δυνάμεως τήν οἱανοῦν ἔμφασιν ἔχων»[1]. Με τα υλικά συγγενεύει και επικοινωνεί προς τα δημιουργήματα, με τα πνευματικά στοιχεία του συγγενεύει και επικοινωνεί με το δημιουργό των πάντων. ***(Οικονόμου, 1994, σ.120)***

Η θεϊκή προέλευση της δημιουργίας εκφράζεται ιδιαίτερα με την παραστατική εικόνα «πνεύματος του θεού» που περιφέρεται στο χώρο της δημιουργίας (Γεν. Ι, στ.2). Η δημιουργία του κόσμου, δηλαδή του χώρου, χρόνου, συνθεμάτων και συνθέσεων ύλης και ενέργειας, είναι κατά την Π. Διαθήκη κατευθυνόμενη από τον τριαδικό Θεό ***(Οικονόμου, 1994, σ.86).*** Ο άνθρωπος είναι ένα από τα δύο κεντρικά σημεία της Γενέσεως. Το άλλο είναι ο κόσμος, ως το υλικό πλαίσιο διαβίωσης, έκφρασης και ανάπτυξης του ανθρώπου.

Το φυσικό περιβάλλον είναι αρχαιότερο από τον άνθρωπο (Γεν. κεφ. 1-2), καθ' όσον προηγείται η δημιουργία των δημιουργημάτων, τα οποία με την ευρεία έννοια συνιστούν το περιβάλλον.

Το αρχέγονο περιβάλλον (κήπος ευδαιμονίας), που δημιουργήθηκε ειδικά για τον άνθρωπο, έχει κατά τη Γένεση (κεφ.-2) ορισμένα γνωρίσματα. Υπάρχουν σ' αυτό όλα τα στοιχεία που προέρχονται από τη φύση για εξασφάλιση της βιολογικής ζωής και για ανάπτυξη πολιτισμού. Πέραν όμως της ύπαρξης των προϋποθέσεων για τη διαβίωση υπάρχει – και τούτο σημαίνει ότι προβλέπεται ανάπτυξη πολιτισμού – και το στοιχείο του ωραίου, το οποίο θα εμπνεύσει στον άνθρωπο τη μίμηση και τη δημιουργία καλλιτεχνημάτων.

---

[1] Μυσταγωγία Κεφ.ΣΤ'.
ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ (1994, σ. 120) Ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κατά τον ***Μ. Βασίλειο***[1] το φυσικό περιβάλλον είναι το θεοδημιούργητο και για τούτο πλήρες αρμονικών φυσικών συνθηκών «ενδιαίτημα» του ανθρώπου. «Γιατί ὅπως βεβαίως ἀξίωσε τόν ἄνθρωπο μέ ἐξαιρετικό τρόπο πλάσεως σέ σύγκριση μέ τά ἄλλα ζῶα, ἔτσι καί τό ἐνδιαίτημα τοῦ ἀνθρώπου ἔκαμε ἔργο προσωπικῆς φροντίδας, ἀφού διάλεξε κατάλληλο τόπο». ***(Οικονόμου,1994, σ.88).***

Η σχέση του ανθρώπου προς το φυσικό περιβάλλον είναι δεδομένη ως θεόσδοτη. Η Γένεση αναφέρεται με σαφήνεια δύο φορές στο θέμα αυτό. Η πρώτη: "Καί ἐφύτευσεν ὁ Θεός παράδεισον...καί ἔθετο ἐκεί τόν ἄνθρωπον ὅν ἔπλασε" (Γεν.2.8). Η δεύτερη: "Καί ἔλαβε Κύριος ὁ Θεός τόν ἄνθρωπον, ὅν ἔπλασε, καί ἔθετο αὐτόν ἐν τῷ παραδείσω τῆς τρυφῆς, ἐργάζεσθαι αὐτόν καί φυλάσσειν" (Γεν.2,15).

Με τις δύο αυτές διατυπώσεις η Γένεση εκφράζει την οικολογική αρχή της εξάρτησης του ανθρώπου από το φυσικό του περιβάλλον: υπογραμμίζει δηλαδή την αρχή της έξωθεν εξαρτήσεως ή όπως διετύπωσεν αυτήν Μακάριος ο Αιγύπτιος "πᾶσαν τήν οἰκονομίαν τῆς ζωῆς ἔξωθεν ἔδωκεν ἔχειν αὐτόν (δηλαδή τον άνθρωπον)[2] ".

Αλλά σε τι αναλύεται η "ἔξωθεν οἰκονομία τῆς ζωῆς" του ανθρώπου; Ο Άγιος Μακάριος στην κατηγορία της "ἔξωθεν οἰκονομίας" περιλαμβάνει τόσο την βιολογικήν εξάρτηση εκ της γης όσο και την πνευματικήν εξάρτηση, τον αυτόν τρόπον και η ψυχή από τον Θεόν.

Το πρώτο είδος εξάρτησης είναι η τροφοληπτική και βιολογική εκφραζομένη δια της εντολής "ἰδού δέδωκα ὑμῖν πᾶν χόρτον σπόριμον σπεῖρον σπέρμα ὅ ἐστιν ἐπάνω πάσης τῆς γῆς

---

[1] βλ. Μ. Βασιλείου, Περί Παραδείσου P.G. 30,64-65
ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ (1994, σ. 120) Ό.π.

[2] Ιωάννου Δαμασκηνού Λόγος Α! προς τους Διαβάλλοντας τας Αγίας Εικόνας, PG94, 1245B.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

καί πᾶν ξύλον (= δένδρον) ὅ ἔχει ἐν ἑαυτῷ καρπόν σπέρματος σπόριμον ὑμῖν ἔσται εἰς βρῶσιν" (Γεν. 1,29) και "καί ἐνετείλατο κύριος ὁ Θεός τῷ Ἀδάμ λέγων: Ἀπό παντός ξύλου τοῦ ἐν τῷ παραδείσω βρώσει φάγη" (Γεν.2,16) και "καί εἶπεν ἡ γυνή τῷ ὄφει, Ἀπό καρπού ξύλου τοῦ παραδείσου φαγόμεθα" (Γεν. 3,2).

Το δεύτερο είδος εξάρτησης είναι η διδακτική. Το φυσικό περιβάλλον είναι Θεογνωσίας Παιδευτήριον. Η φύση περιέχει στο σύνολο της, ως συγκρότηση και λειτουργία, παιδαγωγικές αρχές και κατευθύνσεις "σοφίας λόγους πνευματικούς καί ἀγωγῆς (διαπαιδαγώγησης) ἀστείας (πολιτισμένης) τρόπους". Η διδακτική αξία του παραδείγματος συμπεριφοράς και η συμβολή των δημιουργημάτων στη διάπλαση του χαρακτήρα του ανθρώπου είναι μεγάλη.[1]

Ο Θεός δια της Αγίας Γραφής διετύπωσε μια διπλή οικολογική εντολή ως τον σκοπόν της δραστηριότητας του ανθρώπου εντός του φυσικού περιβάλλοντος. Αυτή είναι "Καί ἔθετο αὐτόν ἐν τῷ παραδείσω τῆς τρυφῆς, ἐργάζεσθαι αὐτόν καί φυλάσσειν" (Γεν. 2,15). Το "ἐργάζεσθαι" εκφράζει το μέσον, την εργασίαν, μέσω του οποίου ο άνθρωπος αποκομίζει ωφέλη από το φυσικό περιβάλλον. Είναι συνώνυμο του όρου "καλλιέργεια" προκειμένου περί της γης και "εκμετάλλευση" γενικότερα.

Το "φυλάσσειν" εκφράζει τη συντηρητική δραστηριότητα του ανθρώπου στο περιβάλλον. Η φύλαξη της φύσης είναι συνώνυμη με την ευθύνη του ανθρώπου να διατηρεί την ακεραιότητα της φύσης, που είναι δημιούργημα του Θεού, και να αποφεύγει την καταστροφή της.

Και οι δύο εντολές μαζί παρέχουν δικαίωμα (ἐργάζεσθαι) και επιβάλλουν καθήκον (φυλάσσειν). Ο συνδυασμός της δραστηριότητας της εκμετάλλευσης με τη δραστηριότητα της φύλαξης εμπεριέχουν την έννοια της χρηστής διαχείρισης.

---

[1] Προβλ. Επιφανίου Κύπρου, Εις του Φιλολόγου, P.G. 43, 517 – 533.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Καθήκοντα διαχειριστή ή διαφορετικά οικονόμου περιέχονται στο σκοπό της σχέσης του ανθρώπου προς τη φύση. ***(Οικονόμου, 1992, σελ.39) .***

Σύμφωνα με την Αγία Γραφή ο άνθρωπος έχει εκ φύσεως την ανάγκη σχέσεων προς τρία μεγέθη: Το μέγεθος φυσικό περιβάλλον, το μέγεθος κοινωνικό περιβάλλον και το μέγεθος δημιουργός των πάντων. Οι σχέσεις λοιπόν του ανθρώπου αναπτύσσονται με το φυσικό, το κοινωνικό και το θεολογικό περιβάλλον.**(Οικονόμου ό.π.)**

4.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις.

Η υπόθεση του ανθρώπου και του περιβάλλοντος του είναι τόσο σημαντική για τη διαλεκτική της ψυχολογίας ώστε έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες προσέγγισης αυτής. Ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον υφίστανται σχέσεις, και διάφορα μοντέλα έχουν αναπτυχθεί για να δώσουν ερμηνεία αυτών των σχέσεων. Η σειρά των μοντέλων αντανακλά μάλλον και την ιστορική εξέλιξη της φιλοσοφικής σκέψης όσον αφορά την αλληλεπίδραση των προσωπικών και των περιβαλλοντικών διεργασιών.

Ο I. Watson, βασικός αντιπρόσωπος του μπεχαβιορισμού και εκπροσωπώντας το ντετερμινιστικό επιχείρημα, ισχυρίζεται ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι απ' ευθείας συνάρτηση των ερεθισμάτων που προκαλούνται σ' αυτόν από το περιβάλλον. Το νόημα, που θεωρείται ένα σύνολο συσχετίσεων και αντιλήψεων, παίζει ένα διαμορφωτικό ρόλο στον αντίκτυπο του ερεθίσματος. Το φυσικό περιβάλλον ή οι κοινωνικές προεκτάσεις του θεωρούνται καθοριστικές για τη συμπεριφορά του ανθρώπου. Αυτή η συμπεριφορά εξαρτάται από τα νοήματα

ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, ΗΛΙΑΣ.(1992). Η Αγία Γραφή και το φυσικό περιβάλλον. Εισήγηση σε συνάντηση στην ΚΡΗΤΗ το 1991 που διοργανώθηκε από την Ορθόδοξη Εκκλησία της Κρήτης με θέμα: "Για να ζήσει η δημιουργία του Θεού".Οικουμενικό Πατριαρχείο Κωνσταντινούπολης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

και τη σημασία που δίνουν οι άνθρωποι στις περιβαλλοντικές ενδείξεις. ***(Canter, 1988, σ. 302)*** σύμφωνα με το σχήμα.

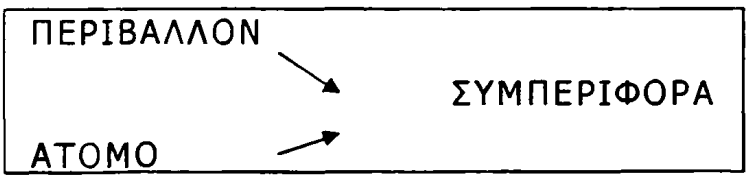
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ → ΣΗΜΑΣΙΑ → ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Αυτό αποτελεί τροποποίηση του ισχυρού ντετερμινιστικού μοντέλου που αντιπροσωπεύει το σχήμα.

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ → ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Έτσι το καινούργιο αδύναμο ντετερμινιστικό μοντέλο επιτρέπει μια απ' ευθείας εξέταση του νοήματος και της αξίας συγκεκριμένων ιδεών που εκπροσωπεί το φυσικό περιβάλλον. Είναι προφανές ότι τα νοήματα που συνδέονται με συγκεκριμένους παράγοντες του περιβάλλοντος, αλλάζουν με το χρόνο. Μεγάλες πολιτιστικές και προσωπικές διαφορές στο τι σημαίνει κάτι σε κάποιον είναι προφανές ***(Canter, 1988, σ.304)***.

Κατά το μοντέλο της αλληλεπίδρασης (Ιντεραξιονισμό) μερικά στοιχεία του ατόμου συμβάλλουν στην αλλαγή της φύσης του αντίκτυπου που έχει το περιβάλλον σύμφωνα με το σχήμα.



Με άλλα λόγια το νόημα δεν παίζει το ρόλο του φίλτρου που διαμορφώνει την επίδραση του περιβάλλοντος. Ο ιντεραξιονιστής ισχυρίζεται πως η φύση των συνεπειών μπορεί να διαφέρει ριζικά από τον ένα άνθρωπο στον άλλον και ότι οι

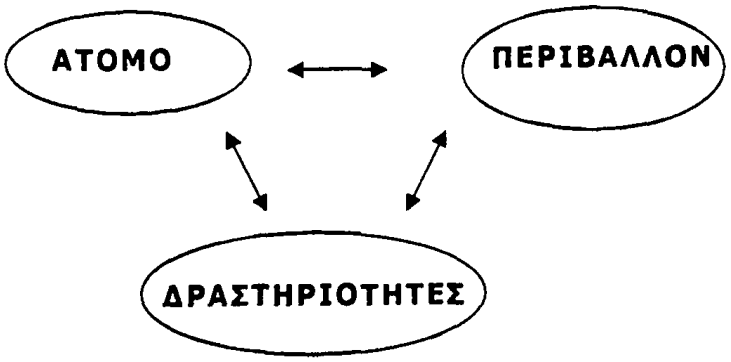
CANTER, D. (1988). Περιβαλλοντική Ψυχολογία. Επιμέλεια Π. Κοσμόπουλος. UNIVERSITY STUDIO PRESS. Θεσσαλονίκη.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

διαφορές αυτές των ανθρώπων είναι ένας καθοριστικός παράγοντας της ευαισθησίας και των αντιδράσεων τους προς το περιβάλλον. ***(Canter, 1988, σ.630)*** **.** Δηλαδή δίδεται εξέχουσα θέση στα έμφυτα, προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων.

Σύμφωνα με το μοντέλο της συναλλαγής (τρανζαξιονισμό) οι άνθρωποι μπορεί να αλλάξουν τελείως τη φύση του περιβάλλοντος τους καθώς και τη σημασία του. Δηλαδή οι άνθρωποι είναι συνέχεια απασχολημένοι με την επέμβαση και αλλαγή πάνω στο φυσικό τους περιβάλλον· μέσω χειρισμών, τροποποιήσεων και προσαρμογής του· μέσω της αλλαγής του κοινωνικού τους περιβάλλοντος που συντελείται με την επιλογή ανθρώπων που συναναστρέφονται· μέσω της επανερμηνείας της λειτουργικότητας ενός χώρου ή της σημασίας που έχει. Αυτή είναι η βάση του τρανζαξιονιστικού πλαισίου θεώρησης. Το κάθε άτομο μεταφέρει στο περιβάλλον ένα σύνολο προσδοκιών, προϋποθέσεων και ενεργειών που αλλάζουν αυτή καθαυτή τη φύση του περιβάλλοντος.

Το παρακάτω σχήμα απεικονίζει το μοντέλο της συναλλαγής:



Ένα υπό διαμόρφωση και διερεύνηση μοντέλο είναι εκείνο του ισχυρού τρανζαξιονισμού σύμφωνα με το οποίο δεν πρέπει να διαχωρίζεται η πράξη από το πλαίσιο και οι σχέσεις που υπήρχαν ανάμεσά τους στο παρελθόν δεν μπορεί να έχουν την

CANTER, D. (1988). Ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ίδια ισχύ σήμερα, επειδή οργανισμός και περιβάλλον εξελίσσονται ταυτόχρονα. Αντίθετα θα πρέπει να αναζητούνται οι επιδιώξεις και οι στόχοι του ατόμου, καθώς και ο τρόπος που αυτοί είναι δομημένοι και οργανωμένοι από τις κοινωνικές διεργασίες των οποίων το άτομο είναι ένα μέρος.

Αυτές οι διεργασίες προκαλούν με τη σειρά τους ένα σύνολο ενεργειών και εμπειριών άμεσα εξαρτωμένων από το χώρο. Κάθε φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον μπορεί τότε να εξεταστεί, με σκοπό να καθοριστούν οι δυνατότητες που προσφέρει μέσα σε ένα δεδομένο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. ***(Canter, 1988, σ.312).***

Δίνοντας έμφαση στις επιδιώξεις των ανθρώπων μέσα σε ένα ισχυρά τρανζαξιονιστικό πλαίσιο, οδηγούμαστε στην παραδοχή ότι άνθρωποι με διαφορετικές επιδιώξεις, σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, θα χρησιμοποιήσουν διαφορετικά κριτήρια στην αξιολόγηση της κατάστασης και θα αντιδράσουν ανάλογα.

4.4.1. Σύγχρονες θεωρήσεις.

Κατά την περιβαλλοντική ψυχολογία, οι αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις των ανθρώπινων εμπειριών και πράξεων σχετίζονται άμεσα με τις όψεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος.

Η πολυκλαδικότητα της φύσης των προβλημάτων του περιβάλλοντος απαιτεί έννοιες και μεθόδους που πρέπει να παρθούν από τους «γονικούς» κλάδους και μέσα από τη δια-κλαδικότητα να προσεγγισθούν και να επιλυθούν. ***(Canter, 1988, σ.13).***

CANTER, D. (1988). Ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Το κύριο διακριτικό χαρακτηριστικό της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας είναι ότι το επίκεντρο της βρίσκεται στο φυσικό περιβάλλον και κατά την ψυχοφυσική του ***Fechner (1960)*** υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ψυχολογική αίσθηση και στο φυσικό ερέθισμα. Εξάλλου η ανάλυση του ερεθίσματος και της αντίδρασης, του περιβάλλοντος και της συμπεριφοράς, της στατικής και της δυναμικής κατάστασης διακατέχει όλη την ψυχολογία. Η εξέλιξη της επιστήμης άλλωστε δεν είναι μια αφαίρεση, αλλά μια κοινωνικογνωστική διαδικασία που ξεδιπλώνεται μέσα από συγκεκριμένα κοινωνικά και νοητικά συμφραζόμενα πλαίσια ***(Kuhn, 1962)*** υποδηλώνοντας έμπρακτα τη δημιουργία δεσμών ανάμεσα στην έρευνα και σε αντιληπτικούς σχηματισμούς της γνωστικής ψυχολογίας.

Οι περιβαλλοντικοί ψυχολόγοι ***(Canter and Craik, 1981 · Russel and Ward, 1982)*** αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της κατανόησης των ανθρωπίνων πράξεων στα φυσικά τους πλαίσια (καταστάσεις).

Το γενικό πλαίσιο του χώρου βοηθάει στην ανάπτυξη της γνώσης του περιβάλλοντος και η κατανόηση του χώρου συνεισφέρει στην κατανόηση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, η οποία εκδηλώνεται σε συγκεκριμένο χώρο. Αν μάλιστα ένας χώρος έχει και φυσικό και κοινωνικό γνωστικό στοιχείο, τότε δεν μπορεί να αγνοήσει κανείς τις εξελίξεις που συμβαίνουν τόσο σε κοινωνικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο ***(Canter, 1988, σ.107)***

Ο ρόλος του φυσικού περιβάλλοντος στις ανθρώπινες δραστηριότητες και εμπειρίες, δηλαδή τη συνειδητή, σκόπιμη,

---

KUHN, T. (1962). The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: Chicago Press.

CANTER, D. and CRAIK, K. (1981). "Environmental Psychology" Journal of Environmental Psychology 2, p.p. 313-321.

RUSSEL, J.A. and WARD, L.M. (1982). "Environmental Psychology" Annual Review of Psychology, 33, p.p. 651-688.

CANTER, D. (1988). Ό π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ενεργή, προσανατολισμένη σε στόχους φύση της ανθρώπινης δραστηριότητας σε σχέση με το φυσικό της πλαίσιο, είναι καταλυτικός.

Αυτή λοιπόν η ανθρώπινη δραστηριότητα οδηγεί στη χρησιμοποίηση από το άτομο του περιβάλλοντός του. Το φυσικό περιβάλλον μπορεί να θεωρηθεί κάτω από αυτή τη σκοπιά σαν ένα από τα εργαλεία που διαθέτει ο άνθρωπος για να το χρησιμοποιήσει σε προσωπικές ή κοινωνικές δραστηριότητες. Η ανθρώπινη δραστηριότητα εκδηλώνεται σε μια ειδική κατάσταση (πλαίσιο). Για να γίνει αυτό δυνατό, οι καταστάσεις αυτές αποκτούν μια δομή. Η δομή αυτή υπάρχει και ως σύνολο κοινωνιών κανόνων και ως σύνολο κρατούντων αντιλήψεων από τους συμμετέχοντες σ' αυτές τις καταστάσεις, για το ποιες πράξεις συμβαίνουν και που. Μια κατάσταση απαραίτητα έχει ένα φυσικό χώρο και φυσικές ιδιότητες. Οι σημασίες και οι αιτίες για τις πράξεις μπορούν να κατανοηθούν και να θεωρηθούν ότι προέρχονται, εν μέρει τουλάχιστον, από τις φυσικές ιδιότητες των καταστάσεων στις οποίες συμβαίνουν. Κατά τον ***Canter (1988, σ.244)*** λοιπόν, οι διαδικασίες της πρόθεσης, του νοήματος και των δομών δεν μπορούν να χωριστούν η μια από την άλλη στο αποτέλεσμα που έχουν στην ανθρώπινη δραστηριότητα και η σχέση τους με το φυσικό πλαίσιο τους δίνει την ολοκληρωμένη τους μορφή που είναι βασική στην ανθρώπινη κατάσταση. Ο άνθρωπος με όλες τις ατομικές υποκειμενικές εμπειρίες κατορθώνει να λειτουργεί μέσα στα φυσικά πλαίσια και να συνεισφέρει στην ανάπτυξη ενός κοινού, κοινωνικού «κόσμου», αλληλεπιδρώντας με τα άλλα άτομα και με το φυσικό «κόσμο» που έχει αναγνωρισμένη ύπαρξη, ανεξάρτητη από τη δική του. ***(Canter, 1988, σ.245).*** Επομένως η κατανόηση της αλληλεπίδρασης

CANTER, D. (1988). Ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

του ατόμου με το περιβάλλον του, όπως και αν αυτό εκφαίνεται, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργήσει ομοιοστατικά η οποιαδήποτε παρέμβαση στην αναθεώρηση των σχέσεων του ανθρώπου με το περιβάλλον του.

4.4.2.Μοντέλο αλληλεπίδρασης ανθρώπου-περιβάλλοντος.

Το φυσικό συστατικό της ανθρώπινης εμπειρίας των χώρων έχει δύο αναγνωρίσιμες απόψεις. Η μια σχετίζεται απευθείας με τον παράγοντα του χώρου με όλα τα στοιχεία που παρέχει στην ιδιωτική (προσωπική) ζωή του ατόμου και η άλλη σχετίζεται με τις υπηρεσίες και την άνεση που παρέχει αυτός ο χώρος. Η ***Levy – Leboyer (1982)*** διακρίνει ανάμεσα «στη περιβαλλοντική άνεση» και τον «σίγουρα προσωπικό χώρο» και υποστηρίζει την άποψη ότι είναι διακριτές απόψεις της εμπειρίας του χώρου.

Κατά τον ***Canter (1988 σ.272)*** υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ των φυσικών, χωρικών μεταβλητών και των ψυχολογικών μεταβλητών. Υπάρχουν μηχανικά μοντέλα που περιγράφουν (αναπαριστούν) τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον, υποθέτοντας ότι ένα δεδομένο επίπεδο περιβαλλοντικού ερεθίσματος θα δώσει αύξηση σ' ένα δεδομένο επίπεδο ψυχολογικής αντίδρασης. Ένα τέτοιο μηχανικό μοντέλο μπορεί να αναπτυχθεί ώστε να συμπεριλάβει τις ιδιότητες των συστημάτων, συμπληρούμενες με ομοιοστατικούς ελέγχους (μηχανισμούς).

Ωστόσο, όπως παρουσιάζεται αλλού στη βιβλιογραφία, ένα τέτοιο μηχανικό μοντέλο αμφισβητείται και προτείνεται ένα μοντέλο βασισμένο σε σχέσεις αμοιβαιότητας και αλληλεπιδράσεων του ατόμου με το περιβάλλον με τη

LEVY – LEBOYER, C. (1982). Psychology and Environment. Beverly Hills :Sage.
CANTER, D. (1988). Ο π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

γενικότερη έννοια ***(Canter , 1988, σ.275-276)*** . Το μοντέλο αυτό οδηγεί σε μια γνωστική προσέγγιση του θέματος, ερμηνεύοντας τις αλληλεπιδράσεις του ανθρώπου με το περιβάλλον με την κοινωνικογνωστική μεθοδολογία. Η βαθμίδα των παρεκκλίσεων, που είναι πιθανή μέσα στο γνωστικό μοντέλο, είναι τόσο μεγάλη όσο και αυτές μέσα στο μηχανικό μοντέλο.

CANTER, D. (1988). Ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

5. Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ.

5.1. Γενικά.

Ο άνθρωπος στην προσπάθειά του να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, που πηγάζουν από τη βιολογική του φύση και τον κοινωνικό του χαρακτήρα, μετασχηματίζει σκόπιμα το φυσικό του περιβάλλον με τη δραστηριότητά του. Είναι ένας αδιάκοπος αγώνας να αποσπάσει από τη φύση τα μέσα που του χρειάζονται για να ζήσει. Στον αγώνα αυτό έχει αποφασιστική σημασία η τεχνολογία, δηλαδή τα διάφορα εργαλεία, μηχανήματα και μέθοδοι που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων του. Με τη βοήθεια της τεχνολογίας ο άνθρωπος πέτυχε να ικανοποιεί πληρέστερα όλο και περισσότερες ανάγκες του και συνεπικουρούμενος από την επιστήμη, κατόρθωσε να αποκαλύψει πολλά μυστικά του φυσικού κόσμου, αλλά και τη γνώση για να βελτιώσει με εκπληκτικούς ρυθμούς το επίπεδο της ζωής του και να επεκτείνει την κυριαρχία του όχι μόνο στο άμεσο περιβάλλον, αλλά και σ' ολόκληρο τον πλανήτη.

5.2. Ανάπτυξη, τεχνολογία και περιβάλλον.

Ο άνθρωπος είναι παράγοντας αλλαγής και εξελικτικής διαμόρφωσης του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντός του. Ο νοήμων άνθρωπος με τη συνειρμική και δημιουργική σκέψη, με τη διορατικότητα και τη φαντασία, αλλά και την αισθητική, δηλαδή όλα εκείνα που αποτελούν τη νοημοσύνη, κατόρθωσε να αποτυπώσει την παρουσία του πάνω στη Γη και να την εκδηλώσει με την τεχνολογική του περιπέτεια.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η μακρά τεχνολογική εξέλιξη, μια εξέλιξη συνυφασμένη με την εξέλιξη του ανθρώπου, ακολούθησε μια ποσοτικά και ποιοτικά ανοδική πορεία φθάνοντας σήμερα σε εκπληκτικούς ρυθμούς ανάπτυξης ***(Λάζαρης, 1989, σ.25)***.

Αυτοί οι ρυθμοί είναι αποτέλεσμα της διαρκούς συσσώρευσης των πορισμάτων της επιστημονικής έρευνας, αλλά και των ίδιων των τεχνολογικών και οικονομικών δυνατοτήτων στις οποίες βασίζονται οι νέες τεχνολογικές εφαρμογές. Είναι δηλαδή απότοκος της επιστημονικής και τεχνολογικής βάσης, μιας βάσης με τεράστιο χρονικό βάθος ***(Λάζαρης, 1989, σ.25-26).***

Ένα από τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης εποχής είναι η συλλογική οργάνωση της επιστημονικής και τεχνολογικής γνώσης, δηλαδή η εξάρτηση της τεχνικής προόδου από συνδυασμένες προσπάθειες σε πολλούς επιστημονικούς και τεχνολογικούς τομείς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ένταση της εξειδίκευσης και απογείωση της μεριστικής αντίληψης της αντικειμενικής πραγματικότητας. Αυτή η συλλογικότητα οδήγησε επίσης στην κοινωνικοποίηση της επιστημονικής και τεχνολογικής προσπάθειας, με συνέπεια την κινητοποίηση όλων των δυνατοτήτων που διαθέτει η κοινωνία και τελικά μέσω της τεχνολογικής αλληλεπίδρασης, διάχυση και διεθνοποίηση της τεχνολογικής προόδου και όλων των θετικών αλλά και των αρνητικών επιπτώσεων που συνεπάγεται το εννοιολογικό της περιεχόμενο.

Η τεχνολογική πρόοδος επηρεάζει αποφασιστικά τον τρόπο και την ποιότητα της ζωής των ανθρώπων. Αυτό γίνεται κατορθωτό με την ποσοτική αύξηση και την ποιοτική βελτίωση των παραγομένων αγαθών. Μεταβάλλοντας τα

ΛΑΖΑΡΗΣ, ΑΠ. (1989). Ποιος σοσιαλισμός. Εκδόσεις Θεμέλιο. Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

καταναλωτικά επίπεδα, αλλά και με τη δημιουργία νέων προϊόντων διευρύνεται ο ορίζοντας των αναγκών.

Όμως με την αυτοματοποίηση της παραγωγής και την ηλεκτρονική διακίνηση αγαθών και υπηρεσιών (ηλεκτρονικό εμπόριο), αυξάνεται ο ελεύθερος χρόνος των εργαζομένων και μεταβάλλεται δραστικά ο ρόλος της εργασίας μέσα στην παραγωγική διαδικασία. Οι μεταβολές αυτές στην παραγωγική διαδικασία έχουν ως αποτέλεσμα αλλαγές στους οικονομικούς και κοινωνικούς θεσμούς και κατά συνέπεια σ' ολόκληρο το κοινωνικό σύστημα.

Επομένως η τεχνολογική εξέλιξη αποτελεί βασικό μοχλό κίνησης του κοινωνικού συστήματος ***(Λάζαρης, 1989, σ.35).*** Η τεχνολογία ενεργεί ως άμεσος παράγοντας μεταβολής του κοινωνικού συστήματος, ενώ η επιστημονική γνώση, μέσω της τεχνολογίας, επηρεάζει άμεσα τις κοινωνικές εξελίξεις ***(Λάζαρης, 1989, σ.37).*** Η τεχνολογία εκφράζει όλο το σύστημα των δυνάμεων με τις οποίες βρίσκεται σε αλληλεπίδραση.

Η εκπληκτική πρόοδος της επιστήμης και της τεχνολογίας έδωσε στον άνθρωπο δυνάμεις με τις οποίες μπορεί να προχωρήσει στη δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου. Οι δυνάμεις όμως αυτές δημιουργούν ταυτόχρονα τεράστια προβλήματα για το ανθρώπινο γένος αλλά και το περιβάλλον γενικότερα, όπως ηθικά, δεοντολογικά, κ.λ.π. Προβλήματα, όπως η καταστροφή του περιβάλλοντος, η πληθυσμιακή έκρηξη, η τεχνολογική ανεργία και όλες γενικά οι αρνητικές επιπτώσεις της τεχνολογίας και της πληροφορικής, αναθεωρούν το μέχρι τώρα τρόπο της τεχνολογικής και οικονομικής ανάπτυξης, αλλά και τον τρόπο πρόσληψης από τον άνθρωπο της αντικειμενικής

---

*ΛΑΖΑΡΗΣ, ΑΠ. (1989).*Ο.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πραγματικότητας, δηλαδή της σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον.

Τα προβλήματα που δημιουργεί η τεχνολογία στον άνθρωπο και στο περιβάλλον, μπορεί να αντιμετωπισθούν με τη σωστή ανάπτυξη της ίδιας της τεχνολογίας, μέσα από την αναμορφωτική επίδραση (αποκατάσταση της φθοράς) στο γενικότερο σύστημα αναφοράς.Μια αναμορφωτική διαδικασία που απορρέει από την εφαρμογή της επιστημονικής και τεχνολογικής γνώσης και που αποβλέπει στην αύξηση της αρνητικής εντροπίας ή εκτροπίας του συστήματος αναφοράς και οδηγεί στη συντήρηση ή στην παραπέρα ανάπτυξη, στην ποιοτική βελτίωση ή αναδιάταξη του συστήματος, δηλαδή αποτροπή, ανάσχεση της διαδικασίας κατάρρευσης του συστήματος.

Από την άλλη μεριά οι αρνητικές επιπτώσεις της τεχνολογίας συμβάλλουν σε μια καταμορφωτική διαδικασία (φθορά), δηλαδή, όπως ονομάζεται στη συστημική θεώρηση, διαδικασία θετικής εντροπίας που τείνει να ανατρέψει ή να αποσυνθέσει το σύστημα.Έχουμε έτσι δύο εντροπικές διαδικασίες, μια αρνητική και μια θετική που συνδέονται με την επιστημονική και την τεχνολογική γνώση.

Η όλη κατάσταση περιγράφεται από την εξίσωση του *Prigogine* που αποτελεί τη «συνάρτηση κατάστασης» των ανοικτών συστημάτων και προσδιορίζει κάθε φορά την «καθαρή» θέση του συστήματος.

$$\Delta E = \Delta E_{\theta} + \Delta E_{\alpha}$$

Όπου:

ΔΕ είναι η συνολική μεταβολή της εντροπίας του συστήματος.
ΔE_{θ} είναι η μεταβολή της θετικής εντροπίας του συστήματος.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΔE_a είναι η μεταβολή της αρνητικής εντροπίας του συστήματος που είναι αποτέλεσμα της εισροής ενέργειας, ύλης και πληροφορίας στο σύστημα από το περιβάλλον του.

Η ίδια εξίσωση περιγράφει επίσης την κατάσταση ενός οργανωτικού συστήματος, όπως είναι το κοινωνικό σύστημα και γενικά κάθε άλλο ανοικτό σύστημα, όπως είναι οι βιολογικοί οργανισμοί και τα περισσότερα ανθρωπογενή συστήματα.

Η συνειδητοποίηση λοιπόν από την ανθρωπότητα των αρνητικών κυρίως συνεπειών της τεχνολογικής προόδου εκφράζεται από μια διαδικασία μάθησης τροφοδοτούμενης από τα αποτελέσματα της λειτουργίας του ανοικτού ανθρωπογενούς συστήματος με ανάδραση (feed-back). Πρόκειται δηλαδή για μια αυτορυθμιστική λειτουργία που περιέχεται στο σύστημα και που αργά ή γρήγορα επηρεάζει, μέσω της προσαρμογής της επιστημονικής και τεχνολογικής γνώσης, τα αποτελέσματα της λειτουργίας του συστήματος. Αυτή η αυτορύθμιση του συστήματος δικαιολογεί την αισιοδοξία πως τελικά θα αποκατασταθεί η ισορροπία μεταξύ ανθρώπου και τεχνολογίας. Μιας τεχνολογίας που προκαλεί βαθιές μεταβολές στο οικονομικοκοινωνικό σύστημα και στο περιβάλλον γενικότερα και δημιουργεί δυσλειτουργίες στην οικονομική, κοινωνική, κ.λ.π. εξέλιξη. Ο άνθρωπος λοιπόν με τη βοήθεια της τεχνολογίας μπορεί να αλλάξει το χαρακτήρα της εξέλιξης και να την κάνει αυτοτροφοδοτούμενη, αυτοσυντηρούμενη, αειφόρο (sustainable), μέσα από τη διαλεκτική διάσταση της σχέσης του με τη φύση.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

5.3. Κοινωνία και Περιβάλλον.

Οι σχέσεις του ανθρώπου και του περιβάλλοντος μεταβάλλονται ριζικά από τη στιγμή πού αρχίζουν να αλλάζουν οι κοινωνικοί συσχετισμοί και να διαφοροποιούνται οι κοινωνικές δομές. Οι μεταλλάξεις αυτές σηματοδοτούν τη σταδιακή αλλαγή του χαρακτήρα των κοινωνιών.

Έτσι από τα μέσα της τελευταίας χιλιετίας, οι φεουδαρχικές κοινωνίες μεταλλάσσονται σε αστικές και καινούργιες κοινωνικές τάξεις εμφανίζονται, που δίνουν άλλο χαρακτήρα στις κοινωνίες αυτές. Είναι η εποχή που εμφανίζονται τα κράτη σαν λειτουργικές οντότητες των κοινωνιών στην Ευρώπη. Τα δυναμικά στοιχεία της νέας κατάστασης είναι οι έμποροι και οι βιομήχανοι που συγκεντρώνουν τώρα την ισχύ και την εξουσία.

Συγχρόνως όμως εμφανίζεται και η τάξη των εργατών που είναι απαραίτητο συστατικό στοιχείο της νέας κοινωνικής δομής. Οι εργάτες συγκεντρώνονται μέσα και γύρω από τις πόλεις οι οποίες αρχίζουν να επεκτείνονται, μεταβάλλοντας έτσι το περιβάλλον από φυσικό σε αστικό και δημιουργώντας λύματα, απορρίματα, αλλά και ιδιότυπες τρώγλες για κατοικίες.

Η έντονη αστικοποίηση που συγκέντρωσε τον πληθυσμό γύρω και μέσα από τις πόλεις για τις ανάγκες της παραγωγής, κορυφώνεται με τη βιομηχανική επανάσταση. Έτσι οι σχέσεις ανθρώπου – περιβάλλοντος μεταβάλλονται ριζικά από την πρώτη βιομηχανική επανάσταση, που ξεκίνησε στην Αγγλία τον 18° αιώνα και οδήγησε στη σταδιακή επιβολή των βιομηχανικών μεθόδων παραγωγής και τη δημιουργία των σύγχρονων βιομηχανικών κοινωνιών, αλλά και της αποικιοκρατίας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στα αστικά κέντρα διαμορφώνονται τώρα νέες συνθήκες ζωής και μεταξύ των κοινωνικών τάξεων αρχίζει ο ανταγωνισμός, η πάλη των τάξεων. Η κάθε τάξη διεκδικεί με αγώνες για τον εαυτό της περισσότερα δικαιώματα και καλύτερη ποιότητα ζωής, που μεταφράζονται σε περισσότερα καταναλωτικά αγαθά, πολλές φορές πέρα από τα απόλυτα απαραίτητα, με αποτέλεσμα να εμποτίζονται από έναν επιδιωκόμενο, σκόπιμο υπερκαταναλωτισμό. Για τις ανάγκες της παραγωγής η γνώση απεγκλωβίζεται από τα στενά της όρια, του κύκλου των επαϊόντων, και διαχέεται ελεγχόμενη δημιουργώντας νέες κάστες, των επαγγελματιών και των επιστημόνων, που δίνουν νέα δυναμική στην κοινωνία.

Ο ορθολογιστικός όμως κατακερματισμός της γνώσης που διακατέχεται από μεριστική νοοτροπία, δε βοηθά στη σφαιρική πρόσληψη της αντικειμενικής πραγματικότητας, με αποτέλεσμα η πολυεπιστημονική και όχι η διεπιστημονική προσέγγισή της να διαμορφώνει νοοτροπίες, συμπεριφορές και αξίες που χαρακτηρίζουν τη χρησιμοθηρική υφή των σύγχρονων κοινωνιών. Ο έντονος καταναλωτισμός, η μη ανοχή της διαφορετικότητας, η θεώρηση της παραγωγής και του κέρδους ως υπέρτατης αξίας, η κρατούσα ιδεολογία που θεωρεί τη φύση εμπορεύσιμο είδος και πολλά άλλα αποτελούν χαρακτηριστικό αυτών των κοινωνιών, δημιουργώντας αρνητικές επιπτώσεις στο περιβάλλον.

5.4. Περιβαλλοντική Κρίση

5.4.1. Γενικά

Οι ανθρώπινες κοινωνίες βίωσαν κατά τη μακραίωνη διάρκεια της ιστορίας του ανθρώπου, μικρότερες ή μεγαλύτερες φυσικές καταστροφές του περιβάλλοντος από σεισμούς, ηφαιστειακές δραστηριότητες, καταστροφές δασών κ.λ.π. Όμως

οι ανθρώπινες παρεμβάσεις στη φύση οδήγησαν στην προοδευτική αποικοδόμηση των μηχανισμών αυτορύθμισης, οι οποίοι μέχρι τότε διατηρούσαν την ομοιοστατική τους ιδιότητα μεταξύ των στοιχείων του οικοσυστήματος.

Η ανθρώπινη επιλογή άρχισε να αντικαθιστά τη φυσική επιλογή και ο άνθρωπος άρχισε να επιβάλλει τα ανθρωπομορφικά του πρότυπα στο περιβάλλον, μέσα από τις κατακερματισμένες απεικονίσεις της αντικειμενικής πραγματικότητας. Για πρώτη φορά στην ιστορία του ο άνθρωπος υφίσταται την προοδευτική αντιστροφή των θετικών δυνατοτήτων και προσφορών της φύσης και τη διεύρυνση της μη αντιστρεψιμότητας των καταστάσεων. Οι σχετικές με το περιβάλλον προβληματικές, που αναπτύσσονται και αλληλοσυνδέονται, αφορούν την υποβάθμιση της βιοφυσικής του διάστασης, την αλλοτρίωση του ανθρώπου και της κοινωνίας σχετικά με το ίδιο του το περιβάλλον και την έλλειψη αλληλεγγύης προς τα άλλα ζωντανά όντα καθώς το ανθρώπινο ον αποξενώθηκε από τη φύση που το ενώνει με τα άλλα στοιχεία της βιόσφαιρας.

Κατά τον ***(Bertrand, 1994, σ.133)*** η κοινωνία διέρχεται μια μεταβατική περίοδο η οποία δείχνει πιθανόν το τέλος ενός κύκλου της ιστορίας του πλανήτη μας: την άκρατη εκβιομηχάνιση των κοινωνιών.

Είναι μια περίοδος έντονων τεχνικό – επιστημονικών μετασχηματισμών στον αντίποδα των οποίων γεννιούνται (προκαλούνται) φαινόμενα οικολογικής ανισορροπίας (***Guattari, 1989, σελ.9)***.

Στο λυκαυγές της νέας χιλιετίας γίνεται περισσότερο από ποτέ αντιληπτή η οριακή κρισιμότητα των πολυδιάστατων

BERTAND, YVES (1994). Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες. Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.

GUATTARI, FELIX (1989). Le trois ecologies. Galilee, Paris.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

περιβαλλοντικών προβλημάτων που έχει δημιουργήσει ο άνθρωπος στο ζωτικό του περιβάλλον και μάλιστα στο φυσικό. Προβλήματα που προκαλεί η επικρατούσα χρησιμοθηρική συμπεριφορά του στο περιβάλλον και η αλαζονική κυριαρχία του πάνω στη Φύση, που κήρυξε ο *Bacon.* Τα προβλήματα αυτά τα έχουν ενταθεί στην εποχή μας είναι το αποτέλεσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων στο περιβάλλον προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες του (πραγματικές ή επίπλαστες), αλλά και οι επιδιώξεις του για μια καλύτερη ζωή. Όμως ο τρόπος με τον οποίον γίνονται αυτές οι παρεμβάσεις του ανθρώπου στο περιβάλλον είναι τελικά τόσο επικίνδυνος για την ύπαρξή του όσο και για τα συστήματα στήριξης της ζωής στον πλανήτη που πρέπει, όσο είναι ακόμη αντιστρεπτή η κατάσταση, να αναθεωρηθεί.

5.4.2. Οι ρίζες της οικολογικής κρίσης

Οι ιστορικές ρίζες της οικολογικής κρίσης κατά την ιστορικό Lynn White (1968) βρίσκονται στη χριστιανική θεολογία. Η Δυτική θεολογία με τη λογοκρατική της αντίληψη για τον άνθρωπο οδήγησε τα πράγματα στη σημερινή κρίση. Ανεξάρτητα από οποιεσδήποτε επιφυλάξεις, υπάρχουν ιστορικά στοιχεία που επιβεβαιώνουν μια τέτοια θέση. ***(Μητροπολίτης Περγάμου Ιωάννης, 1992, σ.21)*** . Κάτω από την επίδραση του *Πλατωνισμού*, και ιδιαίτερα του *Νεοπλατωνισμού* της εποχής των πρώτων χριστιανικών χρόνων, αναπτύχθηκε η αντίληψη ότι ο υλικός κόσμος είναι στην καλύτερη περίπτωση άσχετος με τον τελικό προορισμό του ανθρώπου και στη χειρότερη ταυτόσημος με το κακό. Την τελευταία αντίληψη είχαν οι Γνωστικοί, τους

ΜΗΤΡΟΠΟΛΙΤΗΣ ΠΕΡΓΑΜΟΥ ΙΩΑΝΝΗΣ,κ.ά (1992). Η Ορθοδοξία και το πρόβλημα της προστασίας του περιβάλλοντος. Εισήγηση σε συνάντηση στην Κρήτη το 1991 που διοργανώθηκε από την Ορθόδοξη Εκκλησία της Κρήτης με θέμα «Για να ζήσει η δημιουργία του Θεού». Οικουμενικό Πατριαρχείο Κωνσταντινούπολης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

οποίους η Εκκλησία κήρυξε αιρετικούς. Η ήπια μορφή του Γνωστικισμού, αυτή που θεωρούσε τον υλικό κόσμο αδιάφορο για τον τελικό προορισμό του ανθρώπου, πέρασε μέσα στη χριστιανική παράδοση. Οι Γνωστικοί συγγραφείς της Αλεξάνδρειας, *Κλήμης* και *Ωριγένης*, επηρέασαν αποφασιστικά ένα μεγάλο μέρος της χριστιανικής παράδοσης τόσο στην Ανατολή (μοναστικοί κύκλοι της Αιγύπτου) όσο και στη Δύση (Αυγουστίνος). Στην Ανατολή οι επιρροές του Ωριγενισμού ξεπεράστηκαν. Στη Δύση όμως ο Αυγουστίνος υπήρξε η κυρίαρχη μορφή στη θεολογία και τα πράγματα πήραν διαφορετική κατεύθυνση. Στη Δύση κάτω από την επίδραση του Αυγουστίνου ο άνθρωπος ορίστηκε κυρίως ως το ον εκείνο που σκέπτεται και έχει συνείδηση του εαυτού του και του κόσμου. Η ουσία του ανθρώπου βρίσκεται στην ικανότητα της σκέψης και της συνείδησης. Μόνο ο άνθρωπος μέσα στην υλική δημιουργία σκέπτεται και έχει συνείδηση και γι' αυτό υπερτερεί των άλλων όντων.

Η θεώρηση αυτή του ανθρώπου κυρίως κάτω από το πρίσμα των πνευματικών δυνατοτήτων του, έθεσε τα θεμέλια του νεώτερου δυτικού πολιτισμού. Αποφασιστικής σημασίας για τον τρόπο σκέψης του νεώτερου ανθρώπου υπήρξε ο Διαφωτισμός, του οποίου οι ρίζες πρέπει να αναζητηθούν στη θεολογική παράδοση του Αυγουστίνου.

Η γνωστή ρήση του Αυγουστινιανού θεολόγου και φιλοσόφου Descartes "cogito ergo sum" επεκτείνει τη σκέψη του Αυγουστίνου στον ορισμό του ανθρώπου: είμαι αυτό που σκέπτομαι και παύω να υπάρχω αν δεν σκέπτομαι. Τα σκεπτόμενα όντα είναι τα μόνα που αξίζουν τελικά και γι' αυτό η υλική δημιουργία δεν έχει άλλο σκοπό από το να υπηρετεί τη

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

σκέψη, δηλαδή τον άνθρωπο. Κατά τον Descartes[1] οι φυσικές επιστήμες έχουν ένα σκοπό: να κάνουν τον άνθρωπο εξουσιαστή της υλικής φύσης και την υλική φύση υπηρέτη του ανθρώπου. Πάνω σ' αυτή τη βάση αναπτύχθηκε πολύ σύντομα στη Δύση η νοοτροπία ότι ο προορισμός της επιστήμης είναι ωφελιμιστικός. Η αισθησιοκρατική αντίληψη του Βρετανικού εμπειρισμού και των αντιπροσώπων του, βάση της οποίας αληθινό είναι μόνο αυτό που εμπίπτει στις αισθήσεις μας και συνεπώς κριτήριο όλης της υλικής φύσης είναι τελικά το τι εισπράττει ο άνθρωπος με τις αισθήσεις του, έδωσε μια ανθρωποκεντρικότητα στη θεώρηση του κόσμου. Και οι άλλες μορφές του Διαφωτισμού, όπως ο Γαλλικός και ο Γερμανικός, είδαν την υλική δημιουργία ως μέσον αισθητικής ικανοποίησης και απόλαυσης του ανθρώπου. Ο υλικός κόσμος υπάρχει για να ικανοποιείται και να τον απολαμβάνει ο άνθρωπος με διάφορους τρόπους (αισθητικά, αισθησιακά ακόμα και «πνευματικά») και δεν έχει άλλο προορισμό. Εδώ έχει τις ρίζες της και η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας. Μέσα σ' αυτό το χρησιμοθηρικό πνεύμα το οποίο γέννησε η αντίληψη ότι ο άνθρωπος υπερτερεί των άλλων όντων στον υλικό κόσμο λόγω της λογικής και της συνειδησιακής του ικανότητας, αναπτύχθηκαν και οι νεώτερες κοινωνιολογικές ιδέες που συνέβαλαν με τον τρόπο τους στην εμφάνιση του οικολογικού προβλήματος. Η ικανότητα του ανθρώπου να οργανώνει ορθολογικά τα πάντα, ώστε να παράγει από κάθε του ενέργεια κάποιο χρήσιμο και ωφέλιμο αποτέλεσμα, οδήγησε στη ραγδαία ανάπτυξη των οικονομιών του δυτικού κόσμου με βάση την επιδίωξη του κέρδους. Όταν η αύξηση της παραγωγής γίνεται αυτοσκοπός και επιστρατεύονται οι λογικές δυνάμεις του ανθρώπου για την επίτευξή του, τότε προκύπτει

---

[1] Ο Descartes R. σχετικά "θα μπορούσε κανείς να βρει μια τεχνική με την οποία η δύναμη και οι ενέργειες, της φωτιάς, του νερού, των ατόμων, των ουρανών και όλων των άλλων σωμάτων που μας περιβάλλουν, ακριβώς όπως γνωρίζουμε τις τεχνικές των τεχνιτών μας, θα μπορούσαμε να τις εφαρμόσουμε με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις κατάλληλες χρήσεις και έτσι να γίνουμε κύριοι και ιδιοκτήτες (maitres et possesseurs) της φύσης" (DESCARTES, R, Discours de la methode, Texte et commentaire, E. Gilson, Paris 1947, p. 61)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

το φαινόμενο της άκρατης εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων το οποίο είναι το κύριο χαρακτηριστικό των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών.

Ο τρόπος που ερμηνεύθηκε και παρουσιάστηκε από τους Προτεστάντες Ιεροκήρυκες του 18ου αιώνα και του 19ου αιώνα το χωρίο της Γένεσης «αὐξάνεσθε καὶ πληθύνεσθε καὶ κατακυριεύσατε τῆς γῆς» καθώς και τη φράση «ποιήσωμεν ἄνθρωπον κατ' εἰκόνα ἡμετέραν καὶ καθ' ὁμοίωσιν καὶ ἀρχέτωσαν τῶν ἰχθύων τῆς θαλάσσης καὶ τῶν πετεινῶν τοῦ οὐρανοῦ καὶ τῶν κτηνῶν καὶ πάσης τῆς γῆς» (Γεν. 1,26), οδηγούσε με ακρίβεια σε μια ασύδοτη και ανεξέλεγκτη εκμετάλλευση του υλικού κόσμου από τον άνθρωπο. Έτσι το οικολογικό πρόβλημα του υλικού κόσμου φαίνεται να μην είναι άσχετο με την ιστορία της χριστιανικής θεολογίας που οι αντιλήψεις της περί του κόσμου έγιναν στάσεις, συμπεριφορές αλλά και μοχλοί ανάπτυξης των κοινωνιών. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η αντίληψη για απόλυτη κυριαρχία του ανθρώπου στον κόσμο προήλθε από την αποσύνδεση του «κατακυριεύσατε» από το «ἐργάζεσθαι αὐτόν καὶ φυλάσσειν » και την ανθρωποκεντρική διαστρέβλωση και απολυτοποίηση του ρόλου των δυνατοτήτων και δικαιωμάτων του ανθρώπου στον κόσμο. ***(Μητροπολίτης Περγάμου Ιωάννης, 1992,σ.23).***

5.4.3. Οι πνευματικές πτυχές του οικολογικού προβλήματος.

Η απομόνωση και έξαρση του λογικού στοιχείου στον άνθρωπο, δηλαδή η λογοκρατική προσέγγιση της αλήθειας και της πραγματικότητας, φαίνεται να αποτελούν την πνευματική διάσταση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η θεολογική πλευρά του φαινομένου αυτού συνίσταται στην αντίληψη ότι το

ΜΗΤΡΟΠΟΛΙΤΗΣ ΠΕΡΓΑΜΟΥ ΙΩΑΝΝΗΣ, κ.ά (1992). Ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

«κατ' εἰκόνα Θεοῦ» που δόθηκε στον άνθρωπο κατά τη δημιουργία του συνίσταται στο λογικό, ως δυνατότητα του σκέπτεσθαι. Αρχικά η έννοια «λόγος» σήμαινε τη δυνατότητα της συλλογής των διασκορπισμένων όντων σε μία ενότητα, δηλαδή στη δημιουργία ενός κόσμου (μιας ενιαίας και αρμονικής ενότητας). Ο άνθρωπος με το λόγο του δημιουργεί ενότητες, κόσμο, από όντα της φύσης, τα οποία διαφορετικά μένουν χωρίς νόημα. Στην αρχαία ελληνική σκέψη που ήταν βαθιά αισθητική, ο λόγος συνδέθηκε με την αρμονία, την τάξη και την ομορφιά, πράγμα που μεταφέρθηκε σε κάθε δραστηριότητα και συμπεριφορά των ανθρώπων (πολιτική ζωή, ηθική συμπεριφορά).

Η αντίληψη αυτή στην πορεία της φιλοσοφίας υπέστη βασικές αλλαγές και έχασε αυτή την αρχική της σύνδεση με την τάξη, την αρμονία και την ομορφιά.

Με το να εντοπισθεί η ειδοποιός διαφορά του ανθρώπου στην ικανότητα του σκέπτεσθαι, ο λόγος κατήντησε να σημαίνει «λογική», δηλαδή μια καθαρή διανοητική ενέργεια του ανθρώπου. Όταν μάλιστα αυτή η ικανότητα συνδέθηκε με την παραγωγή αποτελεσμάτων, τότε η λογοκρατία οδήγησε κατ' ευθείαν στην τεχνολογία και ειδικότερα στην τεχνοκρατία. Δημιουργήθηκε έτσι ένα τεχνοκρατικό ήθος, που έβλεπε τον κόσμο σαν αντικείμενο από το οποίο ο άνθρωπος με τη βοήθεια του νου του παράγει χρήσιμα αποτελέσματα. Αυτό συνεπάγεται μια ορισμένη νοοτροπία, μια ορισμένη στάση του ανθρώπου και συνεπώς ένα ορισμένο ήθος.

Η ατομοκρατική θεώρηση του ανθρώπου και των όντων μέσα από την τάση του ανθρώπου να κατακερματίζει τον κόσμο και με την μεριστική του αντίληψη να αναλύει πρώτα και να προβαίνει με το λογικό του σε αναδόμηση του, συνθέτοντας σε χρήσιμες και αποδοτικές ή παραγωγικές ενότητες, είναι μια άλλη αιτία των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η αντίληψη του ανθρώπου να βλέπει όλα τα όντα και τον εαυτό του ως άτομα και όχι σε οργανική (συστημική) σχέση μεταξύ τους δημιουργεί προβλήματα συνύπαρξης και με τους άλλους ανθρώπους στο κοινωνικό επίπεδο, αλλά και με το φυσικό του περιβάλλον.

Συναφές πνευματικό και ηθικό πρόβλημα συνδεδεμένο με την ατομοκρατία είναι η ευδαιμονιστική αντίληψη της ζωής. Η αναζήτηση της ατομικής ευτυχίας γίνεται «ατομικό δικαίωμα» εμπνευσμένο από τα ιδεώδη του Διαφωτισμού. Αυτό σημαίνει ότι ο άνθρωπος έχει δικαίωμα να χρησιμοποιεί τον υλικό κόσμο, προκειμένου να επιτύχει την ατομική ή ομαδική του ευδαιμονία, πράγμα που δημιουργεί στο κοινωνικό επίπεδο έναν *ανταγωνισμό* διεκδικήσεων παροχών και απολαύσεων, με πλήρη παραθεώρηση των συνεπειών που θα έχουν οι ατομικές ή ομαδικές αυτές διεκδικήσεις για το φυσικό περιβάλλον. Επομένως το περιβαλλοντικό πρόβλημα γίνεται θέμα ήθους, νοοτροπίας και πνευματικής στάσεως απέναντι στον «κόσμο». Ενός «κόσμου» του οποίου η καταστροφή στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία ήταν αδιανόητη. Παρόμοια θέση αναπτύσσουν και διάφορα ανατολικά θρησκεύματα, για τα οποία η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος είναι μεν καταδικαστέα, αλλά δεν μπορεί όμως με κανένα τρόπο να θεωρηθεί οντολογικά ριζική, αφού ο κόσμος δε δημιουργήθηκε χρονικά, παρά «δημιουργείται» συνεχώς μέσα στην αιώνια ανακύκλωσή του. ***(Μητροπολίτης Περγάμου Ιωάννης, 1992,σ.24-25)***

Το πρόβλημα λοιπόν του περιβάλλοντος, πριν γίνει πολιτικό, οικονομικό, πολιτιστικό ή ηθικό, είναι πνευματικό και αφορά την αντίληψη που έχει ο άνθρωπος για τη θέση του και τη σχέση του στον κόσμο· ανάγεται δηλαδή στις δυνατότητες και στα όρια κυριαρχικής επέμβασης του σ' αυτόν. Η αντίληψη

ΜΗΤΡΟΠΟΛΙΤΗΣ ΠΕΡΓΑΜΟΥ ΙΩΑΝΝΗΣ, κ.ά (1992). Ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

της απεριόριστης κυριαρχίας είναι αφελής και αυτή η αφέλεια παράγει τις φαεθωνικές συνέπειες.

Ο άνθρωπος, είτε το θέλει είτε όχι, είναι μόνο λειτουργός του φυσικού κόσμου με διπλή έννοια, του εκμεταλλευτή και του συντηρητή. Η κατάχρηση αυτού του δικαιώματος δημιουργεί τις προϋποθέσεις της αδράνειας ή της αυτοκαταστροφής ***(Οικονόμου, 1994, σ.31)***.

Η περιβαλλοντική κρίση δημιουργείται από τις στάσεις, δράσεις, παρεμβάσεις του ανθρώπου και είναι το αποτέλεσμα των συμπεριφορών του απέναντι στο φυσικό και ευρύτερο περιβάλλον, που εκδηλώνονται με την καθημερινή χρηστική ή καταχρηστική πρακτική του.

Το είδος και συνακόλουθα η ποιότητα της οικολογικής συμπεριφοράς του ανθρώπου είναι ευθέως ανάλογα προς τις αντιλήψεις, γνώσεις και ευαισθησίες για το φυσικό κόσμο.

Οι αντιλήψεις για τον άνθρωπο και το φυσικό περιβάλλον, ως θεωρία, προσδιορίζουν την πράξη, την ανθρώπινη πρακτική, την οικονομική, την πολιτισμική κλπ.

Οι αντιλήψεις για το φυσικό κόσμο, από την αρχαιότητα ως σήμερα, έχουν υποστεί (ως συνέπεια των γνώσεων, ή καλύτερα ως ερμηνεία των γνώσεων για τον φυσικό κόσμο) σημαντικούς διαφορισμούς. Η αύξηση των γνώσεων για τη σύνθεση και λειτουργία του φυσικού κόσμου ή ερμηνεύτηκαν κυριαρχικά ως αύξηση της δεσποτείας του ανθρώπου στη φύση και ως αντίστοιχος περιορισμός της δεσποτείας της φύσης στον άνθρωπο ή αξιολογήθηκαν λειτουργικά, ως αύξηση της ενσυνείδητης συμμετοχής του ανθρώπου στη λειτουργία της φύσης. Η πρώτη, η κυρίαρχη αντίληψη οδήγησε σε πράξεις και συστήματα εξοντωτικής εκμετάλλευσης, αποδιοργάνωσης ή και ανασύνθεσης της φύσης, διότι είδε τη φύση αποκλειστικά ως χώρο εκμετάλλευσης από τον άνθρωπο. Η δεύτερη, η

ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, ΗΛΙΑΣ, (1994). ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ. Θεωρία και πράξη. Εκδόσεις Δ. Μαυρομάτης, Αθήνα.

λειτουργική αντίληψη, είδε τις γνώσεις για το φυσικό κόσμο ως μέσον αρμονικής συνύπαρξης του ανθρώπου με τη φύση και ως εργαλείο υπέρβασης, όχι κατάργησης των δεσμευτικών για τον άνθρωπο συνεπειών ***(Οικονόμου, 1994, σ.76, 77).***

Η συνειδητοποίηση λοιπόν από τον άνθρωπο, έστω αργά αλλά σταθερά, των δικών του ευθυνών για τις βραχυχρόνιες ή μακροχρόνιες συνέπειες, που προκαλεί στο φυσικό περιβάλλον με τις δραστηριότητες του, είναι απαραίτητο να γίνει έγκαιρα με αυτοκριτική διάθεση, αλλά και με αυτογνωσία, λαμβάνοντας υπόψη ότι είναι «διαβάτης του κόσμου» (viator mundi) που ήταν το σύνθημα των Μέσων χρόνων και όχι «κατασκευαστής του κόσμου» (factor mundi) που ήταν το σύνθημα της Αναγέννησης και του διαφωτισμού ***(Οικονόμου, 1994, σ. 79).***

5.4.4. Περιβαλλοντική κρίση και ανάπτυξη.

Από την πρώτη βιομηχανική επανάσταση (18ος αιώνας) μια διάθεση κυριαρχίας επιβεβαιώνεται, με τον άνθρωπο να θέλει να επιβληθεί στη φυσική τάξη ***(Passet, 1987, σ.54).*** Αυτή η διάθεση ενισχύεται κατά τη δεύτερη βιομηχανική επανάσταση (19ος αιώνας) και εντείνεται στον 20ο αιώνα. Ένα νέο τεχνικό οικοσύστημα, το οποίο δεν υπακούει παρά μόνο στη δική του λογική, αναπτύσσεται δίπλα στο φυσικό οικοσύστημα και του επιβάλλει βαθμιαία τη λογική του. Με τα δημιουργήματα του ο άνθρωπος φαίνεται να έχει ξεπεράσει τους καταναγκασμούς και τις εξαρτήσεις των προηγούμενων χρονικών περιόδων και είναι αυτός που υποτάσσει τη φύση στις επιθυμίες του. Εμφανίζεται σαν ο σκοπός της εξέλιξης. Είναι σαν και σ' αυτόν τον ίδιο να ενυπάρχει όλη η σκοπιμότητα (Finalite) του κόσμου. Η επιβολή στον κόσμο δεν εξαρτάται παρά από την κατάσταση των

ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, ΗΛΙΑΣ, (1994). Ό.π.

PASSET, RENE (1987). Οικονομία και περιβάλλον. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις παρατηρητής.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

γνώσεων του. ***(Passet, 1987, σ.55).*** Ο νόμος που ο άνθρωπος επιβάλλει στη φύση, είναι αυτός της αποτελεσματικότητας και της βραχυπρόθεσμης υλικής αποδοτικότητας. «Η φύση είναι περισσότερο μια λεία προς αρπαγή, παρά ένα κεφάλαιο προς διαχείριση» γράφει ο ***Th. Monod.*** Ανάλογες θέσεις εκθέτουν ο ***J. Ph. Barde*** όπως και ο ***Ph. Saint Marc.*** Όμως οι ανθρώπινες δραστηριότητες τοποθετούνται μέσα σε ένα σύνολο φυσικών κανόνων των οποίων ο σεβασμός αποτελεί προϋποθέσεις της επιβίωσης των κοινωνιών, αλλά και γενικότερα της διατήρησης της δυναμικής ισορροπίας του οικοσυστήματος.

Η γνωστική λοιπόν κυριαρχία του ανθρώπου πάνω στη φύση, η οποία συντελέστηκε βαθμιαία μέσα στο χρόνο, έδωσε την τεχνική δυνατότητα σ' αυτόν να επεμβαίνει στη δομή και λειτουργία της, να την εκμεταλλεύεται, να την αναδημιουργεί και να την αναμορφώνει στο βαθμό των δυνατοτήτων που του παρέχει η τεχνολογία.

Η πρακτική εφαρμογή της δυνατότητας αυτής του ανθρώπου είχε και έχει θαυμάσιες θετικές συνέπειες για όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής, όμως όχι χωρίς αντίτιμο. Έχει παρά πολλές αρνητικές παρενέργειες στο περιβάλλον ***(Μάρκου, 1992, σ.38).*** Οι πολυσχιδείς επιχειρηματικές και αναπτυξιακές δραστηριότητες του ανθρώπου προωθούν ένα μοντέλο ζωής, παραγωγής και υπερκατανάλωσης που προκαλεί έντονα φαινόμενα οικολογικής ανισορροπίας, δηλαδή εκτροπή από τη δυναμική ισορροπία του οικοσυστήματος.

Η όλη κατάσταση επιδεινώνεται και φθάνει στα όρια μιας γενικότερης οικολογικής κρίσης με την επικράτηση της ποσοτικής αναπτυξιακής λογικής, τον άκρατο καταναλωτισμό και

PASSET, RENE (1987). Ό.π.

MONOD, TH. (Joul 1962). «L' Homme contre la Nature». REVUE CRISTIANNISME SOCIAL.

BARDE, J. PH. (1970). «ECOLOGIE ET ECONOMIE». BULL. SOC. ECOLOGIE.

SAINT MARC, PH (1971). SOCIALISATION DE LA NATURE, εκδόσεις STOCK, σ.33

ΜΑΡΚΟΥ, Α. Γ. κ.ά. (1992). Η «ΦΥΣΙΣ» ΩΣ «ΚΟΣΜΟΣ», Άνθρωπος και Φύση. Διεθνές Κέντρο Φιλοσοφίας και Διεπιστημονικής έρευνας, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

την αλόγιστη τεχνολογική εξέλιξη που προσανατολίζουν την ανάπτυξη σε ανεξέλεγκτα όρια ανατροπής των φυσικών και ανθρωπογενών οικοσυστημάτων.

Ο καθαρά τεχνοκρατικός χαρακτήρας της ανάπτυξης οδήγησε όχι μόνο στην υποβάθμιση του περιβάλλοντος, αλλά και στη διατάραξη της ψυχοβιολογικής και συναισθηματικής ισορροπίας καθώς και στην αποδιοργάνωση του κοινωνικού ιστού. Δηλαδή στην αποξένωση, στο άγχος, στη νεύρωση, στην αλλοτρίωση, στην παθητικότητα, στην απανθρωποποίηση της συμπεριφοράς (άσφαλτος, μπετόν, κυκλοφοριακή φρενίτιδα, νοθευμένες τροφές, τεχνολογικός αυτοματισμός), στη ρομποτοποίηση της καθημερινότητας και γενικότερα στη διατάραξη της βιολογικής και διαλεκτικής σχέσης του ανθρώπου με τη φύση ***(Αθανασάκης, 1991, σ.17).***

Η αντίληψη του ανθρώπου ότι η σύνθεση του κόσμου μπορεί να αναδομηθεί με ανθρώπινα κριτήρια, έθεσε σε λειτουργία διαδικασίες που οδήγησαν στην περιβαλλοντική κρίση. Η διεκδίκηση και η προσπάθεια μιας de facto απόλυτης εξουσίας του ανθρώπου στο φυσικό κόσμο, είναι η αντίληψη που τον μόλυνε πνευματικά και τον οδήγησε σε ρήξη με το περιβάλλον. Αυτό είναι απότοκος της ανθρώπινης τάσης για κυριαρχία, τόσο παλαιάς, όσο και ο άνθρωπος. Η ιδέα που μολύνει, ξεκινάει από την αναγνώριση της θεμιτής κυριαρχικής, υπό όρους, θέσεως του ανθρώπου στον κόσμο (Θεοκεντρικός Ανθρωπισμός), απολυτοποιείται και τελικά αυτονομείται (Απόλυτος Ανθρωποκεντρισμός). Ο σύγχρονος άνθρωπος, αν και δεν είναι δημιουργός του κόσμου, ανακαλύπτει τις συνθέσεις του κόσμου και τους μηχανισμούς λειτουργίας του και επιχειρεί πλεοναστική εκμετάλλευση. Ταυτόχρονα, ο άνθρωπος αγνοεί ή αδιαφορεί για τις μακροπρόθεσμες και μόνιμες συνέπειες και

ΑΘΑΝΑΣΑΚΗΣ, Α. (1991). Η περιβαλλοντική Αγωγή στη Δημοτική εκπαίδευση, διδακτορική διατριβή.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

επιπτώσεις, τις οποίες έχουν οι μορφές και οι ποσότητες εκμετάλλευσης που επιχειρεί.

Ο άνθρωπος με βραχίονα την τεχνολογία μπορεί να διαταράσσει και να αλλοιώνει ριζικά το φυσικό του περιβάλλον δημιουργώντας σοβαρά περιβαλλοντικά προβλήματα. Η διασπορά αυτών των περιβαλλοντικών προβλημάτων δεν περιορίζεται στον ενδεχόμενο τοπικό χαρακτήρα της εμφάνισης τους (Τσερνομπίλ, όξινη βροχή κλπ), αλλά επεκτείνεται πέρα από τα γεωγραφικά όρια των κρατών, λαμβάνοντας ευρύτερο χαρακτήρα.

Οι αλόγιστες παρεμβάσεις του ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον είχαν ως αποτέλεσμα περιβαλλοντικές μεταβολές και αλλοιώσεις όπως:

I. Την ελάττωση του πάχους του στρώματος του όζοντος και την εμφάνιση οπών στον προστατευτικό μανδύα που αυτό δημιουργεί γύρω από τον πλανήτη μας.

II. Την έξαρση του φαινομένου του θερμοκηπίου από τη μεγιστοποίηση παραγωγής CO_2, που έχει σαν αποτέλεσμα την αύξηση της θερμοκρασίας της γης από τον εγκλωβισμό της ηλιακής θερμότητας και τις ραγδαίες και ανεξέλεγκτες κλιματικές μεταβολές σε πλανητικό επίπεδο, όπως τη μετατόπιση των εύκρατων ζωνών προς τους πόλους, το λιώσιμο των πολικών πάγων και αύξηση της στάθμης της θάλασσας, την επέκταση των ερήμων, την ένταση των ακραίων καιρικών φαινομένων, όπως πλημμύρες, τυφώνες, φαινόμενο Ελ Νίνιο, κλπ.

III. Την καταστροφή των δασών από την όξινη βροχή, που δημιουργείται από την καύση υγρών και στερεών καυσίμων, αλλά και από την έντονη υλοτόμηση και την εκχέρσωση των τροπικών δασών για επέκταση της καλλιεργήσιμης γης. Τα τροπικά δάση αποτελούν τις γεννήτριες του οξυγόνου της γης, όπως και την πηγή φαρμάκων, πρώτων υλών κλπ.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

IV. Την αλόγιστη διασπάθιση των αναντικατάστατων διαθέσιμων πόρων και μέσων του πλανήτη, όπως είναι τα στερεά, υγρά και αέρια καύσιμα.

V. Τη μείωση της βιοποικιλότητας με την εξάλειψη πολύτιμου γενετικού υλικού φυτών και ζώων και αντικατάσταση τους από γενετικά μεταλλαγμένα, ανθεκτικότερα ίσως και παραγωγικότερα από τα φυσικά, με άγνωστες ακόμη μελλοντικά επιπτώσεις στον ανθρώπινο οργανισμό μέσα από τις τροφικές αλυσίδες.

VI. Τη ρύπανση όπως και αν αυτή εκφέρεται, χημική, φυσική, αισθητική, πολιτιστική.

- Τέλος η παρέμβαση του ανθρώπου στους φυσικούς και βιολογικούς κύκλους έχει σαν αποτέλεσμα την απορρύθμιση του ***οικοσυστήματος***[1] και είναι αμφίβολο πλέον αν αυτό μπορεί ομοιοστατικά να επανέλθει σε μια κατάσταση οικολογικής ισορροπίας και ομαλής εξέλιξης. Πιθανόν το σύστημα να οδηγείται σε κατάρρευση.

Σ' ένα τέτοιο ευαίσθητο σύστημα, κρίσιμος παράγοντας είναι ο μηχανισμός προσαρμογής του στο ευρύτερο σύστημα που το περιέχει και ελέγχου των ανταλλαγών ανάμεσα στα στοιχεία που συναποτελούν το οικοσύστημα.

Αν αυτός ο ρόλος θεωρηθεί ότι δικαιωματικά ανήκει στο ρυθμιστή – άνθρωπο και στους κρατικούς θεσμούς του, όπως παλαιότερα θεωρήθηκε δεδομένο από τους θεωρητικούς της συστημικής προσέγγισης σχεδιασμού ***(Κορλιούρος 1989)***,

---

[1] Η έννοια του ***οικοσυστήματος*** είναι βασικά εκείνη ενός συνόλου ζώντων και μη στοιχείων που αλληλεπιδρούν ώστε να παραχθεί ένα σταθερό σύστημα ***(White κ.ά., 1992, σ.389)*** ανεξάρτητο από εξωτερικές πηγές ύλης και ενέργειας, με εξαίρεση τον ήλιο ***(Owen, 1974, σ.109)*** δηλαδή αυτοσυντηρούμενο.

WHITE, I.D. et al. (1992). Environmental Systems, 2nd edition, Chapman and Hall, London.

OWEN, D.F. (1974). What is Ecology?, Oxford University Press, London.

ΚΟΡΛΙΟΥΡΟΣ, Η. (1989). Ανάπτυξη του χώρου και χωροταξικός σχεδιασμός: Ζητήματα επιστημονικής μεθόδου, συστημάτων προσέγγισης και επιστημονικής κριτικής των θεωριών, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Αρχιτεκτόνων, Ε.Μ. Πολυτεχνείο, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τότε το νέο οικολογικό σχήμα του οικοσυστήματος που εμπεριέχει τον άνθρωπο και υπερβαίνει τη διάσταση ανθρώπου – φύσης, υπονομεύεται από την αρχή. Τόσο ο γεωγραφικός ντετερμινισμός, που έβλεπε τον άνθρωπο σαν εξαρτώμενη μεταβλητή των φυσικών δεδομένων ***(Λεοντίδου, 1992, σ.118)***, όσο και η αλαζονική κυριαρχία του ανθρώπου πάνω στη φύση, του Bacon, έχουν χάσει τη λάμψη τους ***(Βασενχόβεν, 1994, σ.83)***.

Ήδη η ανθρωπότητα τίθεται μπροστά στο πρόβλημα της αντικειμενικής στενότητας των πόρων. Στενότητα που προκαλεί στο φυσικό περιβάλλον και στο χώρο εγκατάστασης του ανθρώπου, η κακή διαχείρίση (υπερκατανάλωση) των φυσικών πόρων από αυτόν, αλλά και το έντονο δημογραφικό πρόβλημα κάτι που είχε επισημανθεί από τον Μάλθους. Τίθεται δηλαδή το ερώτημα αν, με οποιαδήποτε ταχύτητα τεχνικής παραγωγής, τα αγαθά της γης θα επαρκούν. Αν δηλαδή και ως ποιο βαθμό η ανθρωπότητα απειλείται με οικολογική στενότητα, με εξάντληση ή καταστροφή των πόρων.

Η επισήμανση των ενδεχόμενων αυτών και η συνειδητοποίηση των ποικίλων κινδύνων του οικοσυστήματος που συνδέονται με τη ρύπανση, τη μόλυνση, την εξάντληση των φυσικών πόρων, τις δυσχέρειες ανακύκλωσης και γενικότερα τη διαταραχή του περιβάλλοντος ως σύστημα, σε σχέση με τη μορφή ανάπτυξης, πήρε τα τελευταία χρόνια εντονότερο χαρακτήρα ύστερα από τις εισηγήσεις του MIT, την έκθεση της Λέσχης της Ρώμης το 1972 και τις συνακόλουθες προτάσεις περί μηδενισμού του ρυθμού της οικονομικής ανάπτυξης

ΛΕΟΝΤΙΔΟΥ, Λ. (1992). «Σύγχρονη ανθρωπογεωγραφία: Από τον κατακερματισμό στη διεπιστημονικότητα» Κουτσόπουλος, επιμ. 1992, 103 – 128.

ΒΑΣΕΝΧΟΒΕΝ, Λ. (1994). Περιβάλλον και επιστήμες στο τέλος του 20ού αιώνα από τη σκοπιά του Πολεοδόμου. Εναλλακτικές Εκδόσεις / Οικολογική Σκέψη9.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

(ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ, 1985, σ.25). Η συνειδητοποίηση των αρνητικών, αλλά και των θετικών προοπτικών που δημιουργεί η τεχνολογική ανάπτυξη, αποτελεί παράγοντα αισιοδοξίας για το μέλλον. Η χρησιμότητα των διάφορων μοντέλων μακροχρόνιων προβολών, που συγκεντρώνουν σ' ένα λογικό σύστημα τις πιο βασικές μεταβλητές και τάσεις που χαρακτήριζαν τις παγκόσμιες οικονομικές και κοινωνικές δραστηριότητες και τις συνέπειες τους, βρίσκεται στον προειδοποιητικό χαρακτήρα για τους κινδύνους που περιμένουν, βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, την ανθρωπότητα.

Ένα πολύ σημαντικό συμπέρασμα της έκθεσης του 1972 της Λέσχης της Ρώμης είναι ότι δεν θα είναι πια για πολύ καιρό ανεκτή η εγωιστική και αντιφατική συμπεριφορά των κατοίκων της γης (ο αντιπεριβαλλοντικός χαρακτήρας της συμπεριφοράς του ανθρώπου), και ότι πρέπει οι βαθμιαίες τεχνολογικές αλλαγές να συνοδευτούν με αντίστοιχες αλλαγές στους κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς, σε όλα τα επίπεδα, «Δεν αμφιβάλλουμε» τονίζεται στη μελέτη «πως για να προχωρήσει η ανθρωπότητα σε μια νέα πορεία, χρειάζεται συντονισμένα διεθνή μέτρα και μακροχρόνιος προγραμματισμός σε μια νέα κλίμακα χωρίς προηγούμενο».

Αυτά τα μακροσκοπικά μοντέλα είναι λοιπόν όργανα κοινωνικού σχεδιασμού και βοηθούν στη χάραξη της σωστής πολιτικής για την αντιμετώπιση υπαρκτών προβλημάτων ή προβλημάτων που προβλέπεται ότι θα εμφανισθούν στο μέλλον ***(ΛΑΖΑΡΗΣ, 1989, σ.107).***

Τελικά η φύση επιβάλλει τα όρια της στην ανθρωπομορφική μας παρέκκλιση ***(Patitjean, 1989).*** Πράγματι το οικοσύστημα έχει προ πολλού φθάσει στα όρια της

ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΘ. (1985). ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ. Η οικονομική σκέψη και πολιτική των αρχαίων Ελλήνων. Καραμπερόπουλος, Αθήνα.

ΛΑΖΑΡΗΣ, ΑΠ. (1989). Ποιος σοσιαλισμός. Θεμέλιο, Αθήνα, 1989.

PETITJEAN, A. (1989). «Pour un contrat de l' homme avec la Nature», Le monde diplomatique, 426, sept 1989.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ομοιοστατικής του αντίδρασης προς ισορροπία, όπως διαπιστώνεται από τους καθηγητές του M.I.T. D. και D. Meadows το 1972 στην έρευνα τους «The limit of grouth» κατόπιν παραγγελίας της Λέσχης της Ρώμης.

Οι ίδιοι οι Meadows είκοσι χρόνια μετά επισημαίνουν ότι είμαστε πέρα από τα όρια της βιωσιμότητας (beyond the limits), μ' άλλα λόγια το περιβάλλον δεν μπορεί να αντέξει τον ρυθμό ανάπτυξης μας.

Το 1987 έρχεται να ταράξει τα νερά η έκθεση της Gro Harlem Brundlant «Our Common Future», όπου τονίζεται ότι «η ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες μας σήμερα, χωρίς να διακυβεύεται η δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες, θα πρέπει να είναι αυτοσυντηρούμενη».

Είναι φανερό, όπως επισημαίνεται, ότι το περιβάλλον δεν ανήκει σ' εμάς αλλά το δανειστήκαμε από τις μελλοντικές γενεές.

Παρόμοιο μήνυμα μεταφέρει και το πνεύμα της δημοτικής μας μούσας με τους στίχους: «Σ' αυτόν τον κόσμο που 'μαστε, άλλοι τον είχαν πρώτα, σ' εμάς τον παραδώσανε κι άλλοι τον καρτερούνε» ***(Δημοτικό τραγούδι Πολίτου, 1932)*** **.**

Επομένως οι επιλογές και οι δραστηριότητες των ανθρώπινων κοινωνιών, με τη χρήση της επιστήμης και της τεχνολογίας, μιας "βιώσιμης και αυτοσυντηρούμενης" ανάπτυξης, η οποία θα πρέπει να ενσωματώνει της περιβαλλοντικές διαστάσεις και αξίες και να καθοδηγούνται από ένα βαθύτερο μετασχηματισμό της σκέψης και της πρακτικής των ανθρώπων μέσα από ένα επαναπροσδιορισμό των σχέσεων του ανθρώπου με το περιβάλλον, προκειμένου να μειωθεί η

ΠΟΛΙΤΟΥ, Ν. **(1932).** Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού λαού, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ένταση του φαινομένου της οικολογικής ανισορροπίας που προκαλεί γενικευμένες κρίσεις στο περιβάλλον του ανθρώπου.

5.5.Επισκόπιση.

Η περιβαλλοντική κρίση, που τα τελευταία χρόνια έχει ενταθεί, αποτελεί για τον άνθρωπο πρόκληση και ευκαιρία για να κατανοήσει σε βάθος τις αιτίες που την προκαλούν και να επανεκτιμήσει τη θέση του στον κόσμο.

Έτσι το πρόβλημα της καταστροφής του περιβάλλοντος έχει αφυπνίσει τη συνείδηση του ανθρώπου, ο οποίος αναζητεί τρόπους παρέμβασης για την προστασία του.

Ο άνθρωπος έχει συνειδητοποιήσει ότι η προστασία της φύσης είναι προϋπόθεση της επιβίωσής του, επειδή αυτή αποτελεί ένα ζωτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται, από το οποίο διδάσκεται και από το οποίο παίρνει τα αναγκαία αγαθά για την επιβίωσή του.

Η φύση συνιστά για τον άνθρωπο τροφό, πηγή έμπνευσης, στοχασμού, συγκίνησης και αισθητικής ικανοποίησης, αλλά και καταφύγιο για την προστασία του από την υποτέλεια και την πρόκληση του τεχνολογικού πολιτισμού.

Επομένως κάθε υποβάθμιση του υπό ανθρωποκεντρική θεώρηση περιβάλλοντος, εξαιτίας των αλόγιστων και καταστροφικών ανθρώπινων παρεμβάσεων σ' αυτό, αποτελεί απειλή για την ίδια την ύπαρξη του ανθρώπου και για κάθε άλλο έμβιο όν του πλανήτη.

Με την καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος διαταράσσονται οι σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης των στοιχείων που συναθροίζουν τη βιόσφαιρα (οικολογική θεώρηση του περιβάλλοντος).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Είναι αναγκαίο λοιπόν ο άνθρωπος να μάθει από τη μικρή του ηλικία να σέβεται, να προστατεύει και να διατηρεί το περιβάλλον, επειδή υπάρχουν σχέσεις αμοιβαιότητας μεταξύ του ίδιου και του περιβάλλοντος του οποίου αποτελεί αναπόσπαστο και λειτουργικό στοιχείο.

Η όποια μη φιλική συμπεριφορά προς το περιβάλλον, που τυχόν εκδηλώνουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, θα πρέπει να αρθεί, γιατί αν δεν συμβεί αυτό έγκαιρα, τότε υπάρχει ο κίνδυνος αυτή η συμπεριφορά να διατηρηθεί σ' όλη την υπόλοιπη ζωή τους.

Η παγίωση αντιπεριβαλλοντικών συμπεριφορών στον άνθρωπο θα έχει ως αποτέλεσμα την επιδείνωση των ήδη προβληματικών σχέσεών του με το περιβάλλον. Ένα περιβάλλον που δεν εξετάζεται μόνο υπό τη φυσική του θεώρηση, αλλά και σε όλες τις εκφάνσεις του. Άλλες εκφάνσεις εκτός του φυσικού είναι το κοινωνικοπολιτικό και πολιτιστικό περιβάλλον, δηλαδή αυτό που ονομάζεται ανθρωπογενές και που αποτελεί μια άλλη όψη του περιβάλλοντος.

Η διασάλευση της δυναμικής ισορροπίας των σχέσεων του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον δεν είναι κάτι το πρωτόγνωρο στην ιστορία του ανθρώπου, αλλά η ένταση σ' αυτές τις σχέσεις είναι κάτι που χαρακτηρίζει την εποχή μας και προκαλεί αυτό που ονομάζεται περιβαλλοντική κρίση.

Αυτή η κρίση δεν περιορίζεται στο φυσικό περιβάλλον, αλλά επεκτείνεται και στο κοινωνικοπολιτικό και πολιτιστικό περιβάλλον, όπου παρατηρούνται έντονα τα σημάδια απαξίωσης και αλλοτρίωσης του τρόπου και της ποιότητας ζωής. Αυτό είναι το αποτέλεσμα των παρεμβάσεων της εξουσίας, η οποία εκδηλώνει τάσεις συγκεντρωτισμού σε όλα τα επίπεδα (πολιτική, οικονομία, πολιτισμός, κ.λ.π), και η οποία με τα μέσα που διαθέτει (σύστημα *eshelon* κ.λ.π),

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

μπορεί να ελέγχει την προσωπική ζωή των πολιτών, να επιβάλει τις απόψεις της (ελεγχόμενες περιφερειακές συγκρούσεις σε στρατηγικές γεωπολιτικές περιοχές του πλανήτη με ενεργειακό ενδιαφέρον) και να διαμορφώνει την κοινή γνώμη (ελέγχοντας τα μέσα πληροφόρησης) ανάλογα με τους μεσο-μακροπρόθεσμους στόχους που έχει θέσει και οι οποίοι εξυπηρετούν σταθερά το γενικότερο συμφέρον της. Ο νέος τρόπος ζωής που προβάλλεται και προωθείται από τα ποικίλα κέντρα διαπλεκόμενης εξουσίας, με τα μέσα που διαθέτουν (Τ.V., έντυπος τύπος, διαδίκτυο κ.λ.π.), μεταλλάσσει και ομογενοποιεί επιλεκτικά σε προδιαγεγραμμένες μορφές και καθορισμένα πρότυπα, τα ιδιαίτερα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των εθνικών ομάδων και λαών (διάλεκτοι, γλώσσες, παραδόσεις, αξίες, ήθη και έθιμα γενικά).

Συνέπεια όλων αυτών είναι η πολιτιστική κληρονομιά και διαφορετικότητα των λαών να θεωρούνται σε πολλές περιπτώσεις ήσσονος σημασίας και να υποβαθμίζεται η σημασία τους, αν και η συνεισφορά τους στη διαμόρφωση και συνάθροιση της πολυεπίπεδης και πολυσυλλεκτικής ιστορίας της ανθρωπότητας είναι το κυρίαρχο συστατικό της ***(Παπανδρέου, 1994, σ. 18)***. Κάτι ανάλογο συμβαίνει με τη βιοποικιλότητα του φυσικού περιβάλλοντος κάτω από την εισβολή των γενετικά μεταλλαγμένων προϊόντων της βιοτεχνολογίας[1].

ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ, Ν. (1994) "Προβληματισμός και προοπτική για τις ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες της Ε.Ε". Άρθρο στο δελτίο του Π. Σ. Δ. Μ. Η., Αθήνα.

[1] Η εκμετάλλευση των επιτευγμάτων της βιοτεχνολογίας έχει ως αποτέλεσμα τον παραμερισμό των φυσικών προϊόντων προς χάριν κάποιων επιλεγμένων εργαστηριακών (ζωικών, φυτικών, κ.λ.π) που εξυπηρετούν την επίλυση, σε πρώτη θεώρηση, του έντονου παγκόσμιου επισιτιστικού προβλήματος, αλλά και την εξαφάνιση πολύτιμου γενετικού υλικού καθώς και τον έλεγχο – εξάρτηση της παγκόσμιας παραγωγής (σπόρους, κ.λ.π.) από συγκεκριμένα οικονομικά κέντρα εξουσίας. Παράλληλα η τάση για τη μεγιστοποίηση του κέρδους είχε σαν αποτέλεσμα παρεμβάσεις στη παραγωγή κρέατος (ζώα φυτοφάγα μετασχηματίστηκαν διατροφικά σε σαρκοφάγα) που δημιούργησαν μεταλλάξεις επικίνδυνες για τον άνθρωπο (τρελές αγελάδες, κ.λ.π.)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Η ισοπεδωτική λοιπόν κουλτούρα της παγκοσμιοποίησης των πάντων (πολιτικής, πολιτισμού, κοινωνίας, οικονομίας, κ.λ.π.) και η υποκριτική ευαισθησία για τα ανθρώπινα δικαιώματα που εκδηλώνεται επιλεκτικά, έχουν επιβάλλει μια «νέα τάξη» πραγμάτων σύμφωνα με τα πρότυπα των μητροπολιτικών κέντρων που εξυπηρετούν τη μεγιστοποίηση της απόδοσης και του κέρδους. Παρατηρείται δηλαδή μια καθολική κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική κρίση με πολλαπλές αλληλοτροφοδοτούμενες μεταλλάξεις σε κάθε περιβαλλοντική έκφανση.

Κύρια ευθύνη γι' αυτό το μετασχηματισμό φέρει αυτό που ονομάζεται «εξουσία», που για λόγους διατήρησης της ισχύος της, δρομολογεί τέτοιες μεταβολές με κάθε τρόπο που διαθέτει (Μ.Μ.Ε., οργανωμένη παιδεία, κ.λ.π.). Η εξουσία με οποιονδήποτε μανδύα πολιτικοϊδεολογικών και κοινωνικών συστημάτων εκφέρεται και μέσα από όποια συναφή μοντέλα παραγωγής, ανάπτυξης και κατανάλωσης πραγματώνεται, επιβάλλεται και διαιωνίζεται (η δύναμη της ελεγχόμενης και κατευθυνόμενης πληροφορίας διαμέσου των Μ.Μ.Ε. και του διαδικτύου, ως διαμορφώτριας στάσεων και συμπεριφορών κατά το δοκούν, είναι αδιαμφισβήτητη), φέρει τεράστιες ευθύνες για τη χρησιμοθηρική εκμετάλλευση της φύσης. Με στόχο τη μεγιστοποίηση του κέρδους μετασχηματίζει σκόπιμα και καθυποτάσσει άκριτα τη φύση και μέσα από τον ανηλεή ανταγωνισμό εξουθενώνει ή και εξαφανίζει οποιοδήποτε έμβιο, ή γενικά οργανικής υπόστασης αντίπαλο ***(ΡΟΚΟΣ, 1994, σ.9).***

Με τον απόλυτο έλεγχο των Μ.Μ.Ε. προωθεί και επιβάλλει υπερκαταναλωτικά μοντέλα που εξαντλούν τους φυσικούς πόρους.

ΡΟΚΟΣ, Δ. (1994). Επιστήμες και Περιβάλλον στα τέλη του αιώνα-Προβλήματα και προοπτικές. Εναλλακτικές Εκδόσεις / Οικολογική Σκέψη 9.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Αυτή λοιπόν η οικονομική, πολιτική και πολιτιστική εξουσία εκφράζεται σε δύο επίπεδα που επικοινωνούν μεταξύ τους. Το πρώτο αναφέρεται στα μέσα μαζικής επικοινωνίας (Μ.Μ.Ε.), πλανητικής πλέον εμβέλειας, για την καθοδήγηση και καθυπόταξη των πολιτών και το δεύτερο στην οικονομία με τους διάφορους παγκόσμιους οικονομικούς οργανισμούς (Δ.Ν.Τ., εμπορίου, κ.λ.π.).

Αυτή η εξουσία μέσω της παγκοσμιοποίησης επιχειρεί να επιβάλλει τη θέλησή της με οικονομικά, πολιτικά και στρατιωτικά μέσα. Κάνει τη βιομηχανική ρύπανση αντικείμενο εμπορικής συναλλαγής (συνδιάσκεψη του ΚΥΟΤΟ, Χάγης).

Δεν αντιλαμβάνεται ίσως ότι η κατάρρευση του ευαίσθητου οικοσυστήματος της βιόσφαιρας, που ασφαλώς θα προέλθει από τις αλόγιστες αυτές ενέργειες, θα οδηγήσει νομοτελειακά και στη δική της κατάρρευση. Αυτή η κατάρρευση θα επέλθει, διότι η απορρύθμιση του οικοσυστήματος θα συμπαρασύρει και όλα τα αλληλοσυσχετιζόμενα συστήματα, άρα και εκείνο της εξουσίας, σε απορρύθμιση, δυσλειτουργία και τελικά σε κατάρρευση. Αυτό είναι προφανές, αν ληφθούν υπόψη οι σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων συστημάτων.

Συνήθως λέγεται ότι η πολιτική εξουσία είναι η αντανάκλαση της πολιτικής βούλησης των πολιτών, τουλάχιστον για τα δημοκρατικά πολιτεύματα. Είναι αποτέλεσμα της συλλογικής πολιτικής σκέψης και επιλογής των ενεργών, ενημερωμένων και συνειδητών πολιτών, εφόσον πρόκειται για πολιτική εξουσία που καθορίζεται από τη βούλησή τους.

Κατά συνέπεια τη μεγαλύτερη ευθύνη για τις ενέργειες και πολιτικές πράξεις της εξουσίας φέρουν οι πολίτες, ως παθητικοί, ανενεργοί, μη συμμετέχοντες στα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κοινά πολιτικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και γενικότερα περιβαλλοντικά τεκταινόμενα. Οι μη συμμετέχοντες στα κοινά ή οι παθητικοί και ανενεργοί πολίτες ή οι λιγότερο ενεργοί, οι οποίοι ανέχονται ή συμμετέχουν πολλές φορές στα παιχνίδια της εξουσίας και στηρίζουν επιλογές, στάσεις και συμπεριφορές με προφανείς επιπτώσεις στο φυσικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον χαρακτηρίζονται από τον Πλάτωνα «αχρείοι».

Είναι φανερό λοιπόν ότι ένα τέτοιο κλίμα παγκοσμιοποιημένων συμφερόντων και αλαζονείας, ένα γίγνεσθαι πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών συμφερόντων αλλά και διεργασιών, δημιουργεί συνθήκες κατάλληλες για να ευδοκιμήσει η αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά που εκδηλώνεται με κάθε τρόπο στην καθημερινή δραστηριότητα του ανθρώπου, είτε ως υπερκατανάλωση, είτε ως ρύπανση, είτε ως επιθετικότητα, είτε ως ανοχή αν όχι σύμπραξη σ' όσα συμβαίνουν εναντίον του περιβάλλοντος.

Σ' αυτή την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά συμβάλλει η διαμέσου των Μ.Μ.Ε. διαμορφούμενη νοοτροπία και θεώρηση των προβλημάτων του περιβάλλοντος, που παρά την όποια θετική συνεισφορά τους στον άνθρωπο δεν παύουν να προβάλλουν και να τονίζουν την υπερκατανάλωση, τη βία και την επιθετικότητα, το σεξισμό, αλλά και την παντοδυναμία της τεχνολογίας.

Όμως οι εύθραυστες σχέσεις του ανθρώπου με το περιβάλλον κάθε μέρα δοκιμάζονται από τις ενέργειές του και δε θεωρείται πανάκεια η τεχνολογία για τη λύση των προβλημάτων που προκαλεί ο ίδιος ο άνθρωπος στο περιβάλλον.

Ίσως μια καινούργια επαναπροσέγγιση του θέματος αυτού να αποτελεί αναγκαιότητα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η ανερχόμενη πολιτική δύναμη για το μέλλον είναι οι συνειδητοί και υπεύθυνοι πολίτες. Όμως οι συνειδητοί και υπεύθυνοι πολίτες πρέπει να είναι και ενημερωμένοι, πρέπει να μάθουν. Οι ενημερωμένοι πολίτες πρέπει να είναι ανοικτοί στη γνώση, πρέπει να δέχονται την πολυπληροφόρηση, να την επεξεργάζονται με κριτικό πνεύμα και αξιολογώντας την να την ενσωματώνουν δομικά στις στάσεις και τις συμπεριφορές τους.

Η απουσία ή η υποτονικότητα αντιδράσεων, είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο, απέναντι σε όσα τεκταίνονται εις βάρος του περιβάλλοντος και η διαμόρφωση αντιπεριβαλλοντικών στάσεων και συμπεριφορών, μαρτυρεί έλλειμμα παιδείας και ειδικότερα Περιβαλλοντικής αγωγής.

Βέβαια επισημαίνεται ότι σε παγκόσμιο επίπεδο, τουλάχιστον στις ανεπτυγμένες χώρες, παρατηρείται μια κινητικότητα και ενδιαφέρον για την προστασία του περιβάλλοντος, που μαρτυρεί σταδιακή αφύπνιση των συνειδήσεων για ό,τι οι ανθρώπινες παρεμβάσεις έχουν προκαλέσει σ' αυτό. Αυτή η τάση δημιουργεί ελπίδα για μια καλύτερη προοπτική του συστήματος στήριξης της ζωής στον πλανήτη. Σ' αυτό έχουν συμβάλλει και οι δραστηριότητες διαφόρων περιβαλλοντικών οργανώσεων που ασκούν πολιτικές πιέσεις στις κυβερνήσεις ή συμμετέχοντας σ' αυτές διαμορφώνουν την περιβαλλοντική πολιτική τους. Με το να προβάλλονται τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ενημερώνονται και ευαισθητοποιούνται οι πολίτες. Οι διάφορες προτάσεις για τη χρήση των εναλλακτικών μορφών ενέργειας, για τον έλεγχο της ρύπανσης του περιβάλλοντος, για την προστασία της βιοποικιλότητας κλπ. δίνουν τη δυνατότητα στους πολίτες να συνειδητοποιήσουν τα διάφορα προβλήματα του περιβάλλοντος, αλλά και τη δυνατότητα που παρέχει η σωστή χρήση της τεχνολογίας στην επίλυση τους.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Σίγουρα πολλά μπορεί να γίνουν προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης περιβαλλοντικής ευαισθησίας με την παιδεία. Ο ρόλος της παιδείας είναι σημαντικός στη συναισθηματική, γνωσιολογική, ψυχολογική και αισθητική καλλιέργεια του ανθρώπου. Η ανάπτυξη ευαισθησιών, διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών φιλικών για το περιβάλλον, θα είναι το αποτέλεσμα του σωστού προσανατολισμού της παιδείας προς την ανάδειξη των σχέσεων του ανθρώπου και του περιβάλλοντος μέσα από τη σφαιρικότητα που τις χαρακτηρίζει.

Η προσαρμογή της οργανωμένης παιδείας σε μια άλλη προσέγγιση της αντικειμενικής πραγματικότητας, δηλαδή μιας άλλης κοσμοθεώρησης με συναφείς σκοποθεσίες, θα προσδώσει στον άνθρωπο τη δυνατότητα να μεταβάλλει την πρόσληψη του περιβάλλοντος μέσα από την προσπάθεια αυτοπραγμάτωσης και αυτοκαθορισμού του.

Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με την <u>αναμόρφωση</u> από τη μια μεριά των προγραμμάτων σπουδών στην εκπαίδευση και από την άλλη με την <u>επιμόρφωση</u> των εκπαιδευτικών που καλούνται να τα υλοποιήσουν.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι βιολογικοί και οι φυσικοί παράγοντες διαμορφώνουν τη φυσική βάση του ανθρώπινου περιβάλλοντος. Ωστόσο οι κοινωνικοπολιτιστικές και οικονομικές διαστάσεις καθώς και οι ηθικές αξίες είναι αυτές που κυρίως διαμορφώνουν την αντίληψη του ανθρώπου για το περιβάλλον, καθορίζουν τις σχέσεις του με το περιβάλλον και προσανατολίζουν για την εκμετάλλευση του περιβάλλοντος προκειμένου να ικανοποιηθούν ανάγκες και επιδιώξεις, των οποίων ο ποσοτικός και ο ποιοτικός προσδιορισμός καθορίζεται από αυτούς τους κοινωνικο-πολιτιστικούς παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί έχουν διαμορφώσει την τεχνικοοικονομικοχρησιμοθηρική αντίληψη του περιβάλλοντος και των αναγκών της κυριαρχίας του ανθρώπου πάνω στη φύση και στους παράγοντες αυτούς βρίσκονται βασικά οι ρίζες της οικολογικής κρίσης. Όμως όλα εκκινούν από τον τρόπο πρόσληψης του περιβάλλοντος.

Όλα εκκινούν από τον τρόπο πρόσληψης του περιβάλλοντος από τον άνθρωπο.

Η αλλαγή πρόσληψης της αντικειμενικής πραγματικότητας, από ολιστική σε μεριστική, άλλαξε τα δεδομένα κοσμοθεώρησης στον άνθρωπο. Ως απόρροια της μεριστικής αντίληψης του περιβάλλοντος ήταν η οικονομική ανάπτυξη που βασίστηκε στην χωρίς όρια χρησιμοθηρική ιδεολογία και εκμετάλλευση της φύσης, η οποία θεωρείται εμπορεύσιμο είδος, στην παραγωγική διαδικασία, που στοχεύει στη μεγιστοποίηση του κέρδους θεωρώντας το ως υπέρτατη αξία και στον καθαρά μονοδιάστατο ανθρωποκεντρικό της χαρακτήρα και συνεπικουρούμενη από την ανάπτυξη της τεχνολογίας, να οδηγήσει στη δημιουργία και συσσώρευση των ποικίλων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Όλα αυτά προκάλεσαν τη λεγόμενη οικολογική κρίση που είχε και

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

έχει ως αποτέλεσμα την υποβάθμιση της ποιότητας της ζωής, των συστημάτων στήριξης της, επηρεάζοντας άμεσα την ψυχοσωματική υπόσταση του ανθρώπου και την κατάσταση του περιβάλλοντος του. Μια οικολογική κρίση που έγινε αντιληπτή από τις αρχές της δεκαετίας του 60, με αποκορύφωμα την ένταση της στη σημερινή εποχή. Όμως οι επιπτώσεις των ανθρώπινων δραστηριοτήτων επί του φυσικού περιβάλλοντος δεν είναι πρόσφατες, ούτε και επέσυραν την προσοχή για πρώτη φορά στη δεκαετία του 60. Η συνειδοποίηση τους είναι αυτή που τις έφερε στην επιφάνεια. Έτσι το ενδιαφέρον για το "περιβάλλον" και η εμφάνιση του ως αυτοτελούς προβλήματος μαρτυρούν μια γενικότερη μεταστροφή στον τρόπο αντιμετώπισής του. Η εξέλιξη αυτή συνοδεύεται διεθνώς από τη σταδιακή γενίκευση του όρου "περιβάλλον" και υποχώρηση του όρου "φύση". Η σημασία της εξέλιξης αυτής έγκειται στη σφαιρικότητα που παρουσιάζει ο όρος "περιβάλλον" σε σχέση με τον όρο "φύση" και στην έμφαση που δίνεται στη στενή αλληλεξάρτηση ανθρώπου – περιβάλλοντος.

Το ενδιαφέρον του ανθρώπου για την ποιότητα του περιβάλλοντος, μαρτυρεί μια μερική αναδιάρθρωση του κυρίαρχου συστήματος αξιών στο κοινωνικό πεδίο προς την κατεύθυνση των λεγόμενων "μεταϋλιστικών" αξιών. Αντίθετα με την ωφελιμιστική αντίληψη που κυριαρχούσε μέχρι τώρα στις σχέσεις ανθρώπου – φύσης, έννοιες όπως "φυσικοί πόροι" κλπ. αντιμετωπίζονται ως αξίες, ανεξάρτητα από τα άμεσα οφέλη που μπορεί να παράσχουν. Πάνω απ' όλα εκείνο που προέχει είναι η γνωστική προσέγγιση του περιβάλλοντος και στη συνέχεια η συναισθηματική, αξιακή κλπ.

Η συνειδητοποίηση των προβλημάτων του περιβάλλοντος φαίνεται να αποτελεί άμεση προτεραιότητα του ενημερωμένου πολίτη, ο οποίος μέσα από τη γνώση και την αυτογνωσία κατατείνει στην αλλαγή του τρόπου θεώρησης των σχέσεων του

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

με το περιβάλλον. Η πολυπλοκότητα των σχέσεων και η δυσκολία εντοπισμού των ορατών κινδύνων επιβάλλουν να επανεξεταστεί ολόκληρο το σύστημα των σχέσεων του ανθρώπου με το περιβάλλον και να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα με τη σωστή πληροφόρηση για τη λήψη δράσεων. Το πρώτο επίπεδο δράσης συνίσταται στην αναγνώριση της σπουδαιότητας του προβλήματος από τη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών, δηλαδή δημιουργία ενημερωμένων πολιτών. Το δεύτερο στάδιο δράσης είναι η ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση των ενημερωμένων πλέον πολιτών προς ανάληψη οργανωμένων δράσεων ατομικά ή μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομάδες πίεσης. Άσκηση πίεσης στα κέντρα λήψης αποφάσεων - δηλαδή τις κυβερνήσεις, νομοθέτες, βιομηχάνους κλπ, αλλά και τους διαμορφωτές της κοινής γνώμης όπως είναι τα Μ.Μ.Ε., ώστε να λαμβάνεται πάντοτε υπόψη η περιβαλλοντική συνιστώσα των προβλημάτων προς επίλυση. Επίσης η ουσιαστική ενσωμάτωση κατά προτεραιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα Curicullum όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την αφύπνιση και ευαισθητοποίηση των νέων για τα περιβαλλοντικά τεκταινόμενα.

Η γνώση των κινδύνων από τις ανθρώπινες παρεμβάσεις στο περιβάλλον και η ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης για τα περιβαλλοντικά προβλήματα συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας νέας περιβαλλοντικής συνείδησης και ηθικής, που θα επιτρέψει της αναστροφή των αρνητικών εξελίξεων για το περιβάλλον. Απαιτούνται ριζικές αλλαγές στην αντίληψη που έχει σχηματίσει ο άνθρωπος για τον κόσμο, για να αποτραπεί η οικολογική ανισορροπία. Αλλαγές που άπτονται των τρόπων συμπεριφοράς, πεποιθήσεων, αξιών και μορφών οικονομικής και κοινωνικής δραστηριότητας του ανθρώπου. Η συνειδητοποίηση ότι το περιβάλλον ανήκει στις μελλοντικές γενιές, θα οδηγήσει σε νέες

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

μορφές ανάπτυξης με γνώμονα την ποιότητα ζωής και σε ανάπτυξη νέων τεχνολογιών, φιλικών προς το περιβάλλον (εναλλακτικές μορφές ενέργειας, υδρογονικοί κινητήρες κλπ.). Πρέπει να επικρατήσει μια άλλη ηθική που θα βασίζεται στην αρχή του δικαιώματος των άλλων έμβιων όντων να συμπορευτούν με τον άνθρωπο. Η οικολογική προβληματική τοποθετεί τη ζωή όλων των οργανισμών και του ανθρώπου ως κυριαρχική υπέρτατη αξία χωρίς δυνατότητα ελαστικής ερμηνείας του όρου, μακριά από κάθε λογική του «σκοπού που αγιάζει τα μέσα».

Η προστασία του περιβάλλοντος και η οικολογική ευαισθησία είναι έννοιες και αξίες που δεν πρέπει να υπακούουν στην εξωτερική σκοπιμότητα μέσα από μία ελαστική ερμηνεία κατά το δοκούν.

Δεν είναι οι ηθικές αξίες και οι υποχρεώσεις που θα λύσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα, αλλά ο ίδιος ο άνθρωπος μέσα από τη συμμετοχή και τη δράση του στο κοινωνικό σύνολο. Έτσι η λύση του προβλήματος δεν οφείλεται σε μια μορφή συμπεριφοράς που επιβάλλεται από κάποιες μεταφυσικές αξίες, αλλά αποκτά συμμετοχική – κοινωνική διάσταση. Σε αντίθεση με το ιδεαλιστικό μοντέλο η θέση αυτή περικλείει τη δυνατότητα αλλαγής του συστήματος με την παρέμβαση του ανθρώπινου παράγοντα (δηλαδή το σύστημα περιέχει μια δυναμική που την προσδίδουν τα αλληλεπιδρώντα υποσυστήματα του και ο άνθρωπος θεωρείται ένα υποσύστημα στο σύστημα περιβάλλον) στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής δράσης και αλληλεπίδρασης. Η προσομοίωση προς κάποια ηθική αρχή παίρνει ενεργητική μορφή, γίνεται συναπόφαση, σχεδιασμός, δράση, άποψη, στοιχεία που συνθέτουν την κοινωνική υπόσταση του ανθρώπου.

Η ηθική υποχρέωση δεν καθορίζει τη συμπεριφορά μας, αλλά την καθορίζει η κοινωνική μας δέσμευση, που οδηγεί σε

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

μια επανατοποθέτηση της σχέσης άνθρωπος – φύση, όπως αυτή ορίζεται από κοινωνικές επιταγές ***(Mikelskis, 1988, σ.108 Κ.Ε.)***. Η συμπεριφορά αυτή, η οικολογικά θετική, αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός ατόμου αυτοκαθοριζόμενου που ξέρει να είναι αλληλέγγυο, να συναποφασίζει και να είναι ευαίσθητο απέναντι στη φύση ***(Χρυσαφίδης 1995).***

Καταλήγοντας επισημαίνεται ότι:

Η υφέρπουσα οικολογική κρίση δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο με τεχνικούς και θεσμικούς μηχανισμούς, αλλά μέσα από ένα βαθύτερο μετασχηματισμό της σκέψης, και της πρακτικής του ανθρώπου, δηλαδή εκείνες τις κοινωνικοπολιτιστικές μεταβολές που οδηγούν στον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων του ανθρώπου με το περιβάλλον του.

Η συνειδητή υποβάθμιση του περιβάλλοντος είναι το αποτέλεσμα της λανθασμένης συμπεριφοράς του ανθρώπου απέναντι σ' αυτά και σύμπτωμα της βαθιάς κρίσης αξιών που πλήττει την ανθρώπινη κοινωνία ***(Maloney – Ward 1973, Unesco Env. Series 1985, Faye 1991, Μοδινός 1992, Γουλανδρής 1993).***

Επειδή όμως το περιβάλλον δεν προστατεύεται στο επίπεδο των συμπτωμάτων, αλλά στο επίπεδο της πρόληψης, προβάλλει αναγκαία όσο ποτέ η περιβαλλοντική εκπαίδευση του ανθρώπου, που θα στοχεύει σ' ένα συνειδητοποιημένο, ενημερωμένο και ενεργό χρήστη του περιβάλλοντος, να εκκινεί από τα πρώτα χρόνια της ζωής του και να συνεχίζεται δια βίου. Αυτή η εκπαίδευση θα επιδιώκει με τεχνικούς και πρακτικούς

MIKELSKIS, H. (1988). Oekologische Bildung als Neugestaltung des Verhaeltnissew der Menschen zur Natur im Erleben, Erkennen, Handeln, Schindele, Heidelberg.

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ (1995). Άρθρο με τίτλο <<Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο (ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση)>>,στο περιοδικό<< Σύγχρονη εκπαίδευση>>, τεύχος Ιουνίου,Σεπτεμβρίου 1995.

MALONEY M., WARD M. (1973). Ecology: Let's hear from the people, American Psychologist, July 1973, p. 583-588.

FAYE, B. (1991). Environmental education for our common future, Norwegian University Press.

ΜΟΔΙΝΟΣ Μ. (1992). Που βαδίζει ο κόσμος: Ο πλανήτης Γη και η παγκοσμιότητα της Οικολογικής κρίσης, Εκδ. Τροχαλία, Αθήνα.

ΓΟΥΛΑΝΔΡΗΣ Α. (1992). Συνάντηση για το παρόν και το μέλλον, εφημ. «Ελευθεροτυπία» 3/6/1992.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τρόπους την καταπολέμηση των προβλημάτων που προκάλεσε η αλόγιστη χρήση της τεχνολογίας και γενικά η αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά του ανθρώπου στο περιβάλλον και θα στοχεύει στη γνωστική και συναισθηματική προσέγγιση του περιβάλλοντος. Μια εκπαίδευση που αφορμώντας από τη διερεύνηση του εσωτερικού του κόσμου (αυτογνωσία) και ενσωματώνοντας με ευαισθησία τη γνώση του εξωτερικού κόσμου, θα οδηγεί στην προσέγγιση της αλήθειας και της αντικειμενικής πραγματικότητας ως ενιαίου, αδιαίρετου και λειτουργικού συνόλου αυτοπραγματώνοντας την εντελέχειά του.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Β ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΑΝΤΙΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ (Θεωρητική προσέγγιση)

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Είναι γνωστόν ότι η προσχολική ηλικία και κρίσιμη και καθοριστική είναι για τη σωματική και ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Κατά τη διάρκειά της παρατηρείται ταχεία εξέλιξη όλων των βασικών λειτουργιών της ανάπτυξης, της νόησης, του λόγου, των αισθήσεων, της κινητικότητας και της συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά αποτελεί έναν από τους επιμέρους τομείς της ανάπτυξης και της εξέλιξης του παιδιού και κατά συνέπεια στην περίοδο της προσχολικής ηλικίας βρίσκεται σε συνεχή και δυναμική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους τομείς (**Douglas, 1988).**

Συγχρόνως σ' αυτή τη χρονική περίοδο της ζωής του παιδιού τίθενται οι βάσεις για τη σωστή διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, που στην Ψυχοπαιδαγωγική είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών, των τάσεων, των στάσεων, των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων, των κοινωνικών και συγκινησιακών ροπών καθώς και τη τοποθέτηση του ανθρώπου απέναντι στις αξίες.

Ο όρος προσωπικότητα συνοψίζει τη συνολική έκφραση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ενός προσώπου. Υποσύνολα της προσωπικότητας είναι ο χαρακτήρας, που είναι η ανάπτυξη ηθικολογικών θέσεων (π.χ. της εντιμότητας, της συνεργασιμότητας κ.λ.π.), όπως διαμορφώνεται από την επίδραση του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος[1] που βιώνει κάποιος, και η ιδιοσυγκρασία που έχει σχέση με τις φυσικές ροπές και τις οργανικές γενικά ωθήσεις, παρωθήσεις του ατόμου.

DOUGLAS, I. (1988). Emotional and behaviour problems in young children. A multidisciplinary learning, pack: NFER / NELSON, Windsor.

(1) Οι μπιχεβιοριστικές θεωρίες δίνουν έμφαση στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του ανθρώπου. Με το λειτουργικό ορισμό και την ανάλυση των στοιχείων της προσωπικότητας οι θεωρίες αυτές προσπαθούν να διαγνώσουν την προσωπικότητα. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές (Guilford, Zimmerman, 1994) τα βασικά χαρακτηριστικά που συγκροτούν την προσωπικότητα κάθε ανθρώπου είναι π.χ.1) η δραστηριότητα, 2) η αυτοκυριαρχία, 3) η ικανότητα επιβολής, 4) η κοινωνικότητα, 5) η συναισθηματική σταθερότητα, 6) η αντικειμενικότητα, 7) η φιλικότητα, 8) η εσωστρέφεια της σκέψης, 9) η συνεργασιμότητα, 10) η ανδροπρέπεια ή θηλυπρέπεια.

Η διαμόρφωση όμως της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του ατόμου οφείλεται σε δύο γενικούς παράγοντες, στην κληρονομικότητα και στο περιβάλλον, αποδεχόμενοι την αλληλενέργεια αυτών των δύο παραγόντων **(Φράγκος, 1977, σ. 251 – 252).** Η τροποποίηση λοιπόν της συμπεριφοράς είναι το προϊόν της αμοιβαίας επίδρασης του γενετικού δυναμικού (καταβολή) και των αποτελεσμάτων των ερεθισμών του περιβάλλοντος. Οι αμοιβαίες αυτές επιδράσεις των δύο μεταβλητών αρχίζουν από τη σύλληψη και συνεχίζονται σ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Οι δύο αυτοί παράγοντες δε θεωρούνται ως δύο αθροιστικά στοιχεία, αλλά ως πολλαπλασιαστικά γιατί βρίσκονται σε διαρκή και αμοιβαία επίδραση. **(Ζάχαρης, 1993, σελ. 88).**

Η συμπεριφορά που εκδηλώνει ο άνθρωπος είναι το αποτέλεσμα της συνεπίδρασης του παιδαγωγικού περιβάλλοντος, όπως διαμορφώνεται από τις φυσικές και τις κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες και του γενότυπου που φέρει. Το κατά πόσον η εκδηλούμενη συμπεριφορά θα είναι φιλική ή όχι προς το περιβάλλον, αυτό εξαρτάται από το είδος των ερεθισμάτων που δέχεται ο άνθρωπος από το περιβάλλον και από τις γονιδιακές καταβολές του, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ένα ντετερμινισμό που εξασφαλίζει τη διαιώνιση του είδους και την μετεξέλιξή του.

Επομένως η οποιαδήποτε εκδηλούμενη μη φιλική προς το περιβάλλον συμπεριφορά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των καταβολών που φέρει γονιδιακά, αλλά και της μάθησης[1] που συντελείται από τη βιωματική εξελικτική του πορεία στο περιβάλλον, στο οποίο δραστηριοποιείται μέσα στο χωρόχρονο.

Τα ερωτήματα που τίθενται είναι:

ΦΡΑΓΚΟΣ, ΧΡ. (1977). ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1993). Παιδαγωγική Ψυχολογία, Τόμος Α! Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
1) Η μάθηση και η προσαρμογή αποτελούν παράγοντες τροποποίησης και διαφοροποίησης της συμπεριφοράς και αναφέρονται στο ψυχοσωματικό «γίγνεσθαι», ενώ η συμπεριφορά αναφέρεται στο ψυχοσωματικό «φαίνεσθαι».

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

α) Ποιοί παράγοντες επηρεάζουν τη μάθηση τέτοιων συμπεριφορών, πώς και πόσο;

β) Σε τι βαθμό είναι δυνατόν να μεταβληθούν αυτοί οι παράγοντες και από ποιούς;

Αυτά είναι μερικά γενικά ερωτήματα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα και γίνεται προσπάθεια να ανιχνευθούν και να διερευνηθούν. Πάνω απ' όλα όμως χρήζει διερεύνησης το εννοιολογικό περιεχόμενο των πολυδιάστατων όρων "αντιπεριβαλλοντική" "συμπεριφορά", απ' όπου θα οδηγηθούμε μέσα από κοινό εννοιολογικό κώδικα στην προσέγγιση απαντήσεων στα διάφορα ερωτήματα που αναδύονται στην πορεία της έρευνας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2. Η μη φιλικότητα προς το περιβάλλον (αντιπεριβαλλοντισμός).

2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση του όρου "αντιπεριβαλλοντική" συμπεριφορά.

Με τον όρο "αντιπεριβαλλοντική" συμπεριφορά εννοείται κάθε παρέμβαση στην εντελέχεια[1] / νομοτέλεια του περιβάλλοντος με σκοπό την εκτροπή του από τη θέση της δυναμικής «ισορροπίας» στη χωροχρονική του εξέλιξη. Δηλαδή αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά μπορεί να χαρακτηριστεί κάθε τάση ή ενέργεια που αποβλέπει στο να μεταβάλλει ποσοτικά ή / και ποιοτικά την ολοκλήρωση ή πραγματοποίηση μιας κατάστασης που εξελίσσεται ομαλά, φυσιολογικά μέσα στο χωροχρόνο, παρεμβαίνοντας δυναμικά στους ρυθμούς μεταβολής της κατάστασης και μεταβάλλοντας τους νόμους των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα μέσα στην κατάσταση.

Πρόκειται στην ουσία για εκτροπή από τη θέση της εξελικτικής, δυναμικής «ισορροπίας»[2] που δημιουργούν μέσα στο χωρόχρονο τα αλληλεξαρτώμενα και αλληλεπιδρώντα στοιχεία του συνόλου που αποτελούν σύστημα και που έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της θετικής εντροπίας του συστήματος. Η τάση αυτή επηρεάζει την ομαλή σπειροειδή ανέλιξη του συστήματος – περιβάλλοντος μέσα στο χωρόχρονο, παρέχοντας θετικά εντροπικά στοιχεία στη διεργασία που συντελείται και που οδηγούν, εφόσον ενταθούν, σε αποσταθεροποίηση και εκτροπή από τη δυναμική θέση «ισορροπίας»το σύστημα – περιβάλλον.

Επομένως κάθε τάση ή δράση ή αντίδραση του ανθρώπου, συνειδητή ή ασυνείδητη, σκόπιμη ή όχι, που αποσκοπεί στο βίαιο μετασχηματισμό ή τη μετάλλαξη και τέλος στην καταστροφή του περιβάλλοντος σε κάθε του έκφραση, επηρεάζοντας τους ρυθμούς της εξέλιξής του και παρακάμπτοντας ή αγνοώντας τις διαχρονικές αξίες που το

---

1) εντελέχεια = η ολοκλήρωση ή η πραγματοποίηση μιας κατάστασης κατ' αντιδιαστολή προς τη «δυνάμει» εμφάνισής της (λεξικό Μπαμπινιώτη). Η ζωτική δύναμη που ενυπάρχει μέσα σε κάθε ον και στρέφει κάθε ενέργεια του προς την επίτευξη της πλήρους τελειότητας.

2) Το πόσο είναι ικανοί οι ομοιοστατικοί μηχανισμοί του περιβάλλοντος, να επαναφέρουν το σύστημα σε κατάσταση δυναμικής «ισορροπίας», δηλαδή να αποσβέσουν και να αντιστρέψουν την τάση ανισορροπίας που η παρέμβαση του ανθρώπου έχει προκαλέσει στη φύση, είναι κάτι που δεν μπορεί μετά βεβαιότητας να διασφαλιστεί και που μόνο ο χρόνος θα δείξει.

διέπουν – τις τόσο σημαντικές για τον ίδιο και τα άλλα έμβια όντα που το συναποτελούν – μπορεί να χαρακτηριστεί ως «αντιπεριβαλλοντική».

Με την έννοια αυτή και με την ευρύτητα και την πολυδιάσταση του όρου «περιβάλλον», κάθε μη φιλική προς το περιβάλλον ενέργεια του ανθρώπου ή ακόμη και η αδιαφορία ή έλλειψη περιβαλλοντικής ευαισθησίας του μπορεί να χαρακτηριστεί «αντιπεριβαλλοντική».

Αναλυτικότερα η εκδήλωση καταστροφικής διάθεσης προς το περιβάλλον, η χρησιμοθηρική νοοτροπία για τη φύση, η σπατάλη ύλης και ενέργειας, η μονοδιάστατη ανθρωποκεντρική θεώρηση του κόσμου, η εκδήλωση επιθετικότητας και η βίαιη συμπεριφορά προς τα άλλα έμβια όντα, η αντικοινωνικότητα, η εχθρότητα, ο ρατσισμός, οι προκαταλήψεις για το φυσικό περιβάλλον, όπως βιωματικά έχουν περάσει στο υποσυνείδητο από την παιδική ηλικία (το σκοτεινό και επικίνδυνο δάσος, ο κακός λύκος, το δηλητηριώδες και επικίνδυνο φίδι κ.λ.π.) – με τις οποίες ο άνθρωπος κυρίως εκφράζει το σύνολο των υπαρξιακών του προβληματισμών, αλλά και δείχνει το μέγεθος της άγνοιας που έχει για τον κόσμο στον οποίο προσδίδει δικές του αδυναμίες και ιδιότητες για να τον ερμηνεύσει – είναι μερικές από τις συμπεριφορές του ανθρώπου που μπορούν να χαρακτηριστούν ως μη φιλικές προς το περιβάλλον, δηλαδή αντιπεριβαλλοντικές.

Ειδικότερα η καταστροφή του πράσινου με την υλοτόμηση, την εκχέρσωση ή την πυρκαϊά των δασών που οδηγεί στην εξαφάνιση των ειδών, η πολυποίκιλη ρύπανση του περιβάλλοντος όπως και αν αυτή εκφέρεται, οι βίαιες χωροταξιακές παρεμβάσεις που δεν εναρμονίζονται με το φυσικό περιβάλλον και δε λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες του τοπίου και τις λεπτές οικολογικές του ισορροπίες («αξιοποίηση» και «ανάπτυξη» παραθαλάσσιων περιοχών, ορεινών όγκων, περιοχών απείρου φυσικού κάλλους, διατηρητέων οικισμών κ.λ.π.), οι βίαιες παρεμβάσεις στα οικοσυστήματα (αποξηράνσεις λιμνών, ή η όχληση που προκαλείται στους βιότοπους από διέλευση οδών ταχείας κυκλοφορίας μέσα από ευαίσθητα οικοσυστήματα κ.λ.π.), η άμετρη και άσκοπη κατανάλωση φυσικών πόρων και ενέργειας, πέρα από τις πραγματικές ανάγκες, που οδηγούν σε μείωση

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

των φυσικών αποθεμάτων και εξάντληση των ενεργειακών πηγών, και γενικότερα το μονοδιάστατο μοντέλο ανάπτυξης παραγωγής και κατανάλωσης, είναι δράσεις του ανθρώπου στο περιβάλλον που αποτελούν εκφράσεις αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς.

Μερικές από αυτές τις αντιπεριβαλλοντικές συμπεριφορές του ανθρώπου προς το περιβάλλον μπορούν να χαρακτηριστούν ως ήπιες και άλλες ως βίαιες, ανάλογα με την τιμή της θετικής εντροπικής ποσότητας που προσδίδεται στη μονάδα του χρόνου.

Τέλος η αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά διακρίνεται σε ατομική είτε σε συλλογική, όπως αυτή εκφράζεται από ομάδες ανθρώπων, για λόγους ιδεολογικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς, ή από κρατικές οντότητες κάτω από την πίεση οικονομικών και γεωπολιτικοστρατηγικών συμφερόντων (εμπόριο της ρύπανσης, κρατική τρομοκρατία, συστήματα παρακολούθησης προσωπικών δεδομένων, στέρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κ.λ.π.).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2.2. Προέλευση της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς

Ο όρος "αντιπεριβαλλοντική" χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά του σύγχρονου ανθρώπου «θέσει» και πιθανόν «φύσει».

Ως προς το πρώτο σκέλος, «θέσει», λόγοι πνευματικοί υπαγορεύουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά του ανθρώπου, επειδή οποιαδήποτε ενέργειά του ξεκινά πρώτα από το νου. Οι υπαρξιακές αναζητήσεις και οι ανάγκες του ανθρώπου διαμόρφωσαν το πλαίσιο των αντιλήψεών του για το περιβάλλον, προσδιόρισαν τον τρόπο πρόσληψης της αντικειμενικής πραγματικότητας και πηδαλιούχησαν κάθε φορά τη συμπεριφορά του προς το περιβάλλον. Οι προσεγγίσεις του περιβάλλοντος είναι απότοκος των κοσμοθεωρήσεων που έχει κάνει ο άνθρωπος στο πέρασμα των χρόνων, στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει τον κόσμο. (Εκτενέστερη αναφορά γίνεται στο κεφάλαιο της επισκόπησης του Α μέρους της έρευνας).

Εκτός όμως από την πνευματική διάσταση της γενεσιουργού αιτιολόγησης της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς του ανθρώπου, θα μπορούσε κανείς να επικαλεστεί και πιθανούς φυλογενετικούς λόγους που καθοδηγούν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, δικαιολογώντας το δεύτερο σκέλος, «φύσει», της προέλευσής της. Διαφαίνεται ίσως κάποια σκοπιμότητα την οποία εξυπηρετεί η αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά, την οποία η φύση έχει τοποθετήσει κατά τη φυλογένεση του είδους, η οποία καθορίζεται από το νόμο της επιλογής και καθοδηγείται από την επιβίωση του είδους. Η σκοπιμότητα αυτή κατατείνει στην αύξηση της θετικής εντροπίας, δηλαδή την αύξηση της διαταρακτικής εξελικτικής πορείας του συστήματος – περιβάλλοντος, που συνεχώς αναδιατάσσοντας τα υποσυστήματά του οδηγείται σε νέες μορφογενετικές καταστάσεις, αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό την πολυπλοκότητά του και επαληθεύοντας την Ηράκλεια ρήση «τα πάντα ρεί».

Η ίδια η ζωή στηρίζεται στον ανταγωνισμό και στη χρησιμοθηρική προσέγγιση της φύσης μέσα από την ανθρωποκεντρική της θεώρηση. Και είναι η παραδοξότητα της ανθρώπινης φύσης, που έχοντας μέσα της το στοιχείο της αντινομίας, είναι ικανή να κάνει τόσο το κακό όσο και το καλό, όπως αναφέρεται από το Σοφοκλή στην Αντιγόνη (στ. 365 – 66 «σοφόν τι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τό μηχανόεν τέχνας˙ ὑπέρ ἐλπίδων ἔχων / ποτέ μέν κακόν ἄλλοτ' ἐπ' ἐσθλόν ἕρπει»). Κατά τον **Lorenz (1984)** η αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά οφείλεται στη λαθεμένη επιθυμία του ατόμου να αναζητά την ευτυχία, ενάντια στις βιολογικές επιταγές, στην απραξία και στην ελαχιστοποίηση της καταβολής προσπαθειών. Το κύτταρο του ανθρώπου, μέσα από τη διαδικασία της φυλογένεσης είναι προγραμματισμένο για καταβολή προσπαθειών, για αγώνα, για περιπέτεια, κάτι που ο μοντέρνος τρόπος ζωής με την παρέμβαση της τεχνολογίας ελαχιστοποιεί **(Χρυσαφίδης σελ. 11)**. Από την άλλη πλευρά η απόλαυση των επιτευγμάτων της τεχνολογίας γίνεται σε βάρος του περιβάλλοντος. Όλα τα ανωτέρω είναι μόνο μερικές επισημάνσεις προέλευσης της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς.

Ειδικότερα για τη γενεσιουργό αιτία της εκδήλωσης επιθετικότητας του ατόμου οι απόψεις ποικίλουν ανάλογα των θεωρητικών μοντέλων ερμηνείας της. Άλλοι θεωρούν τα αίτια της επιθετικότητας εξωγενή – επίκτητα, **(J.P. Rousseau)**, προερχόμενα από περιβαλλοντικούς παράγοντες τους οποίους δημιουργεί το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον και είναι προϊόν μάθησης **(A. Bandura, R. Walters, J.P. Schott, H. Selg κ.ά.)** ή ματαίωσης **(Frustration), (J. Dollard, N.E. Miller, L. Berkoeitz, L.M. Doob κ.ά.)**. Άλλοι θεωρούν ότι προέρχονται από αίτια έμφυτα – ενδογενή **(Th. Hobbes)** και καθορίζονται από το ένστικτο **(K. Lorenz, I. Eibl – Eibesfeld κ.ά.)** ή από την ορμή **(A.Adler, S. Freud κ.ά.)**. Η **M. Montessori** στο έργο της, "La scoperta del bambino" **(1975, σελ. 75 – 76)**, επισημαίνει ότι το αποτέλεσμα των περιορισμών που υφίσταται το παιδί από τον σύγχρονο τρόπο ζωής, μακριά από τη φύση και θύμα του τεχνητού περιβάλλοντος, είναι οι βίαιες αντιδράσεις του και τονίζει ότι «... σαν αποτέλεσμα αυτών των περιορισμών, το παιδί εκφυλίζεται και εκνευρισμένο από τη φυλακή του, αρχίζει να σκοτώνει έντομα ή μικρά αβλαβή ζώα...».

LORENZ, K. (1984). Das sogenannte Boese, piper, München.
ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. (1995) Άρθρο με τίτλο «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο, (ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση)» στο περιοδικό «Σύγχρονη εκπαίδευση» Τεύχος Ιουνίου, Σεπτεμβρίου 1995.
MONTESSORI, M. (1975). La scoperta del bambino, Amsterdam.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2.3. Ιστορική επισκόπηση της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς.

Η είσοδος της ανθρωπότητας στον πολιτισμό σηματοδότησε την είσοδό της στη χωροχρονική πορεία του ανθρώπινου είδους στη Γη (ιστορία), αλλά ταυτόχρονα και τις παρεμβάσεις του ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον. Οι παρεμβάσεις του ανθρώπου στο περιβάλλον είναι ταυτόχρονες με την εμφάνιση του «σοφού» ανθρώπου πάνω στη γη και αυτές εντάθηκαν με την κοινωνική και πολιτιστική εξέλιξη του ανθρώπινου είδους.

Η εξέλιξη των σχέσεων που έχει αναπτύξει ο άνθρωπος με το περιβάλλον καθώς και ο ρόλος του στη διαφοροποίηση του περιβάλλοντος διαγράφεται μέσα στην ιστορία του πολιτισμού.

Η εμφάνιση του Homo – Faber ήταν καθοριστική για το περιβάλλον, όμως οι πρώτες σημαντικές παρεμβάσεις του ανθρώπου στη φύση αρχίζουν με την αγροτική επανάσταση (10.000 π.Χ.) και από την αλλαγή του χαρακτήρα των ανθρώπινων κοινωνιών που από τροφοσυλλεκτικές – νομαδικές μετασχηματίζονται σε αγροτικές. Από τη στιγμή που ο άνθρωπος έκανε το ποιοτικό άλμα, κατασκευάζοντας εργαλεία και μεταπηδώντας από τη νομαδική στην αγροτική κοινωνία, προσδίδοντας σ' αυτή τη μεταβολή και αστικά στοιχεία, εντάθηκαν οι παρεμβάσεις του στο περιβάλλον.

Όπως σημειώνει ο **Moscovici (1977, σ. 43)** «Η απλή συγκομιδή και η γεωργία, τα φυτά και τα ζώα συμβόλιζαν για τους αρχαίους την αρχέγονη ευτυχία. Οι τέχνες και η πόλη σηματοδοτούσαν τη ρήξη με τη φύση». Παράλληλα οι ανθρώπινες κοινωνίες ενσωματώνουν στη δομή τους τη θρησκευτικότητα, δηλαδή τη μεταφυσική προσέγγιση της αντικειμενικής πραγματικότητας, εξελίσσοντας την αρχέγονη μορφή της σε πολυπλοκότερες δομές που συμβαδίζουν με την εξέλιξη των κοινωνιών.

MOSCOVICI, S. (1977). Essai sur l' histoire humaine de la nature, Flammarion, Paris.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η πρόσληψη του περιβάλλοντος αποκτά υπαρξιακή, αλλά και μεταφυσική διάσταση και αναπτύσσονται αντίστοιχες σχέσεις μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος. Σ' όλες τις μυθολογίες και τις θρησκείες των λαών, στην αναζήτηση μεταφυσικών απαντήσεων στα υπαρξιακά προβλήματα του ανθρώπου, γίνονται αναφορές για το σεβασμό που οφείλει ο άνθρωπος στη φύση και την υποχρέωσή του να τη φροντίζει και να τη συντηρεί. Οι μεταφυσικές του αναζητήσεις είχαν πάντα επίκεντρο τη μη διασάλευση των σχέσεων που έπρεπε να διατηρεί με το περιβάλλον και στο οποίο ένοιωθε ότι ανήκε και του οποίου αποτελούσε λειτουργικό στοιχείο. Η μεγάλη σημασία που έδιναν οι αρχαίοι λαοί στη φύση φαίνεται από την ταύτιση που έκαναν σ' αυτή με το θείο, πότε ως θεά Γαία, πότε ως θεός Νείλος κ.λ.π. Δεν είναι τυχαία η επίκληση των ψυχών των αρχαίων Αιγυπτίων μπροστά στον Όσιρι ότι δεν εμόλυναν τον ποταμό Νείλο, όπως αναφέρεται στη Βίβλο των Νεκρών. Ούτε είναι τυχαία η αναφορά και η επιταγή στην Αγία Γραφή της υποχρέωσης του ανθρώπου να διαχειρίζεται και να προστατεύει το περιβάλλον «... καὶ ἔθετο αὐτὸν ἐν τῷ παραδείσῳ τῆς τρυφῆς, ἐργάζεσθαι αὐτὸν καί φυλλάσσειν» (Γεν. 2,15). Κάθε ενέργεια του ανθρώπου, που παραβίαζε την τάξη και την αρμονία της φύσης, χαρακτηριζόταν ως «ύβρις» και θεωρείτο έκφραση αλαζονείας[1] έναντι του υπέρτατου όντος που ταυτιζόταν με τη φύση και γι' αυτό το λόγο ετιμωρείτο.

Όπως φαίνεται κατά τη μακραίωνη ιστορία του ανθρώπου, υπήρξαν πολλές φορές ρήξεις στις σχέσεις του με το περιβάλλον. Πολλοί ερευνητές της ιστορίας προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την εξαφάνιση κάποιων αρχαίων πολιτισμών, μέσω της οικολογικής καταστροφής που προξένησαν οι άνθρωποι της αντίστοιχης εποχής με τις πράξεις και τις παραλείψεις τους, καθώς και τη μεταστροφή των αντιλήψεων που ίσχυαν μέχρι τότε.

---

(1) Ο πύργος της Βαβέλ, ο κατακλυσμός του Νώε ή εκείνος του Δευκαλίωνα αποτελούν κλασσικά παραδείγματα της ανθρώπινης αλαζονείας η οποία έπρεπε να τιμωρηθεί, διότι αποτελούσε «ύβριν» προς το θείο. Συνειρμικά όμως η σκέψη μας πηγαίνει και στους σύγχρονους πύργους της αλαζονείας, που αποτελούν υπέρβαση του μέτρου.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Οι καταστροφές αυτές συνδέονται άμεσα με την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά των κατοίκων των περιοχών όπου άνθισαν αυτοί οι πολιτισμοί, οι οποίοι έχασαν το σεβασμό που όφειλαν προς το περιβάλλον και την αίσθηση του μέτρου που έπρεπε να διατηρήσουν.

Οι ερευνητές αυτοί κυρίως βασίστηκαν σε περιγραφές μεταβολών της πανίδας και της χλωρίδας των τόπων διαβίωσης των ανθρώπων αυτών που επέφεραν και κλιματικές μεταβολές[1] **(Bates, 1960 Hughes, 1975 Massey, 1983 Wheeler, 1953).**

Η καταστροφή των δασών στις όχθες του Ευφράτη, το 3000 π.Χ., δημιούργησε τις συνθήκες για τη διάβρωση του εδάφους και είχε ως αποτέλεσμα τις καταστρεπτικές πλημμύρες στην περιοχή αυτή. Στη Βαβυλώνα η υπεράντληση νερού για τις ανάγκες της άρδευσης εκτάσεων είχε ως αποτέλεσμα την είσοδο αλμυρού νερού στα υπόγεια αποθέματα γλυκού νερού και την καταστροφή των καλλιεργειών και αγρών.

Ειδικότερα για την αρχαία Ελλάδα ο Hughes ισχυρίζεται ότι ο Μυκηναϊκός πολιτισμός κατέρρευσε από την οικολογική καταστροφή που προξένησαν οι Μυκηναίοι στο περιβάλλον, υλοτομώντας δάση για την κατασκευή πλοίων και εκχερσώνοντας δάση για τη δημιουργία βοσκοτόπων κ.λ.π. Αποτέλεσμα αυτής της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς τους ήταν η πλήρης αποσάθρωση των περιοχών από το χώμα και η μεταβολή του τοπίου. Επ' αυτού αναφέρει ο Hughes «Οι Έλληνες είχαν αλλοιώσει σοβαρότατα το οικοσύστημά τους. Εξάντλησαν σημαντικούς φυσικούς πόρους, συμβάλλοντας στον ίδιο τους τον εκφυλισμό. Το τοπίο που ο κόσμος σήμερα αναγνωρίζει ως χαρακτηριστικό ελληνικό είναι αποτέλεσμα των πράξεων και των παραλείψεων των αρχαίων Ελλήνων...».

BATES, M. (1960). The Forest and the sea, Random House.
HUGHES, P. (1975). Ecology in ancient civilisation, University of New Mexico Press.
MASSEY. M. (1983). Carrying Capacity and the Greek Park Ages, Co – Evolution.
WHEELER, M. (1953). The Indus civilisation, Cambridge University Press.
(1) Η αντιστοίχηση των φαινομένων, που είναι πολύ έντονη σήμερα, έρχεται αυθόρμητα στη σκέψη μας και πρέπει να μας προβληματίζει.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η καταστροφή του περιβάλλοντος και τα αίτιά της στη συνείδηση των αρχαίων Ελλήνων συνυφαίνονται άμεσα στο περιεχόμενο, στη δομή, στη δυναμική και στο μήνυμα μεγάλου μέρους της κλασσικής μυθολογίας, όπως αυτή διαμορφώθηκε μέσα από την εμπειρία των περιβαλλοντικών καταστροφών στην απαρχή της ανθρώπινης ιστορίας και που επηρέασε τη μετέπειτα σκέψη των Ελλήνων[1] **(Μπουρατίνος, 1977, σ. 88).**

---

[1]Οι αρχαίοι Έλληνες ασχολήθηκαν και θεωρητικά και πρακτικά με τα προβλήματα του περιβάλλοντος, ενσωματώνοντας τη θετική προς το περιβάλλον συμπεριφορά στην αγωγή των νέων. Τα προβλήματα του περιβάλλοντος ήταν τα προσφορότερο φιλοσοφικό πεδίο για την ανάπτυξη απόψεων που συνδέουν πολιτική, ηθική, οικονομία, οικολογία και περισσότερο κατάλληλη υποδομή για τη θεμελίωση ιδεών που σχετίζονται με την εναρμόνιση του ανθρώπου προς τη φύση και ακόμη περισσότερο με την εναρμόνιση των σχέσεων ανθρώπου προς άνθρωπο, ανθρώπου προς φύση και αγαθών προς ανάγκες.

Στις αρχαίες ελληνικές πόλεις δημιουργούνταν, όπως είναι φυσικό, προβλήματα μόλυνσης και ρύπανσης της ατμόσφαιρας από τους καπνούς κυρίως, ιδιαίτερα εξ' αιτίας των καύσεων για θέρμανση, του άνθρακα για τα μεταλλεία και τη βιομηχανία, αλλά και της σκόνης που ήταν κύριο χαρακτηριστικό μιας πόλης της εποχής. Ειδικά μέτρα, είχαν ληφθεί για τη μεταφορά απορριμμάτων σε μεγάλη απόσταση έξω από την πόλη. Στην «Αθηναίων Πολιτεία» ο Αριστοτέλης αναφέρει ότι ένα από τα έργα των αστυνομικών ήταν να επιμελούνται «όπως των κοπρολόγων μηδείς εντός δέκα σταδίων του τείχους καταβαλεί κόπρου», καθώς και για τη μεταφορά των αποβλήτων της αποχέτευσης, που πολλές φορές χρησιμοποιούνταν για τη λίπανση αγροτικών εκτάσεων. Στη Θήβα εξάλλου, υπήρχε αξίωμα πολύ μικρής αξίας, όπως αναφέρει ο Πλούταρχος, η τελεαρχία, αντικείμενο της οποίας δεν ήταν αρχικά άλλο παρά, «η περί τας στενωπούς εκβολής και ρευμάτων αποτροπής επιμέλεια» (να μη σκορπίζονται στους δρόμους των πόλεων οποιαδήποτε απόβλητα και να μη περνούν ρεύματα). Αυτό το αξίωμα ανύψωσε αργότερα ο Επαμεινώνδας.

Για την προστασία του περιβάλλοντος μέσα στην πολη επιβαλλόταν κατά κανόνα η εγκατάσταση ορισμένων δραστηριοτήτων έξω απ' αυτήν, όπως γινόταν για τα εργαστήρια δερμάτων, τα τυροκομεία κ.λ.π.

Το πιο σημαντικό στοιχείο στην αρχαιοελληνική αντίληψη του περιβάλλοντος είναι ότι συνδέεται με την αυτογνωσία. Η αρχαιοελληνική σκέψη είχε διαπιστώσει ότι η άμετρη επιδίωξη υλικών αγαθών δεν οδηγεί στην ευτυχία, αλλά θέτει σε κίνδυνο και την ψυχική ισορροπία και τη βιολογική επιβίωση του ατόμου **(Κανελλόπουλος, 1985, σ. 24).** Το «παν μέτρον άριστον» αποτελεί την έκφραση αυτού του ιδεώδους και οποιαδήποτε απόκλιση από το «μέτρον» συνιστούσε αρνητική συμπεριφορά προς το περιβάλλον με τις γνωστές συνέπειες.

Οι αρχαίοι Έλληνες είναι σύγχρονοι ως προς την οικολογική σκέψη, αλλά και πάντα επίκαιροι, διότι ο πυρήνας πολλών σύγχρονων θεωριών, όπως η Δαρβινική θεωρία της εξέλιξης των ειδών **(Farrington)** και της προστασίας του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, του τεχνητού πολλαπλασιασμού των αναγκών, της ασύνετης αύξησης του πληθυσμού, των οικονομιών κλίμακος και της ειδωλολατρίας του γιγαντισμού, της επίδρασης της αστικής συγκέντρωσης, του αρίστου μεγέθους της πόλης και του πληθυσμού, του τρόπου κατανομής των δραστηριοτήτων στο χώρο, στο περιβάλλον, των χωροταξικών και των πολεοδομικών επιδράσεων στο οικοσύστημα, της αναπτυξιακής διάστασης στο γεωγραφικό περιβάλλον και αντίστροφα, του κοινωνικού και γεωγραφικού δυισμού, της αρχιτεκτονικής ρύπανσης και της αισθητικής των προϊόντων, είχαν από νωρίς αποτελέσει αντικείμενο προσοχής τόσο της πολιτειακής πράξης, όσο και της θεωρητικής σκέψης του αρχαίου ελληνικού πνεύματος.

Ο Θεόφραστος σε αντίθεση με τον Αριστοτέλη δεν αποδέχεται ότι η φύση δημιουργήθηκε για τον άνθρωπο, χωρίς να αρνείται την ύπαρξη σκοπού στη φύση. Ανακαλύπτει πρώτος τις μεταβολές του κλίματος εξ' αιτίας της ανθρώπινης δραστηριότητας, τη διατάραξη του οικοσυστήματος από καταστροφές δασών, αποξηράνσεις ελών και βιοτόπων, αλλαγή του ρου των ποταμών.

Επομένως η σύγχρονη οικολογική επιστήμη τουλάχιστον, όσον αφορά τους αρχαίους Έλληνες, δεν ανέτρεψε τις παραδοσιακές αντιλήψεις του ανθρώπου για το περιβάλλον. **(Shepard, Netinley, 1969).**
Είναι αξιοσημείωτο ότι οι αρχαίοι Έλληνες είχαν αποδώσει ξεχωριστή σημασία στην αρχιτεκτονική, αισθητική, οπτική και ψυχοπνευματική ρύπανση, στην οποία μόλις τώρα προσεγγίζει η σύγχρονη οικολογική θεωρία και πράξη **(Κανελλόπουλος, 1985).**

FARRINGTON, B. Η επιστήμη στην αρχαία Ελλάδα, Ελλ. μετάφραση Κάλβος, Αθήνα.
SHEPARD, P. AND NETINLEY, D. (1969) The subversive science, Houghton Mifflin Company, Boston.
ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΘ. (1985). Οικολογία και οικονομική του περιβάλλοντος. Η οικονομική σκέψη και πολιτική των αρχαίων Ελλήνων, Καφαμπερόπουλος, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Χαρακτηριστικές περιπτώσεις εγχειρημάτων προστασίας του περιβάλλοντος αποτυπώνονται και εγκωμιάζονται στη μυθολογία **(Shepard, Mc Kinley 1969).** Πολλοί από τους άθλους του Ηρακλή και του Θησέα εκφράζουν μέτρα προστασίας ή εξυγίανσης του περιβάλλοντος. Οι μύθοι του Ερεσίχθωνα, του Δευκαλίωνα, του Φαέθωντα και κυρίως του Προμηθέα[1] αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα μύθων που μεταφέρουν ίσως μνήμες οικολογικής καταστροφής, αλλά και μηνύματα παιδαγωγικού περιεχομένου ως προς την περιβαλλοντική συμπεριφορά του ανθρώπου **(Μπουρατίνος, 1977, σ. 79 – 101).**

Εικάζεται ότι κάποια οικολογική καταστροφή δημιούργησε το πολιτισμικό κενό των τεσσάρων περίπου αιώνων, γνωστό και ως «ελληνικό μεσαίωνα» (1200 π.Χ. έως 800 π.Χ.) **(Μπουρατίνος, 1977, σ. 57).**

Η σφαιρική πρόσληψη του περιβάλλοντος, που φαίνεται ότι επικρατούσε σ' όλους τους αρχαίους λαούς, υπαγόρευε τρόπους ανάσχεσης της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς του ανθρώπου. Αυτό γίνεται φανερό σε παιδαγωγικό επίπεδο, με τα μηνύματα των μύθων, την αίσθηση του μέτρου και της αρμονίας, της αυτογνωσίας, ενσωματώνοντας τη φιλική προς το περιβάλλον συμπεριφορά των νέων στην αγωγή τους **(Κανελλόπουλος, Αθ., 1985, σ. 23 – 24),** αλλά και σε πολιτειακό επίπεδο με τη θέσπιση διαφόρων μέτρων αποτροπής εκδήλωσης της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς, όπως όργανα εποπτείας για τη ρύπανση και κανονιστικούς νόμους.

Κατά τους Ρωμαϊκούς χρόνους ιδρύεται η πόλη της Ρώμης, που γίνεται το κέντρο της αυτοκρατορίας, με έντονο το φαινόμενο της αστυφυλίας, αλλά και της ρύπανσης από τον πολυάριθμο πληθυσμό της, ο οποίος δημιουργεί μεγάλο όγκο αστικών αποβλήτων που ξεπερνούν τα όρια αυτοκαθαρισμού της φύσης. Η απώλεια της αίσθησης του μέτρου με

ΜΠΟΥΡΑΤΙΝΟΣ, ΑΙΜ. (1977). Περιβάλλον και συνείδηση στην αρχαία Ελλάδα, Εκδ. Αρσενίδη, Αθήνα.
SHEPARD, P. and Mc KINLEY, D. (1969). The subversive science essays toward an ecology of man, Boston.

[1] Ο Προμηθέας, ενώ εμφανίζεται δωροφορητής της ανθρώπινης αυτονομίας και γνώσης, τελικά τιμωρείται από το Δία για την κλοπή της φωτιάς – γνώσης και της προσφοράς της στους ανθρώπους, διότι διέπραξε ύβριν, αποσπώντας την από το φυσικό της περιβάλλον και μετατρέποντας την σε απλό χρηστικό εργαλείο.

ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΘ. (1985). Οικολογία και οικονομική του περιβάλλοντος. Η οικονομική σκέψη και πολιτική των αρχαίων Ελλήνων, Καφαμπεράπουλος, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

την έξαρση της αλαζονείας θεωρείται από πολλούς ως αιτία του εκφυλισμού της και της έκπτωσής της.

Στους επόμενους αιώνες η μεταβολή του τρόπου πρόσληψης του περιβάλλοντος από σφαιρική σε μεριστική προκάλεσε τη ρήξη των σχέσεων του ανθρώπου με το περιβάλλον. Η εγκατάλειψη της ολιστικής θεώρησης του περιβάλλοντος και η κυριάρχιση της ορθολογιστικής θεώρησης του κόσμου, που διακρίνεται από ανθρωποκεντρικότητα, έφερε στην επιφάνεια την προβληματική των σχέσεων του ανθρώπου με το περιβάλλον. Ο ορθολογιστικός κατακερματισμός της γνώσης, που διακατέχεται από τη μεριστική νοοτροπία και διακρίνεται από αναγωγισμό, δημιούργησε πολυεπιστημονική απεικόνιση της αντικειμενικής πραγματικότητας από όπου πλέον είχε χαθεί το δυναμικό στοιχείο της διεργασίας.

Η απομόνωση και η έξαρση του λογικού στοιχείου στον άνθρωπο, δηλαδή η λογοκρατική προσέγγιση του περιβάλλοντος από τη στιγμή που συνδέθηκε με την παραγωγή αποτελεσμάτων, οδήγησε στην τεχνολογία και ειδικότερα στην τεχνοκρατία, δημιουργώντας αντίστοιχα ένα τεχνοκρατικό ήθος, που έβλεπε τον κόσμο σαν αντικείμενο προς χρήση από τον άνθρωπο, με τον άνθρωπο κέντρο του κόσμου.

Η αντίληψη αυτή επηρέασε τη δομή των κοινωνιών της εποχής της Αναγέννησης, του Διαφωτισμού και μεταγενέστερα, καθόσον άλλαξε τον τρόπο παραγωγής και συγκέντρωσε τους ανθρώπους στα αστικά κέντρα. Οι ακτήμονες – αγρότες μετασχηματίζονται σε εργάτες και συγκροτούν την εργατική τάξη, ενώ εμφανίζεται η τάξη των ανθρώπων του κεφαλαίου (βιομήχανοι, τραπεζίτες, χρηματιστές), οι οποίοι καθορίζουν τη μορφή της οικονομικής ανάπτυξης.

Η εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο είναι αυτονόητη και συνηθισμένο φαινόμενο. Έννοιες όπως ανθρώπινα δικαιώματα, δημοκρατία, ελευθερία χάνουν τη σημασία τους και το εννοιολογικό τους εμβαδό αποκτά ελαστικότητα, γίνεται ευμετάβλητο ανάλογα προς το συμφέρον αυτών που τις εκφέρουν. Η ιδεολογία που επικρατεί είναι η χωρίς φραγμούς μεγιστοποίηση του κέρδους. Η πάλη των τάξεων είναι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πλέον αναπόφευκτη. Ο ανταγωνισμός και το κέρδος είναι τα κυρίαρχα όργανα ανάπτυξης που δεν περιορίζονται από όρια ηθικά, χωρικά, ιδεολογικά.

Η συγκεντρωτική αντίληψη της παραγωγής και η τάση μεγιστοποίησης του κέρδους μεταβάλλουν την οργάνωση της παραγωγής. Τα μέχρι τούδε εργαστήρια συγκροτούνται σε ενιαίες λειτουργικές ενότητες και μετασχηματίζονται στις πρώτες βιοτεχνικές και βιομηχανικές μονάδες. Τα μεγάλα παραγωγικά κέντρα αναπτύσσονται κυρίως πλάι σε ποτάμια, λίμνες ή παραθαλάσσιες περιοχές για λόγους διακίνησης των προϊόντων και για τις ανάγκες της παραγωγής.

Η ανάγκη για εργατικό δυναμικό αυτών των παραγωγικών κέντρων φέρνει και άλλους ανθρώπους κοντά σ' αυτά τα κέντρα, δημιουργώντας το φαινόμενο της αστυφυλίας. Οι εργάτες συνωστίζονται σε περιοχές γύρω από τα κέντρα παραγωγής και κατοικούν σε χαρακτηριστικές τρώγλες, χωρίς τις στοιχειώδεις πολλές φορές συνθήκες υγιεινής και διαβίωσης.

Η ρύπανση του περιβάλλοντος ήταν λοιπόν αναπόφευκτη. Τα μεγάλα ποτάμια, οι λίμνες και οι παραθαλάσσιες περιοχές άρχισαν να ρυπαίνονται έντονα από τα απόβλητα των βιομηχανιών και τα αστικά λύματα, προκαλώντας την έκρηξη των λοιμωδών επιδημιών στην Ευρώπη.

Για τις ενεργειακές ανάγκες των βιομηχανιών και των αστικών κέντρων χρησιμοποιούνταν στην αρχή ξύλα και στη συνέχεια γαιάνθρακες που, όταν καίγονταν τα αέρια λύματα και τα στερεά κατάλοιπα, ρύπαιναν το περιβάλλον. Η ρύπανση έγινε πιο έντονη με τη μεγέθυνση των παραγωγικών κέντρων, την εξάπλωση τους, αλλά και την ανάπτυξη των χημικών βιομηχανιών. Κύριο καύσιμο γίνεται πλέον το αργό πετρέλαιο που και η μεταφορά του δημιουργεί συνθήκες ρύπανσης του περιβάλλοντος.

Η μεγέθυνση των παραγωγικών μονάδων, σε συνδυασμό με την παντελή μέριμνα προστασίας του περιβάλλοντος, είχε ως αποτέλεσμα και την εμφάνιση του φαινομένου της όξινης βροχής. Η αποβολή των όξινων αερολυμάτων των βιομηχανιών στην ατμόσφαιρα δημιούργησε το φαινόμενο της όξινης βροχής πάνω από την Ευρώπη και μεγάλες εκτάσεις

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

δασών άρχισαν να αποψιλώνονται με αντίκτυπο σ' όλη την πανίδα και γενικότερα στο οικοσύστημα.

Συγχρόνως οι θερμικές εκπομπές και εκπομπές CO2 και άλλων αερίων ρύπων συνετέλεσαν στο να εμφανιστεί το φαινόμενο του θερμοκηπίου, που έχει ως αποτέλεσμα τη σταδιακή αύξηση της θερμοκρασίας του πλανήτη, το λιώσιμο των πάγων, τη επέκταση των ερήμων, την ανύψωση της στάθμης της θάλασσας, τη μεταβολή γενικά του μικρο και μακρο – κλίματος, και που τελικά επηρεάζει όλα τα συστήματα στήριξης της ζωής του πλανήτη.

Οι αυξημένες ανάγκες της παραγωγής σε ενέργεια και πρώτες ύλες επιβάλλουν την υπερεκμετάλλευση των πλουτοπαραγωγικών πηγών του περιβάλλοντος, που συνεπάγεται την εξάντληση των φυσικών πόρων του πλανήτη.

Αν όλα αυτά συνδυαστούν με την ατομοκρατική νοοτροπία του ανθρώπου και τον ευδαιμονισμό που οδηγεί στον υπερκαταναλωτισμό, τότε αυτές οι συμπεριφορές του ανθρώπου οδηγούν σε καταστάσεις που λόγω της έντασής τους, μπορούν να χαρακτηριστούν ολέθριες για το περιβάλλον και πρωτόγνωρες στην ιστορία της ανθρωπότητας.

Ίσως βιώνεται η μεγαλύτερη οικολογική καταστροφή στην ιστορία της ανθρωπότητας, η οποία οφείλεται στην αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά του ανθρώπου, ο οποίος χαρακτηρίζεται πλέον από την απώλεια της αίσθησης του μέτρου και της αρμονίας, διακατέχεται από τη διάθεση κυριαρχίας πάνω στη φύση και καθοδηγείται από τάση αυτοκαταστροφής. Όσο ο άνθρωπος διατηρεί το λανθασμένο τρόπο πρόσληψης του περιβάλλοντος και δε μεταβάλλει τις αντιλήψεις του γι' αυτό, τόσο θα εντείνεται η ρήξη των σχέσεων του με το περιβάλλον και θα παγιώνεται ο δρόμος χωρίς επιστροφή των περιβαλλοντικών μεταβολών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3. Η Συμπεριφορά

3.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Κατά τον **Passet, R. (1967, σ. 156)** η ζωή δεν είναι παρά η περιπέτεια της ύλης που έφθασε σε κάποιο επίπεδο πολυπλοκότητας. Ο **Thomas, J.A.** σε άρθρο του τονίζει ότι «Υπάρχει η ύλη, της οποίας μία από τις καταστάσεις της είναι η έμβια κατάσταση». Στις μορφές της ταυτόχρονα με την «πίεση για επιλογή» που ασκείται από το περιβάλλον, η συμπεριφορά παίζει ένα σημαντικό κινητήριο ρόλο **(Passet, R., 1987, σ. 67).** Η συμπεριφορά των διαφόρων ειδών, που εξερευνούν και μετασχηματίζουν το περιβάλλον τους, παίζει ενεργητικό ρόλο στην εξέλιξη που υφίστανται. Κατά τον **J. Piaget (1977, σ.7)** «Συμπεριφορά εννοούμε το σύνολο των ενεργειών που οι οργανισμοί ασκούν στο εξωτερικό περιβάλλον για να τροποποιήσουν καταστάσεις του ή για να αλλάξουν τη δική τους κατάσταση συγκριτικά μ' αυτό». Αυτή η δραστηριότητα μετασχηματισμού είναι ενσωματωμένη στη φύση των ζωντανών οργανισμών, που ο χαρακτήρας τους ως ανοιχτά συστήματα είναι συνδεδεμένος με τις απαιτήσεις της αφομοίωσης και της προσαρμογής «οδηγεί σ' αυτό που φαίνεται να επιδιώκει, σ' όλα τα επίπεδα η διπλή σκοπιμότητα των συμπεριφορών: τη διεύρυνση του περιβάλλοντος και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων των έμβιων όντων» **(Piaget, J., 1977, σελ. 172)**.

Ο μηχανισμός της εξέλιξης προκαλεί την ενεργό επέμβαση του εξωτερικού όσο και του εσωτερικού περιβάλλοντος. Η αναγκαιότητα της επικράτησης του πλέον ευπροσάρμοστου των περισσότερο πολύπλοκων οργανισμών στις επιταγές της επιβίωσης μέσω της επιλογής, δεν αφήνει ανέπαφο το εσωτερικό περιβάλλον.

PASSET, R. (1987). Οικονομία και περιβάλλον (μια βιοοικονομική προσέγγιση). Επιμ. Γ. Χατζηκωνσταντίνου, εκδόσεις παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
PIAGET, J. (1977). Le comportement moteur de l' evolution, Συλλ. IDEES, εκδ. GALLIMARD.
THOMAS, J.A. ( ) "Reflexions sur l' evolution" SCIENCE, T. VI, Vo 2 – 3 . σελ. 51.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Οι προσαρμογές αυτές έχουν ως αποτέλεσμα τις τροποποιήσεις που ανάγονται στο περιβάλλον, στα συστήματα των αξιών που παρήχθησαν και διαμόρφωσαν την ποικιλία των συμπεριφορών, στις συνέπειες που μεταβιβάζονται επιγενετικά στις επόμενες γενεές

Κατά τον **Kant** ο ανθρώπινος οργανισμός δεν είναι ένας παθητικός δέκτης, ένας καθρέπτης του γύρω κόσμου, αλλά δρά ενεργητικά πάνω σ' αυτόν, εφόσον δίνει μια δομή στις εντυπώσεις που δέχεται, οργανώνοντας αυτές επιλεκτικά και προσπαθώντας να επιτύχει να δώσει νόημα στο χάος και την πληθώρα των πληροφοριών και των εντυπώσεων που τον περιστοιχίζουν.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3.2. Εννοιολογική οριοθέτηση του όρου "συμπεριφορά"

Ο όρος συμπεριφορά υποδηλώνει τις δραστηριότητες κάθε ζωντανού οργανισμού, ανεξάρτητα αν αναφέρεται σε κατώτερο ή ανώτερο επίπεδο οργάνωσης του, που μπορούν να παρατηρηθούν από έναν παρατηρητή ή να εξεταστούν με πειραματικές μεθόδους. Με την ευρεία έννοια του όρου, η συμπεριφορά περιλαμβάνει ό,τιδήποτε ένας οργανισμός πράττει, δηλαδή εμφανείς σωματικές δραστηριότητες, εσωτερικές φυσιολογικές και συναισθηματικές διεργασίες, καθώς επίσης και συγκαλυμμένες πνευματικές δραστηριότητες, μυϊκές αντιδράσεις και περιγράφεται σαν λογική, μεθοδική, εποικοδομητική ή σαν παράλογη, παράξενη και αλλόκοτη.

Για την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς χρησιμοποιείται πλήθος εννοιών και όρων, οι οποίοι τις περισσότερες φορές αντί να ερμηνεύουν, προκαλούν μάλλον ασάφεια και σύγχυση. Τέτοιοι όροι που παίζουν μικρό ή μεγάλο ρόλο στην ερμηνεία των ανθρώπινων μορφών δράσης είναι: Ανακλαστικό, ένστικτο, συναίσθημα, κίνητρο, παρώθηση, ελατήριο, κλίση, διαφέρον, επιθυμία, ανάγκη, ορμή, βούληση. Αντίστοιχα χρησιμοποιούνται οι εκφράσεις ανακλαστική, παρωθητική, παρορμητική, βουλητική κ.λ.π. συμπεριφορά.

Μερικές από τις έννοιες αυτές χαρακτηρίζουν εσωτερικές πηγές ενέργειας (π.χ. ανάγκες), άλλες, εξωτερικούς παράγοντες της συμπεριφοράς (π.χ. ελατήρια), άλλες εκφράζουν κληρονομικούς παράγοντες (ανακλαστικά και ένστικτα) και τέλος μερικοί όροι προσδιορίζουν επίκτητες μορφές συμπεριφοράς (κίνητρα).

Σύμφωνα με τα παραπάνω η συμπεριφορά του προσώπου καθορίζεται από ένα πλήθος παραγόντων εσωτερικών ή εξωτερικών, συνειδητών ή ασυνείδητων (π.χ. μίμηση), κληρονομικών ή επίκτητων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Επομένως κάθε μορφή δράσης και αντίδρασης, εσωτερικής ή εξωτερικής, συνειδητής ή ασυνείδητης ονομάζεται συμπεριφορά. **(Ζάχαρης, 1989 σ. 57).**

Η μελέτη της συμπεριφοράς βοηθά στην κατανόηση της ικανότητας του ανθρώπου να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του ή να το προσαρμόζει ανάλογα με τις ανάγκες του. Επίσης βοηθά στην αποκωδικοποίηση της φύσης της νοημοσύνης του και των πηγών των εσωτερικών του συγκρούσεων και τέλος τη συμπεριφορά του ως κοινωνικού ζώου. **(Γεωργούσης, 1979, σ. 19).**

Η συμπεριφορά γενικά καθοδηγείται από το αξίωμα της σταθερότητας (ομοιόσταση).

3.3. Ταξινόμηση της συμπεριφοράς

Μια πρώτη λοιπόν εννοιολογική θεώρηση της συμπεριφοράς είναι να μελετηθεί αυτό καθ' αυτό το φαινόμενο της συμπεριφοράς και στη συνέχεια να διερευνηθούν τα αίτια που βρίσκονται πίσω απ' αυτή, αλλά και η σκοπιμότητα που την κατευθύνει, δηλαδή το κίνητρο, η παρώθηση, η υποκίνηση, η παρότρυνση, η ανάγκη, η ορμή, το ένστικτο κ.λ.π. που αποτελούν την κινητήρια δύναμη προκειμένου να εκδηλωθεί η συγκεκριμένη δράση.

Οριοθετείται το φαινόμενο της συμπεριφοράς ως προς τις μορφές της και ταξινομείται σε απλές μορφές συμπεριφοράς, δηλαδή τις ανακλαστικές κινήσεις και αντιδράσεις των κατώτερων οργανισμών, στις αλλαγές του περιβάλλοντος τους και εκτείνεται μέχρι τις πολυπλοκότερες, σύνθετες και σκόπιμες μορφές δράσης που εκδηλώνουν οι ανώτεροι οργανισμοί στην επιδίωξή τους να πετύχουν τον επιθυμητό σκοπό.

ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1989) : Παρώθηση – κίνητρα – ιδεαλογία – επίδοση. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
ΓΕΩΡΓΟΥΣΗΣ, ΠΑΝ. (1979). Παιδαγωγική ψυχολογία. Εκδόσεις ΦΕΛΕΚΗ, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στους κατώτερους οργανισμούς, οι απλές μορφές συμπεριφοράς συμπεριλαμβάνουν στερεότυπες και άκαμπτες αντιδράσεις και κινήσεις που κατά τους Brown και Herrustein (1984) συνδέονται και συντονίζονται μεταξύ τους, ρυθμίζουν και δίνουν δύναμη και κατεύθυνση στη δράση (ένστικτα και ορμές).

Τα ένστικτα που είναι πολύπλοκα και κληρονομικά πρότυπα συμπεριφοράς και τα ανακλαστικά που είναι απλές, ειδικές για κάθε ερεθισμό, αντιδράσεις έχουν μεγαλύτερη σημασία για τα ζώα παρά για τους ανθρώπους ή ερμηνεύουν στοιχειώδεις ανθρώπινες μορφές συμπεριφοράς **(Ζάχαρης, 1989, σ. 6, 29, 30).** Έτσι υπάρχουν επίπεδα του πολύπλοκου της συμπεριφοράς που εκτείνονται από τα απλά, ακούσια ανακλαστικά (π.χ. το άνοιγμα και το κλείσιμο των βλεφάρων) σε πολύπλοκους τύπους συμπεριφοράς (π.χ. γραφή, ζωγραφική κ.λ.π.)

Τα απλούστερα πρότυπα ανακλαστικής συμπεριφοράς ή μικρές μονάδες αντίδρασης καλούνται μοριακές μονάδες **(Molecular units)**, ενώ πολύ πολυπλοκότερα πρότυπα συμπεριφοράς ή ευρύτερες μονάδες συμπεριφοράς καλούνται μαζικές μονάδες **(Molar units) (Γεωργούσης, 1979, σ. 19).**

Η συμπεριφορά διακρίνεται ως προς τη συνειδητοποίηση των πνευματικών δραστηριοτήτων σε συνειδητή ή ασυνείδητη διεργασία, δηλαδή όταν ο άνθρωπος είναι ή δεν είναι ενήμερος των αιτίων των πράξεών του. Είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα κάποιο κίνητρο (π.χ. βιολογική ανάγκη, μάθηση κ.λ.π.) υπάρχει σαν αιτία της εκδηλούμενης συμπεριφοράς.

Φαίνεται λοιπόν ότι τα κίνητρα που αντιπροσωπεύουν βασικές διεργασίες μέσα στο άτομο προσδιορίζουν τους στόχους και την κατεύθυνση της ανθρώπινης συμπεριφοράς άλλοτε συνειδητά και άλλοτε ασυνείδητα.

ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1989) ό.π.
ΓΕΩΡΓΟΥΣΗΣ, ΠΑΝ. (1979) ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στα κίνητρα συνυπολογίζονται και οι «ανάγκες του Εγώ» **(Aebli, 1975).** Είναι κυρίως οι ανάγκες για αυτοεκτίμηση και αυτοπραγμάτωση. **(Ζάχαρης, 1989 σ. 7).** Κίνητρα είναι και ο φόβος, η σύγκρουση, η απογοήτευση και η επιθετικότητα για την εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Επίσης παρατηρείται και συμπεριφορά που οφείλεται στο άγχος και στους μηχανισμούς άμυνας του ατόμου. Οι μηχανισμοί άμυνας λαμβάνουν διαφορετικούς τύπους και ποικίλλουν κατά πολύ από άτομο σε άτομο, πολλαπλασιάζοντας έτσι τις παραλλαγές της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Σε συλλογικό επίπεδο, η συμπεριφορά μπορεί να εκφέρεται ως κοινός τρόπος δράσης ή αντίδρασης ομάδας ανθρώπων για την επίτευξη κοινών σκοπών της ομάδας, όπως επιβάλλουν οι κοινές ιδεολογικές, οικονομικές πολιτιστικές κ.λ.π. αντιλήψεις της ομάδας.

Κάθε εκδήλωση της συμπεριφοράς μπορεί να ερμηνευτεί με τη θεωρία των συστημάτων. Κάθε οργανισμός, που εκδηλώνει κάποια συμπεριφορά, θεωρείται ότι είναι ένα ανοικτό σύστημα διαφορετικής πολυπλοκότητας και οργάνωσης από οποιονδήποτε άλλο, χαρακτηριζόμενος από μοναδικότητα.

Η δράση ή η αντίδραση του οργανισμού αποτελούν συναλλαγή αυτού με το περιβάλλον που θεωρείται το υπερσύστημα του και ειδικά για τον άνθρωπο αποτελεί διαμορφούμενο στοιχείο, αλλά και διαμορφωτικό γι' αυτόν. Έτσι προκύπτει μια ταυτόχρονη αμφιδρομική μετάλλαξη, που μέσα από μια σπειροειδή ανέλιξη, οδηγείται σε μορφογένηση. (Περισσότερα στο κεφάλαιο «ο άνθρωπος ως σύστημα»).

AEBLI, H. (1975). Die Motivation des Verhaltens und Lernens, in Hans Aebli, Leo Montada und Gerhard Steiner 1975, Erkennen, Lernen, Wachsen, Klett, Stuttgart.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3.3.1. Ταξινόμηση της συμπεριφοράς από την άποψη των κοινωνικών κινήτρων.

Οι συμπεριφορές που τα άτομα εκδηλώνουν μέσα στο πλαίσιο της δομής μιας κατάστασης αλληλεξάρτησης, για την εξασφάλιση του κοινού αγαθού της σχέσης τους, είναι θεωρητικά πεπερασμένες **(Mc Clintock, 1988).**

Η μακρά μελέτη των συμπεριφορών αυτού του είδους, τόσο σε πειραματικό περιβάλλον **(Kuhlman et al., 1986 – Liebrand 1984)** όσο και σε σχετικά πιο ρεαλιστικό κοινωνικό περιβάλλον **(Kramer – Mc Clintock – Messick, 1986• Liebrand – van Run, 1985),** κατέδειξε ότι μπορούμε να περιορίσουμε τις συμπεριφορές που προκύπτουν από τις σχέσεις αλληλεξάρτησης σε πέντε γενικές κατηγορίες.

Όταν ένα άτομο εισέρχεται σε μια κατάσταση αλληλεξάρτησης, έχει στο «ρεπερτόριό» του τις εξής συμπεριφορές:

1) Συμπεριφορές που μεγιστοποιούν το όφελος, τα κέρδη ή αγαθά του άλλου ή των άλλων μελών της σχέσης αλληλεξάρτησης. Πρόκειται για το κοινωνικό κίνητρο του Αλτρουισμού.

2) Συμπεριφορές που μεγιστοποιούν ή προωθούν τα κοινά οφέλη. Οι συμπεριφορές αυτές αποτελούν το κίνητρο της Συνεργατικότητας.

3) Συμπεριφορές που αποσκοπούν στη μεγιστοποίηση του ατομικού οφέλους, αδιαφορώντας για το όφελος ή τις ζημιές του άλλου ή των άλλων. Οι συμπεριφορές αυτές χαρακτηρίζονται ως Ατομικισμός.

Mc CLINTOCK, CH. (1984). «Evolution, systems of interdependence and social values". Behavioral Science, 33, 59 – 76.

KUHLMAN, D.M. – CAMAC, C.R. – CUNHA, D.A. (1986). Individual differences in social orientations. In H. Wilke, D. Messick and Rutte (Eds): Experimental Social Dilemmas. Verlag Peter Lang, Frankfurt.

LIEBRAND, W. (1984). " The effect of social motives, communication and group size on behavior in an N – person multi – stage mixed – motive game". European Journal of Social Psychology, 14, 239 – 264.

KRAMER, R. – Mc CLINTOCK, C. – MESSICK, D. (1986) "Social values and cooperative responses to a resource crisis". Journal of Personality, 13, 55 – 62.

LIEBRAND, W. – VAN RUN, G. (1985). " The effects of social motives on behavior in social dilemmas in two cultures". Journal of Experimental Social Psychology, 21, 86 – 102.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4) Συμπεριφορές που επιχειρούν να μεγιστοποιήσουν τη διαφορά μεταξύ του ατομικού οφέλους και του οφέλους των άλλων. Πρόκειται για το κοινωνικό κίνητρο του Ανταγωνισμού.

5) Συμπεριφορές που αποσκοπούν στην ελαχιστοποίηση του οφέλους των άλλων. Η κατηγορία αυτή συμπεριφορών είναι το κίνητρο της Επιθετικότητας. **(Κορδούτης, 1992, 141).**

3.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις της συμπεριφοράς

Η διερεύνηση των ψυχικών φαινομένων και των προβλημάτων της φύσης των ανθρώπων, από τη στιγμή που άρχισε να αποκολλάται από τη φιλοσοφική θεώρηση και να εντάσσεται στα πλαίσια της πειραματικής απόδειξης, πέρασε σε επίπεδο διαφορετικών προσεγγίσεων ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο των ψυχολογικών σχολών. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις της εκδηλούμενης συμπεριφοράς του ανθρώπου είναι ανάλογες των θεωρητικών προσανατολισμών των διαφόρων ψυχολογικών σχολών.

3.4.1. Λειτουργική ψυχολογία

Η Λειτουργική ψυχολογία **(Functionalismus)** κάτω από την επίδραση της εξελικτικής θεωρίας του Darwin θεωρεί τον οργανισμό ως μια ενεργητική ολότητα πολλών συστημάτων λειτουργίας που αποβλέπουν στην προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον.

Αυτή η προσαρμογή στο περιβάλλον επιτυγχάνεται με το μηχανισμό της φυσικής επιλογής που εκτρέπει τον εξελεκτισμό από το ντετερμινιστικό μοντέλο στην πιθανολογικότητα.

ΚΟΡΔΟΥΤΗΣ, Π. (1992). *Η επιθετικότητα ως κοινωνικό κίνητρο: θεωρία για την ερμηνεία και πρόβλεψη της επιθετικής συμπεριφοράς.* Στο «η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία». Επιμέλεια Ι. Νέστορος. Εκδόσεις. Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η διερεύνηση της ενιαίας λειτουργικότητας της ενσυνείδητης εμπειρίας και της συμπεριφοράς αποτελεί τη βασική θέση της Λειτουργικής Ψυχολογίας. Χωρίς να απορρίπτεται η ενδοσκοπική προσέγγιση της Δομικής Ψυχολογίας **(Structuralismus)**, εισάγεται η παρατήρηση της συμπεριφοράς των πειραματόζωων και το ενδιαφέρον επικεντρώνεται όχι στο τι είναι ο οργανισμός ή ο άνθρωπος, αλλά για το **τι πράττει** και για **ποιό σκοπό** το πράττει.

3.4.2. Συμπεριφοριστική Ψυχολογία

Η Συμπεριφοριστική Ψυχολογία **(Behaviorismus)** απορρίπτει παντελώς την ενδοσκόπηση ως μέθοδο διερεύνησης των ψυχικών φαινομένων και επικεντρώνεται στη μελέτη της εξωτερικής και έκδηλης συμπεριφοράς που είναι παρατηρήσιμη και μετρήσιμη μέσω των πειραμάτων. Σύμφωνα με τον **Watson, J.,** η συμπεριφορά είναι απ' ευθείας συνάρτηση των ερεθισμάτων που προκαλούνται στα άτομα, κάτι που αποτελεί ένα ντετερμινιστικό επιχείρημα, και που το φυσικό περιβάλλον ή οι κοινωνικές προεκτάσεις του είναι καθοριστικές για τη συμπεριφορά. Κατά τον **Skinner** ο οργανισμός θεωρείται ως εξαρτημένη μεταβλητή των περιβαλλοντικών επιδράσεων και η συμπεριφορά διαμορφώνεται και ελέγχεται από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ο Συμπεριφορισμός και οι διευρυμένες θεωρητικές τάσεις του όπως ο Νεοσυμπεριφορισμός και ο Κοινωνικογνωστικός Συμπεριφορισμός ερμήνευαν την ανθρώπινη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα μάθησης. Η μάθηση είναι μια διαδικασία σχηματισμού διασυνδέσεων ανάμεσα σε ορισμένα ερεθίσματα – από το περιβάλλον - και αντιδράσεις. Οι θεωρίες αυτές δίνουν έμφαση στους πολιτιστικούς και κοινωνικούς παράγοντες για την οικοδόμηση της γνώσης, δηλαδή στις κοινωνικές και πολιτιστικές

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αλληλεπιδράσεις οι οποίες διαμορφώνουν τη μάθηση. **(Bertrand, 1992, σ. 26).**

Το μοντέλο της Συμπεριφοριστικής Ψυχολογίας είναι εκείνο της «Περιβαλλοντικής αιτιοκρατίας»

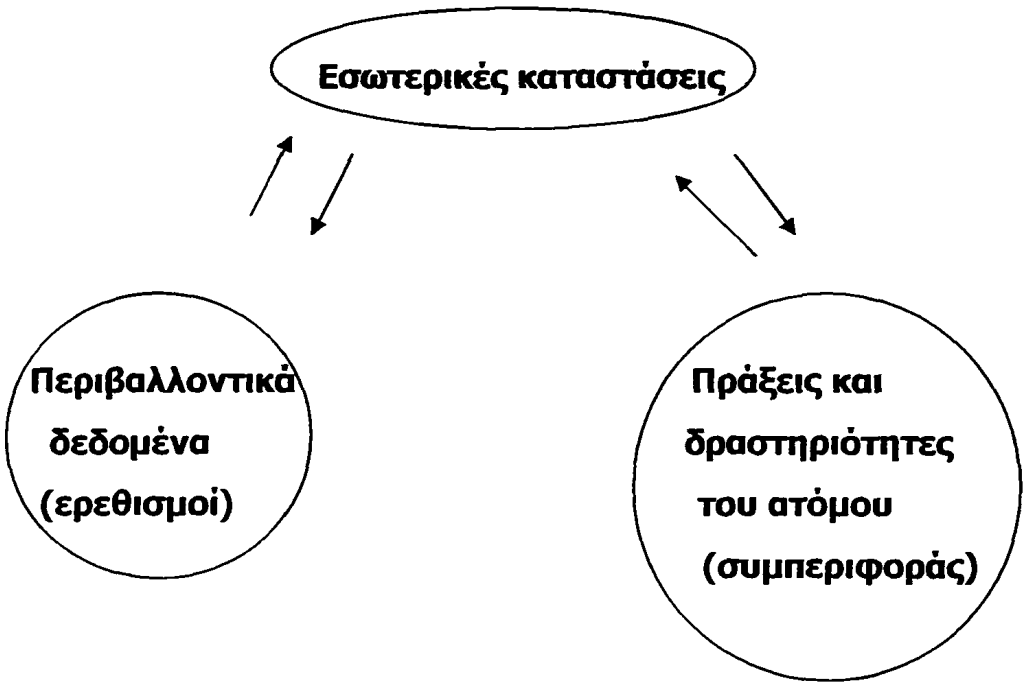
3.4.2. <u>Παρώθηση και συμπεριφορά</u> (το ομοιοστατικό μοντέλο της παρώθησης)

Η προσπάθεια ερμηνείας των διαφόρων αντιδράσεων του ατόμου κατά τους **Brown** και **Herrustein (1984, σ. 26)** γίνεται με την αποδοχή ή την υπόθεση των εσωτερικών καταστάσεων. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση της έννοιας της παρώθησης, που επιτρέπει να διακρίνουμε τη σκοπιμότητα της συμπεριφοράς, δηλαδή την επιδίωξη ενός επιθυμητού σκοπού **(Heckhausen, 1980).**

Η θεωρία της παρώθησης περιλαμβάνει τρείς επιμέρους μεταβλητές, οι οποίες αποτελούν μια ενότητα: α) Τα περιβαλλοντικά δεδομένα (ερεθισμοί), β) Τις δράσεις και αντιδράσεις του ατόμου, δηλαδή τις πράξεις και γενικά τις δραστηριότητες του (συμπεριφορά), γ) Τις εσωτερικές καταστάσεις, οι οποίες δημιουργούν σχέσεις μεταξύ των δεδομένων του περιβάλλοντος και των πράξεων και δραστηριοτήτων του ατόμου.
(Brown και Herrustein, 1984, σ. 25) (ΖΑΧΑΡΗΣ, 1989, σ. 5).

BROWN, R., HERRUSTEIN, R. J. (1984) Grundriss der Psychologie, Springer – Verlag, Berlin. Heidelberg, New York, Tokyo.
HECKHAUSEN, H. (1980) Motivation und Handeln, Springer – Verlag, Berlin / Heidelberg / New York.
ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1989) *Παρώθηση, κίνητρα, ιδεολογία, επίδοση*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
BERTRAND, YVES, (1992). Theories Contemporaines de l' Education. Editions Agence d' Arc, Ottawa.

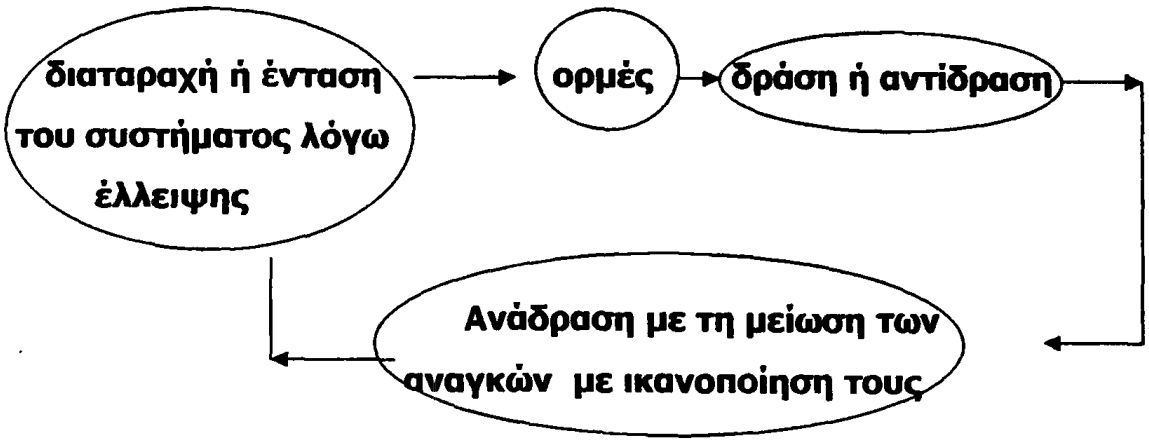
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Κατά τους **Brown και Herrustein (1984)** η ορμή ή η ώθηση είναι μια κατάσταση ψυχολογικής ανισορροπίας και ανατροπής της ομοιόστασης **(Oerter, 1982),** που προκαλείται όταν ένας ομοιοστατικός μηχανισμός (ρυθμιστής) παρουσιάζει απόκλιση από την κανονική του τιμή. Αυτό συνεπάγεται ορμικές αντιδράσεις για την ικανοποίηση της ανάγκης με αποτέλεσμα, όταν αυτό επιτευχθεί, την επαναφορά του ρυθμιστή στην κανονική του τιμή. Έτσι οι ανάγκες, που είναι καταστάσεις έλλειψης, οδηγούν σε ορμές. Αυτές με τη σειρά τους υποκινούν τον οργανισμό σε δραστηριότητες που ελαττώνουν τις ανάγκες **(Ζάχαρης, 1989, σ. 29, 30).**

OERTER, R. (1982) Moderne Entwicklungspsychologie, Verlag Lundwig Auer, Donauworth.
ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1989). ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Το ομοιοστατικό μοντέλο της παρώθησης εξελίχθηκε από συμπεριφοριστές **(behaviorists).** Σύμφωνα με αυτό οι ανικανοποίητες ανάγκες γεννούν εντάσεις. Κίνητρο και στόχος της δράσης είναι η μείωση της έντασης με ικανοποίηση της ανάγκης, γιατί η ένταση προκαλεί ανισορροπία, δηλαδή διαταράσσει την ισορροπία (ομοιόσταση) στον οργανισμό, δηλαδή στο σύστημα, όπως έχουμε αναφέρει και αλλού. Η δράση ακολουθεί για να εξαφανισθεί η κατάσταση έντασης και να αποκατασταθεί η ισορροπία.

Σ' όλες τις θεωρίες για την παρώθηση (ορμή), όπως τη θεωρία της μείωσης των ορμών, τη θεωρία της προσδοκίας του κυβερνητικού μοντέλου, τη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας κ.λ.π., είναι έκδηλος ο ομοιοστατικός τρόπος ερμηνείας της παρώθησης.

Σύμφωνα δε με το κυβερνητικό μοντέλο η παρώθηση είναι αυθύπαρκτη (εσωτερική) και αποτελεί ρυθμιστική ενέργεια του συστήματος. Ο Αριστοτέλης στο έργο του «Περί ψυχής» κάνει λόγο για την εντελέχεια.

Αντίστοιχα αναφέρεται στην έννοια αυτή και ο **Leibniz,** ο **Rousseau** και ο **Herbat.** Για τον **Piaget** (1974) δεν υπάρχει πρόβλημα παρώθησης και η συμπεριφορά είναι μια εκδήλωση της ζωής και ζωή σημαίνει αυθόρμητη δραστηριότητα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στην ανθρώπινη παρώθηση δεν ανήκουν μόνο οι κληρονομικοί μηχανισμοί ή ρυθμιστές, αλλά και οι επιδράσεις του περιβάλλοντος (φυσικού και κοινωνικοπολιτιστικού). Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, οι περιβαλλοντικές επιδράσεις δημιουργούν ερεθισμούς που εσωτερικοποιούμενοι αναδύουν ανάγκες προκαλώντας διαταραχή του συστήματος. Η ανθρώπινη παρώθηση δεν στηρίζεται μόνο στις καταστάσεις ανάγκης και τις ορμές, αλλά και στις αξίες και τους στόχους ενός κοινωνικού θεσμού, αφού και αυτός θεωρείται ένα σύστημα αξιών και κανόνων που αποτελεί υπερσύστημα για το άτομο, επάλληλο στο ατομικό σύστημα. Και οι δυο παράγοντες συμβάλλουν στη διατήρηση της ζωής και του πολιτισμού του ανθρώπου με βάση το μηχανισμό που στηρίζεται στο νόμο του αποτελέσματος **(Ζάχαρης, 1989, σ. 6).**

Εκτός από τις ορμές που υπηρετούν την ικανοποίηση αναγκών, ο άνθρωπος διακατέχεται από την ορμή για αυτοπραγμάτωση, για εξάντληση του δυναμικού του και για την εξέλιξή του σε όλο και ανώτερες βαθμίδες οργάνωσης και πολυπλοκότητας, δηλαδή για τη σπειροειδή ανέλιξή του.

Κατά τον **Goldstein (1939),** όλες οι ορμές είναι εκδηλώσεις αυτοπραγμάτωσης. Ο άνθρωπος που αυτοπραγματώνεται, βιώνει οριακές εμπειρίες οι οποίες είναι ανεπηρέαστες από κοινωνικές αξίες ή φυσικές ανάγκες, γιατί διαθέτουν εσωτερική αξία αμοιβής **(Maslow 1954).**

Ο άνθρωπος που αυτοπραγματώνεται έρχεται σε σύγκρουση πολλές φορές με τα διαφέροντα της κοινωνίας (π.χ. οι οικολόγοι). **(Ζάχαρης, 1989, σ. 6).**

Κατά τους **Brown** και **Herrustein (1984),** η συμπεριφορά, παρόλο που η αμοιβή και η ποινή φαίνεται πολλές φορές ότι είναι εσωτερικές και ότι οι άνθρωποι ενεργούν ελεύθερα και αυτόνομα, δεν κατευθύνεται ούτε και στον άνθρωπο από την «ελεύθερη βούληση», αλλά από το νόμο του σχετικού αποτελέσματος **(Ζάχαρης, 1989, σ.6).**

GOLDSTEIN, K. (1939) The organism: A holistic approach to biology derived from pathological data in man, Am. Book Co. (4), New York.
MASLOW, A.H. (1954) Motivation and personality, Harper, New York.
ZAXAPHΣ, Δ. (1989) ό.π.
BROWN, R., HERRUSTEIN, R.J. (1984). ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η θεωρία της παρώθησης εξηγεί γιατί είναι ευκολότερα μεταβιβάσιμη μια επιθυμητή συμπεριφορά, όταν αυτή μπορεί να θεωρηθεί σαν κάτι το άξιο επιδίωξης, σαν στόχος. Οι αξίες και οι στόχοι που είναι ζωντανοί στην οικογένεια, οι κανόνες, οι στάσεις και η αυθεντία των γονέων και γενικά των ενηλίκων αποτελούν παρωθητικές δυνάμεις. Τα παιδιά είναι σύμφωνα με την εσωτερική τους φύση ενεργά όντα. Η μάθηση προϋποθέτει δραστηριότητα. Όπου υπάρχει δραστηριότητα υπάρχει παρώθηση. Είναι μόνο αναγκαίο να κατευθυνθούν οι ωστικές τους δυνάμεις στις σωστές κατευθύνσεις.

3.4.3. Η Μορφολογική Ψυχολογία

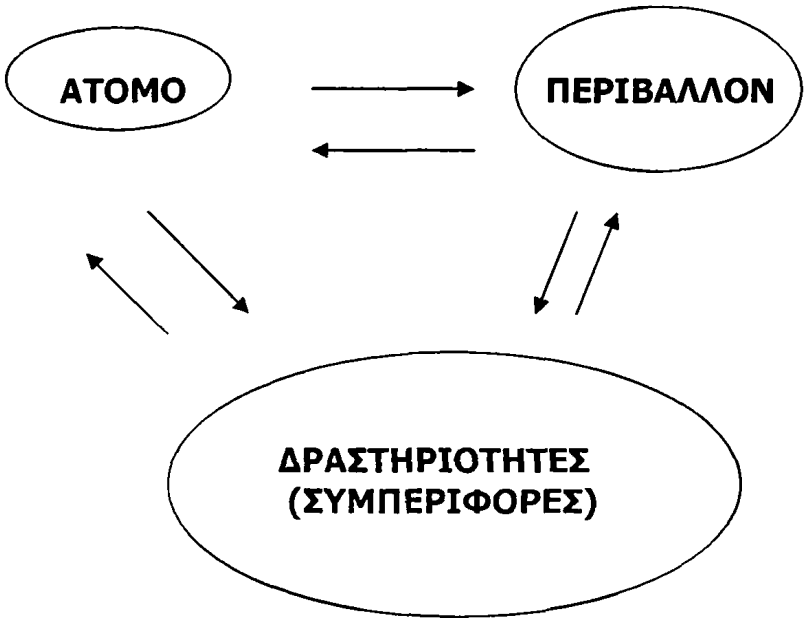
Σε αντίθεση προς το Συμπεριφορισμό και προς την τάση της ανάλυσης των ψυχικών στοιχείων (αισθήματα, συναισθήματα, αντιλήψεις, παραστάσεις), δηλαδή της ανάλυσης της συνειδητής εμπειρίας με την ενδοσκοπική προσέγγιση της Δομικής Σχολής, η Μορφολογική Ψυχολογία **(Gestaltpsychologie)** θεωρεί ότι το ΟΛΟ είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του.

Δηλαδή η Μορφολογική Ψυχολογία δίνει έμφαση στην ολότητα **(Gestalt)** και τη σφαιρικότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, γιατί ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται την αντικειμενική πραγματικότητα ως δομημένο σύνολο και όχι μεριστικά.

3.4.4. Η Γνωστική θεωρία του Πεδίου

Κοντά στις θέσεις της Μορφολογικής Ψυχολογίας είναι και η Γνωστική θεωρία του Πεδίου του **K. Lewin,** σύμφωνα με την οποία η ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς καθορίζεται εκτός από το ερέθισμα και την αντίδραση και από άλλους παράγοντες, όπως το άτομο που αντιδρά μέσα στον προσωπικό του «ζωτικό του χώρο» ο οποίος

προσδιορίζεται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του. Ο χώρος αυτός περιλαμβάνει το πρόσωπο, τους σκοπούς και τα διαθέσιμα μέσα, την ελκυστικότητα των σκοπών και τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στην πραγμάτωσή τους. Κατά τον **Canter (1988, σ. 308),** το κάθε άτομο μεταφέρει στο περιβάλλον ένα σύνολο προσδοκιών, προϋποθέσεων και ενεργειών που αλλάζουν αυτή καθαυτή τη φύση του περιβάλλοντος σύμφωνα με το τρανσαξιονιστικό σχήμα.



Επειδή είναι επικίνδυνο και εξωπραγματικό να γίνεται διάκριση ανάμεσα στο περιβάλλον και τη συμπεριφορά και να παρατηρείται πώς επιδρά το ένα πάνω στο άλλο, - γεγονός που οδηγεί τη θεώρηση στο «μηχανικό υλισμό» ή «χυδαίο εξελικτισμό» - πρέπει οι σχέσεις μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος να θεωρούνται μέσα από μια εξελίξιμη διαλεκτική, λόγω της ταυτόχρονης εξέλιξης του οργανισμού και του περιβάλλοντος. **(Canter 1988, σ. 311).**

CANTER, D. (1988) Διάλεξη καθηγεσίας του David Canter στο Πανεπιστήμιο του Surrey, την 1/5/85. Περιβαλλοντική Ψυχολογία. Επιμέλεια Π. Κοσμόπουλος. UNIVERSITY STUDIO PRESS. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3.4.5. Η Ψυχαναλυτική θεωρία

Η Ψυχαναλυτική θεωρία **(Tiefenpsychologie)** με βασικό μοντέλο τη «βιολογική αιτιοκρατία» θεωρεί ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά προσδιορίζεται σε μεγάλο ποσοστό από τις ασυνείδητες διεργασίες βιολογικών και ψυχοδυναμικών διαδικασιών.

3.4.6. Η κοινωνιοβιολογία

Η κοινωνιοβιολογία επιλαμβάνεται του κοινωνικού δαρβινισμού, λαμβάνοντας υπόψη της τις σύγχρονες εξελίξεις της γενετικής και της επιστήμης της συμπεριφοράς των ζώων, δηλαδή της εθολογίας. Κατά τους **Wilson (1975), Dawkins (1976)** και τη βασική θέση της κοινωνιοβιολογίας, με πηγές στη γενετική και στην εξελικτική βιολογία, το γενετικό συμφέρον, η επιβίωση και η αναπαραγωγή των γονιδίων μέσω της φυσικής επιλογής καθοδηγούν την ανθρώπινη συμπεριφορά και διαμορφώνουν τους θεσμούς που τη διέπουν. Οι κοινωνιολόγοι θεωρούν ότι μια κοινωνική οργάνωση αντιπροσωπεύει μια προσαρμογή σ' ένα ειδικό περιβάλλον. Και ενώ για τους γενετιστές η φυσική επιλογή είναι ένας ανάμεσα σε πολλούς τρόπους της εξελικτικής αλλαγής, για τους κοινωνιοβιολόγους είναι ο μόνος εξελικτικός τρόπος που παρουσιάζει ενδιαφέρον.

Η αλληλοδιαπλοκή κοινωνιοβιολογικών εκφράσεων και γενετικών χρήσεων ορισμένων εκφράσεων όπως «γονίδιο», «φυσική επιλογή», «αρμοστικότητα», «γενετική επίδραση» σε συνδυασμό με εκφράσεις όπως «αλτρουϊσμός». «ηθική», «βιασμός», «φυλετικοί ρόλοι», «επιθετικότητα» προσδίδουν στις κοινωνιοβιολογικές εξηγήσεις μια πλαστικότητα που δεν υπάρχει στη γενετική. Οι κοινωνιοβιολόγοι επικαλούνται την αυθεντία της γενετικής για τη δική τους ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

WILSON, EDWARD (1975), *Sociobiology: The New Synthesis*, Beiknap Press of Harvard University Press.
DAWKINS, RICHARD (1976). The Selfish Gene, Oxford University Press. Ελλ. μφτ. Λ. Μαργαρίτη – Α. Τσουκαλαδάκη, Το εγωιστικό γονίδιο, Κάτοπτρο, 1988, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3.4.7. Η εξελικτική ψυχολογία

Τον κίνδυνο όμως μιας απλουστευτικής μορφής βιολογικού υπερ – ντετερμινισμού με ευρεία αλλά σαφή εφαρμογή αλλοιωμένων εννοιών της βιολογικής θεωρίας στην κοινωνική σφαίρα επιχειρεί να μετριάσει η εξελικτική ψυχολογία προϊόν συνδυασμού της εξελικτικής θεωρίας και της υπολογιστικής θεωρίας του νου. Το ενδιαφέρον της εστιάζεται στο νου ως ενδιάμεση κατηγορία μεταξύ γονιδίων και συμπεριφοράς. Το νου τον αντιλαμβάνεται ως συλλογή μηχανισμών επεξεργασίας πληροφοριών (modules), καθένας από τους οποίους πρέπει να αναπτύχθηκε εξαιτίας κάποιας γονιδιακής προσαρμοστικής ανάγκης. Κάθε μηχανισμός εκλαμβάνεται ως ένα αποσυναρμολογούμενο, πολύπλοκο και εξειδικευμένο ως προς τη λειτουργία του κύκλωμα το οποίο έρχεται σε επαφή με άλλα γνωσιακά κυκλώματα (με το να δέχεται εισροές και εκπέμπει εκροές σε αυτά), επιτελεί τη δική του εσωτερική επεξεργασία, στη βάση τεχνικών που έχουν κληρονομηθεί. Οι μηχανισμοί αυτοί είναι μεν «προσαρμογές» με την έννοια ότι εξελίχθηκαν ιστορικά για ένα συγκεκριμένο σκοπό, αλλά δεν είναι κατ' ανάγκην «προσαρμοστικοί» στο παρόν, με την έννοια ότι μπορεί να μην είναι καθόλου ωφέλιμες για τις σύγχρονες ανάγκες. Αποφεύγονται έτσι οι αναγωγιστικές απλουστεύσεις των κοινωνιοβιολόγων, οι οποίοι εξηγούν κάθε επιμέρους συμπεριφορά του σύγχρονου ανθρώπου στη βάση της εξυπηρέτησης των βιολογικών στόχων της γονιδιακής επιβίωσης και αναπαραγωγής. **(Τσινόρεμα, 1999).**

3.4.8. Η Ανθρωπιστική – Υπαρξιακή Ψυχολογία

Κατά την ανθρωποκεντρική θεώρηση του ανθρώπου, όπως αυτή εκφέρεται (στοιχειοθετείται) στην Ανθρωπιστική και Υπαρξιακή Ψυχολογία,

---

ΤΣΙΝΟΡΕΜΑ, Β. (1999) «Η βιολογία δεν είναι η νέα υπερεπιστήμη». Άρθρο στην εφημ. «Ελευθεροτυπία» την 28/04/1999, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

δίνεται έμφαση στην ελευθερία των ανθρώπων να διαλέξουν και να καθορίσουν τις πράξεις τους και να είναι υπόλογοι γι' αυτές. Οι ανθρωπιστές ψυχολόγοι υποστηρίζουν τη σημασία των συναισθημάτων, των αξιών και των αναγκών για τον άνθρωπο. Βασική θέση της ανθρωποκεντρικής θεώρησης είναι η αισιόδοξη άποψη ότι το άτομο διαθέτει ικανότητα για αυτοπροσδιορισμό και δυνατότητα για αυτοπραγμάτωση. Είναι μια θεώρηση που βοηθά στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς στο χώρο της κλινικής ψυχολογίας, αλλά και στην εκπαιδευτική πράξη. Όπως είναι φανερό στην Ανθρωπιστική – Υπαρξιακή Ψυχολογία η «ανθρώπινη ολότητα» αποτελεί το βασικό μοντέλο θεώρησης. **(Κολιάδης, 1991 σ. 29).**

3.4.9. Οι Νέες τάσεις στην Ψυχολογία (Διεπιστημονική προσέγγιση).

Η διεπιστημονική προσέγγιση των ψυχικών φαινομένων και γενικά της ψυχολογικής γνώσης με τη συνεισφορά που προκύπτει από τη συνεργασία και ενότητα άλλων επιστημών, όπως της Νευροψυχολογίας, Βιολογίας, Κοινωνιολογίας, κ.ά., είναι απαραίτητη και συμβάλλει αποτελεσματικά στην αποφυγή της μονιστικής και τυποποιημένης ερμηνείας της συμπεριφοράς του ανθρώπου. **(Piaget, 1981).**

3.4.9.1. Η νέα τάση στη Γνωστική Ψυχολογία

Η νέα τάση στη Γνωστική Ψυχολογία επιζητεί να διερευνήσει και να ερμηνεύσει την ορθολογιστική πλευρά της συμπεριφοράς του ανθρώπου έχοντας επίκεντρο τη σκέψη του. Χρησιμοποιεί τις σύγχρονες θεωρητικές και τεχνολογικές εξελίξεις, όπως τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, τη θεωρία της Πληροφορικής και Επικοινωνίας, Νευροφυσιολογία κ.ά.

ΚΟΛΙΑΔΗΣ, ΕΜ. (1991). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Τόμος Α' «Συμπεριφοριστικές θεωρίες» Αθήνα.
PIAGET, J. (1981). Ψυχολογία και Επιστημολογία. Εκδόσεις Υποδομή, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

προκειμένου να αναλύσει, να περιγράψει, να ερμηνεύσει τις διάμεσες ενσυνείδητες γνωστικές διεργασίες, που παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην απόκτηση και οργάνωση της γνώσης, αλλά και στην αποφασιστική χρήση της για την αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου.

3.4.9.2. Η Οικολογική Ψυχολογία

Κατά την Οικολογική Ψυχολογία ο άνθρωπος και το περιβάλλον αποτελούν ένα ενιαίο πολύπλοκο αλληλοεξαρτώμενο και αλληλεπιδρώμενο σύστημα, στο οποίο το μεμονωμένο άτομο ή το περιβάλλον δεν εξετάζονται ανεξάρτητα, αλλά οι αμφίδρομες επιδράσεις μεταξύ τους προσδιορίζουν τον άνθρωπο ως αναπόσπαστο μέρος του φυσικού και κοινωνικοπολιτιστικού συστήματος μέσα στο οποίο αυτός δρα και αναπτύσσεται. **(Γεώργας, 1986).**

Η ανθρώπινη ανάπτυξη και συμπεριφορά εξετάζεται στο «φυσικό της πλαίσιο» του πότε και πού συντελείται, θεωρώντας την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον άνθρωπο και το παιδαγωγικό περιβάλλον μέσα από την αλληλοπεριχώρηση δομών, που αποτελούν τα διάφορα επάλληλα συστήματα. (μικρο – μεσο – εξω – μακρο – σύστημα).

Το αντίστοιχο οικολογικό μοντέλο της ανθρώπινης ανάπτυξης που προτείνει ο **Urie Bronfenbrenner (1977)** στηρίζεται στην προοδευτική αμοιβαία προσαρμογή στο μάκρος της ζωής, ανάμεσα σ' ένα εξελισσόμενο ανθρώπινο οργανισμό και τις αλλαγές του άμεσου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει, τονίζοντας τη σημασία του περιβάλλοντος, χωρίς να αγνοεί τη μοναδικότητα του ατόμου. **(Salkind, 1985, σελ. 53 – 54).**

ΓΕΩΡΓΑΣ, Δ. (1986). Οικολογική Ψυχολογία. Νέα παιδεία, τεύχος 39, σ. 53 – 71, τεύχος 40, σ. 49 – 65.
SALKIND, NEIL (1985). Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης, Εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3.5. Συμπεράσματα

Η σύγχρονη Ψυχολογία, ανεξάρτητα των διαφόρων μεθοδολογικών θέσεων και τάσεων των ψυχολογικών θεωριών, εξετάζει και ερμηνεύει την ανθρώπινη συμπεριφορά μέσα από μια ολική ή ολιστική προσέγγιση τόσο της εσωτερικής (ενσυνείδητης και ασυνείδητης) όσο και της εξωτερικής, δηλαδή την έκδηλη συμπεριφορά κάθε ζωντανού οργανισμού, όπως αυτή φαίνεται στη δυναμική αλληλεπίδραση αυτού με το φυσικό και ιδιαίτερα το κοινωνικό αλλά και το πολιτιστικό του περιβάλλον. **(Κολιάδης, 1991 σ. 31).**

Η μελέτη της συμπεριφοράς του ανθρώπου και των προβλημάτων της, σύμφωνα με τη σύγχρονη επιστημονική Ψυχολογία, βασίζεται στην αρχή της συμπεριφοράς του ανθρώπου και των προβλημάτων της, βασίζεται στην αρχή της «εκλεκτικής προσέγγισης του προβλήματος», δηλαδή της αρχής κατά την οποία το άτομο, ως συνισταμένη των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, είναι εκείνο που καθορίζει τις υποθέσεις, τις θεωρίες και το επίπεδο ανάλυσης, ερμηνείας και παρέμβασης, μέσα από μια εξατομικευμένη προσέγγιση του προβλήματος.

Επομένως ο άνθρωπος πρέπει να αντιμετωπίζεται και να μελετάται ως μια ψυχοσωματική οντότητα, που τη χαρακτηρίζει η μοναδικότητα, μέσα από τις διαπροσωπικές και κοινωνικές συσχετίσεις του με το διεπιστημονικό πάντοτε τρόπο προσέγγισης.

ΚΟΛΙΑΔΗΣ, ΕΜΜΑΝ. (1991). ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου.

4.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Όπως έχει τονισθεί και αλλού, ο άνθρωπος είναι το αποτέλεσμα της μακρόχρονης εξελικτικής διεργασίας που συνεχίζεται μέσα στο χωρόχρονο. Αυτή η διεργασία καθορίζεται από τις περιβαλλοντικές συνθήκες που ενσωματώνονται γονιδιακά στο γένωμα του. Το δομικό επίπεδο εξέλιξης, που είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες κ.λ.π., είναι το προϊόν της αμοιβαίας επίδρασης του γενετικού δυναμικού και των αποτελεσμάτων των ερεθισμών του περιβάλλοντος. Οι όποιες βιο – ψυχολογικές μεταβολές και χαρακτηριστικά μεταβιβάζονται στη διάδοχη κατάσταση μέσα στα πλαίσια της διαιώνισης του είδους.(1)

Η ανθρώπινη συμπεριφορά εξαρτάται ταυτόχρονα από την ατομικότητα (υποκειμενικότητα) του συμπεριφερόμενου προσώπου και από τη συγκρότηση και το περιεχόμενο του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο το συμπεριφερόμενο πρόσωπο ενεργεί και αναπτύσσει τη δραστηριότητά του. Στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς συμβάλλουν από κοινού και έμφυτες τάσεις και επίκτητες εμπειρίες και γνώσεις.

Διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν τη χωροχρονική εξέλιξη του ανθρώπου και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του. Αυτοί καθορίζονται από τις συνθήκες του περιβάλλοντος, οι οποίες σχηματίζουν συγκεκριμένη κατάσταση μέσα στην οποία ο άνθρωπος δραστηριοποιείται, αλλά και από διάφορες εξατομικευμένες ιδιότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες:

α) Στους ατομικούς παράγοντες

β) Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες

---

(1) Η εκδοχή της δυνατότητας κληρονομικής μεταβίβασης ιδιοτήτων και γνωρισμάτων που αποκτήθηκαν επίκτητα βρίσκεται στη βάση της θεωρίας της εξέλιξης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Οι ατομικοί παράγοντες είναι αυτοί που αφορούν τις γενετικές καταβολές του κάθε ατόμου σχηματίζοντας τον γονότυπό του και καθορίζονται από τις εξατομικευμένες εσωψυχικές δυναμικές παραμέτρους, ενορμήσεις, ένστικτα κ.λ.π. και την ιδιοσυγκρασία του.

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες[1] είναι αυτοί που διαμορφώνονται από το φυσικό και το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον και εξαρτώνται από τις παραμέτρους που το καθορίζουν.

Αυτοί οι παράγοντες δημιουργούν τα μορφολογικά γνωρίσματα και τις λειτουργικές ιδιότητες, που αποκτά το άτομο κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του και αφορούν συνολικά τις εγγενείς ιδιότητες του ατόμου που οφείλονται στις έμφυτες καταβολές (κληρονομικές μεταβιβάσεις), τις συγγενείς ιδιότητες, όπως διαμορφώνονται κατά την προγεννητική περίοδο και τις επιγενείς ιδιότητες του ατόμου, όπως αυτές προοδευτικά εμφανίζονται μετά τη γέννηση του και οφείλονται στις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Τα παρατηρούμενα φυσικά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως προκύπτουν από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο γονότυπο και στους περιβαλλοντικούς παράγοντες, σχηματίζουν το φαινότυπο του ατόμου. Η αλληλεπίδραση των παραγόντων δημιουργεί το πλαίσιο συμπεριφοράς του ατόμου που ανελίσσεται στο χωροχρόνο και συμβάλλουν στη διαφοροποίηση του από τους άλλους.

---

(1) Κατά τον Νικ. Ράπτη (1974 σ. 66.) οι περιβαλλοντικοί παράγοντες προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον που περιλαμβάνει υλικούς και πνευματικούς παράγοντες και διακρίνεται σε φυσικο – χημικό και κοινωνικο – πολιτιστικό.

- Το φυσικο – χημικό περιβάλλον περιλαμβάνει τις γεωλογικές και κλιματολογικές συνθήκες, τις συνθήκες διατροφής, ύδρευσης και αερισμού, τις συνθήκες κατοικίας μέρος των συνθηκών αγωγής (διδακτηριακές, εποπτικών μέσων κ.λ..π.) ηλεκτρομαγνητικά πεδία κ.λ.π.

Το φυσικο – χημικό περιβάλλον μπορεί να επιδράσει στον ψυχισμό του ατόμου (κατά συνέπεια στην ψυχο – πνευματική ανάπτυξη αυτού) και άμεσα στην εμφάνιση διαφόρων θυμικών καταστάσεων.

- Το κοινωνικό περιβάλλον περιλαμβάνει πολλούς επί μέρους παράγοντες που ασκούν ψυχογενετικές επιδράσεις στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο. Τέτοιοι κοινωνικοί παράγοντες της ψυχογένεσης είναι η οικογένεια, οι συναναστροφές, το σχολείο, ο περίγυρος των Μ.Μ.Ε. και η κοινωνία στο σύνολό τους.

- Το πολιτιστικό περιβάλλον είναι ευρύτερο του κοινωνικού και περιλαμβάνει όχι μόνο το ανθρώπινο παρόν, αλλά και το ανθρώπινο παρελθόν (ολόκληρη την καταληφθείσα πνευματική και πολιτιστική δημιουργία και κληρονομιά του παρελθόντος της ανθρωπότητας, τις πολιτιστικές αξίες του παρόντος και τις πολιτιστικές τάσεις του μέλλοντος). Το πολιτιστικό περιβάλλον επικαλύπτει σε μεγάλη έκταση το κοινωνικό περιβάλλον και επικαλύπτεται από αυτό.

- Το ψυχολογικό περιβάλλον, που διαμορφώνεται από το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, δεν μπορεί να θεωρηθεί ομοιόμορφο και ομοιότροπο δεδομένο γιο όλα τα συμβιούντα άτομα μιας κοινωνικής ομάδας, αλλά πρέπει να θεωρείται ότι βρίσκεται σε ιδιαίτερη διαλεκτική σχέση με καθένα από αυτά, ανάλογα με την ηλικία του, το φύλο του, την ιδιοσυγκρασία του και την βαθμίδα ανάπτυξης και εξέλιξης των αντιληπτικών διανοητικών, συναισθηματικών, βουλητικών και δημιουργικών ικανοτήτων του(σελ. 70).

ΡΑΠΤΗΣ ΝΙΚ. (1974). Γενετική Ψυχολογία (Ψυχολογία αναπτυσσόμενου ανθρώπου), τόμος πρώτος. Εκδόσεις GUTENBERG, Αθήνα.

Η μοναδικότητα λοιπόν του ατόμου είναι το αποτέλεσμα της επίδρασης της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος, που διαμορφώνουν τις διαφορές μεταξύ των ατόμων. **(Ράπτης, 1974, σελ. 70).**

Οι απόψεις των ψυχολόγων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τους παράγοντες που είναι αποφασιστικοί στη λειτουργία της εξέλιξης, που θεωρείται ως ένα σύνολο μεταβολών της συμπεριφοράς του ατόμου. Άλλοι ψυχολόγοι τονίζουν τη σημασία της κληρονομικότητας (γενετιστές), άλλοι τονίζουν τον περιβαλλοντικό παράγοντα (μπιχεβιοριστές), άλλοι βλέπουν την αμοιβαία επίδραση της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος και τέλος άλλοι πιστεύουν σε μια ιδεολογική πορεία προδιαγεγραμμένη εκ των «ένδον» για το σύνολο των μεταβολών της συμπεριφοράς **(Ζάχαρης, 1944, σ. 14).**

Σύμφωνα με την **Schenk – Danzinger (1985)** η ωρίμανση, οι ατομικές γενετικές καταβολές (κληρονομικότητα), το περιβάλλον (φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό), όπως και οι εσωψυχικοί δυναμικοί παράγοντες (στάσεις, κίνητρα, πρότυπα κ.λ.π.) αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την εξέλιξη του ατόμου.

Και ενώ η κληρονομικότητα εφοδιάζει το άτομο με ένα δυναμικό, το επίπεδο ανάπτυξης επηρεάζεται από το περιβάλλον σε αλληλεπίδραση με την κληρονομικότητα. Οι αμοιβαίες αυτές επιδράσεις των δύο μεταβλητών αρχίζουν από τη σύλληψη και συνεχίζονται σ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Η σχέση των μεταβλητών της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος στην πολύπλοκη λειτουργία της εξέλιξης του ατόμου, άρα και της συμπεριφοράς, δεν είναι αθροιστική, αλλά πολλαπλασιαστική. Οι δύο αυτοί παράγοντες, δηλαδή το γενετικό δυναμικό (καταβολή) και το περιβάλλον, δε θεωρούνται ως δύο αθροιστικά στοιχεία **(Ζάχαρης, 1994, σελ. 46 – 1993, σελ. 88).**

ΡΑΠΤΗΣ, ΝΙΚ. (1974). ό.π.
ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1994). Ψυχολογία της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
SCHENK – DANZINGER, LOTTE (1985). Entiwicklungspsychologie. Wien.
ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1993). Παιδαγωγική Ψυχολογία, Τόμος Α! Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η αδιαμφισβήτητη συνεισφορά των δύο μεταβλητών στο τελικό αποτέλεσμα, που είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου, δεν είναι λοιπόν άθροισμα επιδράσεων, αλλά ένα γινόμενο δυναμικών αλληλεξαρτήσεων και αλληλεπιδράσεων των δύο μεταβλητών με απροσδιόριστο το νόμο μεταβολής του.

Κατά το αλληλεπιδραστικό μοντέλο, τα έμφυτα χαρακτηριστικά ορίζουν τα ανώτερα όρια μιας δυνατής αλλαγής του φαινοτύπου του ατόμου και αυτά τα όρια δεν μπορούν να ενεργοποιηθούν πλήρως, αν το περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό.

Η αυξομείωση του βαθμού συνεισφοράς του γενετικού δυναμικού εξαρτάται από το βαθμό υποκίνησης του περιβάλλοντος μέσω του οποίου αυτό εξαντλείται.

Σε μια αμοιβαία επίδραση εξατομικευμένη στον ανώτατο βαθμό, θα μπορούσε να εξαντληθεί πλήρως το γενετικό δυναμικό με την προϋπόθεση ότι η υποκίνηση του περιβάλλοντος είναι η καλύτερη δυνατή. Καλύτερη δυνατή υποκίνηση του περιβάλλοντος είναι περισσότερο από μια απλή αύξηση της μεταβλητότητας των ερεθισμών που φθάνουν στους δέκτες των αισθητηρίων οργάνων κατά μονάδα χρόνου. Η καλύτερη δυνατή υποκίνηση μεταβάλλεται με την πρόοδο του δομικού επιπέδου εξέλιξης και είναι μεγαλύτερη, όταν υπάρχει μια προσδιορισμένη μεσαία διάσταση μεταξύ της κατάστασης του περιβάλλοντος και του δομικού επιπέδου εξέλιξης, μεταξύ προσφοράς ερεθισμού και του ήδη αποθηκευμένου αποθέματος γνώσεων και ικανοτήτων. **(Heckhausen, 1969).** Τότε ενεργοποιούνται σε κανονικό βαθμό τα σχήματα προσδοκίας του ατόμου, δηλαδή η προσοχή, το διαφέρον, η ευχάριστη απασχόληση **(Ζάχαρης, 1993, σελ. 88).**

Επομένως η κληρονομικότητα και το περιβάλλον είναι μεταβλητές πολύπλοκα συνδεδεμένες, αλληλεξαρτώμενες που καθορίζουν, επηρεάζουν και διαμορφώνουν την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του ατόμου.

HECKHAUSEN, H. (1969). Forderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tuchtigkeiten. In: Roth H. (Hrg). Begabung und Lernen, Klett, Stuttgart.
ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1993). Παιδαγωγική Ψυχολογία, Τόμος Α! Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η συμπεριφορά λοιπόν των ατόμων δεν προσδιορίζεται πάντοτε από την κατάσταση όπως αυτή διαμορφώνεται από τις περιβαλλοντικές συνθήκες, αλλά εξαρτάται και από τις ιδιαίτερες ιδιότητες των προσώπων που την εκδηλώνουν, όπως οι επιθυμίες, τα ελατήρια, οι επιδιώξεις, οι σκοπιμότητες, τα «κίνητρα» κ.λ.π. Έτσι από την προσωποκεντρική θεώρηση της συμπεριφοράς αυτή η συμπεριφορά πηδαλιουχείται και καθορίζεται από τους ατομικούς παράγοντες του προσώπου που το χαρακτηρίζουν. Τέτοιοι παράγοντες είναι αυτοί των γενετικών καταβολών (κληρονομικότητα) και οι εσωψυχικοί δυναμικοί (στάσεις, κίνητρα, πρότυπα κ.λ.π.).

Σύμφωνα με τις θεωρίες των ιδιοτήτων οι διαφορές στη συμπεριφορά ανάγονται σε ατομικές προδιαθέσεις, δηλαδή σε ιδιότητες, σε «παράγοντες» σε συνήθειες, σε κίνητρα του δράστη και όλα εκείνα που χαρακτηρίζουν την «προσωπικότητα», αλλά και στην κληρονομική προέλευση μερικών ιδιοτήτων. **(Ζάχαρης, 1989, σ. 70).**

Κατά τον **Remplein (1971, σ. 44)** το άτομο ευθύνεται για τη διαμόρφωση των ιδιοτήτων και ιδιαιτεροτήτων του χαρακτήρος, δηλαδή της προσωπικότητάς του και επικαλείται την άποψη του **Huxley:** «Ό, τι είσαι εξαρτάται από τρείς παράγοντες: 1) Τι κληρονόμησες 2) Τι δημιούργησε από εσένα το περιβάλλον σου. 3) Τι έκανες εσύ με ελεύθερη εκλογή από το περιβάλλον σου και από την κληρονομικότητά σου». **(Ζάχαρης 1994, σ. 35).**

REMPLEIN, H. (1971). Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes und Jugendalter, München.
ZAXAPHΣ, Δ. (1989). ό.π.
ZAXAPHΣ, Δ. (1994). ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4.2. Παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του παιδιού.

Οι παράγοντες αυτοί προέρχονται από τις διαστάσεις του άμεσου περιβάλλοντος του παιδιού (φυσικό, κοινωνικοπολιτιστικό), που αποτελεί το παιδαγωγικό περιβάλλον και από τις παραμέτρους που το καθορίζουν, αλλά και από ατομικούς παράγοντες που αφορούν τις γενετικές καταβολές και το εσωψυχικό του δυναμικό, δημιουργώντας έτσι το πλαίσιο της συμπεριφοράς του.

Στην προσχολική ηλικία έρχονται στην επιφάνεια οι συσχετισμοί και οι αλληλεπιδράσεις των παραγόντων που προέρχονται από το ίδιο το παιδί (ατομικοί παράγοντες) και από το μικρο – μακροπεριβάλλον του (περιβαλλοντικοί παράγοντες). Συσχετισμοί που εκφράζονται με τις δράσεις και τις αντιδράσεις του στην καθημερινή του ζωή.

Κατά τον **Scholte (1992)** αυτοί οι παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη και τη συμπεριφορά του παιδιού και πολυσήμαντοι και πολυδιάστατοι είναι. Αυτοί συνδέονται με τη φυσική, ψυχική και συναισθηματική υγεία του παιδιού και εξαρτώνται από τις φυσικές, κοινωνικοπολιτιστικές και οικονομικές παραμέτρους του μικρο – και μακροπεριβάλλοντος του. Οι παράγοντες αυτοί διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρο οι εξελικτικές φάσεις του παιδιού.

Για την εκτίμηση της συμπεριφοράς των παιδιών είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς τα βασικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της κάθε ηλικίας, καθώς και το εύρος των διακυμάνσεων της συμπεριφοράς που εμφανίζουν σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο, όπως επίσης και τη γνωστική ικανότητα του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και τις μεταβλητές από τις οποίες εξαρτάται.

SCHOLTE, EM. (1992). Prevention and treatment of juvenile problem behavior: e proposal for a socioecological approach: J. Abnorm. child. Psychol. 1992, 20 (3): 247 – 62.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η γνωστική ικανότητα του παιδιού κατά τον **Heckhausen (1969)** εξαρτάται από το δομικό επίπεδο εξέλιξης, από τους ιδιαίτερους τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών και από την παρώθηση!

Ο ρυθμός εξέλιξης στα πρώτα χρόνια της ζωής είναι πολύ ταχύτερος απ' ότι στις μετέπειτα φάσεις της εξέλιξης. Η επίδραση της υποκίνησης του περιβάλλοντος στο ύψος του δομικού επιπέδου εξέλιξης είναι πιο μεγάλη στα χρόνια εκείνα που ο ρυθμός εξέλιξης φθάνει την ανώτατη επιτάχυνση, δηλαδή μεταξύ των τριών και των οκτώ ετών για τη νοητική εξέλιξη **(Bloom 1964, Heckhausen 1969).**

Στο διάστημα αυτό της ζωής του παιδιού η ποσότητα και η ποιότητα των ερεθισμών του περιβάλλοντος έχει αποφασιστικές συνέπειες για το ύψος του γνωστικού επιπέδου εξέλιξης στο οποίο θα φθάσει αργότερα.

Η μικρότερη ή μεγαλύτερη επιτάχυνση της πνευματικής εξέλιξης, η οποία προκαλείται μέσω των διαφορών της υποκίνησης του περιβάλλοντος κατά την προσχολική ηλικία, ασκεί μια εξακολουθητική επίδραση στην επίτευξη του τελικού επιπέδου της, η οποία κατά του **Heckhausen (1969)** διαμορφώνεται από διαφόρους λόγους. Ένας από τους λόγους αυτούς είναι ότι η παρώθηση της επίδοσης διαμορφώνεται κυρίως μεταξύ του τρίτου και του έκτου έτους της ζωής του παιδιού με τις επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος. Σ' αυτή την κρίσιμη φάση γένεσης της παρώθησης η ισχυρή υποκίνηση των γνωστικών λειτουργιών των παιδιών προάγει σε μεγαλύτερο βαθμό την εσωτερική παρώθηση επίδοσης, η οποία στηρίζεται στη βεβαιότητα της επιτυχίας. Το δομικό επίπεδο εξέλιξης των παιδιών, που είναι διαρκώς παρωθημένα, προτρέχει συνεχώς και παραμένει ανώτερο έναντι των λιγότερο παρωθημένων συνομηλίκων. Η άνοδος του τελικού επιπέδου εξέλιξης δεν μπορεί να προκληθεί σταθερά με κανένα άλλο μέτρο, όσο με την ενίσχυση και βελτίωση του περιεχομένου των ερεθισμών του πρώϊμου περιβάλλοντος του παιδιού. **(Ζάχαρης, Δ. 1993, σ. 90 – 91).**

HECKHAUSEN, H. (1969). ό.π.
ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1993). Παιδαγωγική Ψυχολογία, Τόμος Α΄, . Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Τη σημασία του παιδαγωγικού περιβάλλοντος ιδιαίτερα του σχολικού στην επιτάχυνση της εξέλιξης τονίζει και ο **Bruner (1973).**

Όσον αφορά τους τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών, αυτοί συνίστανται στο εύρος ή τη στενότητα επεξεργασίας των πληροφοριών, τους ιδιαίτερους τρόπους της κωδικοποίησης, αποθήκευσης και αποδωκοποίησης των πληροφοριών, το βαθμό ελέγχου των διαδικασιών απόφασης κατά την επεξεργασία των πληροφοριών που έχουν χαρακτήρα αβεβαιότητας **(Heckhausen 1966),** καθώς και την ικανότητα για αποκλίνουσα σκέψη **(Getzels / Jackson 1962).** Η εξέλιξή τους εξαρτάται από το κοινωνικό στρώμα των οικογενειών, **(Ζάχαρης, 1993, σ. 92).**

Η επίδραση του σχολείου επιδρά ανασταλτικά στον αυθόρμητο τρόπο αντίδρασης των παιδιών που βαθμιαία υποχωρεί και επικρατεί η στοχαστική προσέγγιση. Η γένεση και των δύο τρόπων αντίδρασης ανάγεται στην πρώϊμη παιδική ηλικία. Στην ηλικία αυτή στο παιδί εκτός της παρώθησης της επίδοσης, δηλαδή της προσπάθειας να αυξήσει την προσωπική του ικανότητα σ' όλες τις δραστηριότητες, στις οποίες ισχύει υποχρεωτικά ένας ποιοτικός κανόνας, εμφανίζονται και άλλες παρωθήσεις οι οποίες πηγάζουν από τα κοινωνικά δεδομένα του παιδαγωγικού περιβάλλοντος και ικανοποιούν διάφορες ανάγκες του. Η ανάγκη του παιδιού για ταύτιση με το πρότυπο του ενηλίκου, η ανάγκη του μαθητή για θετική κριτική των επιδόσεων από τον εκπαιδευτικό ή από τους γονείς, η ανάγκη για εξάρτηση από τον ενήλικο είναι μερικές από τις ανάγκες του παιδιού.

Σημαντικό ρόλο στην παρώθηση της επίδοσης του παιδιού παίζει το παιδαγωγικό πρότυπο. Τα παιδιά μαθαίνουν άμεσα από το πρότυπο του

ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1993). Παιδαγωγική Ψυχολογία, Τόμος Α' Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
BRUNER, J. (1973). Der Prozess der Erziehung, Schmann, Dusseldorf.
HECKHAUSEN, H. (1966). Einflusse der Erziehung auf die Motivationsgenese. In: Herrmann T. (Hrsg), Psychologie der Erziehungsstile, Gottingen.
GETZELS. J.W., JACKSON P.W. (1962). Creativity and interlligence, New York, Willey.
ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1993) ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παιδαγωγού, όταν αυτό παρουσιάζει χαρακτηριστικά προσφιλή και άξια επιδίωξης, κυρίως ικανότητες για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων της ζωής και ταυτίζονται μαζί του **(Bandura, Mischel 1965).**

BANDURA A., MISCHEL W. (1965). Modification of self – imposed delay of reward through exposure to life and symbolic model, J. Pers. Soc. Psych., 2, 698 – 705.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4.3. Περιβαλλοντικοί παράγοντες

4.3.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις.

Οποιαδήποτε και αν είναι η σημασία των προγεννητικών περιβαλλοντικών επιδράσεων, το μετά τη γέννηση περιβάλλον ασκεί καθοριστική επίδραση στη συμπεριφορά του ατόμου. Το νήπιο από τη γέννησή του και μετά εκτίθεται σε μια πληθώρα και ποικιλία φυσικών, χημικών και κοινωνικών διεργασιών που απορρέουν από την επαφή του με το περιβάλλον (φυσικό, κοινωνικοπολιτιστικό). Το περιβάλλον ασκεί ποικιλοτρόπως επίδραση στον οργανισμό μέσω παραγόντων που το συναθροίζουν και αποτελεί χωροχρονική μοναδικότητα για το κάθε άτομο ως προς την επίδραση που έχει στην ανάπτυξη του οργανισμού. Αυτό εξαρτάται από το πόσους, ποιούς ερεθισμούς, αλλά και πότε θα τους δεχθεί. Κάτι τέτοιο έχει συνάφεια με τη δομή και ωρίμανση των πνευματικών του λειτουργιών και από διαφέροντά του τα οποία μπορεί να σχετίζονται με ατομικούς και γενετικούς παράγοντες αλλά και με επιδράσεις του περιβάλλοντος. **(Schenk – Danzinger 1985, σ. 21).**

Επομένως ο φυσικός περίγυρος, ο οικογενειακός περίγυρος, ο ευρύτερα κοινωνικοπολιτιστικός περίγυρος, ο περίγυρος των ΜΜΕ, δηλαδή τα μικρο – και μακροπεριβάλλοντα, διαμορφώνουν το σύνολο των περιβαλλοντικών παραγόντων, οι οποίοι επιδρούν καθοριστικά στη ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών μέσα στα πλαίσια της εξελικτικής πορείας του παιδιού και τις σταθεροποιούν σε σχέση με τους ατομικούς και γενετικούς παράγοντες εσωτερικοποιώντας τες. Από τη στιγμή που το παιδί αρχίζει να πηγαίνει στο Νηπιαγωγείο, σ' αυτούς τους παράγοντες προστίθενται και αυτοί που προέρχονται από το σχολικό περίγυρο.

Κατά τον **Canter (1998)** και μέσα από το μηχανικό μοντέλο αλληλεπίδρασης ανθρώπου – περιβάλλοντος «ένα δεδομένο περιβαλλοντικό ερέθισμα θα δώσει αύξηση σ' ένα δεδομένο επίπεδο ψυχολογικής αντίδρασης δηλαδή συμπεριφοράς». Ένα τέτοιο μοντέλο μπορεί να αναπτυχθεί και να συμπεριλάβει τις ιδιότητες των συστημάτων, συμπληρούμενες με ομοιοστατικούς ελέγχους.

SCHENK – DANZINGER, L. (1985). Entwicklungs psychologie, Wien.
CANTER, D. (1988). Περιβαλλοντική Ψυχολογία, επιμ. Κοσμόπουλος Π., University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4.3.2. Ο Φυσικός περίγυρος

Μεγάλη επίδραση στην αναπτυσσόμενη παιδική προσωπικότητα και συμπεριφορά έχουν τα δεδομένα του φυσικού περιβάλλοντος.

Ο ρόλος του φυσικού περιβάλλοντος στις ανθρώπινες δραστηριότητες και εμπειρίες είναι σημαντικότατος και καθοριστικός στη διαμόρφωση της ψυχοσωματικής κατάστασης του ανθρώπου. Οι φυσικοί και βιολογικοί παράγοντες, που προέρχονται από το φυσικό περιβάλλον, επιδρούν καθοριστικά στην πορεία της ανάπτυξης του ανθρώπου είτε αυτοί έχουν πνευματική, συναισθηματική, αισθητική, είτε υλική αξία.

Οι γεωγραφικοί και κλιματικοί παράγοντες ασκούν επίδραση και διαμορφώνουν ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς.

Σχετικά μ' αυτό ο Πλάτωνας αναφέρει ότι η θεά Αθηνά επέλεξε τον τόπον για να γεννηθούν οι Έλληνες «ἡ θεός... ἐκλεξαμένη τόν τόπον ἐν ᾧ γεγένησθε, τήν εὐκρασίαν τῶν ὡρῶν ἐν αὐτῷ κατιδοῦσα, ὅτι φρονιμωτάτους ἄνδρας οἴσι» **(Τίμαιος 24),** δηλαδή αφού πρόσεξε καλά την ευκρασία των εποχών του έτους και κατενόησε ότι θα αναδείξει ανθρώπους πολύ συνετούς. Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι το φυσικό μικρο και μακρο – περιβάλλον επηρεάζει και διαμορφώνει τις αντιδράσεις των ανθρώπων. Η ηλιόλουστη ημέρα ή η βροχερή και υγρή ημέρα επιδρά στη συμπεριφορά τους.

Το φυσικό περιβάλλον δεν προσδιορίζει μόνο τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου αλλά τοποθετεί τα πλαίσια, θέτει τα όρια μέσα στα οποία κάποιες ανθρώπινες δραστηριότητες ευοδώνονται και κάποιο είδος πολιτισμού αναπτύσσεται. **(Allen et al, 1993).**

Ένα φυσικό περιβάλλον που έχει υποστεί βάναυσες ανθρώπινες παρεμβάσεις, όπως ρύπανση κάθε μορφής, αποψιλώσεως, μορφολογικές αλλοιώσεις και μεταβολή του τοπίου κ.λ.π., δεν είναι ό,τι καλύτερο για ανάταση πνευματική, αισθητική, συναισθηματική και έμπνευση, για δημιουργία καλλιτεχνημάτων και παραγωγή πολιτισμού από τον άνθρωπο. Άλλωστε η ποιότητα του φυσικού περιβάλλοντος αποτελεί και τον πολιτιστικό δείκτη της κοινωνίας που δραστηριοποιείται εκεί.

ALLEN MD, MARILEE C, MARK L, BATSHAW MD. (1993). The Pediatric Clinics of North America, 1993, 40: 641 – 55.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ειδικότερα για το μικρό παιδί, το τόσο ευαίσθητο και ευμετάβλητο, το φυσικό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στην ψυχοπνευματική του ανάπτυξη, επηρεάζοντας το γνωστικό, αισθητικό και ψυχικό τομέα, διαμορφώνοντας την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του και δημιουργώντας συναισθήματα, ευαισθησίες αλλά και αντιλήψεις για ό,τι το περιβάλλει και το περιλαμβάνει.

Το φυσικό περιβάλλον αποτελεί για το παιδί πεδίο έρευνας και γνωστικής αναζήτησης, συναισθηματικής ικανοποίησης, αλλά και πηγή άντλησης προτύπων για μίμηση, ικανοποιώντας τις γνωστικές, ψυχοκινητικές και συναισθηματικές του ανάγκες.

Η «κατάσταση» του φυσικού περίγυρου επηρεάζει με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο την ψυχοπνευματική ανάπτυξη και τη συμπεριφορά του παιδιού και η σωστή του καθοδήγηση έξω από τα μονοπάτια της άγνοιας και της προκατάληψης θα του επιτρέψει να διαμορφώσει τη σωστή θέση, στάση και συμπεριφορά προς το φυσικό περιβάλλον.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4.3.3. Ο Οικογενειακός περίγυρος

4.3.3.1. Ο ρόλος της οικογένειας

Στα πρώτα χρόνια της ζωής του νηπίου οι προσλαμβάνουσες παραστάσεις και τα αντιληπτικά σχήματα της αντικειμενικής πραγματικότητας, αλλά και γενικότερα οι εμπειρίες προέρχονται κατά κύριο λόγο από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον.

Το παιδί παραμένοντας για μεγάλο χρονικό διάστημα στο οικογενειακό περιβάλλον βρίσκεται στην αποκλειστική σχεδόν επιρροή του. Η πλεονεκτική θέση της οικογένειας, στην άσκηση βαθιάς, δραστικής και σταθερής μορφωτικής και παιδαγωγικής επίδρασης σε σχέση με το σχολείο και άλλους παράγοντες αγωγής, οφείλεται στη διάρκεια της επίδρασης. Αυτή η χρονική περίοδος είναι σημαντική γιατί κατά τη διάρκειά της διαπλάθεται ο ψυχικός, πνευματικός και συναισθηματικός κόσμος του παιδιού.

Η οικογένεια αποτελεί τον πρωταρχικό και σχεδόν αποκλειστικό παράγοντα ανάπτυξης του παιδιού και όλες ανεξαιρέτως οι σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες προσδίδουν στο οικογενειακό περιβάλλον διαμορφοποιό δύναμη και το θεωρούν ως το σπουδαιότερο καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του παιδιού. **(Hall, Farel, 1988).**

Για το αναπτυσσόμενο και εξελισσόμενο άτομο η οικογένεια είναι ο μοναδικός και αναντικατάστατος φυσικός χώρος ομαδικής ζωής που παρέχει τις αναγκαίες συνθήκες για την οικοδόμηση υγιούς προσωπικότητας και φροντίζει για την ανάπτυξη και ενίσχυση των γνωστικών ικανοτήτων και της νόησης.

HALL, LA. – FAREL, AM. (1988). Maternal stresses and depressive symptoms: correlates of behaviour problems in young children. Nurs. Res. 37 (3): 156 – 61.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ως εκ τούτου το οικογενειακό περιβάλλον δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να αποκτήσει το παιδί το γνωστικό του εξοπλισμό, προκειμένου να θεωρεί τον εαυτό του υπεύθυνο για το αποτέλεσμα των ενεργειών του και να ενεργοποιηθεί ο μηχανισμός αυτοενίσχυσης που είναι απαραίτητος για την απόκτηση της αυτοπεποίθησης.

Τον παιδαγωγικό και μορφωτικό ρόλο της οικογένειας τον συνιστούν κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες της οικογενειακής ζωής που διαμορφώνονται από το πολιτιστικό περιβάλλον, το μορφωτικό επίπεδο, την κοινωνική προέλευση, την οικονομική κατάσταση, τη σύνθεση και τη δομή της οικογένειας, το επάγγελμα των γονέων, από τη σειρά γέννησης του παιδιού και που προσδιορίζονται από τη συναισθηματική, ηθική και δυναμική των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας.

Ο **Ackerman, N. (1958)** περιγράφει τους βιολογικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς σκοπούς και ρόλους της οικογένειας και μεταξύ άλλων αναφέρει την κοινωνικοποίηση των παιδιών με την εκπαίδευσή τους σε κοινωνικούς ρόλους και την προετοιμασία τους για την αποδοχή κοινωνικών ευθυνών, όπως επίσης την καλλιέργεια γνώσεων και υποστήριξη της δημιουργικότητας και των πρωτοβουλιών του κάθε μέλους.

Η οικογένεια λοιπόν εκτός της φροντίδας για την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών και για τη σωματική υγεία και ακεραιότητα του παιδιού φροντίζει για την κοινωνικοποίηση του, δηλαδή εκείνες τις μορφές συμπεριφοράς τις οποίες απαιτεί η κοινωνική ομάδα από κάθε μέλος της για να γίνει αποδεκτό. Η κοινωνικοποίηση είναι μια λειτουργία μάθησης, που αναφέρεται στην αποδοχή κανόνων συμπεριφοράς και στάσεων και περιλαμβάνει τις προοδευτικές μεταβολές της συμπεριφοράς του παιδιού που από αντικοινωνικό, απροσάρμοστο, εγωκεντρικό όν, μεταβάλλεται δραματικά σε προσαρμοσμένο άτομο στον πολιτισμό του περιβάλλοντος.

ACKERMAN, N. (1958). The Psychodynamics of Family life, 18 – 19, Basic Books, New York.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κατά τη φάση της κοινωνικοποίησης του παιδιού που συντελείται στο κύτταρο της κοινωνίας δηλαδή στην οικογένεια, μεταβιβάζονται τα κοινωνικά σύμβολα της θέσης, τα μορφωτικά ιδεώδη, οι κοσμοθεωρίες, οι πολιτικές ιδεολογίες, αλλά και οι περιβαλλοντικές ευαισθησίες και «εγχαράσσονται» στάσεις και συμπεριφορές που θα ακολουθούν πάντα το άτομο στη διάρκεια του βίου του.

Κατά τον **Richman (1977),** ο τρόπος που η οικογένεια λειτουργεί, συνδέεται καθοριστικά με τη συμπεριφορά του παιδιού.

Το παιδί παρατηρεί στο περιβάλλον του ορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς, τα εκτελεί εσωτερικά και κατά ένα μέρος εξωτερικά με μίμηση. Βασικό ρόλο σ' αυτό παίζει το γόητρο των προτύπων και η συμπάθεια που δείχνει το πρότυπο στο παιδί **(Bandura / Walters, 1963).**

Με τη λειτουργία της ταύτισης, δηλαδή με τη μίμηση και την «ενσυναίσθηση», αφομοιώνεται από το άτομο το βασικό περιεχόμενο του πολιτισμού (κανόνες, γνώμονες, μορφές συμπεριφοράς). Πρόκειται για ασυνείδητες μαθησιακές λειτουργίες **(Ζάχαρης, 1994, σ. 40).**

Οι στάσεις, οι διαθέσεις, οι συμπεριφορές, τα ιδεώδη, οι πεποιθήσεις και οι αξίες του άμεσου οικογενειακού περίγυρου συνεχίζουν να τροφοδοτούν το νήπιο, όσο περνούν τα χρόνια, διαμέσου της μίμησης των προτύπων που γι' αυτό αποτελούν τα μέλη της οικογένειας.

Το παιδί ως προς τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας χαρακτηρίζεται από τους **Freud, Jung και Adler** ως προϊόν των γονέων του. Τα χαρακτηριστικά των γονέων και οι σχέσεις μεταξύ τους και προς το παιδί αποτυπώνονται στα χαρακτηριστικά του παιδιού. Παθολογικά φαινόμενα της προσωπικότητας του έχουν την προέλευση τους στην οικογένεια.

RICHMAN, N. (1977). Behaviour problems in preschool children, Br. J. Psychiatry, 131: 523 – 7.
BANDURA, A., WALTERS, H.R. (1963). Social Learning and Personality Development, New York, Holt.
ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1994). Ψυχολογία της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Το παιδί απαδέχεται από τους γονείς του και το στενότερο οικογενειακό περιβάλλον συνήθειες και τρόπους ζωής, πρότυπα επίλυσης προβλημάτων και τρόπων εργασίας, αλλά και προκαταλήψεις κ.λ.π. **(Καψάλης, 1986, σ. 263).**

Ιδιαίτερα αφομοιώνονται και σταθεροποιούνται μορφές συμπεριφοράς και αξιολογικές στάσεις, που κατά τη μάθηση συνοδεύονται από θετικές συναισθηματικές στάσεις.

Οι αξίες και οι εθισμοί του άμεσου περίγυρου του παιδιού, ιδίως προσφιλών προσώπων που γι' αυτό αποτελούν πρότυπα προς μίμηση, εσωτερικοποιούνται και κατά την **Danzinger (1985)** μπορούν να περιορίσουν σημαντικά την ελευθερία απόφασης και την αμεροληψία του ανθρώπου. Τέτοια προσφιλή πρόσωπα είναι τα μέλη της οικογένειας. Έχοντας ως πρότυπα συμπεριφοράς τους γονείς του και ταυτιζόμενο με αυτούς, το παιδί οικειοποιείται ολόκληρο το σύστημα αξιών της οικογένειας, χωρίς προσπάθεια ή δυνατότητα κριτικής, διαμορφώνει τα κίνητρα για μάθηση και επίδοση, τους τρόπους πρόσκτησης και επεξεργασίας πληροφοριών.

Η μάθηση με ταύτιση που συντελείται δεν είναι σκόπιμη, αφού στο μεγαλύτερο μέρος η επίδραση των γονέων είναι τυχαία και άτυπη, δεν είναι όμως ήσσονος σημασίας από τις σκόπιμες και προγραμματισμένες προσπάθειες διαπαιδαγώγησης που συντελούνται στο σχολικό περιβάλλον.

Οι γονείς λοιπόν από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής του παιδιού επηρεάζουν τη συμπεριφορά του, μεταβιβάζοντάς του αξίες που απηχούν ευρύτερες πολιτισμικές ιδεολογίες. Οι απόψεις που έχουν οι γονείς λειτουργούν ως οδηγοί ή ως μεσολαβητές στην αλληλεπίδραση γονέων και παιδιών.

ΚΑΨΑΛΗΣ, ΑΧ. (1986). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Εκδοτικός οίκος ΑΦΩΝ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, Θεσσαλονίκη.
SCHENK - DANZINGER, L (1985). Entwicklungspsychologie, Wien.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Με τον τρόπο αυτό οι αξίες που έχουν οι γονείς για την ανατροφή των παιδιών τους επιδρούν έμμεσα στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, με το να διαμορφώνουν τα πλαίσια μέσα στα οποία ανατρέφονται.

Είναι σημαντικός ο ρόλος των πολιτισμικών καταβολών, αλλά και οι απόψεις σχετικά με τις αξίες και τις συμπεριφορές που οι γονείς επιθυμούν να ενσταλάξουν στα παιδιά τους. Οι πολιτισμικές διαφορές και ομοιότητες στις αξίες για την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών είναι ορατές από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού. Με το χρόνο αυτές οι αξίες ασκούν σημαντική επιρροή στην προσέγγιση του ίδιου του παιδιού στο να μάθει τον κόσμο και να αλληλεπιδρά με τον κοινωνικό του περίγυρο. Οι αξίες δεν είναι έμφυτες, δεν είναι μέρος της βιολογικής μας συγκρότησης. Οι αξίες αναπτύσσονται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση στα πλαίσια της οικογένειας, της κοινότητας, της κοινωνίας και του ευρύτερου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται το άτομο. Οι αξίες το οδηγούν στα ιδανικά που πρέπει να το εμπνέουν, αλλά και στα χαρακτηριστικά που πρέπει να αποτελούν το βασικό γνώρισμα των πολιτών.

Στο οικογενειακό περιβάλλον, όποια μορφή και αν έχει, το παιδί φτιάχνει τους πρώτους και ιδιαίτερα συναισθηματικούς δεσμούς του, μαθαίνει να μιλά και να επικοινωνεί, αφομοιώνει τους πολυάριθμους κανόνες και τα πρότυπα συμπεριφοράς, υιοθετεί τους διάφορους κοινωνικούς του ρόλους. Σ' αυτό το περιβάλλον θα αναπτύξει και την ικανότητά του να συγκρίνει, να αξιολογεί, να επιλέγει, να δημιουργεί νέα πρότυπα, πρωτότυπες συλλήψεις, δικές του πεποιθήσεις. Είναι το πρωταρχικό περιβάλλον μέσα στο οποίο θα υποστεί μεγάλης εμβέλειας «ανταλλαγές» με αυτό. Ο ρόλος αυτού του πρωτογενή φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού είναι σημαντικότατος για την μετέπειτα εξέλιξη του, γιατί επηρεάζει περισσότερο από όλους τους άλλους την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και διαμορφώνει τις στάσεις και τις συμπεριφορές του απέναντι στον κόσμο που το περιβάλλει και το περιλαμβάνει.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4.3.3.2. Σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας

Η οικογένεια είναι η πρωτογενής ομάδα όπου τα άτομα ξεκινούν τα πρώτα τους βήματα ως κοινωνικά όντα, όπου αναπτύσσονται συναισθηματικά και νοητικά και όπου ζούν τις πρώτες σημαντικές σχέσεις.

Η παιδαγωγική και μορφωτική οικογενειακή ατμόσφαιρα βασίζεται στις έντονα φορτισμένες, στενές και συναισθηματικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της.

Η οικογένεια ως σύστημα είναι μια φυσική ομάδα ανθρώπων, τοποθετημένη σε μια διαγενιακή συνέχεια. Οι προηγούμενες γενεές δεν είναι παρούσες μόνο στα γονίδια των απογόνων, αλλά και στην ιστορική μνήμη τους, στις συνήθειες, στους κανόνες που επικρατούν στην οικογενειακή ζωή, στις πεποιθήσεις, στις στάσεις, στις συμπεριφορές κ.λ.π. Συνήθως αυτά τα στοιχεία ασκούν μια δυνατή (αόρατη) επιρροή.

Κάποιο σχήμα που αφορά τη δομή και τη λειτουργία των μελών της ομάδας και ως ατόμων και ως ομάδας μεταβιβάζεται από τα υπάρχοντα μέλη της ομάδας σε εκείνα που μόλις έχουν δημιουργηθεί. Μεγάλο μέρος αυτής της διεργασίας γίνεται μέσα στην οικογένεια, η οποία είναι η μικρότερη ενότητα μέσα στην οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτή η διεργασία. Άλλωστε αυτή η διεργασία αποτελεί το λόγο ύπαρξης (raison d' etre) της οικογένειας και ο βαθμός επίτευξής της κλιμακούται από την optimum λειτουργία έως τη δυσλειτουργία και εξαρτάται από τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν **(Skynner, R. 1987, σ. 200).**

Η οικογένεια δεν είναι ένα στατικό σύστημα, αλλά ένα σύστημα που βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη με τις αλλαγές των ρόλων, των σχέσεων και τρόπων επικοινωνίας μεταξύ των μελών της. Η οικογένεια είναι ένα σύστημα ατόμων με συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Κατά τον **Watziawick** (κονστρουξιονιστή) η επικοινωνία κατασκευάζει την

SKYNNER, R. (1987). «Πλαίσια θεώρησης της οικογένειας ως σύστημα». Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής, Τόμος Α, 2ο μέρος, Προσεγγίσεις στην ταξινόμηση και διάγνωση, επιμέλεια Γ. Τσιαντής – Σ. Μανωλόπουλος, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πραγματικότητα ή η πραγματικότητα κατασκευάζεται δια μέσου της επικοινωνίας.

Η οικογένεια είναι ένα επικοινωνιακό σύστημα, όπου ο άνθρωπος μαθαίνει την επικοινωνία κυρίως δια μέσου των σημαντικών σχέσεων με τα μέλη της οικογένειας.

Τα νέα μέλη της οικογένειας δέχονται βοήθεια από τα μεγαλύτερα για να διανύσουν μια σειρά εξελικτικών σταδίων (σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεώρηση) ή (στη γλώσσα της συμπεριφοράς) σε χρόνους ανάλογους με την ηλικία να αποκτήσουν μια σειρά από σχήματα συμπεριφοράς που μεταδίδονται με τις διεργασίες της μάθησης.

Η οικογένεια αποτελεί πρωταρχικό πλαίσιο μάθησης και «μάθησης της διαδικασίας μάθησης».

Το παιδί μαθαίνει την πραγματικότητα δια μέσου των σημαντικών σχέσεων με τα μέλη της οικογένειας, αλλά και μαθαίνει να μαθαίνει με βάση τις επιστημολογικές προϋποθέσεις που κυριαρχούν στην οικογένειά του. Κάθε οικογένεια κατέχει συγκεκριμένες πεποιθήσεις (συνειδητές ή ασυνείδητες) που καθορίζουν τις συμπεριφορές των μελών της και τον τρόπο με τον οποίο ο καθένας αποδίδει σημασία και νόημα στις συμπεριφορές και την πραγματικότητα. **(Πομίνι, Β. 2000).**

Σύμφωνα με την ολιστική σφαιρική θεώρηση ένα άτομο επηρεάζεται από τους γονείς του, την ιστορική στιγμή στην οποία ζει, την κοινωνική ομάδα από την οποία προέρχεται, τις τάσεις με τις οποίες έχει έρθει στον κόσμο κ.λ.π. Συγχρόνως με τη συμπεριφορά του επηρεάζει το περιβάλλον του, το οποίο στη συνέχεια τον επηρεάζει και ούτω καθ' εξής. **(Πιζάντε, 2000).**

Μια οικογένεια λοιπόν δεν αποτελείται από μέλη που ζουν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, ούτε ακολουθούν παράλληλες γραμμικές πορείες. Τα μέλη μιας οικογένειας αναπτύσσουν σχέσεις αλληλεπίδρασης

ΠΟΜΙΝΙ, ΒΑΛΕΡΙΑ. (2000). Η συστημική προσέγγιση. Από άρθρο σε αφιέρωμα στην εφημερίδα Ελευθεροτυπία της 6 – 5 – 2000.
ΠΙΖΑΝΤΕ, ΜΑΙΡΙΛΥΝ. (2000). Οι ανατροπές στο Καρτεσιανό μοντέλο. Από άρθρο σε αφιέρωμα στην εφημερίδα Ελευθεροτυπία της 6 – 5 – 2000.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

και αλληλεμπλοκής, τόσο έντονες, ώστε δημιουργείται μια κυκλική αναδραστική πορεία αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών παράλληλη με την ατομική γραμμική πορεία του κάθε μέλους χωριστά.

Η οικογένεια είναι λοιπόν μια «πολυκυτταρική» οντότητα, ένα δυναμικό σύστημα που αποτελείται από τους γονείς και τα παιδιά, με πολλαπλές αμφίπλευρες κυκλικές επιδράσεις, καθώς κάθε μέλος του συστήματος ακολουθεί την προσωπική του γραμμική πορεία εξέλιξης, η οποία επηρεάζεται σημαντικότατα από κάθε άλλο μέλος χωριστά και από όλα μαζί συνολικά. Το σύνολο των αλληλεπιδράσεων χαρακτηρίζει αυτό που ονομάζεται οικογενειακή ατμόσφαιρα, matrix της οικογένειας ή συναισθηματικό σύστημα της οικογένειας. **(Γιωσαφάτ, 1987, σ. 97).**

Το σύστημα αυτό είναι ένα σύστημα που συνεχώς εξελίσσεται μέσα στο χρόνο και αποτελεί ίσως το σημαντικότερο πλαίσιο διαμόρφωσης της ψυχοπνευματικής οντότητας και ανάπτυξης του παιδιού.

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του παιδιού και των γονέων, αλλά και των γονέων μεταξύ τους είναι καθοριστικές για την παγίωση στάσεων και συμπεριφορών μη φιλικών προς το περιβάλλον. Η επιθετικότητα, που θεωρείται ότι ανήκει σε αυτή την κατηγορία, είναι προϊόν μάθησης από τα παιδιά μέσα στην οικογένεια. Οι **A. Bandura και A. Walters** τονίζουν ότι οι γονείς μπορούν να παρουσιάζονται ως επιθετικά πρότυπα και έχει αποδειχθεί ότι η μίμηση των ενηλίκων προσώπων έχει μακροχρόνιες επιδράσεις. Η επιθετική συμπεριφορά των γονέων γίνεται αποδεκτή από τα παιδιά τους σαν δικός τους τρόπος συμπεριφοράς που σε κατάλληλη ευκαιρία εκδηλώνεται στην πράξη.

Επομένως οι προϋποθέσεις για την εξέλιξη και στερεοποίηση του προτύπου επιθετικής συμπεριφοράς βρίσκονται στον τρόπο μεταχείρισης του παιδιού από τους γονείς του, τόσο στην πρώϊμη παιδική ηλικία, όσο και στην μετέπειτα κατάστασή του.

ΓΙΩΣΣΑΦΑΤ, ΜΑΤΘΑΙΟΣ. (1987). «Ο κύκλος της ζωής της οικογένειας και η ανάπτυξη του παιδιού». Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής, Τόμος Α', 1° μέρος, Ανάπτυξη, επιμέλεια Γ. Τσιαντής – Σ. Μανωλόπουλος, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η θέση των γονέων απέναντί του είναι αποφασιστικής σημασίας. Οι συγκεκριμένοι επικοινωνιακοί τρόποι μεταξύ των μελών της οικογένειας, καθώς και οι μέθοδοι διαπαιδαγώγησης και πειθαρχίας που χρησιμοποιούν οι γονείς, έχουν συσχετιστεί με την επιθετικότητα που εκδηλώνουν τα παιδιά. Κατά τον **Patterson (1982),** η επικοινωνία μεταξύ των μελών οικογενειών με επιθετικά παιδιά χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη συχνότητα αρνητικών και εχθρικών εκδηλώσεων. Αποφασιστικό για τους τρόπους συμπεριφοράς και αντίδρασης του παιδιού είναι η θέση των γονέων απέναντί του. Η αγάπη και η κατανόηση μπορούν να αντιταχτούν στη βία και την αποστροφή. Οι **A. Bandura και R. Walters** αποδέχονται μόνο κατά ένα μέρος την άποψη αυτή, υποστηρίζοντας ότι είναι δυνατόν οι ενδοψυχικοί παράγοντες στο παιδί, που διαμορφώθηκαν στο πεδίο της έντασης της σχέσης του με τους γονείς του, να οδηγήσουν στη διαμόρφωση της κοινωνικής προσαρμογής κάτω από την επίδραση σταθερών προτύπων συμπεριφοράς.

4.3.3.3. <u>Η κατάσταση της οικογένειας</u>

Η ποιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος επιδρά στην εξέλιξη της νοημοσύνης, αλλά και στις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς του παιδιού.

Η ποιότητα αυτή διαμορφώνει το πλαίσιο αρνητικής ή θετικής ενίσχυσης της εκδηλούμενης συμπεριφοράς.

Ο άμεσος οικογενειακός περίγυρος που συναθροίζεται από τους γονείς, τα αδέλφια και τους προγόνους (παππού, γιαγιά), εφόσον υπάρχουν, αποτελεί τον άμεσο περίγυρο των προσφιλών προσώπων που επηρεάζει την προσωπικότητα και την εκδήλωση συμπεριφορών του παιδιού. Η προσωπικότητα των γονέων, το μορφωτικό και κοινωνικό status αυτών (επίπεδο σπουδών, επαγγελματικές, κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες κ.λ.π.), οι σχέσεις συμβίωσής τους, οι στάσεις και

PATTERSON, G.R. (1982). Coercive family processes, Eugene, Oreg., Castilia Press.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

συμπεριφορές τους. αποτελούν πρότυπα μίμησης και ταύτισης των παιδιών. Το ίδιο συμβαίνει και με τα άλλα προσφιλή πρόσωπα που λειτουργούν και αυτά σαν πρότυπα για τα παιδιά.

Επίσης η κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας (φτώχεια, ανεργία) διαμορφώνει πλαίσιο έλλειψης μορφωτικών ευκαιριών για το παιδί, αλλά και συχνά στοιχείο ενδοοικογενειακών εντάσεων και προστριβών μεταξύ των μελών της, με αποτέλεσμα τη δημιουργία κακού κλίματος για την ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού.

Η ανεπαρκής γονεϊκή ικανότητα (υπερπροστατευτισμός ή πλήρης αδιαφορία, συνεχείς διαπληκτισμοί γονέων κ.λ.π.), ο αποχωρισμός γονέων (διαζύγιο, θάνατος) επιδρούν αρνητικά στο παιδί, γιατί η ρευστότητα και η εναλλαγή οικογενειακών σχημάτων σημαίνει ανασφάλεια γι' αυτό, αλλά και οι κακές σχέσεις των γονιών στο σπίτι δημιουργούν συναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες και γενικότερα προκαλούν ποικίλες ανεπάρκειες στο παιδί όπως προβληματικές σχέσεις με τους συνομηλίκους, καταθλίψεις, αποξένωση και διαταραχές της προσωπικότητας, εκδήλωση επιθετικότητας. **(Rutter, 1972.).**

Συνήθως η ύπαρξη των παππούδων λειτουργεί ως καταλύτης, αλλά και σταθερό σημείο αναφοράς του παιδιού ως καίριου παράγοντα διατήρησης της αίσθησης ασφάλειας και σταθερότητας που αυτό χρειάζεται **(Μουσούρου, 1991).**

Η συγκατοίκηση όμως με τους προγόνους πολλές φορές μπορεί να λειτουργήσει και αρνητικά για το παιδί, αν εκδηλώνεται από αυτούς υπερπροστατευτισμός.

Πολλοί άλλοι οικογενειακοί παράγοντες επηρεάζουν την εξέλιξη και συμπεριφορά του παιδιού, όπως η σειρά στη γέννηση έχει σχέση με τη συμπεριφορά κυριαρχίας κ.λ.π.

RUTTER, M. (1972). Maternal Deprivation Reassessed, Penguin.

ΜΟΥΣΟΥΡΟΥ, ΛΜ. (1991). Αλλαγές στην οικογενειακή ζωή. Επιπτώσεις στη φροντίδα και προστασία του παιδιού. Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Συμπερασματικά δύο ομάδες παραγόντων δημιουργούν το ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας και συνδέονται με τη συμπεριφορά του παιδιού. Οι κοινωνιολογικοί παράγοντες, όπως η σύνθεση της οικογένειας, η σειρά γέννησης του παιδιού, το μορφωτικό, πολιτιστικό και κοινωνικό status των γονέων και οι ψυχολογικοί παράγοντες όπως η προσωπικότητα των γονέων, η συμπεριφορά των γονέων και οι ενδοοικογενειακές σχέσεις. Επομένως το παιδί θα εκδηλώσει αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά, έτσι όπως έχει ορισθεί, αν το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον δημιουργεί συνθήκες που ενισχύουν τέτοιες συμπεριφορές οι οποίες μέσω της ταύτισης με μίμηση εσωτερικοποιούνται και παγιώνονται από το παιδί. Τα σχήματα συμπεριφοράς που ήταν κατάλληλα μέσα στην οικογένεια μεταφέρονται στις μετέπειτα συναλλαγές και σχέσεις με το περιβάλλον. **(Skynner, 1987, σ. 220).**

Επομένως οι παιδαγωγικές και μορφωτικές επιδράσεις της οικογένειας μπορεί να είναι αρνητικές, όταν υπάρχουν δυσμενείς παράγοντες της αγωγής στην οικογένεια, όπως διαλυμένες οικογένειες, ψυχικές ασθένειες, ανήθικος βίος των γονέων, έλλειψη κατάλληλου χώρου διαμονής και διατιθέμενου χρόνου από τους γονείς για το παιδί, κ.λ.π., αλλά και υπερπροστατευτισμός, άλογη πειθαρχία, αλλοπρόσαλλη συμπεριφορά των γονέων και τελικά όλα εκείνα που ασκούν αρνητικές επιδράσεις στην οικογενειακή αγωγή του παιδιού και αντανακλώνται στην εκδήλωση κάθε συμπεριφοράς του.

4.3.3.4. Η επίδραση των περιβαλλόντων χώρων του σπιτιού

Από την άποψη των χώρων η σημασία ορισμένων από αυτούς αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας του παιδιού.

SKYNNER, R. (1987). ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Οι χώροι του σπιτιού μέσα στους οποίους το παιδί περνάει τα πρώτα χρόνια της ζωής του και θα συνεχίζει για αρκετά χρόνια ακόμη να του παρέχουν τις απαραίτητες συνθήκες για την απρόσκοπτη ανάπτυξή του είναι σημαντικότατοι.

Όπως αναφέρει ο **Woodbury (1966)** σε έρευνα, η στενότητα γενικά του χώρου λειτουργεί ευνοϊκά στην εκδήλωση επιθετικότητας, ενώ η άνεση του χώρου δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να κινηθεί και να παίξει άνετα δίνοντας διέξοδο στο εσωτερικό του δυναμικό, αυτό που και ο **Lorenz** επισημαίνει στο έργο του «On aggression" (1996).

Οι χώροι του σπιτιού αποκτούν σπουδαιότητα για το παιδί που αναπτύσσει σχέσεις μαζί τους λειτουργικές, συναισθηματικές, οι οποίες δημιουργούν το ψυχολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί βιώνει τις πρώτες του εμπειρίες, δημιουργεί και προάγει τις ευαισθησίες του, παγιώνει στάσεις και συμπεριφορές ανάλογα με την ποιότητα και την ποσότητα των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων που δέχεται.

Επομένως η ύπαρξη φωτεινών, μεγάλων και γενικά άνετων χώρων μέσα στο σπίτι, αλλά και η ύπαρξη αύλειων χώρων με πράσινο μέσα και πέριξ αυτών, διαμορφώνουν καλές συνθήκες για την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του παιδιού και πρόσφορο έδαφος για την παγίωση στάσεων και συμπεριφορών φιλικών προς το περιβάλλον.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4.3.4. Ο κοινωνικός περίγυρος

Υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι η εξέλιξη μέχρι την ώριμη ηλικία έχει εντελώς διαφορετική κατάληξη ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον. Με την πάροδο της ηλικίας η συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζεται από επιδράσεις του συνεχώς επεκτεινόμενου κοινωνικού περιβάλλοντος που τώρα περιλαμβάνει εκτός από την οικογένεια και το σχολείο και άλλους τυπικούς και άτυπους κοινοτικούς παράγοντες στο φιλικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον όπου ζει, κινείται και αναπτύσσεται. **(Richman 1985, Sanger, 1992).**

Το παιδί έρχεται τώρα σε επαφή με ένα μεγαλύτερο αριθμό δεδομένων της κοινωνικής ζωής, όπως σχήματα συμπεριφοράς, στάσεις, μορφές έκφρασης κ.λ.π. Συναντά πρότυπα πνευματικότητας ή αντιπνευματικότητας, της λογικής αντιμετώπισης ενός προβλήματος, αλλά και του πρωτογονισμού, της ορμητικότητας, της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς.

Στην πρώιμη παιδική ηλικία ο άνθρωπος είναι όν αντικοινωνικό, απροσάρμοστο, εγωκεντρικό και η δραματική μεταστροφή από το μικρό παιδί στον ώριμο ενήλικο μπορεί να χαρακτηριστεί ως κοινωνικοποίηση.(1)

Αυτή η μεταβολή συνίσταται στην ενσωμάτωση και την είσοδο του ατόμου στον πολιτισμό του περιβάλλοντος **(Ζάχαρης, Δ. 1994, σ. 40).**

Ο άνθρωπος σε αντίθεση με τα ζώα δε φέρνει μαζί του με τη γέννηση τα αναγκαία πρότυπα συμπεριφοράς και τις ικανότητες για την εξασφάλιση της ύπαρξης.

GERHARDT, U. (1971). Rollenanalyse als Kritische Soziologie. Luchterhard, Berlin.
PARSON, T. (1951). The social system. Glencoe, III
RICHMAN, N. (1985). Disorders in preschool children. In: Rutter M, Hersov L, eds. Child and adolescent psychiatry: modern approaches. Oxford. Black well 1985, 336 – 50.
SANGER MS, MACLEAN. WE, VAN – SLYKE DA. (1992). Relation between maternal characteristics and child behaviour rating. Clin. Pediatr. Phila, 1992 Aug. 31 (8): 461 – 6.
GOFFMAN, E. (1961). Role – distance Encounters. Bobby – Merrill, Indianapolis.
ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1994). Ψυχολογία της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
(1) Κοινωνικοποίηση είναι η προσαρμογή των επιθυμιών και των έμφυτων αναγκών του παιδιού στους κοινωνικούς κανόνες, ή κατά άλλη διατύπωση η εξισορρόπηση του επιθυμητού με το επιτρεπτό. Δηλαδή η κοινωνικοποίηση είναι μια λειτουργία μάθησης η οποία αναφέρεται στην αποδοχή κανόνων συμπεριφοράς και στάσεων ή όπως τονίζει ο Goffman (1961) η παραγωγή και διατήρηση ισορροπίας μεταξύ της ατομικής και της κοινωνικής ταυτότητας ή κατά τους Parson (1951) – Gerhardt (1971) η εκμάθηση ρόλων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τις αποκτά στη διάρκεια της ατομικής ζωής. Κατά τους **Portman (1951), Lorenz (1963)** κ.λ.π., ο πολιτισμός δε μεταβιβάζεται βιολογικά, αλλά με τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης

Η κοινωνικοποίηση πραγματοποιείται μέσα σ' ένα καθολικό, αυτοτελές και οργανωμένο σύνολο επικοινωνούντων ανθρώπων, που έχει τη δική του ταυτότητα και συνέχεια στο χρόνο. Πρόκειται για ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται από τη δομή και τις λειτουργίες του, που καλύπτει τις βασικές ανάγκες των μελών του, που έχει θεσμοθετήσει πλαίσια συμπεριφοράς των στοιχείων – μελών τα οποία αντλούν εμπειρίες από το σύνολο, αλλά και αναπτύσσει δράση μέσα σ' αυτό που αποτελεί πεδίο βιωμάτων και δημιουργίας μέσα στο οποίο έχει αναπτυχτεί ένα κοινό επικοινωνιακό σύστημα μεταξύ των μελών, τα οποία χαρακτηρίζονται από μια συλλογική ταυτότητα που προσδίδει συνοχή στο σύνολο και που αποτελεί πεδίο ανάπτυξης πολιτισμού.

Τα βασικά συστατικά στοιχεία ενός πολιτισμού, όπως οι κανόνες, οι γνώμονες, οι μορφές συμπεριφοράς όπως έχουν σχηματιστεί και συνεχώς διαμορφώνονται μέσα στο χρόνο, αφομοιώνονται από το άτομο κυρίως με τη λειτουργία της ταύτισης με μίμηση. Δηλαδή το παιδί παρατηρώντας στο κοινωνικό περιβάλλον ορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς τα εκτελεί εσωτερικά και τα αναπαράγει κατά ένα μέρος εξωτερικά με μίμηση.

Το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει το παιδί και στο οποίο βιώνει τις εμπειρίες και δραστηριοποιείται, είναι συνάθροιση μικρο – κοινωνικών περιβαλλόντων που έχουν άμεσα συνάφεια μεταξύ τους. Τέτοια περιβάλλοντα διαμορφώνουν οι ομάδες των ενηλίκων και των συνομηλίκων.

Το παιδί διευρύνοντας τον κύκλο των επαφών του με πρόσωπα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος έρχεται σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό γίγνεσθαι και η κοινωνική γνώση που αποκτά έχει μεγαλύτερο εύρος και σαφήνεια.

PORTMAN, A. (1951). Zoologie und das neue Bild des Menschen Rowohlt, Hamburg.
LORENZ, K. (1963). Das sogenannte Böse. Borothea – Schoeler, Wien.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Αυτή η κοινωνική γνώση μεταφέρεται από το στενό οικογενειακό πλαίσιο στο ευρύτερα κοινωνικοπολιτισμικό που διαμορφώνουν οι ομάδες των ενηλίκων και των συνομηλίκων.

Μετά από τα πρότυπα των γονέων το παιδί αναζητά και βρίσκει όλο και περισσότερο έξω από την οικογένεια τα πρότυπα της συμπεριφοράς του στα πρόσωπα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Άτομα με τα οποία το παιδί έρχεται σε συναναστροφή και είναι αποδεκτά από αυτό αποτελούν τα πρότυπα μίμησης και ταύτισης.

Κατά τον **Bandura (1969, 1971, 1977)** τα παιδιά μιμούνται όχι μόνο τη συμπεριφορά των γονέων τους αλλά γενικά όλων των ενηλίκων γύρω τους που τους δείχνουν αγάπη και ενδιαφέρον.

Κατά τον **Piaget (1952)** οι τρόποι που το παιδί αλληλεπιδρά στον κοινωνικό του περίγυρο, εξαρτώνται από τc στάδιο της γνωστικής του ανάπτυξης. Η γνωστική ανάπτυξη και η κοινωνική ανάπτυξη είναι αλληλένδετες και αναπτύσσονται παράλληλα **(Κουτσουβάνου, 1996, σ. 20).**

Η αναγνώριση από το παιδί των κοινωνικών κανόνων σημαίνει ανάπτυξη της συνείδησής του και κατά τον **Piaget (1932)** η πορεία συνειδητοποίησης της έννοιας του ηθικού και των κοινωνικών κανόνων από το παιδί θεωρείται ως στοιχείο ανάπτυξης της λογικής του. Τα παιδιά στην ηλικία των 4 – 7 ετών δε λαμβάνουν υπόψη την πρόθεση παρά μόνο το αποτέλεσμα των πράξεων τους.

Σύμφωνα με τον **Kohlberg (1971)** τα παιδιά κοινωνικοποιούνται μιμούμενα τη συμπεριφορά των μεγαλυτέρων τους και η κατανόηση των κανόνων συμπεριφοράς, που μιμούνται, εξαρτάται από το στάδιο της γνωστικής τους ανάπτυξης.

BANDURA, A. (1969). Principles of Behavior modification. New York: Holt, Rinehart and Winston.
BANDURA. A. (1971). Psychological modeling. Chicago: Atherton, Aldine.
BANDURA. A. (1977). Social Learning theory, Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall.
PIAGET, J. (1952). The origins of intelligence in children. New York: International University Press.
ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ, ΕΥΓ. (1996). Θεωρητική Εισαγωγή στα Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Αθήνα.
PIAGET, J. (1932). The moral judgment of the child. London: Routledge.
KOHLBERG, L. (1971). From is to ought. In T. Mitcell (Ed.). Gognitive development and genetic epistemology. New York: Academic Press.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η θεωρία του **Piaget (1951, 1955)** δίνει ιδιαίτερη σημασία στην αλληλεπίδραση του παιδιού με το κοινωνικό γίγνεσθαι.

Μέσα στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο η ομάδα των συνομηλίκων παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της προσωπικότητας του παιδιού της προσχολικής ηλικίας, καθώς και στην ευαισθητοποίησή του σε θέματα αποδοχής της φυλετικής, πολιτισμικής κ.λ.π. διαφορετικότητας των άλλων.

Μια από τις κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζεται με την ανάπτυξη της φιλίας είναι η ικανότητα του παιδιού να αλληλεπιδρά θετικά με τους άλλους. Θετική αλληλεπίδραση σημαίνει ότι το παιδί δείχνει ενδιαφέρον, προσοχή και στοργή στα άλλα μέλη της ομάδας των συνομηλίκων και μοιράζεται μαζί τους τα πράγματα.

Αρνητική είναι η συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα[1], τον εξευτελισμό του άλλου και την απόρριψή του. Άλλη κοινωνική δεξιότητα είναι η επικοινωνιακή, ικανότητα η οποία χαρακτηρίζει εκείνα τα παιδιά τα ικανά να εκφράσουν καθαρά τις απόψεις και τα συναισθήματα και να συνεργαστούν καλύτερα με τα άλλα παιδιά στο παιχνίδι και στην παρέα.

Αυτές είναι μερικές από τις κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα παιδιά με την παρατήρηση των μοντέλων που διαμορφώνουν τα μέλη της ομάδας.

Τα μέλη της ομάδας των συνομηλίκων λειτουργούν ως πρότυπα για το παιδί. Τα πρότυπα αυτά ασκούν επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του παιδιού που κατά τους μπιχεβιοριστές δεν είναι τίποτα άλλο παρά το σύνολο των «καθ' έξιν» αντιδράσεων και αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης.

PIAGET. J. (1951). Play dreams and imitation in childhood. London. Heinemann.
PIAGET. J. (1955). The child's construction of reality: London: Routledge.
(1) Ως επιθετικότητα νοείται η καταστροφή ιδιοκτησίας, η σωματική και η λεκτική επίθεση, οι απειλές για επίθεση κ.λ.π. οι οποίοι είναι μερικοί από τους παράγοντες που κατά τον **Bandura (1973)** χαρακτηρίζουν την επιθετικότητα.
BANDURA, A. (1973). Aggression: A social learning analusis, Englewood Cliffs, Prentice – Hall, N.J.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η ομάδα των συνομηλίκων, όταν αυτά δεν εποπτεύονται και δεν υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ως προς τη δύναμη, επιτρέπει στο καθένα από τα μέλη του το είδος της εμπειρίας (ανάληψη ρόλου, δημιουργία κανόνα, επιβολή του κανόνα) που είναι αναγκαία για να αναπτυχτεί μια ηθική βασισμένη στην αμοιβαία συμφωνία και συνεργασία μεταξύ ίσων **(Piaget, 1932)**. Διαφορετικά δημιουργείται καταδυναστευτική και εκμεταλλευτική κατάσταση μεταξύ των μελών που οδηγεί σε δυσλειτουργία την ομάδα. Μια ομάδα συνομηλίκων που λειτουργεί ομαλά και με συνεργατικό πνεύμα μπορεί να απελευθερώσει αναστολές και να υποβαθμίσει τις επιδράσεις της προηγούμενης κοινωνικοποίησης, θέση που αντανακλάται στο βιβλίο του **Le Bon, "Golding Lord of the Flies"** για τη συμπεριφορά του πλήθους.

Κατά τον **Hoffman (1980)** ο έμμεσος ρόλος των ενηλίκων είναι σημαντικός. Η εκδήλωση στοργής από τους γονείς και η επαγωγικού τύπου πειθαρχία παίζει ουσιαστικό ρόλο στην κατανόηση, αλλά και στην προοπτική της άποψης του άλλου σε μια συγκρουσιακή κατάσταση του παιδιού με ένα συνομήλικό του.

Ο **Devereux (1970)** θεωρεί ότι η γονική επιρροή εξασθενίζει και η επιρροή που ασκούν οι συνομήλικοι αυξάνει, καθώς το παιδί μεγαλώνει. Η κατεύθυνση αυτής της επιρροής είναι λιγότερο εμφανής.

Η έρευνα για το μοντέλο των συνομηλίκων, όπως αυτή παρουσιάζεται από τον **Hoffman (1970b),** προτείνει ότι η συναναστροφή μ' ένα συνομήλικο που συμπεριφέρεται επιθετικά ή υποχωρεί στον πειρασμό και δεν τιμωρείται, αυξάνει την πιθανότητα ότι ένα παιδί θα κάνει το ίδιο.

PIAGET, J. (1932). ό. π.

HOFFMAN, M.L. (1980). Adolescent morality in development perspective. In J. Adelson (Ed.), Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley – Interscience.

DEVEREUX, E.C. (1970). The Role of peer – group experience in moral development. In J.P. Hill (Ed.), Minnesota symposia on child psychology (vol. 4). Minneapolis: University of Minnesota Press.

HOFFMAN, M.L. (1970b). Moral development, In P.H. Mussen (Ed.), Carmichael's Handbook of child psychology (vol. 2). New York: Wiley.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Αν το μοντέλο τιμωρηθεί, το υποκείμενο συμπεριφέρεται σα να μην υπήρχε καθόλου μοντέλο. Τα πορίσματα των ερευνών προτείνουν ότι όταν τα παιδιά αποκλίνουν από τα κοινωνικά μέτρα των ενηλίκων χωρίς τιμωρία, όπως συμβαίνει συχνά έξω από το σπίτι, μπορεί το γεγονός αυτό να αποτελέσει πρόκληση για το παιδί να συνεχίσει την απόκλιση. Αν όμως τα παιδιά τιμωρηθούν, το γεγονός αυτό μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά. Ως εκ τούτου η άμεση συμπεριφορά των συνομηλίκων είναι μάλλον πιο πιθανό να εξασθενίζει παρά να ενισχύει τις αναστολές του παιδιού για κάποια συγκεκριμένη συμπεριφορά **(Hoffman, 1995, σ. 82, 83)**:

Οι συνομήλικοι και οι ομάδες συνομηλίκων παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη, διατήρηση και τροποποίηση της επιθετικής συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά των συνομηλίκων συντελεί στην ανάπτυξη της επιθετικότητας[1], λειτουργώντας είτε ενισχυτικά, είτε ως πρόκληση, είτε ως στόχος εχθρότητας, ως μοντέλο μίμησης της επιθετικής συμπεριφοράς.

Καθοριστική επίσης είναι η συναναστροφή του παιδιού με ομάδα συνομηλίκων πολυπολιτισμικής, πολυφυλετικής κ.λ.π. σύνθεσης – προϊόν του πολυσυλλεκτικού χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών – η οποία το βοηθά να ξεπεράσει προηγούμενες καταστάσεις κοινωνικοποίησης, να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες, να καταλάβει, να μάθει και να αποδέχεται τους κανόνες και τις αξίες της συνύπαρξης στην ομάδα, μέσα από τις αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ ίσων στην ομάδα των συνομηλίκων.

HOFFMAN, M.L.(1995). Σκέψη, Συναίσθημα και Συμπεριφορά στο πλαίσιο της ηθικής ανάπτυξης. **Κείμενα Εξελικτικής** Ψυχολογίας, Γ' τόμος. Κοινωνική Ανάπτυξη. Επιμέλεια Στέλλα Βοσνιάδου. Gutenberg, Αθήνα.

(1) *Η εκδήλωση επιθετικότητας ως ένα βαθμό αποτελεί φυσιολογική αντίδραση της παιδικής ηλικίας. Ένα παιδί χαρακτηρίζεται επιθετικό μόνο όταν η συχνότητα και / ή η ένταση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς γίνονται υπερβολικές, ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τη μορφή και την κουλτούρα.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4.3.5. Ο Περίγυρος των Μ.Μ.Ε (η επίδραση των Μ.Μ.Ε και της εικονικής πραγματικότητας στην αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας)

4.3.5.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.), δηλαδή ο ηλεκτρονικός και έντυπος τύπος, όπως είναι η τηλεόραση, το ραδιόφωνο, το διαδίκτυο, αλλά και τα διάφορα περιοδικά, εφημερίδες και έντυπα, συμβάλλουν ουσιαστικά στην ενημέρωση, εκπαίδευση και ψυχαγωγία, ενώ συγχρόνως προβάλλουν, προωθούν και επιβάλλουν με την επιρροή τους πρότυπα, διαμορφώνοντας επιθυμητές στάσεις και συμπεριφορές που εξυπηρετούν ιδιοτελείς σκοπούς και συμφέροντα που κρύβονται πίσω απ' αυτά.

Ειδικά η τηλεόραση, στο τέλος του 20ου αιώνα, αποτελεί το σημαντικότερο ίσως μέσο εκπαίδευσης, ενημέρωσης και ψυχαγωγίας για την πλειονότητα των οικογενειών και για ένα σημαντικό ποσοστό αυτών των οικογενειών είναι το μόνο «ανοικτό παράθυρο» στον έξω κόσμο, αλλά και ο σημαντικότερος διαμορφωτής της κοινής γνώμης.

4.3.5.2 Η επίδραση του ηλεκτρονικού τύπου.

Πριν από λίγα χρόνια, η ανατροφή και η κοινωνικοποίηση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας γίνονταν αποκλειστικά από την οικογένεια, το σχολείο και από τη συναναστροφή τους με το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, που αποτελείται από τις ομάδες των ενηλίκων και των συνομηλίκων. Οι ομάδες αυτές διαμορφώνονται από τους συγγενείς και φίλους της οικογένειας, αλλά και από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

Η κατάσταση αυτή σήμερα έχει αλλάξει με τις νέες κοινωνικές συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί στις οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες. Η γειτονιά σαν έννοια έχει χαθεί και οι σημερινές πόλεις αποπνέουν μοναξιά.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Το συγγενικό περιβάλλον ελάχιστα έρχεται σε επαφή με το παιδί. Ο θεσμός της οικογένειας έχει δεχθεί πλήγματα και έχουν χαλαρώσει οι συνδετικοί κρίκοι. Η οικογένεια αριθμητικά έχει περιοριστεί στους γονείς και σε ένα, δύο, σπάνια τρία παιδιά. Το κενό που άφησε η εξαφάνιση όλου αυτού του δικτύου υποστήριξης, που τόση επίδραση ασκούσε στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και συμπεριφοράς του παιδιού, ήρθε να αναπληρώσει η τηλεόραση. **(Schramm, 1961).**

Η τηλεόραση εκπέμποντας ακουστικά και οπτικά μηνύματα αποτελεί ένα θαυμάσιο εκπαιδευτικό μέσο και αποτελεί μια από τις κυριότερες πηγές κοινωνικής μάθησης. Μπορεί να προσφέρει στο παιδί γνώσεις και εμπειρίες. Του μεταφέρει εικόνες, γνώσεις και εμπειρίες από την αντικειμενική ή την εικονική πραγματικότητα ανοίγοντας του ένα παράθυρο στον κόσμο. Συγχρόνως όμως με τα μηνύματα αυτά του μεταδίδει στάσεις, ευαισθησίες και συμπεριφορές που εσωτερικοποιούνται και παγιώνονται με τη λειτουργία της ταύτισης, δηλαδή με τη μίμηση και την «ενσυναίσθηση».

Είναι φανερόν ότι η τηλεόραση είναι ένα πολύτιμο μέσο διαπαιδαγώγησης του παιδιού και θα πρέπει, γνωρίζοντας όλες τις ιδιότητες, τις δυνατότητες, αλλά και τις αδυναμίες της, να αξιοποιηθεί σωστά, παραγωγικά, γιατί αποτελεί ένα σημαντικότατο εργαλείο παρέμβασης και διαμόρφωσης της προσωπικότητας και συμπεριφοράς του παιδιού. **(Schramm 1961).**

Πολλοί συγγραφείς **(Lange κ.ά. 1969 Schramm κ.ά. 1961)** έχουν υποθέσει ότι, όσο πιο μικρό είναι το παιδί, τόσο πιο μεγάλη επίδραση ασκεί πάνω του η τηλεόραση. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας θεωρήθηκαν πιο επιρρεπή, γιατί είναι λιγότερο ικανά από τα μεγαλύτερα παιδιά να ξεχωρίσουν την αντικειμενική πραγματικότητα από την εικονική ή να κρατήσουν κάποια απόσταση από την άμεση αντιληπτική τους εμπειρία.

SCHRAMM, W. – J.LYLE – E.B. PARKER (1961). Television in the Lifes of our children. Stanford: Stanford University Press. 272, 276.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στα μικρά παιδιά, που η κρίση τους δεν είναι ακόμη ανεπτυγμένη, οι διάφορες πληροφορίες από το περιβάλλον με άμεσο ή έμμεσο τρόπο μπορούν να εντυπωθούν στο υποσυνείδητο τους και τα μηνύματα που μεταφέρουν να τους παγιώσουν στάσεις και συμπεριφορές που θα τα συνοδεύουν δια βίου. Έτσι η εκδήλωση ενός συγκεκριμένου τρόπου ζωής και συνηθειών υγιεινών ή ανθυγιεινών (διατροφή κ.λ.π.), μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της επίδρασης κάποιων εκπομπών της τηλεόρασης στο παιδί. Επίσης η εκδήλωση διαφόρων μορφών αντιπεριβαλλοντικών συμπεριφορών, όπως επιθετικότητα κ.λ.π., ομοίως μπορεί να είναι το αποτέλεσμα των επιρροών που ασκεί η τηλεόραση με τα προγράμματα βίαιης συμπεριφοράς ή επιθετικότητας στα οποία συνήθως επιβραβεύεται ο ήρωας που την εκδηλώνει, ενώ η απομάκρυνση των παιδιών από την τηλεοπτική οθόνη ή η μείωση των ωρών παρακολούθησης συμβάλλει ουσιαστικά στη μείωση της επιθετικότητας. Αυτό απέδειξαν έρευνες που έκανε ο **Thomas N. Robinson / 2000** στο Πανεπιστήμιο **Stanford** με παιδιά που παρουσίαζαν επιθετική συμπεριφορά (φραστικές επιθέσεις και φυσική βία). Παρατήρησε ότι όταν μειώθηκε η παρακολούθηση της τηλεόρασης από τα παιδιά, τα επίπεδα εκδήλωσης επιθετικότητας μειώθηκαν έως και 50%, αναφορικά τόσο με τις φραστικές όσο και με τις βίαιες επιθέσεις.

Η τηλεόραση είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς των παιδιών και κυρίως εκείνων της προσχολικής ηλικίας. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι σήμερα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα με την ανοχή, αν όχι με τη διάθεση των γονέων, να παραμένουν πολλές ώρες μπροστά στη συσκευή της τηλεόρασης, βλέποντας οποιοδήποτε πρόγραμμά της, οποιεσδήποτε ώρες, επηρεαζόμενα από το ύφος και ήθος των ηρώων του τηλεοπτικού προγράμματος που προβάλλεται, τους οποίους αντιγράφουν, μιμούμενοι κινήσεις, στάσεις, και συμπεριφορές τους.

Η χρησιμοποίηση της τηλεόρασης, σαν ηλεκτρονικής «νταντάς», για να απασχολούνται τα παιδιά και μάλιστα χωρίς έλεγχο από τους γονείς για το τι βλέπουν, σε συνδυασμό με το μειωμένο χρόνο που διαθέτουν οι

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

γονείς στα παιδιά για να συζητούν μαζί τους και να ανακαλύπτουν τι σκέπτονται, αλλά και πως νοιώθουν γι' αυτό που βλέπουν στην τηλεόραση, που είναι αποτέλεσμα των ρυθμών του σύγχρονου τρόπου ζωής, πλήττει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της οικογένειας.

Αυτά τα φαινόμενα προβληματίζουν εκείνους που αναζητούν τους λόγους της απαξίωσης του θεσμού της οικογένειας και της κοινωνίας και προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα, όπως της έκρηξης της επιθετικότητας ή της βίαιης συμπεριφοράς στα σχολεία, τη ρήξη των οικογενειακών δεσμών κ.λ.π., που έχουν ενταθεί τα τελευταία χρόνια.

Επίσης ο μεγάλος χρόνος, που διατίθεται από το παιδί για την παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων, θα μπορούσε να διατεθεί σε πληθώρα άλλων δραστηριοτήτων και εμπειριών που θα ανέπτυσσαν περισσότερο τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και γενικότερα την ψυχοσωματική του ανάπτυξη.

Η επί ώρες καθήλωση του παιδιού μπροστά από τη συσκευή της τηλεόρασης χωρίς τη δυνατότητα συμμετοχής και αντίδρασης (interaction) στα τεκταινόμενα, με απουσία των αμυντικών μηχανισμών λόγω της έλλειψης του κριτικού πνεύματος, που είναι φυσιολογική γι' αυτές τις ηλικίες, έχουν ως αποτέλεσμα εκτός της μη σωματικής άσκησης του παιδιού, την αφομοίωση, ενσωμάτωση άμεσα ή έμμεσα, συνειδητά ή ασυνείδητα μέσω των προβαλλομένων προτύπων και καταστάσεων, στάσεων, συμπεριφορών και ευαισθησιών αντιπεριβαλλοντικού περιεχομένου.

4.3.5.3. Συναφείς έρευνες

Η επίδραση της τηλεόρασης στα παιδιά είναι μια σύνθετη λειτουργία μεταξύ του χρόνου που βλέπουν τηλεόραση και του αθροιστικού αποτελέσματος αυτών που παρακολουθούν **(American Academy of Pediatrics, 1990).**

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. (1990). Commitee on Communications: Children, Adolescents and Television. Pediatrics: 1990 85:1119

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Σύμφωνα με τον **Gerbner (1985)** ο κόσμος που παρουσιάζεται στην τηλεόραση, καθίσταται ο πραγματικός κόσμος για τα παιδιά και ιδίως αυτά της προσχολικής ηλικίας, που λόγω ακριβώς αυτής της ηλικίας, ταυτίζονται με τα πρόσωπα και λόγω του εγωκεντρισμού που τα χαρακτηρίζει, περιχαρακώνονται σ' αυτά. Σ' αυτό συμβάλλει και η ελλιπής κρίση που έχουν τα παιδιά της ηλικίας αυτής.

Κατά τον **Strasburger (1989)** πολλές πληροφορίες που αφορούν τις επιδράσεις της τηλεόρασης είναι τεκμηριωμένες, αν και η ακριβής φύση της σημασίας αυτών των επιδράσεων είναι αμφιλεγόμενη.

Η **Φρυσίρα – Κανιούρα κ.ά. (1993)** τονίζει τη σπουδαιότητα της επίδρασης της τηλεόρασης στην υγεία και στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Κατά την έρευνα του **Dietz (1984, 1985)** παρατηρήθηκε σημαντική σχέση μεταξύ του χρόνου που παρακολουθούν τα παιδιά τηλεόραση και της παχυσαρκίας. Αυτό είναι αποτέλεσμα των διατροφικών συνηθειών που προβάλλονται από την τηλεόραση και εδραιώνονται στις μικρές ηλικίες, αλλά και του παραγκωνισμού των αθλητικών δραστηριοτήτων εξαιτίας της καθιστικής συμπεριφοράς και αδράνειας των παιδιών που παρακολουθούν πολλές ώρες video και τηλεόραση **(Φρυσίρα – Κανιούρα κ.ά. 1993 σ. 314, 315).**

Οι **Long κ.ά. (1973)** αναφέρουν ότι η τηλεόραση καταναλίσκει το μισό από το συνολικά ελεύθερο χρόνο του παιδιού και υπερβαίνει κατά 50% του χρόνου για παιχνίδι.

GERBNER, G. (1985). Children's television: a national disgrace. Pediatr. Ann. 1985 14:822.
STRASBURGER, C.V. (1989). Children, Adolescents and Television – 1989: The Role of Pediatricians. Pediatrics 1989 83:446.
ΦΡΥΣΙΡΑ – ΚΑΝΙΟΥΡΑ, ΕΛ. κ.ά. (1993). Η επίδραση της τηλεόρασης στα Ελληνόπουλα στο τέλος του 20ου αιώνα και ο Παιδίατρος. Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία, 1993, σ. 315.
DIETZ, W.H. and GORTMAKER, S.L. (1984). Factors within the phycical environment associated with childhood obesity. Am J clin Nutr 1984 39:619.
DIETZ, W.H. and GORTMAKER, S.L. (1985). Do we fatten our Children at the Television Set? Obesity and Television Viewing in Children and Adolescents. Pediatrics 1985 75:807.
LONG, B., HENDERSON, E. (1973). Children's use of time: Some personal and social correlates. Element Sch J 1973 73:193.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ο **Mc Canna (1989)** επισημαίνει ότι τα παιδιά που παρακολουθούν πολλές ώρες τηλεόραση, έχουν λίγο χρόνο να αφιερώσουν σε άλλες δραστηριότητες που είναι βασικές για την κοινωνική, συναισθηματική, εκπαιδευτική και φυσική τους ανάπτυξη, όπως είναι το παιχνίδι, η άθληση κ.λ.π.

4.3.5.4. Τηλεόραση και επιθετική συμπεριφορά.

Κατά τον **Freud** η επιθετική συμπεριφορά είναι ορμή, δηλαδή έμφυτη τάση. Η τάση αυτή είναι «πρωταρχική και αυτόνομη» και «σ' αυτή ο πολιτισμός συναντά το ισχυρότατο εμπόδιό του» **(Freud, 1964, σ. 161).**

Σύμφωνα με τον **Freud** «τα φαινόμενα της ζωής μπορούν να εξηγηθούν από την αλληλεπίδραση και τον ανταγωνισμό της «της ορμής του θανάτου» και της «ορμής της ζωής» **(Merz, 1965, σ. 573).** Για να αποφευχθεί η άμεση ικανοποίηση της ορμής της αυτοκαταστροφής, η «ορμή του θανάτου» στρέφεται προς τα έξω ως επιθετικότητα.

Ο **Lorenz** υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα έχει κληρονομική προέλευση ως ένστικτο και ότι στην επιθετική συμπεριφορά υπάρχει μια σκόπιμη βιολογική λειτουργία του ενστίκτου με την οποία εξασφαλίζεται η φυσική επιλογή, δηλαδή η επιβολή του ισχυρότερου.

Άλλοι συμπληρώνουν ότι ναι μεν υπάρχει μια κληρονομική επιθετική προδιάθεση του ανθρώπου, αλλά συμβάλλουν στην εκδήλωσή της και οι εξωτερικοί παράγοντες που, κατά τον **Champlin (1989),** καθορίζονται από την κοινωνική εμπειρία.

Mc CANNA, M.W., JASON, L. (1989). The effects of a television watching reduction program on television viewing and alternative activities. Dissert Abstr Internat 1989 40: 4014 B.
FREUD, S. (1964). Abriss der Psycho – analyse, Frankfurt, / M., Fischer (47).
MERZ, F. (1965). Aggression und Aggressionstieb, Thomae H. (ed.): Handbuch der Psychologie, vol 2: Allgemeine Psychologie II. Cöttingen, Hoegrefe, 569: 601.
CHAMPLIN, M. (1989). "Conflict theory and Policy Killings". Deviant behavior, vol 10 No 4: 369: 386.

Αντίθετα προς την εκδοχή της επιθετικότητας ως ενστικτώδους συμπεριφοράς, η ψυχολογία της μάθησης θεωρεί την επιθετικότητα ως αποτέλεσμα μάθησης μέσω μίμησης. Η διαπίστωση αυτή στηρίζεται σε μια σειρά από πειράματα που αποδεικνύουν ότι οι συνθήκες του περιβάλλοντος έχουν μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση αυτής της συμπεριφοράς.

Τη σημασία της μάθησης με μίμηση (πρότυπο) απέδειξε ο **Bandura (1973, 1978)** με τα σχετικά πειράματά του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σε ένα από τα πειράματά του διαπιστώθηκε ότι ιδιαίτερα ενισχυτικά για την επιθετική συμπεριφορά επιδρά το βίωμα επιθετικής συμπεριφοράς. Ο **Bandura** συμπεραίνει ότι οι διάφοροι σύνθετοι τρόποι συμπεριφοράς ενός προτύπου σε μια δεδομένη στιγμή όχι μόνο γίνονται αντιληπτοί αλλά και αποθηκεύονται, και σε όμοιες ή παρόμοιες καταστάσεις ανακαλούνται και εφαρμόζονται, δοκιμάζονται.

Τα παιδιά μιμούνται την επιθετική συμπεριφορά ατόμων που εντυπωσιάζουν για την επιτυχία τους και που αμείβονται για την επιθετικότητά τους και την αυθαιρεσία τους. Η μιμητική συμπεριφορά είναι πιθανότερη, όταν το πρότυπο έχει υψηλό κύρος. Παρόμοια ήταν και τα πειραματικά συμπεράσματα του **Hicks (1965).**

Γενικά φαίνεται να ισχύει ότι επιθετικά πρότυπα παρέχουν επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς με τις ανάλογες νοητικές συνδέσεις προσδοκιών για επιτυχία και αποτελούν μια ισχυρή παρόρμηση για άμεση επιθετική συμπεριφορά, δημιουργώντας μια απίστευτη συναισθηματική βάση. **(Παπαδόπουλος, 1992, σ. 32).**

Οι **Friedrich και Stein** στο άρθρο τους «Επιθετικά και κοινωνικά τηλεοπτικά προγράμματα και η συμπεριφορά των παιδιών της προσχολικής

BANDURA, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs, N.J., Prentice - Hall.
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. (1992). Επιθετικότητα: κλασσικές θεωρίες και πειραματικές διαπιστώσεις. Στο :η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία:. Επιμέλεια Ι. Νέστορος. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ηλικίας» επιβεβαιώνοντας προηγούμενα πειράματα του **Bandura,** τονίζουν ότι τα παιδιά επηρεάζονται από τα προγράμματα επιθετικού περιεχομένου που προβάλλει η τηλεόραση και ότι η παρακολούθηση της τηλεόρασης περιλαμβάνει μάθηση μέσα από παρατήρηση. Φαίνεται ότι τα τηλεοπτικά προγράμματα με επιθετικό περιεχόμενο επηρεάζουν τον αυτοέλεγχο των παιδιών.

Στην έρευνά τους οι **Friedrich και Stein,** παρατήρησαν αύξηση της διαπροσωπικής επιθετικότητας των παιδιών που παρακολούθησαν επιθετικά προγράμματα και ότι τα παιδιά αυτά έδειξαν μειωμένη υπακοή σε κανόνες ανεκτικότητας. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν επίσης ότι τα επιθετικά προγράμματα μπορούν να έχουν επιβλαβείς επιδράσεις σε διάφορες πτυχές της συμπεριφοράς του παιδιού ιδίως σε θέματα αυτοελέγχου και αυτορύθμισης. Η προβολή προγραμμάτων με κοινωνικό περιεχόμενο επέδρασαν θετικά σε θέματα αυτορύθμισης και τα παιδιά επέδειξαν αυξημένη υπακοή σε κανόνες.

Η θετική επίδραση της τηλεόρασης στο να διδάξει στα παιδιά θετικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς όπως συνεργασιμότητα, αλτρουισμό, αυτοέλεγχο κ.λ.π. έχει την ίδια βαρύτητα με την αρνητική επίδραση που μπορεί να έχει στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας η προβολή της επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς.

Οι επιδράσεις που μπορούν να προκαλέσουν στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας τα τηλεοπτικά προγράμματα με επιθετικό ή κοινωνικό περιεχόμενο μπορεί να διατηρηθούν από τις περιβαλλοντικές ενισχύσεις. Χωρίς τα στηρίγματα αυτού του είδους, οι προδιαθέσεις συμπεριφοράς πιθανόν να απαλειφθούν.

Οι αντιδράσεις των παιδιών στο επιθετικό ή το κοινωνικό περιεχόμενο της τηλεόρασης, ποικίλουν ανάλογα με τον αριθμό των μεταβλητών ή των χαρακτηριστικών που έχουν τα παιδιά όταν παρακολουθούν τηλεόραση. Το φύλο, η ηλικία, το νοητικό επίπεδο, τα σχήματα κοινωνικοποίησης των γονέων και των συνομηλίκων, οι περιβαλλοντικές συνθήκες που δημιουργούν πλαίσιο γνωστικό, ψυχολογικό και ευαισθησίας, καθώς και τα ήδη υπάρχοντα επίπεδα επιθετικών και

κοινωνικών προδιαθέσεων της προσωπικότητας, αποτελούν μεταβλητές που πιθανά επηρεάζουν τον τρόπο αντίδρασης των παιδιών.

4.3.5.5. Η επιρροή των εντύπων

Η σημαντική συνδρομή των εντύπων στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού είναι αδιαμφισβήτητη. Το καλό βιβλίο, είτε αυτό είναι παραμύθι, είτε είναι εικονογραφημένος γνωστικός οδηγός του περιβάλλοντος κ.λ.π., μπορεί να δώσει πολλές πληροφορίες και ερεθίσματα, να περάσει διάφορα μηνύματα στα παιδιά, χρήσιμα για τη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη και να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τη σχέση τους με το περιβάλλον.

Η χωρίς έλεγχο διάθεση εντύπων στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας περικλείει «εν δυνάμει» τον κίνδυνο να τα επηρεάσει αρνητικά ως προς τις στάσεις και συμπεριφορές τους προς το περιβάλλον. Συνήθως στα διάφορα έντυπα (παραμύθια, κόμικς κ.λ.π.), που κυκλοφορούν, προβάλλονται με έμμεσο τρόπο μηνύματα με αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά. Σε πολλά παραμύθια παρουσιάζεται το δάσος σαν σκοτεινό, φοβερό και αφιλόξενο, με κινδύνους να ελλοχεύουν παντού, που συνειρμικά οδηγεί το παιδί στο φόβο, στην αποστροφή και στην προκατάληψη γι' αυτό. Επίσης σε πολλά ζώα δίνονται ανθρώπινες ιδιότητες και χαρακτηριστικά πονηριάς, κακίας κ.λ.π., όπως ο κακός και εχθρικός λύκος στο παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας που επιβουλεύεται τη ζωή της και γι' αυτό πρέπει να εξοντωθεί ή το κακό και επικίνδυνο φίδι ή ο μυθικός δράκοντας που επιζητεί το κακό των ανθρώπων και πρέπει να θανατωθεί και πολλά άλλα ακόμη.

Όλα αυτά δημιουργούν στα παιδιά συνειρμικά, εχθρικά συναισθήματα για πολλά από τα ζώα και τα μηνύματα που μεταφέρουν, παγιώνουν προκαταλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές που δεν είναι φιλικές για το περιβάλλον.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η προβολή μέσω των εντύπων της επιθετικότητας και της βίαιης συμπεριφοράς με την επιβράβευση των τερατόμορφων ή μη ηρώων των ιστοριών που περιγράφουν είναι καθοριστικές για την ψυχική ανάπτυξη των παιδιών. Η επικράτηση του καλού πάνω στο κακό, με τη χρήση βίας και ποταμών αίματος, συνειρμικά ανοίγει το θέμα της επικράτησης κάποιου πάνω στον άλλο στη σφαίρα του εξουθενωτικού ανταγωνισμού και όχι στη δια του διαλόγου διευθέτηση των διαπροσωπικών διαφορών. Και ως προέκταση όλων αυτών, για να γίνει καλύτερη η εμπέδωση των μηνυμάτων και η αλλοτρίωση της προσωπικότητας των παιδιών, οι φιγούρες αυτές γίνονται πλαστικά παιχνίδια με κίνηση και φωνή για να πετύχουν σίγουρα το στόχο τους που είναι η διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών και να τους ενσταλάξουν φοβίες και προκαταλήψεις μέσα από την εικονική πραγματικότητα του κόσμου που τους προβάλλουν και τα πρότυπα που προωθούν.

Είναι προφανές λοιπόν ότι τα Μ.Μ.Ε. και εικονικής πραγματικότητας και ειδικότερα η τηλεόραση αποτελούν ένα σημαντικότατο διαμορφωτικό παράγοντα της συμπεριφοράς του παιδιού της προσχολικής ηλικίας, που ανάλογα με τον επιδιωκόμενο σκοπό, μπορεί να γίνουν εργαλείο διαπαιδαγώγησης και ανάπτυξης ευαισθησιών, στάσεων και συμπεριφορών φιλικών προς το περιβάλλον, να παράγουν πολιτισμό και να προάγουν αξίες πολιτισμικές, κοινωνικές, περιβαλλοντικές.

Το ίδιο εύκολα μπορεί να γίνουν εργαλείο προπαγάνδας θέσεων, ιδεών και ιδεολογημάτων που θα εξυπηρετούν την υπερκαταναλωτική νοοτροπία και τη χρησιμοθηρική προσέγγιση της Φύσης, κατατείνοντας στη μεγιστοποίηση του κέρδους και αδιαφορώντας για την υποβάθμιση του Περιβάλλοντος.

Τα Μ.Μ.Ε. (ηλεκτρονικά και έντυπα) θεωρούνται ότι είναι ο σημαντικότερος βραχίονας της παγκοσμιοποίησης και μέσω αυτών, φαλκιδεύονται, αποδυναμώνονται, ισοπεδώνονται και ομογενοποιούνται τα ιδιαίτερα πολιτιστικά χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες των λαών, δημιουργώντας τα νέα μοντέλα πολιτισμού και αξιών. Παράλληλα τα Μ.Μ.Ε. προσαρμόζοντας την πληροφορία κατά το δοκούν, διαμορφώνουν

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

την κοινή γνώμη επιβάλλοντας στάσεις και συμπεριφορές που εμπεριέχουν την αντιπεριβαλλοντική διάσταση (επιθετικότητα, υπερκαταναλωτισμός, κ.λ.π.). Ιδιαίτερα επηρεάζουν τα παιδιά της μικρής ηλικίας που είναι ευαίσθητα λόγω έλλειψης αντιστάσεων και κριτικού πνεύματος και τα εθίζουν σε υπερκαταναλωτικές συνήθειες, στην επιθετικότητα και βία, στην ανθυγιεινή διατροφή, επιβεβαιώνοντας την διαμορφωτική δύναμη που ασκούν στην προσωπικότητα, το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά των παιδιών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4.3.6. Ο Σχολικός περίγυρος

4.3.6.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Κατά την προσχολική ηλικία το παιδί απαγκιστρώνεται βαθμιαία από την οικογένεια και διευρύνεται συνεχώς ο κόσμος των ερεθισμάτων, και ο ζωτικός του χώρος περιλαμβάνει τώρα και το περιβάλλον του σχολικού περίγυρου. Ο σχολικός περίγυρος του Νηπιαγωγείου οριοθετεί το καινούριο περιβάλλον του παιδιού, μέσα στο οποίο θα δραστηριοποιηθεί για αρκετές ώρες την ημέρα και θα αλληλεπιδράσει μαζί του.

Η έννοια του σχολικού περιβάλλοντος συναθροίζεται από το χωρικό του προσδιορισμό (περιβάλλοντες χώροι, τάξεις, αυλή, κοινόχρηστοι χώροι, γεωφυσικές και βιοφυσικές καταστάσεις), από την ψυχολογική και παιδευτική κατάσταση που συνιστούν οι έννοιες της ομάδας των συνομηλίκων και του εκπαιδευτικού, αλλά και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών κατευθύνσεων.

Σ' αυτό το νέο περιβάλλον το παιδί καλείται να βιώσει μέσα από την ομάδα και την εκπαιδευτική διαδικασία τη συνεργασιμότητα, να αναπτύξει την κοινωνικότητα και να διευρύνει τη γνωστική προσέγγιση της αντικειμενικής πραγματικότητας. Το παιδί μέσα στο χώρο αυτό θα αναπτύξει συναισθήματα και ευαισθησίες και θα παγιώσει στάσεις και συμπεριφορές συμβατές προς τις κοινωνικές, πολιτιστικές και περιβαλλοντικές επιταγές, όπως αυτές απορρέουν από τη σύγχρονη αντίληψη του κόσμου. Αυτές συνίστανται σε αποδεκτές αρχές και κανόνες που θα πρέπει να διέπουν τις σύγχρονες και αειφορικά αναπτυσσόμενες κοινωνίες, μακριά από τον πολιτισμό του ανταγωνισμού, της επιθετικότητας και της μεγιστοποίησης του κέρδους. Κοινωνίες ευφορούμενες από μια οικολογική συνείδηση της αλληλεγγύης **(Morin 1989)** και διακατεχόμενες από τις ανθρώπινες αξίες, της γνώσης, της δικαιοσύνης (αλήθεια), ελευθερίας, ειρήνης.

MORIN, E. (1989) "Pour une nouvelle conscience planétaire", *Le monde diplomatique*, 427, Octobre.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Σ' αυτό το καινούριο περιβάλλον και παράλληλα μ' αυτό θα συνεχισθεί η διαδικασία που άρχισε στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Δηλαδή θα συνεχισθεί η παροχή αγωγής και παιδείας στο παιδί, αλλά με πιο οργανωμένη μορφή και μέσα από τις νέες συνθήκες (παιδαγωγικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές) που διαμορφώνει η ομάδα, ο εκπαιδευτικός και γενικότερα ο σχολικός περίγυρος, στις οποίες εξομαλύνονται οι όποιες συγκρουσιακές τάσεις παρατηρούνται στο παιδί από αυτό τον πιθανό διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της μάθησης, της αντικειμενικής πραγματικότητας, αλλά και των αξιών της ζωής, σε σχέση με τον οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο.

Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας το νήπιο, η ομάδα των συνομηλίκων του και ο εκπαιδευτικός βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Παράλληλα αναπτύσσονται μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις, δημιουργώντας πλαίσιο διαμόρφωσης στάσεων και συμπεριφορών, που πηγάζουν από τις αμοιβαίες προσδοκίες των ρόλων της κάθε πλευράς. **(Καψάλης, 1986, σ. 403).**

4.3.6.2 Ο ρόλος του σχολείου

Χρέος του σχολείου είναι να προετοιμάζει το παιδί, για να αντιμετωπίζει την πραγματικότητα βοηθώντας την προσωπικότητά του να αυτοπραγματώνεται και να εκφράζεται ελεύθερα με όλες τις μορφές συμπεριφοράς που του επιβάλλει η ζωή και του επιτρέπουν οι απαιτήσεις της κοινότητας και γενικότερα του περιβάλλοντος. Το σχολείο θα βοηθήσει το νέο άνθρωπο να αυτοπραγματωθεί με τις εμπειρίες που αποκομίζει από την τριβή του με την πραγματικότητα της ζωής.

Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση με την οποία θα αποφλοιωθεί το γνωστικό υλικό για να

ΚΑΨΑΛΗΣ, ΑΧ. (1986). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Εκδοτικός οίκος ΑΦΩΝ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αποκαλυφθούν αβίαστα αξίες και ευαισθησίες που περιλαμβάνει το μορφωτικό αγαθό που προσφέρει η καθημερινότητα. Με τα κατάλληλα παιδαγωγικά εργαλεία θα μπορέσει να αφυπνισθεί η περιβαλλοντική συνείδηση και ευαισθησία, μέσα από την επεξεργασία των γνωστικών περιεχομένων που προσφέρει αφειδώς η καθημερινότητα με παράλληλη ανάπτυξη του κριτικού λογισμού για τα προβλήματα του περιβάλλοντος.

Η οργανωμένη παιδεία που υλοποιείται στο σχολείο είναι μια διάσταση της εξέλιξης του πραγματικού και διαδραματίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στο θεμελιώδη μετασχηματισμό της κοινωνίας, αλλά και στην αλλαγή πρόσληψης του περιβάλλοντος. Μια τέτοια εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα συνθετικά στοιχεία του καθημερινού πολιτισμού και να ευνοεί την ανάδειξη καινούριων εργαλείων της πραγματικότητας που βιώνεται. Τέτοια εργαλεία, όπως συναισθηματικά, νοητικά, ψυχοκινητικά, φαντασιακά και άλλα, θα επιτρέψουν την παρέμβαση και το μετασχηματισμό της καθημερινής πραγματικότητας **(Bertrand, 1994, σ. 134).** Η εκπαίδευση πρέπει να είναι προσανατολισμένη προς την απόκτηση μιας εξελικτικής κουλτούρας, δηλαδή μιας μόρφωσης που να ευνοεί την πραγματική και κοινωνική συνείδηση, μέσα από την περιβαλλοντική της διάσταση με τον ολιστικό τρόπο προσέγγισης.

Η εκπαίδευση που πραγματοποιείται στο σχολείο, ως επιχείρηση διαμόρφωσης και ενσωμάτωσης του νέου ανθρώπου στην κοινωνία, είναι κατ' εξοχήν *πολιτική πράξη*, γιατί διαμορφώνει την προσωπικότητά του σύμφωνα με νόρμες, που αντανακλούν οι κοινωνικές και πολιτιστικές πραγματικότητες.

Το είδος του σχολείου (ιδιωτικό ή δημόσιο), η ποιοτική διαβάθμιση μεταξύ σχολείων, το σύστημα διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι κατευθύνσεις γενικότερα της εκπαίδευσης αποτελούν έκφραση πολιτικών επιλογών και ευρύτερων κοινωνικών επιδιώξεων. Οι «ωθήσεις», τα

BERTRAND, YVES. (1994). ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ. Μετάφρ. ΕΛ. ΛΙΝΑΡΔΟΥ. Προσαρμογή – Επιμέλεια, ΑΘ. ΣΙΠΗΤΑΝΟΥ. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

«κίνητρα» και οι «δυνατότητες», που το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα υποβάλλει και επιβάλλει στους μαθητές είναι η αντανάκλαση ενός συγκεκριμένου κοινωνικού συστήματος. Η οργανωμένη παιδεία καλλιεργεί δεξιότητες, μεταδίδει γνώσεις, αλλά υποχρεούται να μεταδώσει στα παιδιά τα κοινωνικά πρότυπα και τους αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς. Η εκπαίδευση προσφέρει στο παιδί τις κοινωνικά αποδεκτές πολιτικές ιδέες, που διαμορφώνουν την προσωπικότητά του.

Οι όποιες ενστικτικές παρωθήσεις του παιδιού προσκρούουν κατ' αρχήν στις γονικές και αργότερα στις κοινωνικές απαγορεύσεις όπως αυτές υπαγορεύονται και καθοδηγούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα και υλοποιούνται στο σχολείο που είναι θεσμός κοινωνικός.

(Τζάνη, Μ., 1986 σ. 51,56).

4.3.6.3 Η επίδραση των σχολικών χώρων

Οι σχέσεις ανάμεσα στη φυσική διάσταση των χώρων και στις λειτουργίες των χώρων αυτών, μέσα από την αισθητική και ψυχολογική θεώρηση και διήθηση, είναι καθοριστικές για την ανθρώπινη δραστηριότητα. Μπορεί μάλιστα να ειπωθεί ότι μερικά κτίρια, αίθουσες, δωμάτια, κοινόχρηστοι ή υπαίθριοι χώροι μπορούν να δίνουν συνδυασμούς μερικών δραστηριοτήτων πιο εύκολα από ό,τι άλλοι.

Χώροι που σέβονται το περιβάλλον, αρχιτεκτονικά εναρμονισμένοι μ' αυτό που ενσωματώνουν τα δομικά στοιχεία του άμεσου περιβάλλοντος και τη χρωματική συμβατότητα προς αυτά, δημιουργούν το κατάλληλο ψυχολογικό πλαίσιο, που συνδυαζόμενο με τις ανάλογες εργονομικές και χωροταξικές παρεμβάσεις, προδιαθέτουν τον άνθρωπο για δημιουργική δραστηριότητα επηρεάζοντας άμεσα ή έμμεσα τη συμπεριφορά του.

ΤΖΑΝΗ, Μ. (1986). Θέματα κοινωνιολογίας της παιδείας. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Οι σχολικοί χώροι συγκρινόμενοι με εκείνους του σπιτιού έχουν την ίδια σημασία για το παιδί. Είναι οι χώροι όπου το παιδί θα ενσωματωθεί στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, δηλαδή θα κοινωνικοποιηθεί και θα αποκτήσει ευκαιρίες για να αναπτύξει τα αντιληπτικά, τα γνωστικά σχήματα και τις ευαισθησίες. Είναι οι χώροι στους οποίους θα παρευρίσκεται για μεγάλο χρονικό διάστημα της ημέρας με συνομηλίκους του με τους οποίους θα συναλλάσσεται.

Οι χώροι του σχολείου εξασφαλίζουν τις βασικές προϋποθέσεις οι οποίες καθορίζουν με άμεσο τρόπο, τις δραστηριότητες του παιδιού και του εκπαιδευτικού και επηρεάζουν τον τρόπο της παιδευτικής διεργασίας και το φαινόμενο της μάθησης, δημιουργώντας το κατάλληλο πλαίσιο για το σκοπό αυτό. Το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως χώρος που αποκτά μεγαλύτερη σημασία εξ' αιτίας της ψυχολογικής επένδυσης που του παρέχουν τα άτομα τα οποία τον κατέχουν. Η γενικότερη οργάνωση του, οι διαστάσεις του, τα επίπεδά του και ο όγκος των αντικειμένων του ασκούν μια απροσδιόριστη επίδραση στη συμπεριφορά και δια μέσου αυτής, στην προσωπικότητα του μαθητή. **(Μπέλλας, 1985, σ. 515 – 516).**

Ένα σχολείο που δεν αναμένεται να στεγάσει άλλες δραστηριότητες εκτός από αυτές της παιδευτικής διεργασίας, πρέπει να είναι λειτουργικό ως προς τις δραστηριότητες που απορρέουν από το σκοπό αυτής της διεργασίας και οι χώροι του να δημιουργούν το κατάλληλο ψυχολογικό και λειτουργικό πλαίσιο προς επίτευξη του σκοπού αυτού.

Αυτό σημαίνει ότι για τη δεδομένη χρήση των χώρων του, το σχολείο πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες χωροταξικές, αισθητικές και γενικά λειτουργικές προϋποθέσεις για να επιτελέσει το σκοπό του. Δηλαδή όλες εκείνες τις περιβαλλοντικές προϋποθέσεις που είναι αναγκαίες για να δημιουργηθεί κλίμα άνεσης και δημιουργικότητας για το παιδί. Δημιουργικότητα που εκδηλώνεται με το παιχνίδι και οδηγεί το παιδί στη γνωστική και ψυχοκινητική του ανάπτυξη και συντείνει στην κοινωνικοποίηση του. Παράλληλα το βοηθά να αναπτύξει και το

ΜΠΕΛΛΑΣ, ΘΡΑΣ. (1985). Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής. Εκδόσεις ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

συναισθηματικό του τομέα.

Όμως οι μικρές και τσιμενταρισμένες ή ασφαλτοστρωμένες αυλές χωρίς πράσινο, οι μίζεροι κοινόχρηστοι χώροι, οι σκοτεινές, στενόχωρες[1] και άσχημα κλιματιζόμενες αίθουσες, δημιουργούν αισθήματα αποστροφής στα παιδιά για τους χώρους αυτούς, ενώ συγχρόνως αποτελούν γι' αυτά χώρους ανθυγιεινούς και επικίνδυνους. Επίσης το ασυντήρητο παλαιό και πολλές φορές ακατάλληλο για σχολείο κτίριο, που αποπνέει μιζέρια και εγκατάλειψη, δημιουργεί στα παιδιά ανάλογα αισθήματα απογοήτευσης, απέχθειας, εγκατάλειψης και οπωσδήποτε το περιβάλλον αυτό δεν πρόκειται να εμπνεύσει στα παιδιά αγάπη και φιλικά αισθήματα προς αυτό.

Η δόμηση του σχολείου σε περιοχές μέγιστης ηχορύπανσης, με περιβάλλοντες χώρους χωρίς πράσινο και χωρίς πλατείες και γενικά η δόμηση τους σε περιοχές περιβαλλοντικά επιβαρυμένες δημιουργούν συνθήκες ακατάλληλες να εμπνεύσουν στο μικρό παιδί ευαισθησίες, σεβασμό και αγάπη για το περιβάλλον, να του δώσουν την αισθητική ικανοποίηση και γενικά να δημιουργήσουν το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα για τη γνωστική, ψυχοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξη.

Η συστέγαση πολλών και διαφορετικών βαθμίδων σχολείων σε μεγάλα συγκροτήματα, που τους προσδίδει χαρακτηριστικά γκετοποίησης, επηρεάζει αρνητικά τη συμπεριφορά του μικρού παιδιού της προσχολικής ηλικίας ως προς την κοινωνικοποίηση, γιατί το μικρό παιδί μιμείται λεκτικά σχήματα και αντιγράφει τις εκδηλώσεις των συμπεριφορών των μεγαλυτέρων με την ευκολία που διακρίνει τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Ο σχολικός χώρος λοιπόν επηρεάζει άμεσα το φαινόμενο της μάθησης και έμμεσα τη δόμηση της προσωπικότητας του παιδιού συντείνοντας στη δημιουργία στάσεων και συμπεριφορών προς το περιβάλλον, που ανάλογα με τη συναισθηματική, ψυχολογική και αισθητική φόρτιση του χώρου είναι φιλικές ή αρνητικές προς αυτό.

---

(1) Η έρευνα έδειξε (M.A. Woodbury, 1966) ότι η στενότητα του χώρου λειτουργεί ευνοϊκά στην εκδήλωση επιθετικότητας από τα παιδιά.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Οι σχέσεις που αναπτύσσει λοιπόν το παιδί με το σχολικό χώρο είναι σχέσεις λειτουργικές και ταυτόχρονα σχέσεις συναισθηματικές, συγκινησιακές, συνειδητές ή ασυνείδητες. Δηλαδή αναπτύσσονται μεταξύ παιδιού και σχολικού περιβάλλοντος σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης που επηρεάζουν τη στάση και τη συμπεριφορά του και που είναι εντονότερες στην προσχολική ηλικία.

Επομένως ο σχολικός περίγυρος, ως προς το χωρικό του προσδιορισμό, επιδρά θετικά ή αρνητικά στο παιδί ως προς την εκδήλωση φιλικής συμπεριφοράς προς το περιβάλλον. Αν π.χ. το μικρό παιδί εκδηλώσει μια επιθετικότητα και γενικά βίαιη συμπεριφορά προς το άμεσο περιβάλλον του, παράγοντες γι' αυτό μπορεί να είναι η χωροταξία, η οργάνωση και η ποιότητα των σχολικών χώρων.

Οι σχολικοί χώροι θα πρέπει να ανταποκρίνονται χωροταξικά, οργανωτικά και περιβαλλοντικά **(Canter, 1978)** στις γνωστικές, συναισθηματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και λειτουργικές ανάγκες του παιδιού. Δηλαδή οι σχολικοί χώροι πρέπει να διαθέτουν όλες εκείνες τις προϋποθέσεις και χαρακτηριστικά που είναι αναγκαίες στο παιδί, για να αναπτύξει ευαισθησίες και να παγιώσει στάσεις και συμπεριφορές φιλικές προς το περιβάλλον.

CANTER, D. (1978) "Environment Design and Behaviour" in International Encyclopedia of Neurology. Psychiatry, Psychoanalysis and Psychology.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4.3.6.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η παιδευτική διεργασία που θεωρείται ως ένα σύνολο διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, είναι μια διαδικασία διαρκούς επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέρη (εταίρους), που συμμετέχουν σ' αυτήν. Θεμελιώδης παράγοντας υλοποίησης της στοχοθεσίας της οργανωμένης παιδείας είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος κατευθύνει, συντονίζει, αλλά και εμπνέει τα παιδιά με τα οποία αποκτά συναισθηματική σχέση. Καλείται ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει συναισθηματικές γέφυρες με το κάθε παιδί ξεχωριστά, αλλά και με όλη την ομάδα προσεγγίζοντάς την ολιστικά, σφαιρικά και εξατομικευμένα και αξιοποιώντας τη δυνατότητα που του δίνει η ψυχολογική και αναπτυξιακή κατάσταση του παιδιού και η τάση του για ταύτιση με πρότυπα. Μπορεί επίσης να το βοηθήσει, να οργανώσει τη γνωστική του ανάπτυξη αποβάλλοντάς του το χάος για τον γύρω κόσμο, και να πειθαρχήσει την απροσανατόλιστη σκέψη του, όταν δεν έχει συγκεκριμένο αντικείμενο ή θέμα προβληματισμού, γιατί αυτό δεν το οδηγεί σε δημιουργική σκέψη. Κατά τον **Davis (1963)** το παιδί πρέπει να καταλάβει ότι τα γεγονότα είναι κατανοητές ολότητες και ότι οι αιτίες μπορούν και οφείλουν να υπόκεινται σε εξέταση. Λόγοι, αιτίες και συνθήκες που περιβάλλουν ένα γεγονός ή μια εκδήλωση πρέπει να αναλύονται. Ο εκπαιδευτικός κατά τον **Bruner (1966),** αλλά και τον **Davis (1963)** πρέπει να έχει πλήρη εξοικείωση με τους όρους: πείραμα, πρόβλημα, έλεγχος, διερεύνηση, αιτιολόγηση, παρατήρηση, γενίκευση, αξιοπιστία, γεγονός. **(Κουτσουβάνου, 1996, σ. 24).**

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, όπως και των γονέων, αποτελεί πρότυπο μίμησης και ταύτισης για το παιδί και επηρεάζει άμεσα τη συμπεριφορά του. Απαραίτητη προϋπόθεση, όπως και για κάθε ταύτιση, είναι η θετική συναισθηματική σχέση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό.

DAVIS, D. (1963). Primary education. New York: Harper and Row.
ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ, ΕΥΓ. (1996). Θεωρητική Εισαγωγή στα Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών. Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι συνάρτηση του βαθμού συνειδητοποίησης του ρόλου του, το περιεχόμενο του οποίου ποτέ δεν είναι σταθερό και αυστηρά καθορισμένο, εξαρτώμενο από εποχή σε εποχή, από τόπο σε τόπο και από πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συγκυρίες, αλλά και την προσωπικότητά του. **(Καψάλης, 1986, σ. 405).**

Σύμφωνα με μια μελέτη ομάδας ερευνητών του πανεπιστημίου του **Michigan (R. MANN, 1970),** από την ανάλυση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού προκύπτουν οι κύριες διαστάσεις του ρόλου του, που μπορούν να οδηγήσουν στην κατεύθυνση του περιγραφικού profile του εκπαιδευτικού. Κατά τη μελέτη αυτή, ο εκπαιδευτικός κατέχει γνώσεις και δεξιότητες που τις μεταδίδει στο παιδί, που δεν τις κατέχει, σε συνδυασμό με την παιδαγωγική μόρφωση, αλλά και την ειδίκευση σε θέματα αγωγής που πρέπει να διαθέτει, παράλληλα προς την επιστημονική του επάρκεια.

Ο εκπαιδευτικός όμως δεν αποβλέπει μόνο στη μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων στο παιδί, αλλά και συναισθηματικής ισορροπίας, αυτοελέγχου, αυτοπεποίθησης, δημιουργικότητας, κριτικής ικανότητας, ανάληψης ευθύνης κ.λ.π. Η μετάδοση αυτή πραγματοποιείται μέσα από μια διαδικασία μάθησης που συνδυάζει την προσπάθεια μεταβίβασης της κοινωνικής πείρας και παράδοσης με τη δραστηριοποίηση των δυνάμεων της αλλαγής. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός μεταφέρει το παρελθόν στο παρόν και χρησιμοποιώντας τις γνώσεις του παρόντος, προετοιμάζει τους μαθητές για τον κόσμο του αύριο. Η διαδικασία της αγωγής είναι διαχρονική που ξεκινάει από το παρελθόν, περνάει από το παρόν, για να καταλήξει στο μέλλον. Κύριο έργο του εκπαιδευτικού είναι η αγωγή και η μετάδοση γνώσεων στο παιδί προετοιμάζοντάς το για τον κόσμο του αύριο.

Η μελέτη της ερευνητικής ομάδας του **Michigan** αναγνωρίζει στον εκπαιδευτικό το ρόλο του μεσάζοντα της κοινωνικοποίησης του παιδιού, που παράλληλα με τα διδακτικά του καθήκοντα και χωρίς να το συνειδητοποιεί πολλές φορές, εισάγει τα παιδιά στους κανόνες και το αξιακό σύστημα της κοινωνίας. Το ίδιο επισημαίνεται και από το

ΚΑΨΑΛΗΣ, ΑΧ. (1986). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Εκδοτικός οίκος ΑΦΩΝ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Freud (1935) αλλά και από τον **Erikson (1963)** ο οποίος μάλιστα τονίζει ιδιαίτερα την επίγνωση της εξουσίας που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς. Κατά τον **Macoby (1980)** η κοινωνικοποίηση των παιδιών είναι αμφίδρομη μεταξύ των συντελεστών που λαμβάνουν μέρος σ' αυτήν.

Ο εκπαιδευτικός βιώνει το ευρύ πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων και διαδικασιών ως εντολοδόχος και εκτελεστής των αποφάσεων της Πολιτείας, αλλά και ως ενεργό μέλος της κοινωνίας, συμμετέχοντας ο ίδιος στο κοινωνικό γίγνεσθαι και συγκαθορίζοντας τις κοινωνικές μεταβολές. Επισημαίνεται ότι κάθε εκπαιδευτικός προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες, τις κλίσεις, τα διαφέροντα και τους σκοπούς του κάθε παιδιού της τάξης, εξατομικευμένα και ολιστικά, προωθώντας παράλληλα τις ικανότητές του. Η μελέτη αυτή επιβεβαιώνει το ρόλο του εκπαιδευτικού ως πρότυπο μίμησης και ταύτισης για το παιδί. Ρόλος που του δίνει την δυνατότητα της αποτελεσματικής παιδαγωγικής επίδρασης στο παιδί, το οποίο τον θαυμάζει.

Γι' αυτό ο νηπιαγωγός πρέπει να αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς και μίμησης και να διακρίνεται για τη συνέπεια των λόγων του, συμφωνία των λόγων και των πράξεων του.

Η συναντησιακή σχέση νηπιαγωγού και νηπίου δεν επιτρέπεται να είναι τυπική, απαιτείται άμεση προσωπική επαφή και συναισθηματική επικοινωνία με το νήπιο, κάτι που δεν είναι αναγκαίο στις ανώτερες βαθμίδες. **(Κιτσαράς, Γ., 1991, σ. 174, 175).**

Ο εκπαιδευτικός εκπροσωπεί στην τάξη το εκπαιδευτικό σύστημα με οργάνωση, προγράμματα, σκοπούς κ.λ.π., από το οποίο αντλεί τη δύναμη και την εξουσία που έχει, και εκφράζεται με το σύστημα ποινών και αμοιβών. Όμως πολλές φορές ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη εκφράζει τα προσωπικά του συναισθήματα, διαφέροντα, προτιμήσεις, πεποιθήσεις

FREUD, S. (1935). An autobiographical study. London: Hogarth Press.
ERIKSON, E.H. (1963). Childhood and society. New York: Norton.
MACOBY, E.E. (1980). Social development. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
ΚΙΤΣΑΡΑΣ, ΓΕΩΡΓ. (1991). Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κ.λ.π., δημιουργώντας κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης, αίροντας το τυπικό μέρος του ρόλου του. Αυτό εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και όπως τονίζει ο **Heckhausen (1974, σ. 556)** οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τους ρόλους και ως προς την ευλυγισία με την οποία τους αλλάζουν **(Καψάλης, 1986, σ. 408).**

Χωρίς να ενδιαφέρει άμεσα αυτή καθαυτή η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του, η οποία έχει σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά του παιδιού. Η επίδραση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στη γνωστική και συναισθηματική συμπεριφορά του παιδιού, δηλαδή ο τρόπος για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και συναισθηματικής ισορροπίας, είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας.

Η σημαντικότητα αυτή καθορίζεται από την ποιότητα της σχέσης του εκπαιδευτικού με το παιδί, η οποία πρέπει να χαρακτηρίζεται από τη συναισθηματική θέρμη του εκπαιδευτικού προς αυτό.

Κατά τον **Caselmann, Ch. (1964)** ο πλέον κατάλληλος τύπος εκπαιδευτικού για τα πρώτα εκπαιδευτικά χρόνια του παιδιού, είναι εκείνος ο οποίος προσαρμόζει την παιδαγωγική του δραστηριότητα στις ανάγκες και τα διαφέροντα του παιδιού, δηλαδή ο «παιδότροπος». Επομένως ο εκπαιδευτικός με βάση το ζητούμενο, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των νηπίων θα πρέπει να εφαρμόσει ανάλογες διδακτικές μεθόδους.

Η διδακτική στρατηγική που θα εφαρμόσει δε θα είναι προσκολλημένη σε μια διδακτική αρχή, αλλά θα είναι το αποτέλεσμα σύνθεσης ποικίλων θεωρητικών απόψεων, που θα εξυπηρετούν τις ανάγκες και συγκαιρίες του ζητούμενου, την κατάλληλη στιγμή και την κοσμοθεωρητική τοποθέτηση του διδάσκοντος.

HECKHAUSEN, H. (1974). Lehrer – Schüler – Interaktion. In WEINERT, F. κ.ά.
ΚΑΨΑΛΗΣ, ΑΧ. (1986). ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κατά την **Unesco (1985),** ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός στην προσπάθεια του ανθρώπου που καλείται επιτακτικά να επανεξετάσει τη σχέση του με το φυσικό περιβάλλον, να αναδιατάξει το σύστημα των αξιών του και να εδραιώσει μια νέα ηθική.

Οι εκπαιδευτικοί, ένας από τους σημαντικότερους συντελεστές και φορείς αξιών, οφείλουν να επαναξιολογήσουν τις σχέσεις τους με το φυσικό περιβάλλον και να αναθεωρήσουν τις αντιλήψεις τους γενικότερα για το περιβάλλον, όπως και αν αυτό εκφέρεται, υιοθετώντας νέες τάσεις στάσεις, συμπεριφορές και αξίες. Η δημιουργία όμως συνθηκών αλλαγής του συστήματος αξιών και των αντιλήψεων για το περιβάλλον προϋποθέτει κατανόηση του τρόπου και του πλαισίου δημιουργίας του καθώς επίσης και των παραμέτρων που τις επηρεάζουν.

UNESCO (1985). Environmental Values Education, Environmental Education, Series, No 13.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4.4. Ατομικοί παράγοντες της συμπεριφοράς

Η συμπεριφορά των ατόμων δεν προσδιορίζεται πάντοτε από την κατάσταση, αλλά εξαρτάται από τις ιδιαίτερες ιδιότητες των προσώπων που την εκδηλώνουν, όπως οι επιθυμίες, τα ελατήρια, οι επιδιώξεις, οι σκοπιμότητες, τα «κίνητρα» κ.λ.π. Έτσι από την προσωποκεντρική θεώρηση της συμπεριφοράς αυτή η συμπεριφορά πηδαλιουχείται και καθορίζεται από τους ατομικούς παράγοντες του προσώπου.

Σύμφωνα με τις θεωρίες των ιδιοτήτων οι διαφορές στη συμπεριφορά ανάγονται σε ατομικές προδιαθέσεις, δηλαδή σε ιδιότητες σε «παράγοντες», σε συνήθειες, σε κίνητρα του δράστη και όλα εκείνα που χαρακτηρίζουν την «προσωπικότητα», αλλά και στην κληρονομική προέλευση μερικών ιδιοτήτων. **(Ζάχαρης, 1989, σ. 70).**

Κατά τον **Remplein (1971, σ. 44)** το άτομο ευθύνεται για τη διαμόρφωση των ιδιοτήτων και ιδιαιτεροτήτων του χαρακτήρος δηλαδή της προσωπικότητάς του και επικαλείται την άποψη του **Huxley**: «Ό,τι είσαι εξαρτάται από τρείς παράγοντες: 1) τι κληρονόμησε. 2) τι δημιούργησε από εσένα το περιβάλλον σου. 3) τι έκανες εσύ με ελεύθερη εκλογή από το περιβάλλον, σου και από την κληρονομικότητά σου» **(Ζάχαρης 1994, σ. 35).**

Για την εκτίμηση της συμπεριφοράς των παιδιών, είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς τα βασικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της κάθε ηλικίας, καθώς και το εύρος των διακυμάνσεων της συμπεριφοράς που εμφανίζουν τα παιδιά σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο.

REMPLEIN, H. (1971). Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes und Jugendalter, München,
ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1994). Ψυχολογία της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1989). Παρώθηση – κίνητρα – ιδεολογία – επίδοση. *Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

α) Ατομικές γενετικές καταβολές

Οι καταβολές είναι έμφυτες ετοιμότητες, καθώς και προδιαθέσεις σωματικής και ψυχικής υφής. Είναι προσδιορισμοί της δομής του προσώπου, οι οποίοι στη διάρκεια της ατομικής εξέλιξης διαμορφώνονται σε επιδιώξεις, ετοιμότητες και δεξιότητες, και προσδιορίζουν σε μεγάλη έκταση τη φύση και την ιδιαιτερότητα του ανθρώπου. Εξελίσσονται μόνο στην αντιπαράθεση του ατόμου με το περιβάλλον. **(Ζάχαρης, 1994, σ. 30).**

Το ίδιο τονίζει και ο **Remplein (1971)** ο οποίος πιστεύει ότι οι κληρονομικές καταβολές είναι «δυνατότητες», οι οποίες ενεργοποιούνται στη συνάντηση του οργανισμού με το περιβάλλον. Γενικά οι καταβολές καθορίζουν το σχέδιο δόμησης του οργανισμού και αποτελούν το πλαίσιο για την εξέλιξή του. Τα γονίδια αποτελούν τα οχήματα των καταβολών και αυτά περιλαμβάνονται στα χρωμοσώματα. Κατά την **Schenk – Danzinger (1985, σ. 25)** ο παράγοντας της εξέλιξης, που είναι προγραμματισμένος στη δομή των γονιδίων, είναι κληρονομικός, δηλαδή η καταβολή για τη σωματική εμφάνιση, τη ζωτικότητα, την ευαισθησία κ.λ.π. Τα γονίδια έχουν αποκλειστική κυβερνητική λειτουργία πάνω στο φαινόμενο της εξέλιξης, επηρεάζοντας την εξέλιξη λειτουργιών και οργάνων μεταβιβάζοντας «δυνατότητες» για ορισμένες ιδιότητες. **(Ζάχαρης, 1994, σ. 31).** Πολυσύνθετες ιδιότητες, όπως η αγάπη για τον άνθρωπο η ισχυρογνωμοσύνη, η υπερηφάνεια κ.λ.π., κατά τον **Remplein,** δεν κληρονομούνται. Κληρονομούνται μόνο στοιχειώδεις καταβολές, όπως οι σταθερές καταβολές του είδους (τα ένστικτα, τα αντανακλαστικά, και οι σωματικές ορμές). Στις σταθερές ατομικές καταβολές ανήκουν οι κινήσεις των μυών, η δραστηριότητα των αισθήσεων, η ζωτικότητα και ο χαρακτήρας. Δηλαδή τα βαθύτερα ψυχικά στρώματα, όπως οι ορμές, η ζωτικότητα, ο χαρακτήρας κ.λ.π. είναι σταθερότερα έναντι των

SCEHNK – DANZINGER, L. (1985). Entwicklungspsychologie, Wien.
ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1994) ό.π.
REMPLEIN, H. (1971) ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

επιδράσεων του περιβάλλοντος, ενώ τα ανώτερα ψυχικά στρώματα, όπως οι πνευματικές λειτουργίες, οι ιδιοφυίες τα πνευματικά ενδιαφέροντα κ.λ.π. είναι ευμετάβλητα στις επιδράσεις του περιβάλλοντος.

Πολύ δύσκολο είναι να αποδειχθούν κληρονομικοί παράγοντες στα γνωρίσματα της προσωπικότητας. Τα γνωρίσματα της προσωπικότητας (ιδιότητες, ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα) δεν είναι δυνατόν να μετρηθούν και να ορισθούν με ακρίβεια, όπως η επίδοση και η συμπεριφορά και αφετέρου είναι πολύ πιο πολύπλοκα φαινόμενα από τις ειδικές επιδόσεις. **(Ζάχαρης, 1994, σ. 35).** Η δειλία, η φιλοδοξία κ.λ.π. δεν μεταβιβάζονται κληρονομικά, αλλά με τη συνεχή συμβίωσή τους **(Remplein, 1971, σ. 41).**

Εμπειρικές έρευνες ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας δείχνουν ότι, η ειλικρίνεια, η υπευθυνότητα, η κυκλοθυμία (ικανότητα προσαρμογής, εμπιστοσύνη, εγκαρδιότητα), η ερεθιστικότητα, η δύναμη του Υπερεγώ (συνείδηση) έχουν κληρονομική προέλευση **(Cattel, 1960).** Επίσης η κοινωνικότητα, η ομιλητικότητα, η αισιοδοξία κ.λ.π. κατά τον **Vandenberg (1962b)** έχουν κληρονομικές ρίζες. Γενετικά προσδιορισμένη βρήκε την εξωστρέφεια – εσωστρέφεια ο **Eysenck (1956).**

Συμπερασματικά κληρονομούνται τα δομικά – γενετικά χαρακτηριστικά που επιτρέπουν την εξέλιξη του ατόμου σε άνθρωπο με τις ικανότητες να μάθει τον επικοινωνιακό κώδικα (γλώσσα), να σχηματίσει συνείδηση και να συνάψει κοινωνικές σχέσεις.

Επίσης κληρονομούνται τα ατομικά – γενετικά χαρακτηριστικά της σωματικής εμφάνισης, τα ανεξειδίκευτα ένστικτα που κατατείνουν στη διακίνηση του είδους.

ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1994). ό.π.
EYSENCK, H.J. (1956). The inheritance of extraversion – introversion. Acta psychol., 12, 95 – 110.
VANDENBERG, S. G. (1962b). Innate abilities, once or many? A new method and some results. Res. Rept. No 3, Twin Study, Univ. Louisville Press. Louisville.
CATTEL, R.B. (1960). The multiple abstract variance analysis, equations and solutions: For nature – nurture research on continuous variables. Psych. Rev. 67, 353 – 372.
REMPLEIN, H. (1971) ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κληρονομική κατά την **Eibl – Eibesfeldt (1967)** είναι η τάση ιεραρχικής οργάνωσης σε κάθε ομάδα που παρατηρείται στα ανώτερα θηλαστικά. Ο βαθμός της ζωτικότητας και της ευαισθησίας του ατόμου καθορίζονται από την κληρονομικότητα. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας επηρεάζονται μάλλον από τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης του ατόμου η οποία είναι συνάρτηση περιβαλλοντικών παραγόντων.

β) Οι εσωψυχικοί δυναμικοί παράγοντες

Οι κυριότεροι εσωψυχικοί παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την εξέλιξη του ανθρώπου, άρα και τη συμπεριφορά, είναι:

1) Η συνειδητή αυτοκυβέρνηση, που παίζει το ρόλο του συντονιστή μεταξύ του οργανισμού και του περιβάλλοντος, εμφανίζεται ως βούληση κατά το δεύτερο και τρίτο χρόνο του παιδιού. Η αυτοκυβέρνηση εξαρτάται από τη ζωτικότητα, από τη δυναμική του ατόμου και για πολλούς ψυχολόγους θεωρείται σταθερή κληρονομούμενη ιδιότητα του χαρακτήρα.

Το ζωτικό παιδί επιμένει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών, ενώ το παιδί με αδύναμη βούληση υποχωρεί στις δυσκολίες και έχει ανάγκη ενισχύσεων. Η αντιπαράθεση του παιδιού με ερεθισμούς δημιουργούν παρωθήσεις για δράση **(Ζάχαρης, 1994, σ. 43).**

Κατά τον **Bühler (1958[2]),** οι βουλητικές ενέργειες τείνουν στην ικανοποίηση αναγκών, στην προσαρμογή στο περιβάλλον, στη δημιουργική επέκταση (λειτουργική άσκηση, περιέργεια) και στη διατήρηση της εσωτερικής τάξης (σχηματισμός συνείδησης, εσωτερικοποίηση αξιών, συναισθήματα ενοχής) **(Ζάχαρης, 1994, σ. 43).**

EIBL – EIBESFELDT, I. (1967). Grundriss der vergleichenden Verhaltensforschung, München.
ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1994). ό.π.
BÜHLER Ch. (1958[2]). Der menschliche Lebenslauf als psychologisches problem. Göttingen.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2) Οι ασυνείδητες δυναμικές λειτουργίες στις οποίες οι εμπειρίες συμβάλλουν ασυνείδητα στην εξέλιξη ορισμένων βιοτικών αρχών (κανόνων, αξιωμάτων) και σταθερών στάσεων, δηλαδή κατευθυντηρίων γραμμών ή προτύπων **(Adler, 1929[3]).** Πρόκειται για σταθεροποιημένες συμπεριφορές έναντι εμπειριών τις οποίες τα παιδιά βιώνουν στην κοινωνική τους επαφή. Το παιδί που δεν ένοιωσε αγάπη αντιδρά φοβισμένα, νομίζει ότι δεν το αγαπά κανείς, ότι το περιφρονούν. Η συμπεριφορά αυτή υιοθετείται από ένα αδύνατο από πλευράς ζωτικότητας παιδί. Το ζωτικό παιδί, αντίθετα, αντιδρά δυναμικά, εχθρικά έναντι ενός σκληρού περιβάλλοντος. **(Luckert, 1964).**

Θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στον κόσμο υιοθετεί το παιδί που βίωσε φιλικότητα και αγάπη από το περιβάλλον του. **(Ζάχαρης, 1994, σ. 44).**

ADLER, A. (1929[3]). Menschenkenutnis, Leipzig.
ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1994). ό.π.
LUCKERT, H. R. (1964). Die Konfliktpsychologischen Aspekte der Therapie. Handbuch der Erziehungsberatung, Basel / München.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

5. Παρεμβάσεις για αναστροφή ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (οικολογικά αρνητικής).

5.1. Εξωσχολικές θεσμικές παρεμβάσεις

Η ανησυχία των πολιτών για την κατάσταση του περιβάλλοντος, αναγκάζει τις κυβερνήσεις να υιοθετήσουν περιβαλλοντικές πολιτικές βασιζόμενες στην αρχή της αειφόρου ανάπτυξης. Οι πολιτικές αυτές επιδιώκουν να προσαρμόσουν τα πρότυπα παραγωγής και κατανάλωσης ώστε να μη ξεπερνούν τις δυνατότητες του περιβάλλοντος μακροπρόθεσμα. Ειδικά η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί την από κοινού δράση και την κατανομή ευθυνών για να αποτρέψει και όπου είναι δυνατόν, να αντιστρέψει την υποβάθμιση του περιβάλλοντος αναγνωρίζοντας το περιβάλλον ως οικονομικό πόρο με δική του εγγενή αξία και μεταγγίζοντας αυτές τις αντιλήψεις με οδηγίες σε όλα τα κράτη μέλη τους. Επιδιώκεται μέσω της συνεργασίας κυβερνήσεων, βιομηχανίας και καταναλωτών, να αναληφθεί δέσμευση για διατήρηση των πόρων, επαναχρησιμοποίηση και ανακύκλωση των χρησιμοποιημένων προϊόντων, ασφαλή διάθεση των αποβλήτων και ανάπτυξη πηγών ενέργειας φιλικών προς το περιβάλλον. Η ανάγκη για προβλεπτική πολιτική προστασίας του περιβάλλοντος αναγνωρίζεται απ' όλους ως επιτακτική.

Η προστασία του περιβάλλοντος δεν αποτελεί τροχοπέδη στην οικονομική ανάπτυξη, ούτε απειλή για την απασχόληση, αντίθετα αποτελεί ζωτικό συστατικό στοιχείο μιας ισόρροπης οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης για το παρόν και το μέλλον. Οι βιομηχανίες που επενδύουν σε καθαρή σύγχρονη τεχνολογία επενδύουν ταυτόχρονα στη μελλοντική οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, γεγονός που μπορεί να αυξήσει την ανταγωνιστικότητά τους. Η θέσπιση μέτρων για τη μείωση της ρύπανσης από τις εκπομπές των οχημάτων, για την προστασία της στοιβάδας του όζοντος από τα διάφορα προωθητικά και τα ψυκτικά μέσα, για την ενίσχυση των κανόνων της εκτίμησης περιβαλλοντικών επιπτώσεων στην περίπτωση μεγάλων ιδιωτικών ή δημόσιων έργων μέσα από ένα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

διευρυμένο φάσμα μέσων περιβαλλοντικής πολιτικής όπως τα φορολογικά κίνητρα και τις συμφωνίες αυτοπεριορισμού, αποτελούν πρακτικές που κατατείνουν στην διαμόρφωση φιλικής προς το περιβάλλον νοοτροπίας και στην ανάπτυξη κοινού αισθήματος ευθύνης σε άτομα και σε κοινωνικές ομάδες. Τα κύρια φορολογικά μέτρα και τα οικονομικά κίνητρα για την προώθηση φιλικών προς το περιβάλλον προϊόντων και υπηρεσιών συνίστατο κυρίως σε φοροαπαλλαγές, αλλά και στην επιβεβαίωση της αρχής «ο ρυπαίνων πληρώνει».

Εξίσου σημαντικός τομέας για την αναστροφή της ανεπιθύμητης προς το περιβάλλον συμπεριφοράς είναι αυτός της ενημέρωσης και της εκπαίδευσης. Η καλύτερη δημόσια πληροφόρηση και εκπαίδευση διευκολύνει την ανάπτυξη και ενσωμάτωση περιβαλλοντικής συνείδησης στα ευρύτερα κοινωνικά στρώματα που με τη σειρά τους επιβάλλουν τον οικολογικό προσανατολισμό της πολιτικής και μεταβάλλουν τα καταναλωτικά σχήματα και πρότυπα που τους έχουν επιβληθεί[1].

Ο έντονος προβληματισμός της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχετικά με την ανάγκη αντιστροφής των αντιπεριβαλλοντικών τάσεων της σύγχρονης κοινωνίας, διατυπώνεται με σαφήνεια στο 5° Πρόγραμμα Πολιτικής και Δράσης για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη που εγκρίθηκε το 1992 στο οποίο καθορίζεται η στρατηγική προληπτικής δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το πρόγραμμα αυτό παρέχει το πλαίσιο για μια νέα προσέγγιση του περιβάλλοντος καθώς και της οικονομικής και κοινωνικής δραστηριότητας και ανάπτυξης, αλλά θα απαιτηθεί η κινητοποίηση όλου του φάσματος των πολιτικών και επιχειρηματικών παραγόντων και η συμμετοχή του κοινού ως συνόλου πολιτών και καταναλωτών για την επιτυχή εφαρμογή του.

Το πρόγραμμα αποβλέπει στην αναστροφή κατά κύριο λόγο των σημερινών τάσεων της κοινωνίας και θα απαιτηθεί αρκετός χρόνος για να αλλάξουν οι καταναλωτικές συνήθειες και τα πρότυπα περιβαλλοντικής

---

[1] Έντυπο της Ε.Ε. (1996). «Η προστασία του περιβάλλοντος αποτελεί κοινή ευθύνη». Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Δ/νση «Πληροφόρηση, επικοινωνία, πολιτιστικά θέματα, οπτικοακουστικός τομέας». Διοικητική μονάδα «Εκδόσεις». Bruxelles.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

συμπεριφοράς. Στους φιλόδοξους στόχους του το 5ο πρόγραμμα δράσης, για το περιβάλλον, διευρύνει θεμελιακά την περιβαλλοντική πολιτική. Στον πυρήνα αυτής της πολιτικής βρίσκονται οι ιδέες της εταιρικότητας και της κοινής υπευθυνότητας. Μ' άλλα λόγια η προστασία του περιβάλλοντος δεν είναι μόνο θέμα λήψης δραστικών μέτρων από την κορυφή προς τη βάση ή αντίστροφα, αλλά και των δύο[1].

Αυτές όμως οι θεσμικές παρεμβάσεις δεν αλλάζουν ριζικά τη συμπεριφορά, δηλαδή δεν παγιώνουν μια μόνιμη συνειδητή μεταβολή της, αλλά αποβλέπουν μάλλον στο να δημιουργήσουν ένα εθισμό στους πολίτες σε φιλικές συμπεριφορές προς το περιβάλλον. Για μια μονιμότερη μεταβολή της συμπεριφοράς χρειάζεται μια παρέμβαση που θα έχει αποτέλεσμα τη συνειδητή μεταβολή της συμπεριφοράς που θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και διάρκεια. Αυτό μας παραπέμπει σε άλλους είδους παρεμβάσεις που διακρίνονται από χρονική σταθερότητα και έχουν αειφορικό χαρακτήρα, εφόσον πραγματοποιούνται στην κατάλληλη ηλικία. Αυτές είναι οι σχολικές (διδακτικές) παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται στο σχολείο και μπορούν να δώσουν τα αειφορικά στοιχεία στην παρέμβαση έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η συνέχεια του αποτελέσματος εν εξελίξει.

5.2. Σχολική (Διδακτική) παρέμβαση

Η λύση του προβλήματος φαίνεται να βρίσκεται στην αλλαγή της συμπεριφοράς με τη διδακτική παρέμβαση στο σχολείο.

Το σχολείο θεωρείται ως ένας χώρος κοινωνικοποίησης του παιδιού, είναι δηλαδή ένας χώρος κοινωνικής δράσης και παρέμβασης. Το σχολείο θα πρέπει να αποτελέσει το βασικό χώρο περιβαλλοντικής

---

[1] Τις συνέπειες της περιβαλλοντικής αδιαφορίας και αδράνειας η Ελλάδα έχει γευθεί σε πολλές περιπτώσεις, όπως στην καταδίκη από την Ευρωπαική Ένωση για την περίπτωση Κουρουπωτού στην Κρήτη και αλλού.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ευαισθητοποίησης και σε συνεργασία με τον κοινωνικό περίγυρο, να προσπαθήσει να δημιουργήσει νέες συνειδήσεις που θα διακατέχονται από φιλικά προς το περιβάλλον αισθήματα. Πώς όμως θα καταφέρει το σχολείο να οδηγήσει το μαθητή σε μια τέτοια συμπεριφορά και κάτω από ποιές συνθήκες η εκπαιδευτική παρέμβαση είναι δυνατόν να έχει θετικά αποτελέσματα; Παρέμβαση που θα καλύπτει, σύμφωνα με το μοντέλο ταξινόμησης των διδακτικών στόχων του **Bloom** και των συνεργατών του, όλο το φάσμα των διδακτικών στόχων που αναφέρονται στους επιμέρους τομείς (γνωστικό, συναισθηματικό και δεξιότητες).

Ο γνωστικός τομέας περιλαμβάνει γνώσεις, κατανοήσεις, αναγνωρίσεις, λύσεις προβλημάτων κ.λ.π., ο συναισθηματικός τομέας εκφράζεται με θετικές προς το περιβάλλον διαθέσεις, ενώ οι δεξιότητες μεταφράζονται σε μια σειρά από ψυχοκινητικές δραστηριότητες οικολογικής υφής. **(Krathwohl – Bloom – Masia, 1975 και Bloom – Krathwohl, 1986).** (Για τους συγγραφείς, η δια βίου θετική στάση απέναντι στο περιβάλλον και η συνεχής θετική οικολογική συμπεριφορά αποτελούν τον ανώτερο βαθμό της κατηγορίας των συναισθηματικών στόχων). **(Χρυσαφίδης, 1995 σ. 2, 3 , 4).**

Η παρέμβαση αυτή πρέπει να βασίζεται στη δημιουργία ενδιαφέροντος στο μαθητή και η μεγιστοποίησή της είναι συνάρτηση του βαθμού παρότρυνσης του μαθητή.

KRATHWOHL, D.R. – BLOOM, B.S. – MASIA, B.B. (1975). Taxonomie vou Lernzielen im affektiren Bereich, Beltz, Weinheim.

BLOOM, B. S. – KRATHWOHL, D. R. (1986). «Ταξινομία διδακτικών στόχων», (Τόμος Α! – γνωστικός τομέας), *μεταφρ. Α. Λαμπράκη – Παγανού.* Κώδικος, Θεσσαλονίκη.

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. (1995). Άρθρο με τίτλο «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο, (ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση)» στο περιοδικό « Σύγχρονη εκπαίδευση», τεύχος Ιουνίου, Σεπτεμβρίου 1995.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ο όρος κίνητρο, γνωστός και ως ενδιαφέρον ή παρότρυνση[1], αποτελεί σημαντικό ζητούμενο της Ψυχολογίας και της Διδακτικής. Τα κίνητρα για την Ψυχολογία της Μάθησης αποτελούν αιτία για δράση, καθορίζουν την κατεύθυνση της δράσης και διασαφηνίζουν τα αίτια της κάθε συμπεριφοράς. **(Geissler, 1982 – Heckhausen, 1989 – Gagne, 1970 – Ζάχαρης, 1989).**

Οι βασικές ανάγκες των νηπίων για δημιουργική συμπεριφορά, όπως αυτές υπαγορεύονται από το εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκονται, δημιουργούνται από τις καταστάσεις και τα συγκεκριμένα γεγονότα, που εμφανίζονται στο άμεσο χρονικά και τοπικά περιβάλλον, αλλά και τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς που ανάγονται σε εσωγενή κίνητρα[2], και θα πρέπει να αποτελούν την αφετηρία αναζητήσεων και θεματικής στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τη δυναμική της παιδαγωγικής παρέμβασης στο σχολείο τη διαμορφώνουν:

α) Ο φορέας της, που δεν είναι άλλος από τον εκπαιδευτικό

β)Το περιεχόμενό της, όπως αυτό προδιαγράφεται και καθορίζεται από τις σκοποθεσίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

HECKHAUSEN, H. (1989). Motivation und Handeln, Springer, Berlin.

GAGNE, R. (1989). Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Schroedel, Hannover.

GEISSLER, E. (1982). Analyse des Unterrichts, Kamp. Bochum.

[1]Στην ελληνική βιβλιογραφία γίνεται χρήση των όρων κίνητρο και παρώθηση που αντιστοιχούν στους όρους Motiv και Motivation. Ως κίνητρο θεωρείται ένας παράγων «που επεμβαίνει στην ενεργοποίηση και καθοδήγηση του τρόπου συμπεριφοράς» [J. Nuttin: κίνητρα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990 (τόμ. 5)], ενώ παρώθηση ορίζεται ως «διαδικασία έναρξης, διατήρησης και κατεύθυνσης των ψυχολογικών και φυσικών δραστηριοτήτων, καθώς επίσης κάθε εσωτερική δύναμη (παρόρμηση, ορμή, επιθυμία που εμπλέκεται στη διαδικασία αυτή» [Α. Β. Πετρόφσκι, Παρώθηση (κίνητρα), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1991 (τόμ. 7)]. Σύμφωνα με τα πιο πάνω μπορούμε να πούμε ότι η σχέση κίνητρο – παρώθηση αντιστοιχεί στη σχέση αίτιο – κατάσταση. Παρόλα αυτά δεν υπάρχει πάντα στη βιβλιογραφία σαφής διαχωρισμός, με συνέπεια πολλές φορές οι δύο όροι να ταυτίζονται. Οι H. J. Day – M. Nisan ταυτίζουν τους όρους κίνητρα συμπεριφοράς και παρώθηση (Motivation): Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990, (τόμ. 5). Βλέπε και Δ. Ζάχαρη: Παρώθηση, κίνητρα, ιδεολογία, επίδοση, Γρηγόρης, Αθήνα, 1989.

[2] Ως προς το σκοπό που υπηρετούν τα κίνητρα χωρίζονται σε εσωγενή (intrinsisch), όταν το ενδιαφέρον βρίσκεται στην ίδια τη δράση, στο ίδιο αντικείμενο, χωρίς να εξυπηρετούν συγκεκριμένους στόχους και εξωγενή (extrinsisch), όταν τα κίνητρα προέρχονται από εξωτερικές παρεμβάσεις. Είναι σαφές ότι τα πρωτογενή (ενστικτώδη) και εσωγενή κίνητρα υπερτερούν ως προς τη διάρκεια και την ένταση από τα δευτερογενή (περιβαλλοντικά) και εξωγενή. Ο κοινωνικοπολιτιστικός περίγυρος βρίσκεται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση με τα πρωτογενή κίνητρα τα οποία είτε ενισχύει είτε παραμερίζει. Η Ηθολογία παραδέχεται ότι τα εξωγενή κίνητρα στη μορφή των ερεθισμάτων εξασθενούν και απαιτείται διαρκής ενίσχυση τους (αρχή της διπλής ποσόστοσης «doppelte Quantilizierung»). Επομένως η παρέμβαση θα πρέπει να ανατρέχει στις πρωτογενείς ανάγκες των παιδιών και να διαμορφώνει κατά τέτοιο τρόπο τη μάθηση, ώστε ο μαθητής νο κινείται με βάση τις εσωτερικές παρορμήσεις, ακολουθώντας στόχους και επιδιώξεις που ενυπάρχουν στην ίδια τη δράση, στα ίδια τα αντικείμενα. (Χρυσαφίδης, σ. 22 ό.π.).

ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1989). Παρώθηση, κίνητρο, ιδεολογία, επίδοση, εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Το σίγουρο είναι ότι αυτή η παιδαγωγική παρέμβαση χαρακτηρίζεται από την ακαμψία του αναλυτικού προγράμματος που ακόμη και σήμερα καθοδηγείται από βιβλιοκεντρικές αντιλήψεις, προβάλλοντας την αγκίστρωσή του σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις του παρελθόντος.

Η διδακτική προσέγγιση, που προτείνει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) αποτελεί ένα δείγμα ανανέωσης και αναβάθμισης με ένα τρόπο πιο φυσικό, κοντά και μέσα στις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών. Η Π.Ε. στοχεύει σε μια πιο ρεαλιστική πρόσληψη και συνειδητοποίηση της αντικειμενικής πραγματικότητας με την ευαισθητοποίηση των μαθητών, που μέσα από τις βιωματικές τους εμπειρίες, θα γνωρίσουν, θα αγαπήσουν και τελικά θα διαμορφώσουν μια συμπεριφορά φιλική και προστατευτική για το περιβάλλον.

Στόχοι που θα δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις (συνειδητοποιημένους χρήστες του περιβάλλοντος) και τους καινούριους δρόμους που θα οδηγήσουν σε λύσεις των οικολογικών προβλημάτων (Reformistich – realpoltich tendierenden Frakticnen).

Από τους γενικούς αυτούς διδακτικούς στόχους της Π.Ε., αυτοί που θα βοηθήσουν το μαθητή να γνωρίσει το περιβάλλον ανήκουν στην κατηγορία των «γνωστικών στόχων» και μπορούν να διατυπωθούν σε μια λειτουργική μορφή. Αυτή η διατύπωση με λειτουργικούς όρους θα επιτρέψει τον έλεγχο και το βαθμό επίτευξης των «γνωστικών» στόχων, έτσι όπως αυτοί έχουν ταξινομηθεί από το **Bloom** και τους συνεργάτες του **(Bloom / Krathwohl, 1986),** με στρατηγικές που ανάγονται σε μπιχεβιοριστικές και γνωστικές θεωρίες.

Προβληματική όμως καθίσταται η δυνατότητα διατύπωσης με λειτουργικούς όρους των διδακτικών στόχων αγάπη και προστασία του περιβάλλοντος, επειδή στη διαμόρφωση αυτών των στόχων παρεμβάλλονται ιδεολογικές συνιστώσεις που στηρίζονται σε κοσμοθεωρίες και στα οικονομικά συμφέροντα που καθορίζουν τελικά το εννοιολογικό τους περιεχόμενο.

BLOOM, B. S. – KRATHWOHL, D. R. (1986) ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Κάθε στιγμή λοιπόν, ανάλογα με τα ιδιαίτερα οικονομικά συμφέροντα και τις συγκυρίες που επικρατούν, καθορίζεται η στάση του ανθρώπου και η μακροπρόθεσμη επιδίωξή του. Ο άνθρωπος, που αγαπάει και προστατεύει το περιβάλλον, ακολουθεί μια σταδιακή πορεία που δύσκολα μπορεί να αξιολογηθεί κάθε στιγμή και πολύ δυσκολότερα να προδικαστεί το τελικό αποτέλεσμα. **(Χρυσαφίδης)**.

Κατά τον **Saveland (1976, σ. 7)** για να αναπτυχθούν φιλικές προς το περιβάλλον διαθέσεις και συμπεριφορές πρέπει πρώτα το παιδί να το ανακαλύψει, να το γνωρίσει και να το αγαπήσει. Οι επιδιώξεις αυτές μπορούν να επιτευχθούν αν στηριχθούν στη μάθηση με έρευνα και ανακάλυψη και στην εσώτερη ανάγκη του παιδιού για ενεργητική συμμετοχή, δημιουργία και αυτοπραγμάτωση μαζί με τη χαρά και την ικανοποίηση που συνοδεύει τις αντίστοιχες δραστηριότητες **(Βουγιούκας (1986, σ. 261).**

Η ερευνητική ανακάλυψη των γνωστικών δομών και η ένταξή τους σ' ένα ευρύτερο γνωστικό σύστημα συμβάλλει από τη μια πλευρά στη δημιουργική αφομοίωση αρχών, κανόνων και στάσεων και από την άλλη στην επέκταση των συσχετίσεων που διευρύνουν και εμβαθύνουν τη γνώση αποτελώντας τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας **(Bruner, 1960, σ. 31).** Με τον τρόπο αυτό το παιδί θα μάθει να σκέπτεται και να οικοδομεί τα γνωστικά σχήματα που θα του επιτρέψουν να αφομοιώσει δημιουργικά τον κόσμο που το περιβάλλει και να αποκτήσει δεξιότητες, αλλά και ευαισθησίες, διαθέσεις και συμπεριφορές προς το περιβάλλον.

Το οποιοδήποτε μορφωτικό αγαθό αποστάζεται από τη βίωση καταστάσεων μέσω της Π.Ε. και μεταγγίζεται στους μαθητές οι οποίοι βιωματικά το εσωτερικοποιούν ανελισσόμενοι.

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. Από άρθρο του στο περιοδικό «για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» τεύχος 15 –16 με τίτλο «Μπορεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να αλλάξει τη ζωή του ελληνικού σχολείου;».
SAVELAND, R. (1976).Purpose and procedures in Environmental Education, in Handbook of Environmental Education, I. U. C. N., Wiley and sons I – II.
ΒΟΥΓΙΟΥΚΑΣ, Α. (1986). Δοκίμια εκπαιδευτικού προβληματισμού, Εκδόσεις Φελέκης, Αθήνα.
BRUNER, J. (1960). Η διαδικασία της παιδείας, μετ. Χ. Κληρίδη, Εκδόσεις Καραβίας, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Έτσι οι μαθητές βιώνοντας το περιβάλλον με την έρευνα και την ανακάλυψη, με το παιχνίδι και τους ρόλους ενεργοποιούν όλο τους το δυναμικό και διαμορφώνουν το γνωστικό και συναισθηματικό τους περιεχόμενο, αναπτύσσοντας συγχρόνως ευαισθησίες και μεταβάλλοντας στάσεις και συμπεριφορές που συνάδουν με τις περιβαλλοντικές αξίες.

Το σημαντικότερο απ' όλα είναι ότι μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, δραστηριοποιώντας το μέγιστο των δυνατοτήτων τους και αξιοποιώντας αναδραστικά τις εμπειρίες που προκύπτουν από την εμπλοκή τους στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία της Π.Ε.

Στο σχολείο επιδιώκεται να αφυπνιστούν ενδόμυχες ευαισθησίες και να δοθούν ικανότητες τέτοιες που θα οδηγήσουν στην πραγμάτωση αυτών των στόχων. Και ενώ υπάρχουν ενδείξεις για μια τέτοια πορεία, μη γνωρίζοντας όμως τις μελλοντικές συνθήκες που θα επικρατήσουν (οικονομικές, κοινωνικές, περιβαλλοντικές κ.λ.π.), δεν είναι δυνατόν να προδιαγράψουμε τις μελλοντικές στάσεις και συμπεριφορές των νέων σαν αποτέλεσμα αυτών των παιδαγωγικών παρεμβάσεων, αλλά ούτε και το βαθμό μεταβολής των αντιδράσεων που θα επιφέρουν αυτές οι παρεμβάσεις.

Η Π.Ε. καλύπτει ανάγκες του παιδιού ουσιαστικές, που βοηθούν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του, ώστε τα αποτελέσματα να είναι γνήσια και σταθερά.

Η ανάγκη για δράση, η ανάγκη για διερεύνηση, η ανάγκη για επικοινωνία θα πρέπει να καλλιεργούνται και να αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά των παιδαγωγικών παρεμβάσεων. Άλλωστε και η Γενετική Παιδαγωγική **(Wagenschein, 1973)** δέχεται ότι η ανθρώπινη σκέψη είναι δομημένη να λειτουργεί όπως η σκέψη του επιστήμονα **(Russel, 1974)** (προβληματισμός – υπόθεση – επαλήθευση) και αυτή η λειτουργική ανάγκη, η «επιστημονική» επαφή με το περιβάλλον, θα πρέπει να αναζητηθεί στο Νηπιαγωγείο **(Χρυσαφίδης, 1995 σ. 5, 22).**

WAGENSCHEIN, M. (1973). Verstehen lernen, Beltz, Weinheim.
RUSSEL, B. (1974). Erziehung ohne Dogma, Nymphenburger, München.
ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. (1995). ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Τι όμως σημαίνει αγάπη και προστασία του περιβάλλοντος και ποιά είναι τα χαρακτηριστικά μιας θετικά διακείμενης προς το περιβάλλον συμπεριφοράς;.

Αγάπη και προστασία του περιβάλλοντος σημαίνει δράση ή άποψη και στάση ζωής ή και τα δυο μαζί; Ο ακτιβισμός είναι ο ενδεικνύμενος τρόπος αντίδρασης ή μήπως η «έλλογη» αντιμετώπιση των ποικίλων οικολογικών προβλημάτων και ποιος καθορίζει το έλλογο της κάθε περίπτωσης; **(Χρυσαφίδης ό.π.)**.

Υπάρχει μια τριπλή προσέγγιση αντιμετώπισης των προβλημάτων της προστασίας του περιβάλλοντος. Μια ηθική που αναθέτει τη λύση σε υπέρτατους ηθικούς κανόνες, μια κοινωνική που αντιμετωπίζει την προστασία του περιβάλλοντος ως κοινωνική υποχρέωση και μια βιολογική που επιχειρεί να διατυπώσει κανόνες που επιβάλλουν την οικολογικά ορθή συμπεριφορά ως ανταπόκριση στην απαίτηση του ανθρώπινου κυττάρου **(F.V. Cube / V. Storch , 1988).**

Έτσι στο ευρύ φάσμα των προτάσεων, γύρω από την αγάπη και προστασία του περιβάλλοντος, βρίσκονται και ακραίες θέσεις.

Από τη μια μεριά βρίσκονται οι προτάσεις ακτιβισμού, ενώ στην εντελώς αντίθετη πλευρά βρίσκεται η αειφορία» με όποια σκόπιμη ή μη διάσταση δίνεται στον όρο. Κάπου ανάμεσα σ' αυτούς τους δύο πόλους πιθανόν να βρίσκεται η απάντηση στον προβληματισμό ακτιβισμός ή αειφορία και ίσως να είναι το αποτέλεσμα μιας διαλεκτικής σύνθεσης **(Χρυσαφίδης ό.π.).**

Το ίδιο ασφαλώς δύσκολο είναι να απαντηθεί το θέμα του ακριβούς προσδιορισμού και αξιολόγησης μιας οικολογικά θετικής συμπεριφοράς, που πηγάζει από την αδυναμία να διατυπωθεί με λειτουργικούς όρους και μορφή η επιδιωκόμενη συμπεριφορά.

F. V. CUBE / V. STORCH, (1988). "Umwelträdagogik – Ansätze, Analysen, Ausbliche" Schindele, Heidelberg.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Με τα μοντέλα της μπιχεβιοριστικής προσέγγισης δεν είναι δυνατόν να εκτιμηθεί ποσοτικά η ένταση και η διάρκειά της. Δεν μπορεί δηλαδή να εξασφαλιστεί ότι η συμπεριφορά του παιδιού (θετική ή αρνητική προς το περιβάλλον) δεν είναι το αποτέλεσμα συμπτώσεων και ότι δε συνεπάγεται οπωσδήποτε καμιά μονιμότητα ή επανάληψή της στο μέλλον.

Το μόνο που είναι δυνατό να διατυπωθεί, είναι ένας στόχος που να αποβλέπει στη δημιουργία μιας ευαισθησίας, μιας τάσης που να οδηγεί σε μια διάθεση διαρκούς αναζήτησης πτυχών αντιοικολογικής συμπεριφοράς και ταυτόχρονα αγώνα για αντιμετώπιση όλων των σχετικών φαινομένων. Πρόκειται για δημιουργία χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, που παραπέμπουν σε ανάλογες μορφές διδακτικής παρέμβασης για την επίτευξή της. **(Χρυσαφίδης, ό.π.).**

Επομένως με μια σειρά από στρατηγικές τα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν για να γνωρίσουν το περιβάλλον και για να αποκτήσουν τις βασικές σχετικά με το αντικείμενο γνώσεις, που θα τους επιτρέψουν να διαμορφώσουν θετικές ως ένα βαθμό διαθέσεις για το περιβάλλον. Οι στρατηγικές αυτές μπορεί να κινούνται από το σχεδιασμό τέλεια δομημένων διδακτικών παρεμβάσεων έως τη συμμετοχή των μαθητών σε σχετικές δραστηριότητες.

Η μονιμότητα όμως μιας τέτοιας συμπεριφοράς, δηλαδή μιας θετικής διάθεσης για προστασία του περιβάλλοντος, μπορεί να επιτευχθεί μόνο με διδακτικές μορφές που να στηρίζονται σε βιωματικές καταστάσεις που με τη σειρά τους συντελούν στη δημιουργία νέων βιωμάτων.

Η προσπάθεια να μεταβληθούν κάποιες συμπεριφορές, ώστε από αντιοικολογικές να μετατραπούν σε φιλικές και προστατευτικές του περιβάλλοντος, ιδίως όταν στο μαθητή έχει δημιουργηθεί συγκρουσιακή κατάσταση (αντίθεση απόψεων οικογενειακού – κοινωνικού περίγυρου και διδακτικής παρέμβασης), αποτελεί ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα που μόνο κάτω από συγκεκριμένες μορφές διδακτικής παρέμβασης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα.

Ειδικά στο νηπιαγωγείο, τα νήπια έχουν περιορισμένη ικανότητα να αντιληφθούν σύνθετα οικολογικά προβλήματα, γι' αυτό πέρα από τις

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

όποιες νοητικές προσεγγίσεις μπορούν να ασχοληθούν με δραστηριότητες και να μάθουν μορφές συμπεριφοράς που να συνάδουν με τις διαχρονικές αξίες και τους στόχους της Π.Ε., χωρίς να εμβαθύνουν απαραίτητα στις έννοιες και να οδηγούνται σε συμπεράσματα, αλλά να κινούνται κυρίως στο χώρο του εθισμού και της προσπάθειας. Μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες (ομαδικό παιχνίδι), στα πλαίσια της μίμησης το νήπιο θα οδηγηθεί έμμεσα στη φιλική συμπεριφορά προς το περιβάλλον, ικανοποιώντας τις πρωτογενείς ανάγκες για δράση, για έρευνα, για αναζήτηση, ανταποκρινόμενο στις ουσιαστικές ανάγκες της βιολογικής του υπόστασης.

Η αγάπη για το περιβάλλον είναι μια μορφή συμπεριφοράς που εντάσσεται στην κατηγορία των συναισθηματικών στόχων. Η προσπάθεια επίτευξης συναισθηματικών στόχων θα στηριχθεί στα στοιχεία εκείνα που προέκυψαν από τη γνωστική αναζήτηση, από τη γνωριμία με το περιβάλλον. Η γνωστική προσέγγιση του περιβάλλοντος από το νήπιο θα επιτευχθεί μέσα από τη συμμετοχή του στην ομάδα, που θα αποτελέσει πεδίο δράσης, δημιουργίας, αλλά και αφορμή για αυτενέργεια, αυτοέκφραση, υπευθυνότητα, συνυπευθυνότητα, αλληλεγγύη και έκφραση ευαισθησίας και θα ικανοποιήσει το πρωτογενές κίνητρο της περιέργειας και της ανάγκης να κατανοήσει τον κόσμο που το περιβάλλει.

Χρειάζονται λοιπόν διαδικασίες συμμετοχικές και συνεργειακές, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί θα συμβάλλουν στο σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος στα πλαίσια μιας ελεύθερης επικοινωνιακής και ισότιμης σχέσης, διαμορφώνοντας ένα κλίμα κατάλληλο, γόνιμο και δημιουργικό.

Ένα τέτοιο κλίμα δημιουργούν τα διάφορα μαθητοκεντρικά διδακτικά μοντέλα όπως αυτό της Βιωματικής – Επικοινωνιακής Διδασκαλίας **(Χρυσαφίδης, 2000).** Οι ρίζες αυτών των διδακτικών

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. (2000). Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία, η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο, Gutenberg, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

διαδικασιών βρίσκονται στον Πραγματισμό και την Κριτική θεωρία, που δίνουν έμφαση αντίστοιχα στις πρακτικές συνέπειες της διδακτικής πράξης και τη χειραφέτηση του ατόμου. Πρόκειται για τις θεωρίες που στοχεύουν στην καλλιέργεια μιας προσωπικότητας που τη χαρακτηρίζει ελευθερία και υπευθυνότητα. **(Kyburz – Graber, 1988 σ. 158 κ.ε.).**

Όλα όσα προαναφέραμε παραπέμπουν σε βιωματικές διαδικασίες που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη διαμόρφωση του μαθήματος. Στη βιβλιογραφία διδακτικές προσεγγίσεις αυτής της μορφής αναφέρονται ως Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία ή μέθοθος Project κ.λ.π.[1]. Η μέθοδος της βιωματικής – επικοινωνιακής διδασκαλίας βασίζεται σ' ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν αφόρμηση τις βιωματικές καταστάσεις του παιδιού, δηλαδή ανάγκες, προβλήματα και απορίες του που πηγάζουν από την καθημερινή ζωή, καθώς και από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που του δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο που δραστηριοποιείται και ενσωματώνεται. Η διαδικασία της ένταξης των βιωματικών καταστάσεων στη σχολική ζωή και της μετάλλαξής τους σε διδακτικές δραστηριότητες, υλοποιείται στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής σχέσης, ανάμεσα στα μέλη της διδακτικής ομάδας (εκπαιδευτικούς – μαθητές). **(Χρυσαφίδης, 2000, σ. 17).**

Η όλη προσπάθεια στηρίζεται σε τρείς επιμέρους πυλώνες: α) Στην ασκήσιμη ικανότητα των μαθητών να μεταφέρουν τους προβληματισμούς τους στην ομάδα, β) Στη φάση της ανάλυσης όπου αναζητούνται τα βασικά στοιχεία στις πτυχές του βιώματος, που μπορούν να μετασχηματιστούν σε διδακτικές δραστηριότητες, γ) Στην προσπάθεια συγκερασμού των βιωματικών καταστάσεων με τις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος.

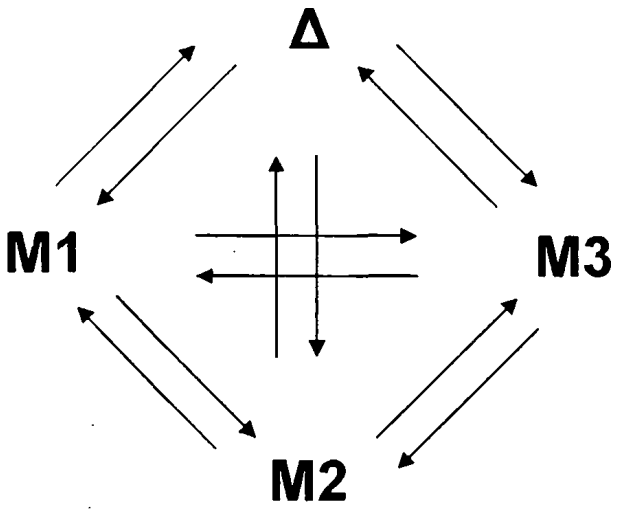
Τα κύρια χαρακτηριστικά του μοντέλου της Βιωματικής – Επικοινωνιακής Διδασκαλίας, γνωστής και ως μεθόδου Project που ανήκει στα μαθητοκεντρικά μοντέλα, είναι:

KYBURZ – GRABER, R. (1988). Die lehrerzentnerte Unterrichtsstruktur des Gymnasiums als Hindernis fuer projektorientierten Umweltunterricht, Schindele, Heidebierg.
ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. (2000). ό.π.
[1] Χρυσαφίδης ταυτόσημοι όροι.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

α) Η απόφαση για το θέμα που θα απασχολήσει τα νήπια ανήκει σ' αυτά. Αυτά θα διερευνήσουν το θέμα ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και θα σχεδιάσουν τον τρόπο δράσης της ομάδας, κατανέμοντας τις επιμέρους δραστηριότητες.

β) Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί επικουρικά, όταν η ομάδα το ζητήσει, αλλά συγχρόνως συμμετέχει ως ισότιμο μέλος στην ομάδα έχοντας άποψη, την οποία επιχειρεί να κάνει αποδεκτή από την ομάδα ή την αναθεωρεί με βάση τα επικοινωνιακά δεδομένα. Ταυτόχρονα προσπαθεί να προσφέρει όλα εκείνα τα μορφωτικά αγαθά που θεωρεί απαραίτητα και ενδεχόμενα βοηθούν την ομάδα στην επίλυση των προβλημάτων της, συναλλασσόμενος μαζί της συστημικά Σχ.1. Ο ρόλος του είναι εκείνος του συντονιστή δράσης, της παρώθησης σε δράση, του συμβούλου που αναπόφευκτα δέχεται αναδραστικά τις αντιδράσεις των παιδιών και θα πρέπει κάθε φορά να προσαρμόζεται στις καινούριες επικοινωνιακές συνθήκες της ομάδας, στην οποία προωθεί το πνεύμα της συνεργατικότητας και την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης μέσα από την ενοποιημένη ολιστικά γνώση (διεπιστημονική).



Σχ. 1

γ) Η ενασχόληση με τα βιώματα των παιδιών έχει ως συνέπεια τη συναισθηματική σύνδεση του σχολείου με τους μαθητές.

δ) Η επικοινωνιακή σχέση καλλιεργεί ευκαιρία για δημοκρατικότητα, καταργώντας όλες εκείνες τις καταπιεστικές δομές που έχει επιβάλει ο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

θεσμός σχολείο, παραμερίζοντας την εγωιστική τάση που οδηγεί στον ατομικισμό. **(Der Spiegel, 1994).**

ε) Η μέθοδος Project στα πλαίσια της Π.Ε. μπορεί να απορροφήσει και να ενεργοποιήσει όλους τους τομείς δράσης του Νηπιαγωγείου. Η επεξεργασία οικολογικών θεμάτων δραστηριοποιεί τον ψυχοκινητικό τομέα, τον κοινωνικοσυναισθηματικό, το νοητικό, τον αισθητικό και τον τομέα των δεξιοτήτων και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές για αλληλεπίδραση, με το φυσικό και το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον, προσδίδοντάς τους την ικανότητα αντιμετώπισης καταστάσεων και γεγονότων μέσα στο περιβάλλον του ανθρώπου, καθώς και την πρόσκτηση γνώσεων που στα πλαίσια της βιωματικής επικοινωνιακής διδασκαλίας από αυτοσκοπός γίνονται εργαλείο στη διαδικασία της μάθησης.

5.2.1. Απόψεις για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Οι διάφορες απόψεις για την Π.Ε. επηρεάζονται από τις διάφορες απόψεις για την εκπαίδευση. Κάθε άποψη για την εκπαίδευση αποτελεί ένα εκπαιδευτικό παράδειγμα, στο οποίο αντιστοιχεί ένα λίγο πολύ δομημένο συνειδητό που εκφράζεται από δόγματα, αξίες και θεωρίες (κοσμοθεωρίες), που προσδιορίζει σε βάθος όλες τις επιλογές της εκπαιδευτικής δράσης.

Με αφετηρία τις τυπολογίες των **Bertrand et Valois (1982)** και **Quellet (1982),** διακρίνονται τέσσερις κύριες παραδειγματικές απόψεις για την εκπαίδευση:

α) – Η Πολιτισμική άποψη επικεντρώνεται στη μετάδοση ενός γνωστικού αντικειμένου μάθησης που αποτελεί την παραδοσιακή διδασκαλία επιστημών και των κωδικών συμπεριφοράς. Οι επεμβάσεις περιορίζονται στη μετάδοση πληροφοριών και είναι πολιτισμικού χαρακτήρα. Θεωρείται ότι η βασική σημασία βρίσκεται στη γνώση και δίνεται έμφαση στην ανταλλαγή πληροφοριών.

"DER SPIEGEL", (22/1994). Die Ego – Gesellschaft.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

β) – Η Ουμανιστική άποψη επικεντρώνεται στο Υποκείμενο που μαθαίνει και στην ανάπτυξη των ποικίλων διαστάσεων του ατόμου. **(Knapp et Goodman, 1983).** Οι ουμανιστές παιδαγωγοί πιστεύουν στην αποτελεσματικότητα της ευαισθητοποίησης στη γνώση και στην πράξη.

γ) – Η Τεχνολογική άποψη με άξονες το Μέσον και τη Διαδικασία. Με αυτή την άποψη συνδέονται οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις που αποβλέπουν στη συστηματική εξάσκηση της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων με τη χρήση της κατάλληλης εκπαιδευτικής τεχνολογίας (όπως π.χ. στο παιδαγωγικό μοντέλο που προτείνουν οι **Hungerford e coll 1989).**

Επίσης οι μέθοδοι μάθησης με κύριο άξονα τη χρήση μοντέλων μέσα από μια συστημική προσέγγιση της αντικειμενικής πραγματικότητας και των περιβαλλοντικών προβλημάτων (όπως φαίνεται π.χ. στους **Keiney et Shashack, 1987).** Οι τεχνολόγοι παιδαγωγοί θεωρούν ότι η διαδικασία και / ή το εργαλείο μάθησης είναι το σημαντικό στοιχείο της παιδαγωγικής μεθόδου.

δ) – Η Συμβιωτικο-συνεργιακή άποψη που βασίζεται στην αμφίδρομη σχέση Υποκείμενο – Περιβάλλον με στόχο την κριτική δημιουργία της γνώσης και την ανάπτυξη της κατάλληλης δράσης. Αυτή η άποψη επικαλείται καινοτομίες στην παιδαγωγική πρακτική, όπως άνοιγμα του σχολείου προς τον περιβάλλοντα χώρο, συλλογική μάθηση, προσπάθειες για την επίλυση των πραγματικών περιβαλλοντικών προβλημάτων κ.ά. Αυτή την άποψη περιέχει η αντιαυταρχική παιδαγωγική της Π.Ε.

Με την άποψη αυτή δίνεται προτεραιότητα στην αντιπαράθεση των διαφόρων στοιχείων της μεθοδολογίας που συνεργάζονται (υποκείμενο, αντικείμενο, μέσο, χώρος) για την παραγωγή μιας νέας γνώσης προσαρμοσμένης σε μια πραγματικότητα συμπράττουσα, σφαιρική, συστημική, δυναμική, δηλαδή παλλόμενη και μεταβαλλόμενη.

KNAPP et GOODMAN. (1983). Humanizing Environmental Education.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) αποκρίνεται σε τρείς προβληματικές που αλληλοσυνδέονται:

1) Στην υποβάθμιση του βιοφυσικού περιβάλλοντος που συνδέεται άμεσα με την εξάντληση των φυσικών πόρων, απειλώντας την ποιότητα ζωής ακόμη και αυτήν την επιβίωση.

2) Στην αλλοτρίωση του ανθρώπου και της κοινωνίας σχετικά με το ίδιο του το περιβάλλον, καθώς και την έλλειψη αλληλεγγύης προς τα άλλα έμβια όντα, επειδή αποξενώθηκε από τη φύση που τον ενώνει με τα άλλα στοιχεία της βιόσφαιρας και γιατί έχει απορροφηθεί από το δικό του κατασκεύασμα, το τεχνολογικό οικοσύστημα.

3) Στον ανανεωτικό αέρα που φέρει η Π.Ε. ανταποκρινόμενη σε μια παιδαγωγική πρακτική, που στηρίζεται στον προβληματισμό. Αυτή η παιδαγωγική πρακτική που φέρει η Π.Ε., εναντιώνεται στις παραδοσιακές συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης που χαρακτηρίζονται από έναν αυταρχικό επιμερισμό, την ετερονομία του εκπαιδευόμενου, την απομόνωση του σχολικού χώρου από την πραγματικότητα του περιβάλλοντος και δεν ευνοούν μια εκπαίδευση που οραματίζεται την ανάπτυξη ανθρώπων ικανών να διακρίνουν τις προκλήσεις του σημερινού κόσμου που διακρίνεται από την ταχύτητα και την ποικιλία των αλλαγών, την βαρύτητα και τον πολυδιάστατο χαρακτήρα των περιβαλλοντικών προβλημάτων, την πολυπλοκότητα της αλήθειας.

Με βάση αυτές τις προβληματικές η Π.Ε. μπορεί να βελτιωθεί πάνω σε τρείς συμπληρωματικές προοπτικές:

1) Η περιβαλλοντική προοπτική βασισμένη στην προστασία και τη βελτίωση του περιβάλλοντος, όπου η Π.Ε. λαμβάνεται υπόψη ως εργαλείο επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης του βιοφυσικού περιβάλλοντος και απευθύνεται συλλογικά και εξατομικευμένα σ' όλους εκείνους που είναι χρήστες του συλλογικού πλούτου. Στο παιδαγωγικό μοντέλο, που προτείνουν οι **GIORDAN et SOUCHON (1991),** η προοπτική αυτή είναι ξεκάθαρα σαφής και κυρίαρχη.

2) Η εκπαιδευτική προοπτική βασισμένη στην όσο το δυνατόν ανάπτυξη ανθρώπων και κοινωνικών ομάδων σε σχέση με το

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

περιβάλλον τους, όπου η Π.Ε. αποβλέπει στην ποιότητα ύπαρξης των ανθρώπων σε όλες τις διαστάσεις της σχέσης τους με το περιβάλλον. Στο παιδαγωγικό μοντέλο που προτείνει ο **IOZZI (1987)** δίνεται προτεραιότητα σε αυτή την προοπτική.

2) Η παιδαγωγική προοπτική βασισμένη στη δημιουργία ενός σχεδιασμού διδασκαλίας και καινοτομιών στη μάθηση σε αντιδιαστολή προς τις συνηθισμένες μεθόδους διδασκαλίας. Η Π.Ε. συνεισφέρει στην ανακάλυψη μιας εκπαίδευσης περισσότερο προσαρμοσμένης στην ολική κατανόηση του ανθρώπου μέσα στο περιβάλλον του και περισσότερο ικανής να ανταποκριθεί στις σημερινές ανάγκες της κοινωνίας. Παιδαγωγικά μοντέλα που προσδίδουν μεγάλη σημασία στην παιδαγωγική προοπτική της Π.Ε. είναι εκείνα των **GOFFIN et coll (1985)** και των **STAPP et coll (1998).**

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η Π.Ε. ορίζεται πλήρως από τη σύμπραξη των τριών αυτών συμπληρωματικών προοπτικών. Παρόλα αυτά εκείνο που παρατηρείται, είναι ότι η πλειοψηφία των συγγραφέων της Π.Ε. δίνουν έμφαση στη μία ή την άλλη από αυτές τις προοπτικές, δίνοντας έτσι μια ιδιαίτερη γραμμή στη θεωρητική ή πρακτική πρότασή τους.

Επομένως η Π.Ε. μέσα από την περιβαλλοντική, την εκπαιδευτική και την παιδαγωγική της προοπτική, που βασίζεται στην προστασία και τη βελτίωση του περιβάλλοντος, στην όσο το δυνατόν αρμονική ανάπτυξη ανθρώπου και κοινοτήτων σε σχέση με το περιβάλλον και στη δημιουργία ενός σχεδιασμού διδασκαλίας και καινοτομιών στη μάθηση, αποβλέπει στη συνολική ανέλιξη και αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου. **(Sauve, 1993).**

SAUVE, L. (1993). "Education relative a l' Environnement", in L' Education relative a l' environnement: Pour un debat institutionnel et methodologique, Environnement et societe, No 11, Fondation Universitaire Luxembourgeoise. Arlon, Belgique.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

5.3. Ο εκπαιδευτικός ως βασικός παράγων διδακτικής παρέμβασης

Αν θέλουμε να σκιαγραφήσουμε το profile του εκπαιδευτικού σχετικά με τις αντιλήψεις του και τη συμβολή του στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.), μπορούμε σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί να σημειώσουμε τα εξής:

α) Κύριο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού είναι η επαρκής ενημέρωση πάνω σε θέματα που τα χαρακτηρίζει μια οικολογική διάσταση, ώστε να είναι σε θέση να διαπιστώνει καταστάσεις που μπορούν να έχουν σημασία για την Π.Ε.

β) Σημαντικό στοιχείο της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί η διάθεσή του να εμπλακεί σε καταστάσεις που έχουν οικολογικό χαρακτήρα.

γ) Για να μπορεί να είναι αποδοτική η προσπάθειά του, χρειάζεται η κατάλληλη κατάρτιση όχι για την εφαρμογή κάποιων στερεότυπων συνταγών, αλλά για τη στήριξη και την ενίσχυση μιας διάθεσης ευελιξίας.

5.3.1. Οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού και η συμβολή του στην Π.Ε.

Είναι προφανές ότι ο αποκωδικοποιητής αλλά και ο δραστικός φορέας αυτού του ανανεωτικού αέρα που φέρει η Π.Ε. στην παιδαγωγική παρέμβαση, που θα συνδέσει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των μαθητών με την αντικειμενική πραγματικότητα, είναι ο εκπαιδευτικός.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ο εκπαιδευτικός θα επιχειρήσει να διερευνήσει τη μορφωτική αξία που μπορεί να έχουν θέματα της καθημερινότητας, έτσι ώστε να μετατρέψει τις ανησυχίες και απορίες των παιδιών σε μορφωτικές αναζητήσεις, εξετάζοντας από κάθε οπτική γωνία τα θέματα και προβάλλοντας κάθε όψη τους, με στόχο να τα προβληματίσει και να τα ευαισθητοποιήσει στα θέματα του περιβάλλοντος μέσα από την αναζήτηση της αλήθειας[1].

Μια αλήθεια που δεν μπορεί να αναζητηθεί σε προσομοιώσεις και ουτοπίες της πραγματικότητας **(Zimmer, 1973 σ. 32),** αλλά μέσα από γνήσιες περιβαλλοντικές καταστάσεις και προβληματισμούς που προϋποθέτει άνοιγμα της διαδικασίας στο περιβαλλοντικό γίγνεσθαι.

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα προσδώσει στην ομάδα των μαθητών δυναμικά και συνεργατικά χαρακτηριστικά, κινητοποιώντας ολόπλευρα το δυναμικό της ανθρώπινης ύπαρξης ώστε να τους βοηθήσει να προσεγγίσουν τη γνώση και την αυτογνωσία.

Ο εκπαιδευτικός όμως δεν είναι αποκομμένος από το κοινωνικό γίγνεσθαι, είναι λειτουργικό στοιχείο του κοινωνικού συνόλου και κοινωνός των αντιλήψεων, σκέψεων και νοοτροπιών που διαπερνούν την κοινωνία.

Το εκπαιδευτικό σύστημα του επιφυλάσσει το ρόλο του μεταλαμπαδευτή μιας κατεστημένης νοοτροπίας, σκέψης και αντίληψης των πραγμάτων και του διαχειριστή προσχεδιασμένων μοντέλων. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι φορτισμένος με τις βιωματικές του εμπειρίες, διακατεχόμενος από κοσμοαντιλήψεις που περιλαμβάνουν πάγιες ηθικές αξίες (ανθρώπινα δικαιώματα, ελευθερία σκέψης, λόγου και έργων που δε θίγουν τους άλλους κ.λ.π.)

---

(1) Το ζητούμενο πρέπει να είναι πάντα η «αλήθεια» που συσχετίζει άμεσα τον άνθρωπο, ως προϊόν της φύσης, με τη γνώση της ίδιας της φύσης και τους νόμους της. Και είναι μέσα στις ικανότητες του ανθρώπου, όπως τον προίκισε η φύση, να ανακαλύπτει αυτούς τους νόμους μέσα από την επιστημονική λογική και έρευνα. Αυτό ενισχύεται και από τα πορίσματα της Γενετικής Παιδαγωγικής (Wagenschein, 1973) που δέχεται ότι η ανθρώπινη σκέψη είναι δομημένη να λειτουργεί όπως η σκέψη του επιστήμονα (προβληματισμός – υπόθεση – επαλήθευση) και αυτή η «επιστημονική» επαφή με το περιβάλλον τεκμηριώνεται στο Νηπιαγωγείο. (Χρυσαφίδης 1995, σελ. 6).

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. (1995). Άρθρο με τίτλο «Περιβαλλοντική εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο, (ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση)» στο περιοδικό «Σύγχρονη εκπαίδευση», τεύχος Ιουνίου, Σεπτεμβρίου 1995.
ZIMMER, J. (1973). Gurriculumentwicklung im Vorschulerziehung lung, Piper, München.
WAGENSCHEIN, M. (1973). Verstehen lernen, Beltz, Weinheim.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

και μεταβαλλόμενες· ηθικές αξίες ανάλογες του συμφέροντος, που είναι παράγοντας της φυσικής μας υπόστασης. Είναι αυτός που του έχει ανατεθεί από το σύστημα να αναμασήσει και να αναπαράγει την αποστεωμένη γνώση, έτσι όπως η Ακαδημαϊκή θεωρία την αντιμετωπίζει, ως απόρροια των ιδεαλιστικών απόψεων **(Φλουρής, 1983),** *μεταδίδοντας πρότυπα* και αξίες αποδεκτές από την κυρίαρχη κοινωνική τάξη. Οι επικρατούσες αντιλήψεις για το περιβάλλον, ως προς την προσέγγιση και την διαχείρισή του, τον διαπερνούν και τον επηρεάζουν. Οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τα περιβαλλοντικά τεκταινόμενα είναι το αποτέλεσμα της συνεπίδρασης ατομικών στοιχείων της προσωπικότητας (του χαρακτήρα, των αντιστάσεων, της παρόρμησης, της ευαισθησίας του) και της γνωστικής θωράκισης του. Τα συνειδητοποιημένα αντιληπτικά σχήματα και καταστάσεις, μεταβαλλόμενα ανάλογα με τις εκάστοτε επαναπροσδιοριζόμενες, κοινωνικές συνθήκες, διαμορφώνουν την ιεράρχηση της αξιακής του κλίμακας.

Οι αντιλήψεις που έχει για το περιβάλλον είναι η προβολή και η αντανάκλαση της κοσμοθεώρησης που έχει ενστερνιστεί και καθορίζουν, σε συνάρτηση με την ευαισθησία, τη στάση και τη συμπεριφορά του έναντι του περιβάλλοντος.

Η μετάγγιση και η διάχυση αυτών των αντιλήψεων στους μαθητές, με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο, εξασφαλίζει τη συνέχεια της κατάστασης και την αναπαραγωγή των αποδεκτών μοντέλων πολιτών από το κοινωνικό κατεστημένο.

Η ρήξη του εκπαιδευτικού με τις επικρατούσες αντιλήψεις για το περιβάλλον σημαίνει κατ' αρχήν ρήξη με τον ίδιο του τον εαυτό. Η συνειδητοποίηση της ανάγκης διαφοροποίησης της πρόσληψης του περιβάλλοντος αποτελεί το πρώτο βήμα στην κατεύθυνση αυτή.

ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ. (1983). Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, Γρηγόρης, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η κατάσταση αυτή προϋποθέτει αυτοκριτική διάθεση και αυτογνωσία που θα τον οδηγήσει σε επαναπροσδιορισμό της θέσης του στον κόσμο και επανεξέταση της αξιακής κλίμακας και των κανόνων που επικρατούν στην κοινωνία, σε συνδυασμό με τον εννοιολογικό προσδιορισμό των όρων, δικαίωμα στη ζωή, ισονομία, ελευθερία, δημοκρατία, ειρήνη κ.λ.π. ως κύριο πλαίσιο αυτοπραγμάτωσης[1] του.

Η αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής παρέμβασης η οποία θα στοχεύει στη δημιουργία θετικής συμπεριφοράς του νηπίου προς το περιβάλλον, προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό να μεταβάλλει τις αντιλήψεις του, τις προκαταλήψεις του και τις στρεβλές κοσμοθεωρήσεις που έχουν εσωτερικοποιηθεί βιωματικά και να αποκτήσει σαφή, ευρεία και σφαιρική αντίληψη του περιβάλλοντος. Η μεταβολή αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αποδοχή εκ μέρους του της ανάγκης να επαναξιολογήσει τη σχέση του με το περιβάλλον και να υιοθετήσει νέες στάσεις, συμπεριφορές και αξίες, που κατατείνουν σε μια νέα ηθική του περιβάλλοντος.

Η δημιουργία όμως συνθηκών αλλαγής του συστήματος αξιών[2] προϋποθέτει κατανόηση του τρόπου και του πλαισίου δημιουργίας τους, καθώς επίσης και των παραμέτρων που τους επηρεάζουν. Αυτό σημαίνει πρώτα απ' όλα γνώση για το περιβάλλον και τα προβλήματά του, που

---

(1) Κατά τους **Bertram (1984, σ. 97, 164)** και **Rogers (1973, 1976)**. αυτοπραγμάτωση είναι ένας τρόπος ζωής, κατά τον οποίο ο καθένας χωριστά και μόνος του πραγματοποιεί με προερχόμενες από ένα εσωτερικό πυρήνα ορισμένες εγωκεντρικές, αλλά συγχρόνως και δημιουργικής κοινωνικής – ηθικής μορφής τάσεις, κατευθυνόμενες προς τα έξω και επιτυγχάνει αυτορυθμιστικά, με δράση ολόκληρου του οργανισμού του, με επαγρύπνηση και συνείδηση, την καλύτερη δυνατή ικανοποίηση, γεγονός για το οποίο πολύ βοηθητικά στοιχεία είναι το κοινωνικό κλίμα και οι διανθρώπινες σχέσεις.
BERTRAM, PRIOR, (1984). Selbst – sein und Selbst – Werden in Beziehung. Frankfurt / M.
ROGERS, CARL R. (1973). Entwicklung der Persönlichkeit, Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart.
ROGERS, CARL R. (1976). Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart.

(2) Κύρια στοιχεία στη διαμόρφωση του συστήματος αξιών του ατόμου είναι οι πεποιθήσεις και οι στάσεις του **(Γεώργας, 1990)**. Θεωρείται ότι οι αξίες δημιουργούνται από στενά σχετιζόμενες πεποιθήσεις. Ο **Rockeach** ορίζει ως πεποίθηση μια απλή πρόταση (υπόθεση, συνειδητή ή ασυνείδητη), η οποία προκύπτει από αυτά που λέει ή κάνει ένα άτομο, ενώ αξίες είναι απόψεις που κατέχουν κεντρική θέση στο συνολικό σύστημα απόψεων του ατόμου και αφορούν στο πώς πρέπει να συμπεριφέρεται. **(Μουτζούρη – Μανούσου 1995. σελ. 11).**
ΓΕΩΡΓΑΣ, Δ. (1990). Κοινωνική Ψυχολογία, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Β' έκδοση, Αθήνα.ΜΟΥΤΖΟΥΡΗ – ΜΑΝΟΥΣΟΥ, ΕΙΡ. (1995). Αξιολόγηση των αιτίων της υποβάθμισης του φυσικού περιβάλλοντος από τους εκπ/κούς της Α' και Βαθ/ας εκπαίδευσης. Περιοδικό «Προεκτάσεις στην εκπαίδευση», Τεύχος 18.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αποκτάται με τη συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση και δεύτερον ευαισθησία που είναι καθαρά εσωγενής ατομικός παράγοντας που παρωθείται από τη γνωστική πρόσκτηση του περιβάλλοντος αυτογνωσιακά. Η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, αλλά και η διερεύνηση και εφαρμογή νέων μεθοδολογικών εργαλείων, που θα μεγιστοποιούν την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής παρέμβασης, θα προσδώσει στον εκπαιδευτικό ικανότητες και στην παρέμβαση δυναμική που είναι στοιχεία απαραίτητα για τη μεταβολή του βαθμού πρόσληψης του μορφωτικού αγαθού από τους μαθητές.

Η μεταβολή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το περιβάλλον θα τους προσδώσει τις δυνατότητες ώστε η παρέμβασή τους να αποκτήσει μια δυναμική απαλλαγμένη από τις αγκυλώσεις του παρελθόντος και να καθοδηγείται από διεπιστημονικότητα.

Μια δυναμική που θα βοηθά το μαθητή να αναζητά τη γνώση στα διάφορα γνωστικά πεδία όχι αποσπασματικά, αλλά να την αντιμετωπίζει ως σύστημα και όχι συρραφή μεμονωμένων πληροφοριών και γνώσεων πολλές φορές εννοιολογικά ασύνδετων.

Επομένως η υλοποίηση όλων αυτών των σημαντικών μεταβολών στον τρόπο πρόσληψης του μορφωτικού αγαθού από τους μαθητές προϋποθέτει την υπέρβαση[1] από τον εκπαιδευτικό και τη ρήξη με την περιρρέουσα τάση απαξίωσης του ρόλου του ως του σημαντικότερου διαμορφωτικού παράγοντα της προσωπικότητας του παιδιού.
Η επιστημονική αλλά και η οικονομική απαξίωση δημιουργούν συνθήκες εγκατάλειψης και απογοήτευσης στους εκπαιδευτικούς.

Όμως οι αγωνίες του από τη συνειδητοποίηση του ρόλου του και από τα περιβαλλοντικά τεκταινόμενα τον παρωθούν να αναπληρώσει μόνος του τις παιδαγωγικές ελλείψεις, με αποτέλεσμα να γίνεται θέμα φιλοτιμίας του ο πειραματισμός και η έμμεση αντίδραση στο άκαμπτο ωρολόγιο πρόγραμμα ενώ είναι ίσως η μοναδική επαγγελματική τάξη που προτάσσει

(1) Σύμφωνα με έρευνα του Ξωχέλη το 1984, όπως αναφέρεται στα γενικά συμπεράσματα, «... οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν συντηρητική νοοτροπία...».

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

στις διεκδικήσεις της την επιστημονική της αναβάθμιση και την παιδαγωγική της κατάρτιση και επιμόρφωση.

Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός της προσχολικής αγωγής, στον οποίο η πολιτεία έχει αναθέσει την πνευματική, ψυχοσυναισθηματική και κινητική ανάπτυξη, καθώς επίσης και την παιδαγωγική και ψυχολογική αντιμετώπιση των νηπίων, που το καθένα αποτελεί μια ξέχωρη οντότητα με τις δικές του ιδιαιτερότητες, χρειάζεται να διαθέτει ευρυγνωσία, ευαισθησία και να κατέχει καλά τις ανάγκες των νηπίων.

Ο ρόλος του στο σύγχρονο νηπιαγωγείο γίνεται όλο και περισσότερο πολύπλευρος, πολύπλοκος και ουσιαστικός, επειδή οι απαιτήσεις της κοινωνίας με την αλλαγή των δομών της έχουν αυξηθεί, αν και αμφισβητείται το νηπιαγωγείο ως κύρια πηγή και εστία γνώσης και εκπαίδευσης και ο εκπαιδευτικός της προσχολικής αγωγής παύει να θεωρείται ο αδιαφιλονίκητος μεταλαμπαδευτής αξιών και ιδεολογημάτων (τηλεόραση, κ.λ.π.).

Το πολύπλευρο, ποικίλο, ιδιόμορφο και δύσκολο έργο του νηπιαγωγού απαιτεί ειδικό παιδαγωγικό, κοινωνικό και διδακτικό ρόλο, ένα ρόλο σύνθετο που προσδιορίζεται από το πλέγμα των πολύμορφων προσδοκιών, των νόμων, των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, όπως το καθορίζουν οι προδιαγραφές των ομάδων αναφοράς. Συχνά όμως αυτές οι υπερβολικές και πολλές φορές αλληλοαναιρούμενες και αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις και προσδοκίες από τις ομάδες αναφοράς δημιουργούν συγκρουσιακές καταστάσεις στον εκπαιδευτικό και «σύγκρουση ρόλων» και καλείται πλέον αυτός να εναρμονίσει.

Η ανταπόκριση στις πολυδιάστατες απαιτήσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού της προσχολικής αγωγής δεν μπορεί να γίνει με αναζήτηση χαρισματικών ιδιοτήτων σ' αυτούς, όπως επιτάσσει το ιδεαλιστικό μοντέλο, αλλά σ' ένα ρεαλιστικό μοντέλο εκπαιδευτικού, που θα ικανοποιεί όλες τις ψυχοπνευματικές ανάγκες του παιδιού.

Καθοριστικός λοιπόν παράγοντας της πνευματικής, ψυχοπνευματικής και κινητικής ανάπτυξης του παιδιού είναι ο εκπαιδευτικός, που χρησιμοποιώντας εξατομικευμένες αλλά και ολιστικές συστημικές μεθόδους

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

και μεθοδολογικά εργαλεία διδακτικής προσέγγισης της βιωματικής επικοινωνιακής διδασκαλίας, θα δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τα ατομικά και ομαδικά χαρακτηριστικά, θα δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να κάνουν τις δικές τους προσεγγίσεις, θα συντονίζει και θα βοηθά στις αναζητήσεις τους, συμπεριφερόμενος ως εταίρος της ομάδας και όχι επιβάλλοντας τις απόψεις του.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επικεντρώνει τη μορφωτική διαδικασία σε καταστάσεις της καθημερινής εμπειρίας που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη ζωή μας και δίνουν την ευκαιρία για σκέψη, προβληματισμό και δράση. Αυτός θα πρέπει να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών για να ασχοληθούν με προβλήματα και να ενισχύει κάθε πρωτοβουλία για επίλυσή τους . Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να παγιώσουν στάσεις, να διαμορφώσουν άποψη και να εκδηλώσουν συμπεριφορές, μέσα από μια σφαιρική θεώρηση των αλληλεπιδρώντων και αλληλεξαρτώμενων στοιχείων ενός κόσμου που συνεχώς μεταβάλλεται, μέσα από βιωματικές καταστάσεις. Επίσης να αποκτήσουν δεξιότητες, απαραίτητες κατά τον **G. Kerschensteiner, (1982)** που μπορούν να καλλιεργήσουν όλες τις δημιουργικές δυνάμεις της προσωπικότητας στην προσπάθειά τους να αυτονομηθούν, αλλά και ευαισθησίες μέσα από ένα γνωστικό υπόβαθρο που θα στοχεύει στην αυτογνωσιακή προσέγγιση της αντικειμενικής πραγματικότητας, καθώς και στην ανάπτυξη ενός προστατευτισμού για το περιβάλλον.

Έτσι ο εκπαιδευτικός γίνεται ο σχεδιαστής και ο συντονιστής των προσπαθειών της σχολικής ομάδας, συμπαραστέκεται στους μαθητές και ενισχύει κάθε τους πρωτοβουλία. Δεν θα πρέπει να εξαναγκάζεται να παίζει τον άχαρο ρόλο του ελεγκτή του βαθμού πρόσκτησης των ποικίλων, ετερόκλιτων γνώσεων που επέβαλε κυρίως η ιδεαλιστική μας αντίληψη ως απαραίτητα στοιχεία δόμησης της προσωπικότητας του παιδιού. Ο στόχος δεν πρέπει να είναι ο προσδιορισμός του βαθμού πρόσκτησης αυτών των γνώσεων, αλλά ο βαθμός ενεργοποίησης και απόδοσης του μαθητή στις

KERSCHENSTEINER, G. (1982). Texte zum paedagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeisschule. Vol. III, Scoeningh, Paderborn.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ιδιαίτερες του ικανότητες, τα ενδιαφέροντα του και τις ανάγκες του καθώς και η συμμετοχή του στις ποικίλες δραστηριότητες.

Δηλαδή να επιδιώκεται η ενεργοποίηση και η εξωτερίκευση όλου του δυναμικού που διαθέτει ο μαθητής μέσα στην ομάδα, στα πλαίσια μιας ισότιμης επικοινωνιακής σχέσης που την κατευθύνουν οι αρχές του αυτοκαθορισμού, της αλληλεγγύης και της συναπόφασης **(Habermas, 1987 – Χρυσαφίδης, 1991 – Χρόνης, 1997).**

Η μετάδοση λοιπόν δυναμικών στοιχείων στους μαθητές, που θα τους μετατοπίσει από τις καταστάσεις απραξίας, αδιαφορίας και έλλειψης ενεργού συμμετοχής στα περιβαλλοντικά δρώμενα και που θα εκτονώσει το εσωτερικό τους δυναμικό, εκτρέποντας τους από εκδηλώσεις φαινομένων επιθετικότητας, **(Lorenz K.)** με τη δημιουργική και ευχάριστη εμπλοκή τους σε συμμετοχικές δραστηριότητες, θα πρέπει να χαρακτηρίζει κάθε εκπαιδευτικό.

Αυτή η ικανότητα θα πρέπει να είναι ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού profile και σ' αυτήν την κατεύθυνση θα πρέπει να κινείται το πλαίσιο των επιμορφωτικών προγραμμάτων συμπεριλαμβάνοντας εκτός των άλλων και την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας.

Από την άλλη μεριά ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα βοηθήσει τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Το σχολείο δεν μπορεί να θεωρηθεί κάτι το ξεκομμένο και απομονωμένο από το κοινωνικό γίγνεσθαι. Είναι συστημικά συνδεδεμένο με την κοινωνία και θα υφίσταται τις μεταλλάξεις της. Πρωτοκύτταρο της κοινωνίας είναι η οικογένεια που συναθροίζεται κυρίως από τους γονείς. Με αυτούς θα πρέπει να συνεργάζεται στενά ο εκπαιδευτικός με απώτερο σκοπό το συντονισμό των παρεμβάσεων, εξαλείφοντας τις όποιες συγκρουσιακές καταστάσεις και

HABERMAS, J. (1987). Αυτονομία και αλληλεγγύη, μετ. Ζ. Σαρίκας, ύψιλον, Αθήνα.
ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. (1991). Σύγχρονοι διδακτικοί προβληματισμοί, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα.
ΧΡΟΝΗΣ, Ν. (1997). Η Κριτική θεωρία κατά τον Max Horkheimer, Καρδαμίτσας, Αθήνα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

διλήμματα δημιουργούνται στο παιδί από τις αντικρουόμενες πολλές φορές παρεμβάσεις των γονέων και του ίδιου. Έρευνες στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης απέδειξαν ότι οποιαδήποτε καλά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων εξανεμίστηκαν με την αρνητική παρέμβαση των γονέων **(F. v. Cube / V. Storch, 1988).**

Οι κοινές προσπάθειες εκπαιδευτικού και γονέων θα πρέπει να κατατείνουν στη δημιουργία συνειδητών, υπεύθυνων και υποψιασμένων πολιτών που ανάγουν την προστασία του περιβάλλοντος σε τρόπο ζωής.

Γι' αυτό είναι απαραίτητη η ενημέρωση και η συνεργασία των γονέων με τον εκπαιδευτικό πάνω στους προβληματισμούς, στο σχεδιασμό και στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον, με στόχο τη μεγιστοποίηση της παιδαγωγικής παρέμβασης με απορρόφηση των ταλαντώσεων και συγκρουσιακών καταστάσεων που δε βοηθούν τη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν είναι ο επιστήμονας και ο ειδικός στα θέματα της αγωγής και της παιδείας του παιδιού. Δεν αρκεί μόνον η προσωπικότητά του ή το ταλέντο του, αλλά πρέπει να θεμελιώνει επιστημονικά τις ενέργειές του πάνω στις γνώσεις και τα πορίσματα που απορρέουν από τις Παιδαγωγικές, Ψυχολογικές, Κοινωνιολογικές, Περιβαλλοντικές και λοιπές επιστήμες. Καθήκον του είναι να προϊδεάσει τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στα θέματα του περιβάλλοντος, μεταδίδοντάς τους γνωσιολογικά, νομοτελειακά και δεοντολογικά στοιχεία, αρχές και κανόνες που διέπουν το περιβάλλον, επισημαίνοντας τους τις πολλαπλές όψεις και εκφάνσεις του, τονίζοντας το πολυσήμαντο και πολυδιάστατο ρόλο του στη διατήρηση της ζωής και γενικότερα της οικόσφαιρας, αναπτύσσοντας την έννοια του περιβάλλοντος όχι με τη μεριστική προσέγγιση, αλλά με την ολιστική του θεώρηση. Παράλληλα να προκαλέσει τον προβληματισμό στα παιδιά και να αναδύσει σε όλες τις διαστάσεις τα σύγχρονα Περιβαλλοντικά προβλήματα και να τα ευαισθητοποιήσει για τις πολύ εύθραυστες σχέσεις του ανθρώπου με το

F. v. CUBE / V. STORCH, (1988). "Umweltpädagogik – Ansätze, Analysen, Ausblicke" Schindele, Heidelberg.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

περιβάλλον και για το πόσο κινδυνεύει αυτό από τις αλόγιστες παρεμβάσεις του ανθρώπου εθίζοντας τα σε συμπεριφορές φιλικές προς αυτό.

Για να φέρει σε πέρας τις υποχρεώσεις του που απορρέουν από το λειτούργημά του, θα πρέπει ο ίδιος πρώτα να γνωρίζει, να πληροφορείται, να βιώνει, με τη συνδρομή της τεχνολογίας, τα συμβαίνοντα στο σύγχρονο κόσμο. Επειδή οι εντυπώσεις, οι απόψεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές του μεταφέρονται άμεσα ή έμμεσα, συνειδητά ή ασυνείδητα, τυπικά ή άτυπα στα παιδιά, μέσα από τη διαδικασία μάθησης που συντελείται στο σχολείο και στην οποία ο εκπαιδευτικός αποτελεί λειτουργικό στοιχείο, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι ενημερωμένος για τα πολιτικά, κοινωνικά, περιβαλλοντικά και λοιπά τεκταινόμενα. Είναι ανάγκη να έχει συνειδητοποιήσει τα ρεαλιστικά προβλήματα του περιβάλλοντος και την ευθραυστότητα των σχέσεων του ανθρώπου με το περιβάλλον και να έχει αναπτύξει ο ίδιος ευαισθησίες και φιλική διάθεση προς αυτό. Επειδή έχει την ιδιότητα του πολίτη και αποτελεί μέλος της κοινωνίας, θα πρέπει εκτός από ενημερωμένος να είναι και ενεργός, συμμετέχοντας σε δράσεις διατήρησης και προστασίας του περιβάλλοντος, όπως επιβάλει το καθήκον κάθε υπεύθυνου, ενημερωμένου και ενεργού πολίτη. Τα όποια ελλείμματα παρατηρούνται προς την κατεύθυνση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, πρέπει να αναπληρώνονται σε επίπεδο θεσμικό ή ατομικό.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν έχει ανάγκη από συνεχή ενημέρωση στις εξελίξεις των συναφών προς το λειτούργημά του επιστημών, και η περιοδική επιμόρφωση και κατάρτιση (training) στα μεθοδολογικά εργαλεία που εμπλέκονται στην υλοποίηση των κοινωνικών, επιστημονικών, παιδαγωγικών και περιβαλλοντικών στοχοθεσιών, είναι επιβεβλημένη.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

5.3.2. Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στην Π.Ε.

Η προσαρμογή του ρόλου του εκπαιδευτικού στις νέες γνωσιολογικές, ψυχοπαιδαγωγικές, περιβαλλοντικές κ.λ.π. απαιτήσεις της επιστήμης της αγωγής αλλά και της σύγχρονης κοινωνίας, φέρνει στην επιφάνεια την αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσής του κατά τρόπο διεπιστημονικό.

Το γνωστό αίτημα της δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης καθίσταται επίκαιρο και επιβάλει την ουσιαστικότερη και σε βάθος προσέγγιση του θέματος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Το συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και περιβαλλοντικό γίγνεσθαι, που μέσα από την παγκοσμιοποίηση τείνει να λάβει ολοκληρωτική και ενοποιημένη μορφή, προβάλλει αυτή την αναγκαιότητα.

Η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας και οι εξελίξεις της επιστήμης κάνουν τον εκπαιδευτικό ουραγό σ' αυτές τις μεταβολές αν δεν ενσταλάσσεται σ' αυτόν έγκαιρα η προκύπτουσα απ' αυτές τις εξελίξεις γνώση. Μια γνώση που ο όγκος της αυξάνει με εκθετικούς ρυθμούς κάθε μέρα στο σύγχρονο κόσμο που ζούμε. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός πρέπει να γίνει κοινωνός των συμπερασμάτων και πορισμάτων των σύγχρονων ερευνών στο χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας, γιατί αυτός αποτελεί το κύριο μέσο για τη μεταβίβασή τους στους μαθητές παρά τις όποιες αμφισβητήσεις και ενστάσεις για το ρόλο του.

Το γνωστικό profile του εκπαιδευτικού είναι ανάγκη να διευρυνθεί και να συμπεριλάβει γνώσεις από πολλαπλά επιστημονικά πεδία δίνοντάς του τη δυνατότητα της σφαιρικής, ολιστικής προσέγγισης της αντικειμενικής πραγματικότητας. Μιας αντικειμενικής πραγματικότητας που αποτελεί το άμεσο περιβάλλον του ανθρώπου και εμπεριέχει εκτός της γνωστικής της διάστασης και την προβληματική της που δημιουργείται από τη χρησιμοθηρική και αλόγιστη παρέμβαση του ανθρώπου στο περιβάλλον. Η μεταβολή των πεποιθήσεων και των στάσεων ως προς το περιβάλλον θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την αναδιάρθρωση της

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κλίμακας των αξιών που κυρίαρχη θέση θα κατέχουν οι αξίες του περιβάλλοντος.

Η όσμωση αυτών των μεταβολών παράλληλα επιβάλλει την ανάπτυξη ευαισθησιών στον εκπαιδευτικό για τα προβλήματα του περιβάλλοντος, στοχοθετώντας ένα νέο περιβαλλοντικό ήθος, που μέσα από την ολιστική και όχι μεριστική αντίληψη του περιβάλλοντος, κατατείνει στην αυτογνωσία και στην καταξίωση της ζωής. Αυτό σημαίνει την αναγνώριση της διαφορετικότητας των άλλων έμβιων όντων, αλλά και του δικαιώματός τους να συμπορευθούν σ' αυτήν τη διαδοχή της ζωής πάνω στον πλανήτη, σ' αυτό το οικοσύστημα που αποτελούν όπως και εμείς λειτουργικό στοιχείο του.

Σε επίπεδο ατομικό αλλά και θεσμικό προκύπτει η ανάγκη της περιοδικής, προγραμματισμένης και προσαρμοσμένης στις σύγχρονες αντιλήψεις της Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης, επιμόρφωσης, αλλά και η δια βίου συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ειδικά εκείνων της Προσχολικής Αγωγής. Είναι γνωστή η σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και γενικότερα στην ανάπτυξη των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους.

Αυτή η επιμόρφωση θα περιλαμβάνει τις αρχές και τους στόχους[1] της Π.Ε. αλλά και τα μεθοδολογικά εργαλεία για τη μεταβίβαση τους στα παιδιά και κυρίως τη γνώση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών του παιδιού.

---

(1) Οι στόχοι της Π.Ε. όπως έχουν διατυπωθεί στη Χάρτα του Βελιγραδίου(1957) συνοψίζονται ως εξής:

1) Ευαισθητοποίηση προς το περιβάλλον ως σύνολο και στα σχετιζόμενα μ' αυτό προβλήματα.
2) Γνώσεις και ποικιλία εμπειριών ώστε να κατανοηθεί το περιβάλλον και τα προβλήματά του.
3) Στάσεις, αξίες και συναισθήματα ενδιαφέροντος προς το περιβάλλον καθώς και κίνητρα για ενεργό συμμετοχή στη βελτίωση και την προστασία του.
4) Δεξιότητες βασικές για τον προσδιορισμό, την αξιολόγηση και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
5) Συμμετοχή ενεργό σ' όλα τα επίπεδα προς την κατεύθυνση επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η Π.Ε στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων, στην απόκτηση ή αλλαγή στάσεων, αλλά και στην πρόσκτηση συμπεριφοράς συμβατής και φιλικής προς το περιβάλλον. Δηλαδή στοχεύει στο γνωστικό, στο συναισθηματικό και στο ψυχοκινητικό τομέα που αποτελούν την ανθρώπινη προσωπικότητα. Οι ερευνητικές απόψεις ποικίλουν ως προς την προτεραιότητα των τομέων που θα πρέπει να επιμείνουν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις ότι ο συναισθηματικός τομέας είναι το κλειδί της μαθησιακής διαδικασίας, προκειμένου να επηρεασθούν και οι τρείς τομείς της ανθρώπινης προσωπικότητας. **(Τσαλίκη, 1995, σ. 30).**

Για να αλλάξουν λοιπόν οι στάσεις των παιδιών και να αναπτυχθούν αξίες σύμφωνα με την περιβαλλοντική ηθική χρειάζεται να τονισθεί ιδιαίτερα ο συναισθηματικός τομέας ιδίως για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και λιγότερο ο γνωστικός, ενώ για μεγαλύτερες ηλικίες μπορεί να συμβεί το αντίστροφο. Διάφοροι διδακτικές μέθοδοι εξυπηρετούν αυτούς τους στόχους. Χαρακτηριστική είναι εκείνη της βιωματικής, επικοινωνιακής και συμμετοχικής μάθησης που επιτρέπει στο παιδί εμπλοκή σ' όλη τη διαδικασία μάθησης, που σέβεται τους εσωτερικούς του ρυθμούς, που αλλάζει τη δυναμική της τάξης επιτρέποντας την κοινωνική αλληλεπίδραση και που του παρέχει τη δυνατότητα της διερεύνησης των προσωπικών αξιών και στάσεων.

Ο Piaget απέδειξε ότι η ενεργοποίηση του παιδιού και η δράση του στο περιβάλλον είναι αυτό που ευθύνεται για τη νοητική του ανάπτυξη. Το παιδί πρέπει εξαρχής να ανακαλύψει και να βιώσει αυτό που ο ενήλικας ήδη γνωρίζει. Πρέπει να παροτρύνεται, να ενθαρρύνεται στην ενεργητική συμμετοχή του σε δράσεις και τέτοιες εννοούνται η έννοια της ανακάλυψης και της δραστηριότητας. Οποιαδήποτε δραστηριότητα αναπτύσσεται στη μικρή ηλικία του παιδιού, πρέπει να έχει πάντα μια σαφή βάση πάνω στην οποία εκτυλίσσεται για να υπάρξει μαθησιακό αντίκρυσμα. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να γίνεται προσπάθεια για να

ΤΣΑΛΙΚΗ, ΕΛΙΣ. (1995). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην Π.Ε. Από τα πρακτικά του Συμποσίου Π.Ε. 11-12-13 Μαίου 1995 στα Χανιά, Τετράδια της Π.Ε., Πολυτεχνείο Κρήτης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

εξηγηθεί στο παιδί η εμπειρία, γιατί δεν είναι αρκετό να εκτίθεται απλά στο υλικό ή στην ιδέα. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει σε βάθος τη θεωρία που ακολουθεί καθώς και τα χαρακτηριστικά της πορείας ανάπτυξης του παιδιού, ώστε να ανταποκρίνεται θετικά και αποτελεσματικά στις οποιεσδήποτε συνθήκες και περιορισμούς που μπορεί να αντιμετωπίσει.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά οι θεσμικοί φορείς, δηλαδή τα τριτοβάθμια ιδρύματα και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με άλλους φορείς και οργανώσεις καθώς επίσης και Περιβαλλοντικά κέντρα, μπορούν να υλοποιήσουν προγράμματα προς την κατεύθυνση της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής και γνωσιολογικής προσέγγισης του Περιβάλλοντος και των προβλημάτων του βασιζόμενα σε αξιολογημένα μοντέλα της Π.Ε. όπως αυτό της βιωματικής επικοινωνιακής διδασκαλίας. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να είναι επαναλαμβανόμενα σε τακτά χρονικά διαστήματα για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, αλλά και μέσα και παρά το πρόγραμμα σπουδών για τους φοιτητές των σχολών αγωγής ΑΕΙ και ΤΕΙ, ώστε η περιοδική αναβάπτιση στην προβληματική του περιβάλλοντος να δημιουργήσει τις απαραίτητες παρωθήσεις για δράση και αφύπνιση από το νιρβανισμό που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες.

Ένας άλλος εξίσου σημαντικός τομέας που πρέπει ο εκπαιδευτικός να μάθει και να αναπτύξει είναι αυτός της επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μάθει να επικοινωνεί εκτός από το παιδί και με τους γονείς του. Με τους γονείς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναπτύξει σχέσεις συνεργασίας, που θα αποβλέπουν στην ομαλότερη μεταβίβαση του μορφωτικού αγαθού στους μαθητές κατά τρόπο ενιαίο, σταθερό και ήρεμο, χωρίς συγκρουσιακές καταστάσεις από τη διαφορετική προσέγγιση των προβλημάτων από τον ίδιο και τους γονείς. Για την υλοποίηση αυτού του σκοπού ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναπτύξει την επικοινωνιακή του ικανότητα και μέσα από τις απαραίτητες συχνές επαφές με τους γονείς, να τους επισημάνει την αναγκαιότητα της συνεργασίας, να τους πείσει για τα οφέλη από μια τέτοια συνεργασία και κυρίως να τους εκπαιδεύσει στο να

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αποφεύγουν παρεμβάσεις στο παιδί, οι οποίες θα δημιουργούσαν συγκρουσιακές καταστάσεις μέσα του. Με την επικοινωνία αυτή ο εκπαιδευτικός θα πληροφορηθεί από τους γονείς, αλλά και θα τους ενημερώσει για τις όποιες ιδιομορφίες συμπεριφοράς εκδηλώνει το παιδί και από κοινού θα συντονίσουν τις κατάλληλες παρεμβατικές ενέργειες. Οι διαβουλεύσεις και η συνεργασία με τους γονείς πρέπει να επιδιώκεται από τον εκπαιδευτικό γιατί θα συμβάλλει καταλυτικά στην ομαλή αναπτυξιακή πορεία του παιδιού.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Γ ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Εισαγωγή.

Κάθε καινοτομία εκπαιδευτική πρέπει να συνοδεύεται από την αντίστοιχη επιμόρφωση αυτών που καλούνται να την υλοποιήσουν. Η Π.Ε. αποτελεί μια καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης ως προς τη διδακτική και την παιδαγωγική διαδικασία και αυτός που καλείται να την υλοποιήσει, χρειάζεται την κατάλληλη και συνεχή επιμόρφωση.

Η Π.Ε. στοχεύει στην αλλαγή της συμπεριφοράς του ανθρώπου προς το περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός για να διδάξει συμπεριφορά, χαρακτηριστική ιδιότητα που απορρέει από την ανάλυση του profile του «επαγγέλματός» του, πρέπει να αποκτήσει την ικανότητα να μπορεί να την διαπιστώνει, αναγνωρίζει, περιγράφει, καταγράφει και να την απεικονίζει, έτσι ώστε να μπορεί να σχεδιάζει και να οργανώνει την εκπαιδευτική του παρέμβαση. Σημαντικό ρόλο σ' αυτό έχει η ποιότητα της επιμόρφωσης. Η ποιοτικά κατάλληλη επιμόρφωση, σε συνδυασμό με τον επαναληπτικό χαρακτήρα της, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης του εκπαιδευτικού με στόχο την αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδιού προς το περιβάλλον.

Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στην Π.Ε. δε θα πρέπει να είναι αποσπασματική και περιστασιακή, αλλά θα πρέπει να είναι συστηματική, συνεχής και να καλύπτει όλο το φάσμα του εννοιολογικού περιεχομένου της Π.Ε. σε όλες της τις διαστάσεις. Επιπλέον χρειάζεται να είναι και ειδική, γιατί ο εκπαιδευτικός πρέπει να μάθει να συνδέει τα στοιχεία του περιβάλλοντος μέσα από τη δυναμική, συστημική προσέγγισή του και να μπορεί να αντιλαμβάνεται μια πραγματική κατάσταση μέσα στο λειτουργικό της περιβάλλον. Αυτό θα δώσει τη δυνατότητα και την ευελιξία στον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει τα μεθοδολογικά, παιδαγωγικά εργαλεία σε κάθε περίπτωση που αντιμετωπίζει και να προσδώσει στην

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

εκπαιδευτική του παρέμβαση την απαραίτητη δυναμική και αποτελεσματικότητα.

Η επιμόρφωση στην Π.Ε. δε θα πρέπει να είναι μια επιμόρφωση γενική, θεωρητικού τύπου, πρέπει να είναι μια επιμόρφωση που τα ποιοτικά της χαρακτηριστικά να έχουν σχέση με τις φυσικές, τοπικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες και συνθήκες της περιοχής και της τοπικής κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μάθει να αξιοποιεί και να μετατρέπει σε εκπαιδευτικό πλεονέκτημα αυτές τις τοπικές ιδιαιτερότητες και με τη δυναμική της παρέμβασής του να καταλήγει στη μεταβολή της συμπεριφοράς του παιδιού προς το περιβάλλον.

Η επιμόρφωση στην Π.Ε. πρέπει να είναι και εξατομικευμένη, βασισμένη στις προσωπικές ιδιαιτερότητες του επιμορφωμένου εκπαιδευτικού, γιατί ο καθένας έχει τις δικές του αντιλήψεις για το περιβάλλον και έχει διαμορφώσει τις δικές του κοσμοθεωρήσεις που είναι συνάρτηση των πολιτισμικών του καταβολών και βιωμάτων.

Το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, ακολουθώντας το ακαδημαϊκό μοντέλο μάθησης, δεν ευνοεί την κριτική και αυτοκριτική ως μοντέλο προσέγγισης της αλήθειας[1] και θεώρησης του κόσμου. Η Π.Ε. στηρίζεται σε συμμετοχικά, συνεργατικά, βιωματικά, δυναμικά διδακτικά και παιδαγωγικά μοντέλα, τα οποία αμφισβητούν τον άκαμπτο χαρακτήρα του ακαδημαϊκού μοντέλου μάθησης. Κατά συνέπεια και το μοντέλο της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού στην Π.Ε. βασίζεται στα αντίστοιχα διδακτικά και παιδαγωγικά μοντέλα και στηρίζεται στην κριτική και στην αυτοκριτική που μπορεί να τις ενσωματώνει και ανελισσόμενο να βελτιώνεται μέσα από τη συνεχή έρευνα – δράση, εξυπηρετώντας κάθε φορά, ανάλογα με τις συνθήκες της κατάστασης, τις ανάγκες της διδακτικής και της παιδαγωγικής διαδικασίας.

---

(1) Κατά τον Κορν. Καστοριάδη «η αλήθεια δεν είναι ιδιότητα ενός ολοκληρωμένου και απολιθωμένου *συστήματος σκέψης*, αλλά της ζωντανής σκέψης που καθοδηγείται από / και καθοδηγεί μια απελευθερωτική σκέψη»(παρατίθεται από το Γιώργο Βιδάλη στο άρθρο«Με ρίσκο στα δύσκολα», εφημερίδα Ελευθεροτυπία 31-08-2002).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ειδικότερα στο Νηπιαγωγείο, που η ιδιάζουσα μαθησιακή κατάσταση των νηπίων επιβάλλει τα βιωματικά επικοινωνιακά μοντέλα διδασκαλίας, η Π.Ε. πρέπει να έχει το δομικό χαρακτήρα αυτών των μοντέλων διδασκαλίας και να είναι συμβατή με τη σημαντικότητα της διδασκαλίας της συμπεριφοράς και της κοινωνικοποίησης των νηπίων μετασχηματιζόμενη για το λόγο αυτό σε Περιβαλλοντική Αγωγή (Π.Α.).

Η αντίστοιχη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα λόγω των ιδιαζουσών συνθηκών μάθησης που επικρατούν στην ευαίσθητη αυτή ηλικία του παιδιού, η οποία αποτελεί τη σημαντικότερη αναπτυξιακή περίοδο του ανθρώπου.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφωθεί για να μπορεί να διαπιστώνει, να αναγνωρίζει, να περιγράφει, να καταγράφει και να απεικονίζει τη φιλική ή την εχθρική συμπεριφορά του νηπίου προς το περιβάλλον. Αυτό έχει άμεση σχέση με τις αντιλήψεις του αναφορικά με το τι θεωρεί ότι είναι αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά και τι όχι. Οι αντιλήψεις αυτές συναθροίζονται από μια υποκειμενική, βιωματική συνιστώσα και από μια «επαγγελματική».

Η «επαγγελματική» συνιστώσα έχει σχέση με το τι και πώς έχει διδαχθεί και τι τελικά έχει μάθει σχετικά με την Π.Ε.

Η «επαγγελματική» συνιστώσα πρέπει να είναι τόσο ισχυρή και σωστή – αυτό είναι συνάρτηση της ποιότητας και της συνέχειας της Π.Ε. στις βασικές σπουδές, αλλά και της ποιότητας και της συνέχειας της επιμόρφωσης στην Π.Ε. – ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να κάνει αυτοκριτική στην υποκειμενική συνιστώσα προκειμένου να πετύχει την υπέρβαση. Με την υπέρβαση θα παραμερίσει τους εσωγενείς και τους εξωγενείς ανασταλτικούς παράγοντες που διαμορφώνουν το σύνολο των υποκειμενικών του αντιλήψεων για τα θέματα του περιβάλλοντος και τον εμποδίζουν να απεικονίσει την πραγματική αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά των νηπίων, έτσι ώστε να μεθοδεύσει και να οργανώσει την παρέμβασή του για την άρση της.

Αν η «επαγγελματική» συνιστώσα δεν είναι ισχυρή – αυτό σημαίνει ελλειμματική Π.Ε. στις βασικές σπουδές ή ανυπαρξία ή αποσπασματική

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

επιμόρφωση στην Π.Ε. ή όλα μαζί – τότε η συνιστώσα της υποκειμενικότητας, δηλαδή το σύνολο των υποκειμενικών αντιλήψεων που είναι απόρροια των πολιτισμικών καταβολών, βιωμάτων και ατομοκρατικών δοξασιών οι οποίες διαμορφώνουν τις κοσμοθεωρήσεις του, είναι πιο έντονη και δεν του επιτρέπει να κάνει την υπέρβαση.

Επομένως η κατάλληλη επιμόρφωση στην Π.Ε., βασισμένη στην κριτική και αυτοκριτική, μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να μεταβάλλει τις υποκειμενικές του αντιλήψεις για τον κόσμο, ενισχύοντας την εξωυποκειμενική συνιστώσα που είναι η «επαγγελματική».

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2. Υποθέσεις

Η περιβαλλοντική κρισιμότητα επιτάσσει την αλλαγή της συμπεριφοράς του ανθρώπου προς το περιβάλλον. Η αναγκαιότητα των καιρών επιβάλλει τη συνεχή ενημέρωση και την κατάλληλη επιμόρφωση στην Π.Ε. των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των νηπιαγωγών, οι οποίοι θα μεταβάλλουν και θα διαμορφώσουν αυτή τη συμπεριφορά, ώστε να είναι φιλική προς το περιβάλλον.

Είναι όμως οι νηπιαγωγοί ενημερωμένες για τα περιβαλλοντικά τεκταινόμενα, επιμορφωμένες στην Π.Ε., αρκετά ευαισθητοποιημένες για τα περιβαλλοντικά προβλήματα; Σε τι ποσοστό; Πόσο καλά; Πόσο αντικειμενικές είναι στις θεωρήσεις τους; Ποιές είναι οι αντιλήψεις τους σχετικά με την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά των παιδιών και ποιες είναι αυτές οι αντιλήψεις σε σχέση με αυτές των γονέων; Πόσο διαφοροποιούνται οι νηπιαγωγοί από τους γονείς των νηπίων στη διαπίστωση, αναγνώριση, απεικόνιση αυτής της συμπεριφοράς;

Πληθώρα τέτοιων προβληματισμών μας οδηγούν στην οριοθέτηση πολλών υποθέσεων προς διερεύνηση. Στην παρούσα έρευνα οι υποθέσεις που τίθενται προς διερεύνηση είναι οι εξής:

α) Οι νηπιαγωγοί δεν είναι επιμορφωμένες στην Π.Ε. σε μεγάλο ποσοστό.

β) Οι επιμορφωμένες νηπιαγωγοί στην Π.Ε. δεν έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν και να προσδιορίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

γ) Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά των νηπίων είναι γενικά αυτές που επικρατούν στην κοινωνία, της οποίας είναι συστατικό στοιχείο και δε διαφοροποιούνται σημαντικά από εκείνες των γονέων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3. Μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας

3.1 – Επιλογή του τρόπου διεξαγωγής και περιγραφή της έρευνας. Υλικό.

Η φύση της έρευνας, οι σκοποί της, το είδος του προβλήματος που ερευνάται, επέβαλαν τη χρησιμοποίηση του ερωτηματολογίου ως βασικού μεθοδολογικού οργάνου της έρευνας για την άντληση των πληροφοριών, αλλά και την προσωπική παρατήρηση για την εκτίμηση των καταστάσεων, τουλάχιστον σε ότι αφορά τις περιβαλλοντικές και χωροταξικές συνθήκες των σχολείων στα οποία έγινε η έρευνα.

Η προσέγγιση των πηγών πληροφόρησης έγινε με δύο τρόπους. Ο πρώτος τρόπος, ο άμεσος, έγινε με ένα ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στον εκπαιδευτικό, από τις απαντήσεις του οποίου θα προβαλλόταν το επίπεδο του γνωστικού και συναισθηματικού profile του εκπαιδευτικού, ως προς την περιβαλλοντική του παιδεία και θα εξάγονταν συμπεράσματα σχετικά με τις αντιλήψεις, τις ευαισθησίες και τη δράση του για τα περιβαλλοντικά τεκταινόμενα. Επίσης με τις απαντήσεις θα δίνονταν συμπληρωματικά στοιχεία απαραίτητα για την έρευνα, που αφορούσαν την ηλικία του εκπαιδευτικού, τα χρόνια υπηρεσίας του και στοιχεία για το νηπιαγωγείο (περιοχή κ.λ.π.). Ο δεύτερος τρόπος, ο έμμεσος, συνίστατο στο να δοθούν δύο ερωτηματολόγια που αφορούσαν το κάθε παιδί. Το πρώτο ερωτηματολόγιο απευθυνόταν στον εκπαιδευτικό από τον οποίο εζητείτο να διαπιστώσει, να εκτιμήσει, να καταγράψει και να αιτιολογήσει την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά του νηπίου μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (μιας εβδομάδας), καθώς και να προσδιορίσει το γνωστικό επίπεδο (γνωστικός τομέας) του παιδιού σχετικά με το περιβάλλον. Ο σκοπός ήταν να διαπιστωθεί η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να απεικονίσουν αντικειμενικά την πραγματική συμπεριφορά των παιδιών προς το περιβάλλον και να αιτιολογήσουν αυτή τη συμπεριφορά. Οι απεικονίσεις αυτές θα συγκρίνονταν με τις αντίστοιχες των γονέων, προς τους οποίους θα δινόταν παρόμοιο ερωτηματολόγιο και προφανώς θα αφορούσε το ίδιο παιδί.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Απώτερος στόχος ήταν να ελεγχθεί η αντικειμενικότητα των εκπαιδευτικών και των γονέων σε σχέση με τα πορίσματα συναφών ερευνών, επειδή ο έμμεσος τρόπος εκτίμησης της συμπεριφοράς των νηπίων εμπεριέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας, που ευελπιστούσαμε ότι θα ήρετο από το ανώνυμο των απαντήσεων, αναμένοντας την υπέρβαση από τον εκπαιδευτικό.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση έγινε το Μάϊο και Ιούνιο του 1998 και η δεύτερη τον Οκτώβριο και Νοέμβριο του 1998 σε 22 συνολικά νηπιαγωγεία, εκ των οποίων τα 12 στην πόλη των Ιωαννίνων και τα υπόλοιπα 10 στην πόλη των Αθηνών, στα οποία δίδασκαν 30 νηπιαγωγοί. Ο συνολικός αριθμός των υποκειμένων (νηπίων) ήταν 313 χωρισμένων σε 3 ομάδες, την (Α2), (Ι) και (Α1). Στις ομάδες (Α2) και (Ι) αντίστοιχα της Αθήνας και των Ιωαννίνων, με συνολικό αριθμό υποκειμένων 234 (α/α 1 έως α/α 234), είχε γίνει παιδαγωγική παρέμβαση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και οι ομάδες αυτές αξιολογήθηκαν στο τέλος του σχολικού έτους (Μάϊο – Ιούνιο). Η ομάδα (Α1) με συνολικό αριθμό υποκειμένων 79 (α/α 235 έως α/α 313), στην οποία δεν είχε γίνει παιδαγωγική παρέμβαση (έμφορτη μόνο των πολιτιστικών καταβολών και των κοινωνικών,των οικογενειακών και από τα Μ.Μ.Ε. επιδράσεων), αξιολογήθηκε στην αρχή του σχολικού έτους (Οκτώβριο – Νοέμβριο).

Η σύνθεση του δείγματος κατά φύλο και ηλικία φαίνεται στους πίνακες 1 και 2.

Πίνακας 1. Περιγραφή δείγματος κατά φύλο

φύλο	N	%
Αγόρια	171	54,6
Κορίτσια	140	44,7
missing	2	0,6
Σύνολο	313	100,0

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίνακας 2. Περιγραφή δείγματος κατά ηλικία

Ηλικία	N	%
4 – 5 ετών	89	28,4
5 – 6 ετών	219	70,0
missing	5	1,6
Σύνολο	313	100,0

Επιλέχθηκε η πόλη των Ιωαννίνων, επειδή αντιπροσωπεύει μια τυπική επαρχιακή πόλη της Ελλάδας, η οποία διατηρεί σχετικά μεγάλη πολιτισμική και πολιτιστική ομοιογένεια, με ανώτατα πνευματικά ιδρύματα, ζωντανά ήθη, έθιμα και παραδόσεις, είναι πρωτεύουσα νομού και βρίσκεται στην ολιγότερο ανεπτυγμένη περιφέρεια της Ελλάδας και της Ευρώπης. Επιπρόσθετα είναι κοντά στα σύνορα με την Αλβανία, με την οποία υπάρχει πολιτισμική διάχυση, αλλά και κοντά στη δυτική πύλη της Ελλάδας προς την Ευρώπη.

Η πόλη των Αθηνών επιλέχθηκε, επειδή γεωγραφικά είναι στο μέσο της χώρας, συγκεντρώνει περίπου το μισό πληθυσμό της Ελλάδας, παρουσιάζει έντονο φαινόμενο πληθυσμιακής πυκνότητας και αστυφιλίας και αποτελεί τον κυριότερο αποδέκτη των εσωτερικών και εξωτερικών οικονομικών μεταναστών από τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα. Είναι μια πόλη στην οποία επικρατεί η άναρχη δόμηση, που ασφυκτιά από την έλλειψη πρασίνου και χώρων αναψυχής και η ρυμοτομία της δε βοηθά την εύκολη πρόσβαση στη φύση (θάλασσα ή βουνό), που είναι χρονοβόρα και προβληματική. Στην Αθήνα, όπως σ' όλες τις μεγαλουπόλεις, δημιουργούνται συνθήκες απομόνωσης και μοναξιάς, αλλά η πόλη αυτή χαρακτηρίζεται από μια κοινωνική ανεκτικότητα χωρίς έντονα προβλήματα γκετοποίησης και κοινωνικού ρατσισμού. Ο κοινωνικός της ιστός συνίσταται από Έλληνες πολίτες από όλη την επικράτεια της χώρας και από ένα μεγάλο αριθμό αλλοδαπών, οικονομικών μεταναστών. Αυτός ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της πόλης μετατρέπεται σε διαπολιτισμικό με την οσμωτική διάχυση και αλληλεπίδραση των συστατικών της στοιχείων, επηρεάζοντας κάθε εκδήλωση της κοινωνικής και παραγωγικής ζωής της

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πόλης και διαμορφώνοντας μέσω αυτής της πολιτισμικής όσμωσης τις στάσεις και τις συμπεριφορές των κατοίκων της.

Είναι προφανές ότι αυτή η πραγματικότητα αντανακλάται και διαχέεται και στο χώρο της εκπαίδευσης[1], με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μια ενδιαφέρουσα και προκλητική προς εξέταση κατάσταση, η οποία παρατηρείται εδώ και πολλά χρόνια και σε άλλες Ευρωπαϊκές μεγαλουπόλεις και προβλέπεται να ενταθεί από τη μαζική μετανάστευση[2] οικονομικών μεταναστών από τον τρίτο κόσμο. Είναι ένα φαινόμενο, απόρροια της παγκοσμιοποίησης, που αναμένεται να γίνει το κυρίαρχο πρόβλημα στις αρχές του καινούριου αιώνα και της νέας χιλιετίας για την Ευρωπαϊκή Ένωση, επειδή θα επηρεάσει τον κοινωνικό της ιστό αλλά και την πολιτισμική της ταυτότητα[3].

Τα δείγματα που πάρθηκαν από τις δύο πόλεις αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα αστικού πληθυσμού. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σχετίζεται περισσότερο με τον τρόπο επιλογής και επεξεργασίας, παρά με το μέγεθος του **(Παρασκευόπουλος, 1993, σ. 38)** και εξαρτάται από τον ερευνητή και τον πιθανό βαθμό σφάλματος που θα έχουν τα πορίσματά του. **(Κασσωτάκης, 1978, σ. 61).**

Ειδικότερα σε νηπιαγωγείο εργοστασίου της περιοχής Ηλιούπολης, που συμπεριλήφθηκε στην έρευνα, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ήταν εξασφαλισμένη, διότι τα νήπια των εργαζομένων στο εργοστάσιο αυτό διαμένουν σε διάφορες περιοχές της Αθήνας, που τα μεταφέρουν οι γονείς τους στο νηπιαγωγείο,όταν πηγαίνουν στην εργασία τους και τα παίρνουν όταν τελειώσουν από αυτήν.

---

(1) Σε ορισμένες περιοχές της Αθήνας το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία υπερβαίνει εκείνο των Ελλήνων μαθητών που σε συνδυασμό με την έλλειψη σχολείων υποδοχής αλλοδαπών μαθητών, που θα λειτουργούσαν προπαρασκευαστικά, μεταβάλλει το επίπεδο εκπαίδευσης των σχολείων αυτών.

(2) Μάλλον πρόκειται για αποδημία παρά για μετανάστευση, επειδή πρόκειται για μετακίνηση πολυπληθών ομάδων συνήθως για μόνιμη εγκατάσταση στις χώρες υποδοχής, με αποτέλεσμα να αλλάζει ριζικά η κουλτούρα και η εθνική σύνθεση σε μεγάλο βαθμό της χώρας υποδοχής από την πολιτιστική και εθνολογική αλληλεπίδραση (μικτοί γάμοι κ.λ.π.), αλλά και η πολιτική έκφραση της χώρας από την απόκτηση πολιτικών δικαιωμάτων των μεταναστών (Γερμανία, Σουηδία κ.λ.π.).

(3) Κατά τον Ουμπέρτο Έκο (συνέδριο της Ουνέσκο στην Βαλένθια) η μετακίνηση μεταναστών από τον τρίτο κόσμο θα πρέπει να απασχολεί από τώρα την Ευρωπαϊκή Ένωση η οποία θα πρέπει να προετοιμάζεται για να αντιμετωπίσει αυτό το φαινόμενο προσαρμόζοντας κατάλληλα το εκπαιδευτικό της σύστημα και τους λαούς της σ' αυτή τη νέα πραγματικότητα.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. (1993). Η Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας, τόμος, 2ος [χ.ο.], Αθήνα.
ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ. (1978). Η έρευνα στις επιστήμες της αγωγής στην Ελλάδα, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας των σχολείων και η επιλογή των υποκειμένων έγινε με τυχαίο τρόπο από τον κατάλογο μαθητών, επιλέγοντας σειρά αριθμών ένα προς ένα π.χ. 1, 3, 5, 7, ... κ.ο.κ. ή 2, 4, 6, 8, ... κ.ο.κ. ή σειρά αριθμών ένα προς δύο π.χ. 1, 4, 7, 10, ... κ.ο.κ. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίστηκε η τυχαία επιλογή των νηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν, όπως έχει αναφερθεί, τρία εύχρηστα ερωτηματολόγια. Τα δύο από αυτά αφορούσαν το κάθε παιδί και απαντήθηκαν το ένα από τους γονείς του και το άλλο από τον εκπαιδευτικό εντός του χρονικού διαστήματος της μιας εβδομάδας. Το τρίτο ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και αφορούσε το μορφωτικό του status και το επιμορφωτικό του profile ως προς την περιβαλλοντική εκπαίδευση, τις αντιλήψεις του, τις ευαισθησίες του και την περιβαλλοντική του δράση. Επίσης από αυτό το ερωτηματολόγιο ανιχνεύθηκαν χωροταξικά στοιχεία του Νηπιαγωγείου και άλλες περιβαλλοντικές του συνιστώσες.

Πριν τη σχεδίαση των ερωτηματολογίων είχε προηγηθεί μια προκαταρκτική διερευνητική προσέγγιση του θέματος (προέρευνα) στο τέλος του 1997. Κατά τη φάση αυτή δόθηκαν προς συμπλήρωση ερωτηματολόγια με ανοικτές ερωτήσεις σε 124 επιμορφωμένες νηπιαγωγούς στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στο κάθε ερωτηματολόγιο που εδόθη, εζητείτο με συγκεκριμένες εύχρηστες οδηγίες να προσδιορίσουν και να καταγράψουν το είδος της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς που εκτιμούσαν ότι εκδηλώνουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μέσα από την παρατήρησή τους στο χρονικό διάστημα μιας εβδομάδας, καθώς επίσης να σημειώσουν τη συχνότητα που παρουσιάζει η συγκεκριμένη συμπεριφορά, δηλαδή πόσες φορές μέσα στην εβδομάδα την επανέλαβαν. Επίσης τους ζητήθηκε να καταγράψουν τα σεμινάρια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που παρακολούθησαν, όπως και τη χρονική διάρκειά τους και να δώσουν τον ορισμό της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς.

Από την ομαδοποίηση και επεξεργασία των απαντήσεων σ' αυτή την προκαταρκτική έρευνα προέκυψαν σημαντικές πληροφορίες που

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

χρησιμοποιήθηκαν για τη σύνταξη και διαμόρφωση των τελικών ερωτηματολογίων. Στα τελικά ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν και στοιχεία της μεθόδου (PBCL) (Preschool Behaviour Checklist). Η μέθοδος (PBCL) έχει αποδειχθεί ότι εμφανίζει υψηλό δείκτη ευαισθησίας και εξειδίκευσης και θεωρείται εφαρμόσιμη διεθνικά και διαπολιτιστικά **(Γριβάκη Μ., 1995 σ. 47 – Mc Guire J., Richman N. 1986, 1988)** και ελέγχει τη συμπεριφορά παιδιών ηλικίας 3 – 6 χρόνων σε ομάδα ομηλίκων. Το ερωτηματολόγιο της μεθόδου (PBCL) είναι σχεδιασμένο από τον Richman N.

Όπως έχει αναφερθεί, οι παράγοντες που επηρεάζουν το νήπιο, ώστε να διαμορφώσει στάσεις και συμπεριφορές φιλικές ή εχθρικές ως προς το περιβάλλον, είναι περιβαλλοντικοί και φυλογενετικοί.

Ως περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορούν να θεωρηθούν ότι είναι:

α) Αυτοί που προέρχονται από το άμεσο και το έμμεσο φυσικό περιβάλλον του παιδιού.

β) Αυτοί που προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον, όπως αυτό διαμορφώνεται από τον άμεσο και τον ευρύτερο οικογενειακό περίγυρο.

γ) Αυτοί που προέρχονται από το περιβάλλον που διαμορφώνουν τα Μ.Μ.Ε. (έντυπος και ηλεκτρονικός τύπος).

δ) Αυτοί που προέρχονται από το σχολικό περιβάλλον και συναθροίζονται από τον εκπαιδευτικό, την ομάδα των ομηλίκων και το ίδιο το σχολείο με το χωρικό του και λειτουργικό του προσδιορισμό.

Η θεώρηση αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί πολυπαραγοντική, αλλά διαπαραγοντική με την έννοια της αλληλεπίδρασης των παραγόντων και της διαπλοκής που υφίστανται και που μεταβάλλουν το αποτέλεσμα όχι αθροιστικά αλλά πολλαπλασιαστικά ή και εκθετικά.

ΓΡΙΒΑΚΗ, Μ. (1995). Διδακτορική διατριβή με θέμα «Συχνότητα και αιτιολογική διερεύνηση διαταραχών συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας». Α! Παιδιατρική κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών.

Mc GUIRE J., RICHMAN N. (1986). Prevalence of behaviour problems in three types of preschool group. J of child Psychology and Psychiatry 1986, 27: 455 – 72.

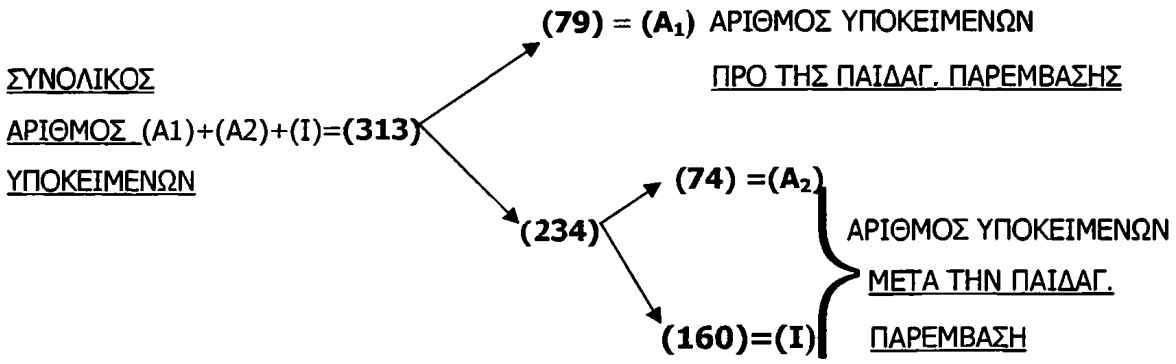
Mc GUIRE J., RICHMAN N. (1988). Preschool behaviour checklist. PBCL Handbook NFER / NELSON, Winsdor.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Για να επιτευχθεί η ανίχνευση των επιρροών του οικογενειακού, του κοινωνικού, του φυσικού και του διαμορφούμενου από τα Μ.Μ.Ε. περιβάλλοντος και να μειωθεί για τα νήπια[1] ή να αποκλειστεί για τα προνήπια η επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος, εδόθησαν 79 ερωτηματολόγια σε 7 νηπιαγωγεία της περιοχής γύρω από το κέντρο της Αθήνας στην αρχή της σχολικής χρονιάς 1998 – 1999 [ομάδα (ΑΙ) με 79 παιδιά], οπότε οι εκπαιδευτικοί λογικά και χρονικά δεν μπορούσαν να παρέμβουν και να τα επηρεάσουν, παρά μόνο να διαπιστώσουν την όποια πιθανόν εκδηλούμενη αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά συγκεκριμένης αιτιολογικής προέλευσης. Στα υπολειπόμενα 234 υποκείμενα, που ελέγχθηκαν στο τέλος της σχολικής χρονιάς 1997 – 1998 στα Ιωάννινα [ομάδα (Ι) με 160 παιδιά] και στην Αθήνα [ομάδα (Α2) με 74 παιδιά], οι απαντήσεις είχαν βαρύνουσα σημασία, επειδή από αυτές θα φαίνονταν οι επιδράσεις των παιδαγωγικών παρεμβάσεων καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη χρονική δυνατότητα τέτοιων παρεμβάσεων, αφού θα είχαν σχηματίσει άποψη για το κάθε παιδί και ανάλογα με το επίπεδο περιβαλλοντικής ευαισθησίας αλλά και της παιδαγωγικής επιμόρφωσης στην Π.Ε. που διέθεταν, θα μπορούσαν να επιδράσουν συνολικά και εξατομικευμένα λίγο ή πολύ και να τους μεταβάλλουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές. Επισημαίνεται ότι από τα συνολικά 313 υποκείμενα που ελέγχθηκαν, στα 234 [ομάδες (Ι) και (Α2)] είχαν δοθεί τα ερωτηματολόγια στο τέλος της σχολικής χρονιάς μετά την παιδαγωγική παρέμβαση και στα 79 [ομάδα (ΑΙ)] είχαν δοθεί πρό της παιδαγωγικής παρέμβασης και δεν αφορούσαν τα ίδια παιδιά, δηλαδή τα παιδιά των ομάδων (Ι) και (Α2) (Σχήμα 1).

[1] Είναι φανερόν ότι η παρέμβαση των καλοκαιρινών διακοπών στη σχολική συνέχεια (για τα παιδιά που έχουν πάει στα προνήπια) σηματοδοτεί έντονες μεταβολές του ψυχικού, σωματικού, συναισθηματικού και γνωστικού τομέα, προκαλώντας στα παιδιά αλλαγή στη συμπεριφορά τους.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



ΣΧ. 1

Η σύγκριση της ομάδας (Α1) των παιδιών που παρατηρήθηκαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς και των ομάδων (Α2) και (Ι) των παιδιών που παρατηρήθηκαν στο τέλος της σχολικής χρονιάς, θα έδινε σημαντικά συμπεράσματα ως προς το βαθμό αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής παρέμβασης της νηπιαγωγού, στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών των νηπίων, φιλικών προς το περιβάλλον και θα αποτελούσε κατ' ουσία αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της νηπιαγωγού.

Πρόθεση της έρευνας δεν ήταν να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό έργο της νηπιαγωγού που είναι έξω από τους στόχους της έρευνας, αλλά η ανάγκη συγκριτικής εξέτασης των ομάδων (Α2), (Ι) (μετά την παιδαγ. παρέμβαση) και της ομάδας (Α1) (προ της παιδαγ. παρέμβασης). Από αυτή τη συγκριτική εξέταση εκτός των άλλων θα προέκυπταν και συμπεράσματα σχετικά με τη διάθεση του εκπαιδευτικού να απεικονίσει αντικειμενικά τη συμπεριφορά των παιδιών προς το περιβάλλον. Η διάσταση αυτή αποτέλεσε ερευνητική πρόκληση πρόσφορη και δημιουργική για τον ερευνητή, ο οποίος εξέτασε το δείγμα και ως προς άλλες μεταβλητές (φύλο, ηλικία, κ.λ.π.) που τυχόν επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά των υποκειμένων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Με τα δύο ερωτηματολόγια που αφορούσαν το νήπιο, έγινε προσπάθεια να εντοπιστεί το επίπεδο του γνωστικού τομέα όσον αφορά το περιβάλλον, δηλαδή τις γνώσεις που έχει το νήπιο ως προς το φυσικό – κοινωνικό περιβάλλον και στη συνέχεια να εκτιμηθεί η τάση του παιδιού για αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά, δηλαδή η τάση για ρύπανση του περιβάλλοντος, για σπατάλη πηγών ενέργειας και πρώτων υλών, για εχθρική συμπεριφορά προς τα άλλα έμβια όντα κ.λ.π., που αποτελούν τις σημαντικότερες συνιστώσες της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Η σύγκριση των απόψεων των γονέων και της νηπιαγωγού προς συναφείς έρευνες θα αποτελούσε έλεγχο της αξιοπιστίας τους.

Από τη διερεύνηση του γνωστικού επιπέδου του παιδιού και της ανίχνευσης της αντιπεριβαλλοντικής του συμπεριφοράς, θα εξάγονταν συμπεράσματα που θα προσδιόριζαν αν η εκδηλούμενη συμπεριφορά είναι συνειδητή ή ασυνείδητη αντίδραση του νηπίου. Αν προέκυπτε ότι το νήπιο έχει δημιουργήσει ένα υψηλού επιπέδου γνωστικό υπόβαθρο για το περιβάλλον και εκδηλώνει αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά, τότε η αντίδραση αυτή θα πρέπει να θεωρείται ότι αποτελεί συνειδητή εκδήλωση αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς, χωρίς να αποκλείεται και ο χαρακτηρισμός της ως αποκλίνουσας. Αντίθετα, αν το νήπιο δε γνωρίζει για το περιβάλλον, τότε η μη φιλική συμπεριφορά του προς αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως ασυνείδητη αντίδραση, ενστικτώδης αντίδραση που προέρχεται από την τάση εξερεύνησης του περιβάλλοντος.

Επίσης μέσα από κλειστές ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας ή ερωτήσεις αλυσίδας, γίνεται προσπάθεια να ανιχνευθούν η ένταση και οι αιτίες που προκαλούν αυτή τη συμπεριφορά, καθώς και στοιχεία για τον τρόπο αντίδρασης των νηπίων στις παρεμβατικές ενέργειες των γονέων και της νηπιαγωγού. Τέλος με τις συσχετίσεις που πραγματοποιούνται, επιδιώκεται η ανεύρεση τυχόν παραγόντων που επηρεάζουν σημαντικά την εμφάνιση τέτοιων στοιχείων αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3.2 – Στάδια εφαρμογής της έρευνας.

Η ολοκλήρωση του πρακτικού μέρους της έρευνας ακολούθησε τα εξής στάδια:

α) προετοιμασία της έρευνας.

Η προετοιμασία της έρευνας υπήρξε χρονοβόρα και διήρκεσε μαζί με το προκαταρκτικό της μέρος 17 μήνες. Στο στάδιο αυτό πραγματοποιήθηκαν οι εξής ενέργειες:

- Ζητήθηκε η έγκριση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τη διεξαγωγή της έρευνας στα Νηπιαγωγεία που επελέγησαν.
- Πραγματοποιήθηκαν πολλές διαδοχικές συνεντεύξεις με συμβούλους – νηπιαγωγούς, αλλά και με νηπιαγωγούς στο νομό Αττικής και στο νομό Κορινθίας, με στόχο να καταγραφούν οι προβληματισμοί και οι απόψεις τους και να γίνει εμβάθυνση στην προβληματική του θέματος.
- Έγινε για μεγάλο χρονικό διάστημα παρακολούθηση σε αίθουσα του ημερήσιου προγράμματος ολοήμερου νηπιαγωγείου της Ν. Ιωνίας στο νομό Αττικής, με τη σύμφωνη γνώμη της υπεύθυνης εκπαιδευτικού. Στην τάξη παρουσιάστηκαν διάφορα επίκαιρα θέματα με τη μέθοδο της βιωματικής επικοινωνίας. Μετά το πέρας του ωραρίου της εκπαιδευτικού πραγματοποιήθηκαν γόνιμες και διεξοδικές συζητήσεις με την έμπειρη νηπιαγωγό για τη θεματολογία, την παιδαγωγική μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε και για τις αντιδράσεις και τις στάσεις των παιδιών για τα περιβαλλοντικά θέματα που διαπραγματεύθηκαν.
- Πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις και συνεντεύξεις με καθηγητές Α.Ε.Ι. και ερευνητές σχετικά με το αντικείμενο και τον προβληματισμό της έρευνας, ώστε να σχηματιστεί πληρέστερη άποψη του εύρους και να καθοριστούν οι διαστάσεις του προβλήματος.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

- Πραγματοποιήθηκε προκαταρκτική έρευνα σε επιμορφωμένες νηπιαγωγούς στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, η οποία αποτέλεσε το πρόπλασμα της κύριας έρευνας.
- Μετά την ιζηματοποίηση των συλλεχθέντων στοιχείων και πληροφοριών και του καθορισμού της σκοποθεσίας και στοχοθεσίας της έρευνας, σχεδιάστηκαν τα ερωτηματολόγια με τα κωδικοποιημένα στοιχεία της προκαταρκτικής έρευνας. Για την κωδικοποίηση ελήφθησαν υπόψη οι πληροφορίες, οι παρατηρήσεις, οι εκτιμήσεις από το υλικό που είχε συγκεντρωθεί, αξιολογηθεί και ταξινομηθεί από την προέρευνα.
- Τα σχηματοποιημένα πλέον ερωτηματολόγια της έρευνας εδόθησαν για στάθμιση και με τις νέες παρατηρήσεις, που λειτούργησαν αναδραστικά, πήραν την τελική τους μορφή.
- Επιδόθηκε προσωπικά επιστολή στις νηπιαγωγούς, στην οποία εκτίθετο ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας, χωρίς να παρουσιάζονται οι σκοποθεσίες και οι στοχοθεσίες της, και παρουσιάστηκε το προτιθέμενο χρονοδιάγραμμα πραγματοποίησής της. Επίσης κατά την προσωπική επαφή μαζί τους ρυθμίστηκαν λεπτομέρειες και εδόθησαν διευκρινήσεις σχετικά με την καλύτερη διεκπεραίωση της έρευνας.
- Απεστάλη προσωπική επιστολή στους γονείς με την οποία ενημερώθηκαν για την έρευνα, τον τρόπο διεξαγωγής της, χωρίς να δίνονται πληροφορίες σχετικές με τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας και τους επισημάνθηκε το ανώνυμο των απαντήσεων.

β) <u>Εκπαίδευση των νηπιαγωγών.</u>

Η εκπαίδευση των νηπιαγωγών υπήρξε ένα από τα σημαντικότερα σημεία της έρευνας. Σε κάθε νηπιαγωγό που συμμετείχε στην έρευνα, έγινε ανάλυση του περιεχομένου του ερωτηματολογίου, εδόθησαν οδηγίες για τη συμπλήρωσή του και έγιναν συστάσεις για

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αντικειμενική παρατήρηση των νηπίων – υποκειμένων, τονίζοντας το ανώνυμο των απαντήσεων τους.

γ) <u>Εκπαίδευση των γονέων.</u>

Η εκπαίδευση των γονέων για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε από τις νηπιαγωγούς. Αυτή πραγματοποιήθηκε μέσω της πολλαπλασιαστικής μεθόδου από τις εκπαιδευμένες πλέον νηπιαγωγούς, οι οποίες μετέφεραν στους γονείς ό,τι γνώριζαν από τον ερευνητή για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων τονίζοντας μάλιστα το ανώνυμο των απαντήσεων. Επισημαίνεται το τελευταίο για να διασφαλιστεί, στο βαθμό που είναι δυνατόν, η αντικειμενικότητα τις παρατήρησής τους.

δ) <u>Επίδοση των ερωτηματολογίων στις νηπιαγωγούς και στους γονείς.</u>

Τα ερωτηματολόγια εδόθησαν με τη συνεργασία των νηπιαγωγών και κατά τυχαίο τρόπο από τον κατάλογο των μαθητών, όπως έχει προκαθοριστεί.

ε) <u>Συγκέντρωση των ερωτηματολογίων.</u>

Μετά την παρέλευση της εβδομάδας που είχε καθοριστεί ως χρόνος παρατήρησης των νηπίων – υποκειμένων, έγινε συγκέντρωση των ερωτηματολογίων της κάθε ομάδας και άρχισε η οργάνωση της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

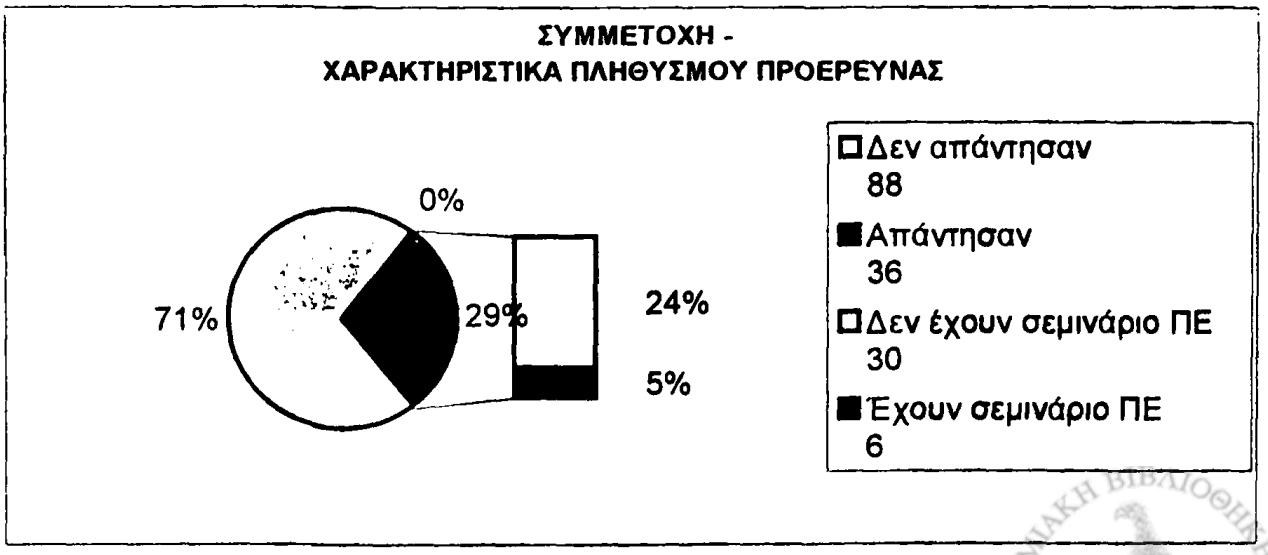
4. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

Οι απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 9.0 και ανάλογα με την περίπτωση έγινε ανάλυση διακύμανσης ANOVA, T – test, X^2, Bonferroni.

4.1. Ανάλυση – παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

4.1.1. Προέρευνα. Περιγραφική στατιστική.

Κατά την πραγματοποιηθείσα προέρευνα σε σύνολο 124 επιμορφωμένων νηπιαγωγών, στις οποίες επιδόθησαν ερωτηματολόγια, απάντησαν 36, δηλαδή ποσοστό 29%. Από τις απαντήσεις τους στο σχετικό ερωτηματολόγιο προκύπτει ότι μόνο 6 νηπιαγωγοί είχαν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Π.Ε.), δηλαδή ποσοστό 5% (κυκλικό διάγραμμα 2). Πρέπει να τονιστεί ότι η συμμετοχή των επιμορφωμένων νηπιαγωγών δεν μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητική και ότι μερικές των απαντήσεων που εδόθησαν και αφορούσαν τον προσδιορισμό των διαφόρων μορφών αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς, που εκδήλωσαν τα νήπια, δείχνουν τουλάχιστον άγνοια ή ανεπάρκεια περιβαλλοντικής παιδείας.



Κυκλικό διάγραμμα 2

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4.1.2. Έρευνα.

4.1.2.1. Περιγραφική στατιστική.

α) Προσωπικό ερωτηματολόγιο των νηπιαγωγών.

Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στο οποίο έπρεπε να απαντήσουν οι 30 νηπιαγωγοί, εκπαιδευτικοί των 313 νηπίων, που συμμετείχαν στην έρευνα, υπήρχαν συνολικά 9 ερωτήσεις. Από τις ερωτήσεις αυτές οι Ζ – 6 και η Ζ – 7 αφορούσαν τον περιβαλλοντικό και χωροταξικό προσδιορισμό του νηπιαγωγείου. Οι υπόλοιπες 7 ερωτήσεις αφορούσαν προσωπικά δεδομένα της νηπιαγωγού, όπως την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, αν έχουν άλλες σπουδές, αν έχουν λάβει επιμόρφωση στην Π.Ε., αν έχουν αναπτύξει περιβαλλοντική δράση εκτός σχολείου και γνωστική ανίχνευση ως προς το τι είναι περιβάλλον και περιβαλλοντική ηθική.

Πιο αναλυτικά, η Ζ – 1 ερώτηση προσδιόριζε την ηλικία της νηπιαγωγού κατανέμοντάς την σε τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες (έως 30 ετών, από 31 έως 40 ετών, από 41 έως 50 ετών και 51 ετών και άνω). Από τα ευρήματα προέκυψε ότι μία (1) εκπαιδευτικός ανήκε στην πρώτη κατηγορία (έως 30 ετών), δηλαδή ποσοστό 3,3%, μία (1) δεν απάντησε καθόλου, δηλαδή ποσοστό 3,3%, έντεκα (11) είχαν ηλικία από 31 έως 40 ετών, δηλαδή ποσοστό 36,7%, δεκατέσσερις (14) νηπιαγωγοί είχαν ηλικία 41 έως 50 ετών, δηλαδή ποσοστό 46,7% και τρεις (3) νηπιαγωγοί είχαν ηλικία άνω των 51 ετών, ποσοστό 10%. Φαίνεται ότι ο μεγάλος όγκος των εκπαιδευτικών, ποσοστό 83,4%, ήταν ηλικίας από 31 έως 50 ετών.

Η Ζ – 2 ερώτηση προσδιόριζε τα χρόνια υπηρεσίας της νηπιαγωγού. Ένα μεγάλο ποσοστό 53,3% (16 νηπιαγωγοί) είχαν 21 χρόνια υπηρεσίας και άνω, ενώ ένα ποσοστό 40% (12 νηπιαγωγοί) είχαν 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας.

Η Ζ – 3 ερώτηση αφορούσε άλλες σπουδές των νηπιαγωγών όπως δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακές σπουδές (master, DEA, διδακτορικό κ.λ.π.), μετεκπαίδευση (ΜΔΔΕ, ΠΕΚ, ΣΕΑΔΕ ή άλλη) και ξένες γλώσσες. Από τις τριάντα (30) νηπιαγωγούς, δέκα (10), δηλαδή ποσοστό 33,3%, δεν

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

απάντησαν (δηλαδή δεν είχαν δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακές σπουδές ή μετεκπαίδευση ή ξένες γλώσσες), από τις υπόλοιπες είκοσι (20), ποσοστό 66,7%, υπήρξαν διαφοροποιήσεις.

Μία (1) είχε δεύτερο πτυχίο (ποσοστό 3,3%), εννέα (9) είχαν κάνει μετεκπαίδευση (ποσοστό 30%), δύο (2) γνώριζαν ξένες γλώσσες (ποσοστό 6,7%), μία (1) είχε δεύτερο πτυχίο και μετεκπαίδευση (ποσοστό 3,3%), δύο (2) είχαν δεύτερο πτυχίο και ξένες γλώσσες (ποσοστό 6,7%), τέσσερις (4) είχαν μετεκπαίδευση και ξένες γλώσσες (ποσοστό 13,3%), μία (1) είχε δεύτερο πτυχίο, μετεκπαίδευση και ξένες γλώσσες (πίνακας Z_3).

Στη Ζ - 4 ερώτηση "Έχετε επιμορφωθεί με κάποιο τρόπο στην Π.Ε.". υπήρχαν 4 εκδοχές: Σεμινάριο, Συνέδριο, Επιδοτούμενο πρόγραμμα, Μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών. Στην εκδοχή "Σεμινάριο", εννέα (9) δεν απάντησαν καθόλου (ποσοστό 30%) και από αυτές που απάντησαν οι δεκατρείς (13) απάντησαν ΟΧΙ (ποσοστό 43%), δηλαδή μόνον οκτώ (8) παρακολούθησαν σεμινάριο Π.Ε. (ποσοστό 26,7%) (πίνακας Ζ - 41 και κυκλικό διάγραμμα Ζ – 41).

Στην εκδοχή "Συνέδριο" δεκατρείς (13) δεν απάντησαν καθόλου (ποσοστό 43,3%), δεκατρείς (13) απάντησαν ΟΧΙ, ενώ παρακολούθησαν συνέδριο Π.Ε. τέσσερις (4) (ποσοστό 13,3%) (πίνακας Ζ - 42 και κυκλικό διάγραμμα Ζ - 42).

Στην εκδοχή "Επιδοτούμενο πρόγραμμα" συμμετείχαν σε τέτοιο πρόγραμμα τρεις (3), δηλαδή ποσοστό 10% (πίνακας Ζ - 43 και κυκλικό διάγραμμα Ζ – 43).

Στην εκδοχή "Μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών" μόνο πέντε (5) απάντησαν θετικά (ποσοστό 16,7%) (πίνακας Ζ - 44).

Στη Ζ -5 ερώτηση "Έχετε αναπτύξει κάποιας μορφής Περιβαλλοντική δράση" (Εκτός σχολείου), έντεκα (11) απάντησαν ΝΑΙ (ποσοστό 36,7%), δέκα επτά (17) απάντησαν ΟΧΙ (ποσοστό 56,7%), δύο (2) δεν απάντησαν (ποσοστό 6,7%) (πίνακας Ζ - 5 και κυκλικό διάγραμμα Ζ - 5).

Από τη διερεύνηση των έντεκα ΝΑΙ, αν η δράση τους ήταν "ως άτομο" ή "μέσα από φορέα" (Συλλόγους, Τοπική Αυτοδιοίκηση), οι έξι (6) απάντησαν "ως άτομο" (ποσοστό 20%), μία (1) απάντησε "μέσα από

φορέα" και τέσσερις (4) "ως άτομο" και «μέσα από φορέα" (ποσοστό 13,3%) (πίνακας Ζ - 51 και κυκλικό διάγραμμα Ζ - 51).

Στην ίδια ερώτηση τη Ζ – 5 και στην υποερώτηση "Εάν όχι, γιατί;" με τέσσερα σκέλη απαντήσεων, εννέα (9) νηπιαγωγοί απάντησαν ότι "δεν έχω χρόνο" (ποσοστό 30%), μία (1) απάντησε ότι "δεν με ενημέρωσε κανείς" (ποσοστό 3,3%), τέσσερις (4) απάντησαν ότι "δεν το σκέφτηκα," (ποσοστό 13,3%), μία (1) απάντησε ότι "δεν έχω χρόνο" και "δεν το σκέφτηκα", ενώ τρεις (3) απαντήσεις είναι missing του συστήματος (ποσοστό 10%) (πίνακας Ζ - 52 και κυκλικό διάγραμμα Ζ - 52).

Στην ερώτηση Ζ – 8 του ερωτηματολογίου "Με τον όρο ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ εννοούμε", υπήρχαν 2 απαντητικές εκδοχές:

i) "Το βιοφυσικό χώρο (βιότοπο)".

ii) " Τον κοινωνικο- πολιτιστικό χώρο (δοσμένη κοινωνική οργάνωση), που μέσα του και σε σχέση μ' αυτόν αναπτύσσεται η ανθρώπινη ύπαρξη σε όλες του τις διαστάσεις (κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές, ιστορικές, αισθητικές, ηθικές κ.λ.π.). Τέσσερις (4) νηπιαγωγοί σημείωσαν την πρώτη εκδοχή, ποσοστό 13,3%, δεκαέξι (16) νηπιαγωγοί σημείωσαν τη δεύτερη εκδοχή, ποσοστό 53,3%, εννέα (9) νηπιαγωγοί σημείωσαν και τις δύο εκδοχές, ποσοστό 30% και μία (1) δεν απάντησε, ποσοστό 3,3% (πίνακας Ζ - 8 και κυκλικό διάγραμμα Ζ - 8).

Στην τελευταία ερώτηση Ζ – 9 του ερωτηματολογίου "Η περιβαλλοντική ηθική πρέπει:" με τρεις απαντητικές εκδοχές:

i) "Να συνδυάζει τις συνήθειες και να διαμορφώνει μια συμπεριφορά στα άτομα και στις κοινωνίες, που θα αποβλέπει στην προστασία του περιβάλλοντος".

ii) "Να αναγνωρίζει καλά και να δίνει απαντήσεις στις πολύπλοκες και διαρκώς μεταβαλλόμενες σχέσεις ανθρώπου – φύσης".

iii) "Να δεσμεύει και να προτρέπει τον άνθρωπο να ενεργεί υπεύθυνα και να βελτιώνει το περιβάλλον για τον ίδιο και για τις επόμενες γενιές".

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στην πρώτη εκδοχή, είκοσι πέντε (25) νηπιαγωγοί απάντησαν ναι, ποσοστό 83,3%, πέντε (5) νηπιαγωγοί απάντησαν όχι, ποσοστό 16,7%. (πίνακας Ζ - 91 και κυκλικό διάγραμμα Ζ - 91).

Στη δεύτερη εκδοχή εικοσιτέσσερις (24) νηπιαγωγοί απάντησαν ναι, ποσοστό 80%, έξι (6) νηπιαγωγοί απάντησαν όχι, ποσοστό 20%. (πίνακας Ζ - 92 και κυκλικό διάγραμμα Ζ - 92).

Στην τρίτη εκδοχή, είκοσι έξι (26) νηπιαγωγοί απάντησαν ναι, ποσοστό 86,7%, τέσσερις (4) νηπιαγωγοί απάντησαν όχι, ποσοστό 13,3% (πίνακας Ζ – 93 και κυκλικό διάγραμμα Ζ - 93).

Μερικά συμπεράσματα που εξάγονται από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στο προσωπικό τους ερωτηματολόγιο και αφορούν στις συγκρίσεις των Ζ – 8 , Ζ – 41, Ζ – 42, Ζ – 43, Ζ – 44 και Ζ – 5 είναι ότι, ενώ το 36,7% των νηπιαγωγών, δηλαδή 11 άτομα, αναπτύσσουν περιβαλλοντική δράση εκτός σχολείου, ο μέγιστος αριθμός των νηπιαγωγών, που έχουν με κάποιο τρόπο επιμορφωθεί περιβαλλοντικά, δεν υπερβαίνει τα 8 άτομα (ποσοστό 26,7%). Αυτό ερμηνεύει το γιατί οι σωστές απαντήσεις στην Ζ – 8 (σωστή απάντηση στη Ζ – 8 είναι και οι δύο εκδοχές συγχρόνως) είναι λιγότερες σε ποσοστό (ποσοστό 30%, 9 άτομα) από τα 11 άτομα της Ζ – 5. Επίσης αυτό σημαίνει ότι η ενασχόληση με τα περιβαλλοντικά θέματα των 11 ατόμων της Ζ – 5 έχει μια βάση εσωτερικής παρώθησης, αλλά υστερεί όπως διαπιστώνεται σε γνωστική υποδομή. Αυτή η διαπίστωση ισχυροποιεί την πρόταση για την ανάγκη περιβαλλοντικής επιμόρφωσης των νηπιαγωγών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

β) <u>Ερωτηματολόγιο για το νήπιο συμπληρωμένο από τη νηπιαγωγό.</u>

Η Κ – 3 ερώτηση, που προσδιορίζει το γνωστικό τομέα του παιδιού, αναλύεται σε διάφορα υποερωτήματα.

Το υποερώτημα Κ – 31, επί του συνόλου του δείγματος (313 υποκείμενα), που αφορά στο αν το παιδί γνωρίζει στοιχεία σχετικά με το φυσικό περιβάλλον όπως ζώα, φυτά, ρύπανση, σκουπίδια κ.λ.π., μας δίνει ως αποτέλεσμα ότι 7,7% γνωρίζει ελάχιστα ή καθόλου.

Το 92,3% γνωρίζει από μέτριο βαθμό ως πολύ μεγάλο βαθμό. Στο υποερώτημα Κ – 32 που αφορά στο αν το παιδί γνωρίζει ότι χρησιμοποιώντας πολύ χαρτί καταστρέφει τα δένδρα, παρατηρείται ότι το 42,9% δε γνωρίζει καθόλου ή γνωρίζει σε πολύ μικρό βαθμό.

Στο υποερώτημα Κ – 33 που αφορά στο αν το παιδί μπορεί να ξεχωρίζει διάφορα είδη ζώων ή φυτών, το 9,2% γνωρίζει σε μικρό βαθμό ή καθόλου.

Στο υποερώτημα Κ – 34 που αφορά στο αν γνωρίζει το παιδί να κατασκευάζει διάφορα αντικείμενα (γνώση υλικών, χρωμάτων κ.λ.π.), το 14,6% δε γνωρίζει καθόλου ή γνωρίζει σε μικρό βαθμό.

Στο υποερώτημα Κ – 35 που αφορά στο αν το παιδί αναγνωρίζει πηγές ρύπανσης (αυτοκίνητο, εργοστάσιο κ.λ.π.), το 29,7% δεν αναγνωρίζει ή αναγνωρίζει σε πολύ μικρό βαθμό.

Στο υποερώτημα Κ –36 που αφορά στο αν το παιδί γνωρίζει τι είναι η ανακύκλωση, το 45,1% δε γνωρίζει καθόλου ή γνωρίζει σε μικρό βαθμό.

Στο υποερώτημα Κ – 37 που αφορά στο αν το παιδί έχει μαζέψει κάποτε χαρτιά, ξύλα, πλαστικά, γυαλί, κουτιά αναψυκτικών κ.λ.π., το 50,8% δεν έχει κάνει ποτέ αυτή τη δραστηριότητα ή ελάχιστα.

Στο υποερώτημα Κ – 38 που αφορά στο αν το παιδί συνεργάζεται με άλλα παιδιά ή με τα αδέρφια του, εφόσον υπάρχουν, μέσα στην ομάδα, στο παιχνίδι κ.λ.π., το 10,9% απάντησε ποτέ ή σχεδόν ποτέ.

Στο υποερώτημα Κ – 39 που αφορά στο αν το παιδί γνωρίζει ότι πρέπει να τρώει υγιεινές τροφές, το 10,4% δε γνωρίζει καθόλου ή ελάχιστα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στο υποερώτημα Κ – 311 που αφορά στο αν το παιδί αναζητάει καλάθι αχρήστων για να πετάξει το περιτύλιγμα κάποιου δέματος – δώρου, θετικά απάντησε το 90,7%.

Από την επεξεργασία της ερώτησης Κ –3 συμπεραίνεται ότι συνολικά είναι μικρό το ποσοστό που δε γνωρίζει καθόλου ή γνωρίζει ελάχιστα. Αυτό σημαίνει ότι γενικά τα παιδιά έχουν επαρκείς πληροφορίες και κατέχουν γνώσεις για θέματα του περιβάλλοντος.

Ως προς την ερώτηση Κ – 4, που προσδιορίζει την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά των παιδιών επί του συνόλου του δείγματος (313 υποκείμενα), αυτή αναλύεται σε διάφορα υποερωτήματα, που αποτελούν τις συνιστώσες της και μέσα από την 5βάθμια κλίμακα θεώρησης.

Στο υποερώτημα Κ – 41 που αφορά στο αν το παιδί πετάει αντικείμενα, π.χ. χαρτιά, στο δρόμο, στο σπίτι κ.λ.π., το 25,1% παρουσιάζει τέτοια συμπεριφορά από μέτριο βαθμό έως πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ το 74,9% δεν παρουσιάζει καθόλου ή σε μικρό βαθμό τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Στο υποερώτημα Κ – 42 που αφορά στο αν το παιδί αφήνει τις βρύσες ανοικτές, το 14,6% αφήνει τις βρύσες ανοικτές από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

Στο υποερώτημα Κ – 44 που αφορά στο αν το παιδί κόβει φύλλα και κλαδάκια από τα φυτά, το 24,7% εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

Στο υποερώτημα Κ – 45 που αφορά στο αν το παιδί καταστρέφει φυτά και λουλούδια, το 15,5% παρουσιάζει αυτή τη συμπεριφορά σε ποσοστό από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

Στο υποερώτημα Κ – 46 που αφορά στο αν το παιδί πατάει με μανία τα έντομα, το 16,6% εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

Στο υποερώτημα Κ – 47 που αφορά στο αν το παιδί κτυπάει τα ζώα, το 8,7% των παιδιών εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στο υποερώτημα Κ – 48 που αφορά στο αν το παιδί καταστρέφει τα ρούχα, τα παιχνίδια και άλλα πράγματα, το 15,6% εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

Στο υποερώτημα Κ – 49 που αφορά στο αν το παιδί δε δέχεται τις διαφορετικές απόψεις των άλλων, ποσοστό 47,6% εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο βαθμό έως πολύ μεγάλο βαθμό. Αυτό είναι αναμενόμενο, γιατί σύμφωνα με την ψυχοπαιδαγωγική το παιδί της προσχολικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από εγωκεντρισμό, δηλαδή αποδέχεται μόνο την άποψή του. Η ίδια αιτιολόγηση δίνεται και για το υποερώτημα Κ – 410 που αφορά στο αν το παιδί θέλει να γίνεται πάντα το δικό του, όπου ποσοστό 46,5% εκδηλώνει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

Στο υποερώτημα Κ – 411 που αφορά στο αν το παιδί εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά προς τα άλλα παιδιά, το 23,5% παρουσιάζει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό. Τα ποσοστά αυτά της εκδήλωσης επιθετικότητας αιτιολογούνται από την τάση των παιδιών να επικρατήσουν και να επιβληθούν στο ζωτικό χώρο της ομάδας. Η τάση αυτή βασίζεται στο νόμο της επιλογής και του ανταγωνισμού μέσα στο ίδιο είδος και ενισχύεται από τη μίμηση προτύπων μέσω ταύτισης. Η εκδήλωση επιθετικότητας, όπως αποδεικνύουν συναφείς έρευνες, είναι μεγαλύτερη στα αγόρια από ότι στα κορίτσια.

Στο υποερώτημα Κ – 412 που αφορά στο αν το παιδί απομονώνεται από το περιβάλλον του, σε ποσοστό 18,5% παρουσιάζει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο μέχρι πολύ μεγάλο βαθμό. Η έλλειψη της κοινωνικοποίησης και η τάση απομονωτισμού που παρουσιάζει το παιδί, αποτελεί σηματοδότηση περαιτέρω έρευνας για τον αιτιολογικό προσδιορισμό της αποκλίνουσας συμπεριφοράς (αυτισμός κ.λ.π.) και τη λήψη μέτρων για τη μείωσή της.

Στο υποερώτημα Κ – 413 που αφορά στο κατά πόσο το παιδί δεν τρώει υγιεινές τροφές, σε ποσοστό 42,4% εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στο υποερώτημα Κ – 414 που αφορά στο αν το παιδί θέλει να τρώει σε ταχυφαγείο, σε ποσοστό 50,2% εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

Στο υποερώτημα Κ – 415 που αφορά στο αν σπαταλάει χαρτιά και άλλα υλικά, σε ποσοστό 42,3% εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

Από την επεξεργασία της ερώτησης Κ – 4 συμπεραίνεται ότι συνολικά είναι μικρή η ένταση της εκδηλούμενης αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς εκτός κάποιων εκφράσεων (Κ – 49, Κ – 410, Κ – 413, Κ – 414, και Κ – 415) που δικαιολογούνται λόγω της αναπτυξιακής κατάστασης του παιδιού, όπως προβλέπεται από την ψυχοπαιδαγωγική θεωρητική προσέγγιση. Στους αντίστοιχους πίνακες συχνοτήτων και ραβδογραμμάτων, στο παράρτημα, φαίνονται εποπτικά τα ποσοστά για τα οποία έγινε αναφορά.

Στην ερώτηση Κ – 6 που αφορά στο πώς αντιδρά το παιδί, όταν η νηπιαγωγός συζητά μαζί του για την εκδηλούμενη από αυτό αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά, ένα μεγάλο ποσοστό 32,9% των νηπιαγωγών δεν απάντησε, ποσοστό 53,7% απάντησε ότι το παιδί είναι δεκτικό δηλαδή δέχεται τη συζήτηση ή προσπαθεί να δικαιολογηθεί ή διαμαρτύρεται, ποσοστό 5,8% απάντησε ότι δεν είναι δεκτικό, δηλαδή το παιδί αδιαφορεί, φεύγει και αρνείται γενικά να συζητήσει με τη νηπιαγωγό τη συγκεκριμένη συμπεριφορά που εκδηλώνει. Ο εγωκεντρισμός της ηλικίας του παιδιού δεν επιτρέπει γενικά την αποδοχή άλλων απόψεων εκτός της δικής του και έγκειται στην εμπειρία και στην παιδαγωγική επάρκεια της νηπιαγωγού να μπορέσει να το πείσει να συζητήσει μαζί της με ήρεμο τρόπο και να αποδεχθεί με επιχειρήματα και παραδείγματα τη λανθασμένη συμπεριφορά του. Το μεγάλο ποσοστό των μη απαντήσεων δείχνει την αδιαφορία της νηπιαγωγού να εμπλακεί στη διατύπωση άποψης, που σημαίνει ότι δεν ασχολείται σε ικανοποιητικό βαθμό με τη συμβουλευτική προσέγγιση του θέματος της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Αυτό καταδεικνύει

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

την επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης των νηπιαγωγών προς άρση αντιλήψεων που έχουν και ως προς το ρόλο τους και ως προς την Π.Ε.

Ως προς την αιτιολόγηση της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς των παιδιών, ερώτηση Κ – 9, όπως φαίνεται εποπτικά από το κυκλικό διάγραμμα Κ - 9 οι νηπιαγωγοί κατά ένα μεγάλο ποσοστό (περίπου 24%) δεν απαντούν, μικρότερο ποσοστό (περίπου 8%) την αποδίδουν στην άγνοια, ποσοστό (περίπου 3,4%) την αποδίδουν στα Μ.Μ.Ε., ποσοστό (περίπου 22%) την αποδίδουν στη μίμηση και σχετικά μικρά ποσοστά αποδίδονται σε συνδυασμούς, όπως φαίνεται από το κυκλικό διάγραμμα Κ – 9.

Το μεγάλο ποσοστό (περίπου 24%) των μη απαντήσεων, αλλά και η επιμέρους διαμόρφωση των ποσοστών, όπως το ποσοστό της επίδρασης των Μ.Μ.Ε.(περίπου 3,4%), θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως αδυναμία και αμηχανία των εκπαιδευτικών για τον προσδιορισμό των αιτίων στα οποία οφείλεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά των παιδιών που σημαίνει έλλειμμα παιδαγωγικού, γνωστικού υπόβαθρου ή αδιαφορία ή και τα δυό μαζί. Επομένως διαπιστώνεται η ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής, η οποία θα άρει τις όποιες ελλείψεις έχουν στον τομέα της παιδαγωγικής επιστήμης, αλλά και της Π.Ε. και θα τους μεταβάλλει και τις αντιλήψεις που έχουν σχετικά με την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

γ) <u>Ερωτηματολόγιο για το νήπιο συμπληρωμένο από τους γονείς.</u>

Η Μ – 24 ερώτηση που προσδιορίζει το γνωστικό τομέα του παιδιού αναλύεται, όπως έγινε και στην αντίστοιχη ερώτηση των νηπιαγωγών, σε διάφορα υποερωτήματα. Η ανάλυση που ακολουθεί έγινε επί του συνόλου του δείγματος (313 υποκείμενα).

Το υποερώτημα Μ – 241, που αφορά στο αν το παιδί γνωρίζει στοιχεία σχετικά με το φυσικό περιβάλλον, όπως ζώα, φυτά, ρύπανση, σκουπίδια κ.λ.π., μας δίνει ως αποτέλεσμα ότι 7,7% γνωρίζει ελάχιστα ή καθόλου. Το 92,3% γνωρίζει από μέτριο βαθμό έως πολύ μεγάλο βαθμό. Το ίδιο ακριβώς ποσοστό μετρήθηκε και από τους νηπιαγωγούς.

Στο υποερώτημα Μ – 242 που αφορά στο αν το παιδί γνωρίζει ότι χρησιμοποιώντας πολύ χαρτί καταστρέφει τα δένδρα, παρατηρείται ότι το 54,1% δε γνωρίζει καθόλου ή γνωρίζει σε πολύ μικρό βαθμό. Αυτό δείχνει ότι οι γονείς παρέχουν λιγότερες γνώσεις στα παιδιά από τις νηπιαγωγούς.

Στο υποερώτημα Μ – 243 που αφορά στο αν το παιδί μπορεί να ξεχωρίζει διάφορα είδη ζώων ή φυτών, το 6,3% δε γνωρίζει καθόλου ή γνωρίζει σε μικρό βαθμό.

Στο υποερώτημα Μ – 244 που αφορά στο αν γνωρίζει το παιδί να κατασκευάζει διάφορα αντικείμενα (γνώση υλικών, χρωμάτων κ.λ.π.), το 15,3% δε γνωρίζει καθόλου ή γνωρίζει σε μικρό βαθμό. Περίπου το ίδιο ποσοστό μετρήθηκε και από τις νηπιαγωγούς.

Στο υποερώτημα Μ – 245 που αφορά στο αν το παιδί αναγνωρίζει πηγές ρύπανσης (αυτοκίνητο, εργοστάσιο κ.λ.π.), το 35,8% δεν αναγνωρίζει ή αναγνωρίζει σε πολύ μικρό βαθμό. Η απόκλιση του ποσοστού από το ποσοστό των νηπιαγωγών είναι μικρή.

Στο υποερώτημα Μ – 246 που αφορά στο αν το παιδί γνωρίζει τι είναι ανακύκλωση, το 57,5% δε γνωρίζει καθόλου ή γνωρίζει σε πολύ μικρό βαθμό.

Στο υποερώτημα Μ – 247 που αφορά στο αν το παιδί έχει μαζέψει κάποτε χαρτιά, ξύλα, πλαστικά, γυαλί, κουτιά αναψυκτικών κ.λ.π., το 56,2% δεν έχει κάνει ποτέ αυτή τη δραστηριότητα ή ελάχιστα.

Επισημαίνεται, χωρίς να είναι το ποσοστό πολύ μεγαλύτερο από αυτά των νηπιαγωγών, ότι τα παιδιά στο σχολείο αναπτύσσουν την εμπειρία αυτή σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι στο σπίτι τους.

Στο υποερώτημα Μ – 248 που αφορά στο αν το παιδί συνεργάζεται με άλλα παιδιά ή με τα αδέλφια του, εφόσον υπάρχουν, μέσα στην ομάδα, στο παιχνίδι κ.λ.π., το 5,7% απάντησε ποτέ ή σχεδόν ποτέ. Επισημαίνεται το ίδιο με το προηγούμενο ερώτημα, δηλαδή στο σχολείο το παιδί, επειδή κοινωνικοποιείται, έχει τη δυνατότητα αλλά και την παρώθηση να αναπτύξει συνεργασίες.

Στο υποερώτημα Μ – 249 που αφορά στο αν το παιδί γνωρίζει ότι πρέπει να τρώει υγιεινές τροφές, το 11,3% δε γνωρίζει καθόλου ή γνωρίζει ελάχιστα.

Στο υποερώτημα Μ – 2411 που αφορά στο αν το παιδί αναζητάει καλάθι αχρήστων για να πετάξει το περιτύλιγμα κάποιου δέματος – δώρου, θετικά απάντησε το 99%.

Από την επεξεργασία της ερώτησης Μ – 24 συμπεραίνεται ότι συνολικά είναι μικρό το ποσοστό που δε γνωρίζει καθόλου ή γνωρίζει ελάχιστα. Τα παιδιά έχουν επαρκείς πληροφορίες και κατέχουν γνώσεις για θέματα του περιβάλλοντος.

Ως προς την ερώτηση Μ – 25, που προσδιορίζει την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας επί του συνόλου του δείγματος (313 υποκείμενα), αυτή αναλύεται σε διάφορα υποερωτήματα.

Στο υποερώτημα Μ – 251 που αφορά στο αν το παιδί πετάει αντικείμενα π.χ. χαρτιά στο δρόμο, στο σπίτι κ.λ.π., το 77,7% δεν παρουσιάζει τέτοια συμπεριφορά ή παρουσιάζει σε μικρό βαθμό, δηλαδή το 22,3% παρουσιάζει αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά από μέτριο βαθμό έως πολύ μεγάλο.

Στο υποερώτημα Μ – 252 που αφορά στο αν αφήνει βρύσες ανοικτές, το 90,8% τις αφήνει ανοικτές σε μικρό βαθμό ή καθόλου. Δηλαδή το 9,2% παρουσιάζει αυτή τη συμπεριφορά σε μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στο υποερώτημα Μ – 253, που αφορά στο αν το παιδί κόβει φύλλα και κλαδάκια από τα φυτά, σε ποσοστό 26,2% εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

Στο υποερώτημα Μ –254 που αφορά στο αν το παιδί καταστρέφει φυτά και λουλούδια, το 7,3% παρουσιάζει τέτοια τάση καταστροφής των φυτών και των λουλουδιών από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό. Επισημαίνεται ότι το ποσοστό αυτό είναι το μισό του αντίστοιχου ποσοστού που παρατήρησαν οι νηπιαγωγοί.

Στο υποερώτημα Μ – 255 που αφορά στο αν το παιδί πατάει με μανία τα έντομα, το 6,5% εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό. Επισημαίνεται ότι το ποσοστό αυτό είναι λιγότερο του μισού αντίστοιχου ποσοστού που παρατήρησαν οι νηπιαγωγοί.

Στο υποερώτημα Μ – 256 που αφορά στο αν το παιδί κτυπάει τα ζώα, το 3,1% παρουσιάζει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό. Επισημαίνεται και εδώ ότι το ποσοστό αυτό είναι πολύ λιγότερο του μισού αντίστοιχου ποσοστού που παρατήρησαν οι νηπιαγωγοί.

Στο υποερώτημα Μ – 257 που αφορά στο αν το παιδί καταστρέφει τα παιχνίδια, τα ρούχα και άλλα πράγματα, το 21,1% εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

Στα υποερωτήματα Μ – 258 και Μ – 259 που είναι συναφή και αφορούν στο κατά πόσο τα παιδιά δέχονται τις διαφορετικές απόψεις των άλλων και θέλουν να γίνεται πάντοτε το δικό τους, τα ποσοστά είναι σχεδόν ίδια και κυμαίνονται από 51,2% έως 59,3% από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό. Το μεγάλο ποσοστό δικαιολογείται από το ότι το παιδί διέρχεται από μία ηλικιακή περίοδο που χαρακτηρίζεται από εγωκεντρισμό. Το ίδιο παρατηρήθηκε και από τις νηπιαγωγούς.

Στο υποερώτημα Μ – 2510, που αφορά στο αν το παιδί εκδηλώνει επιθετικότητα προς τα άλλα παιδιά, το 11,9% παρουσιάζει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό. Επισημαίνεται ότι το ποσοστό αυτό είναι το μισό του αντίστοιχου ποσοστού της συμπεριφοράς που παρατήρησαν οι νηπιαγωγοί (23,5%).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στην ερώτηση Μ – 27 που αφορά στο πώς αντιδρά το παιδί, όταν οι γονείς συζητούν μαζί του για την εκδηλούμενη από αυτό αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά, ποσοστό 13,4% των γονέων δεν απάντησε, ποσοστό 62% απάντησε ότι το παιδί είναι δεκτικό, δηλαδή δέχεται τη συζήτηση προσπαθώντας να δικαιολογηθεί ή διαμαρτύρεται.

Ποσοστό 2,9% απάντησε ότι το παιδί δεν είναι δεκτικό, δηλαδή το παιδί αδιαφορεί, φεύγει και αρνείται γενικά να συζητήσει μαζί τους τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Ως προς την αιτιολόγηση της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς των παιδιών που ανιχνεύει η ερώτηση Μ – 30, οι γονείς κατά ποσοστό 12% δεν απαντούν. Ποσοστό περίπου 6% απαντά ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά οφείλεται στην άγνοια. Ποσοστό 8,5% την αποδίδουν στην επίδραση των Μ.Μ.Ε. Ποσοστό 13% την αποδίδουν στη μίμηση συνομηλίκων στο σχολείο και στη γειτονιά και μικρά ποσοστά σε συνδυασμούς, όπως φαίνεται στο κυκλικό διάγραμμα Μ – 30 στο παράρτημα.

Στην ερώτηση Μ – 31 που αφορά στον τρόπο αντίδρασης των γονέων στην εκδηλούμενη αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά του παιδιού, ποσοστό 7,3% απάντησαν ότι τιμωρούν το παιδί τους, ποσοστό 66% συζητούν μαζί του, ποσοστό 1,9% συζητούν, συμβουλεύουν και γελούν.

Φαίνεται ότι οι γονείς αγνοούν ότι τα παιδιά τους έχουν ανάγκη παραδειγμάτων από αυτούς, γιατί αποτελούν πρότυπα μίμησης γι' αυτά. Επομένως δεν αρκεί η συζήτηση μόνο για την άρση της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς των παιδιών τους, χρειάζεται και ο παραδειγματισμός τους κάτι που δεν το επισημαίνουν οι γονείς στις απαντήσεις που έδωσαν, όπως φαίνεται από το κυκλικό διάγραμμα Μ – 31, στο παράρτημα.

Στο υποερώτημα Μ – 2511 που αφορά στο αν το παιδί απομονώνεται από το περιβάλλον του, το 11,6% παρουσιάζει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στο υποερώτημα Μ – 2512 που αφορά στο κατά πόσο το παιδί δεν τρώει υγιεινές τροφές, το 41,3% εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

Στο υποερώτημα Μ – 2513 που αφορά στο αν το παιδί θέλει να τρώει σε ταχυφαγείο, το 41,5% εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

Στο υποερώτημα Μ – 2514 που αφορά στο αν το παιδί σπαταλάει χαρτιά και άλλα υλικά, το 46% εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

Από την επεξεργασία της ερώτησης Μ 25 συμπεραίνεται ότι συνολικά είναι μικρή η ένταση της εκδηλούμενης αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς, εκτός κάποιων εκφάνσεων (Μ – 258, Μ – 259, Μ – 2512, Μ – 2513, Μ – 2514) που δικαιολογούνται λόγω της αναπτυξιακής κατάστασης του παιδιού, όπως προβλέπεται από την ψυχοπαιδαγωγική θεωρητική και πραξιακή προσέγγιση, αλλά και της γοητείας που ασκούν τα τηλεοπτικά και τα καταναλωτικά πρότυπα μέσω της διαφήμισης (οι καλύτεροι καταναλωτές είναι τα παιδιά). Στους αντίστοιχους πίνακες συχνοτήτων και ραβδογραμμάτων, στο παράρτημα, φαίνονται αναλυτικά και εποπτικά τα ποσοστά για τα οποία έγινε αναφορά.

Από τους συγκριτικούς πίνακες των απαντήσεων των νηπιαγωγών και των γονέων στις ερωτήσεις Κ – 3, Μ – 24 και Κ – Α, Μ – 25, συμπεραίνεται ότι στο γνωστικό τομέα οι νηπιαγωγοί δίνουν ως επί το πλείστον μεγαλύτερα ποσοστά από τους γονείς. Αυτό σημαίνει ότι οι νηπιαγωγοί βρίσκονται περισσότερο χρόνο με τα παιδιά από τους γονείς τουλάχιστον μέσα από το θεσμό του ολοήμερου νηπιαγωγείου και έχουν τη χρονική δυνατότητα να διαπιστώσουν το επίπεδο του γνωστικού τους τομέα και να παρέμβουν.

Επίσης φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί είναι περισσότερο αντικειμενικοί από τους γονείς ως προς την εκτίμηση της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς των παιδιών, δίνοντας μεγαλύτερα ποσοστά στις επιμέρους εκδηλώσεις της συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΙ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ

Πίνακας 1

(Περιοχή θεώρησης από μέτριο εως πολύ μεγάλο βαθμό στην 5βάθμια κλίμακα)

5	4	3	2	1
Πολύ μεγάλος βαθμός	Μεγάλος βαθμός	Μέτριος βαθμός	Μικρός βαθμός	Ποτέ

ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ(Ερώτηση Κ-3 = Ερώτηση Μ-24)				
ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ			**ΓΟΝΕΙΣ**	
Υποερωτήματα			Υποερωτήματα	
Κ-31	92,3%		Μ-241	92,3%
Κ-32	57,1%		Μ-242	45,9%
Κ-33	90,8%		Μ-243	93,7%
Κ-34	85,4%		Μ-244	84,7%
Κ-35	70,3%		Μ-245	64,2%
Κ-36	54,9%		Μ-246	42,5%
Κ-37	49,2%		Μ-247	43,8%
Κ-38	89,1%		Μ-248	94,3%
Κ-39	89,6%		Μ-249	88,3%
Κ-311	90,7%ΝΑΙ 9,3%ΟΧΙ		Μ-2411	99% ΝΑΙ 1% ΟΧΙ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πίνακας 2

(Περιοχή θεώρησης από μέτριο εως πολύ μεγάλο βαθμό στην 5βάθμια κλίμακα)

5	4	3	2	1
Πολύ μεγάλος βαθμός	Μεγάλος βαθμός	Μέτριος βαθμός	Μικρός βαθμός	Ποτέ

ΑΝΤΙΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ (Ερώτηση Κ- 4 = Ερώτηση Μ- 25)				
ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ			**ΓΟΝΕΙΣ**	
Υποερωτήματα			Υποερωτήματα	
Κ-41	25,1%		Μ-251	22,3%
Κ-42	14,6%		Μ-252	9,2%
Κ-44	24,7%		Μ-253	26,2%
Κ-45	15,5%		Μ-254	7,3%
Κ-46	16,6%		Μ-255	6,5%
Κ-47	8,7%		Μ-256	3,1%
Κ-48	15,6%		Μ-257	21,1%
Κ-49	47,6%		Μ-258	48,8%
Κ-410	46,5%		Μ-259	40,7%
Κ-411	23,5%		Μ-2510	11,9%
Κ-412	18,5%		Μ-2511	11,6%
Κ-413	42,4%		Μ-2512	41,3%
Κ-414	50,2%		Μ2513	41,5%
Κ-415	42,3%		Μ-2514	46%

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4.1.2.2. Έλεγχος ισότητας μέσων τιμών μεταξύ των ομάδων ελέγχου (νηπίων).

Έγιναν έλεγχοι διαφορών μέσων τιμών για τις ερωτήσεις Κ - 3 και Κ - 4 των Νηπιαγωγών και τις αντίστοιχες ερωτήσεις Μ - 24 και Μ - 25 των γονέων (βλέπε παράρτημα). Πρώτα έγινε ο έλεγχος ισότητας μέσης βαθμολογίας των ομάδων (όπου: μ1 η μέση τιμή της $1^{ης}$ ομάδας για κάποια μεταβλητή, μ2 η μέση τιμή της $2^{ης}$ ομάδας, μ3 η μέση τιμή της $3^{ης}$ ομάδας). Όταν δεν ισχύει η ισότητα, ελέγχεται μεταξύ ποιών ομάδων δεν ισχύει. Αυτό γίνεται με τον πίνακα ANOVA. Αν είναι το επίπεδο σημαντικότητας $P < 0,05$, τότε ο ισχυρισμός $\mu1 = \mu2 = \mu3$ απορρίπτεται και επομένως θα πρέπει να ελεγχθεί με το One way Post hoc Tests – Nultiple Comparisous. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτή του Bonferroni.

Συνοπτικά βλέπουμε ότι $\mu1 = \mu2 = \mu3$ ισχύει για τις μεταβλητές:

Ερώτηση Κ - 3 Νηπιαγωγού Κ 38 (0.147 > 0,05)

Ερώτηση Κ - 4 Νηπιαγωγού Κ 43 (0.571 > 0,05)

Κ 45 (0.082 > 0.05)

Κ 46 (0.393 > 0,05)

Κ 48 (0.087 > 0.05)

Κ 49 (0.422 > 0.05)

Κ 411 (0.120 > 0.05)

Κ 413 (0.484 > 0.05)

Κ 414 (0.250 > 0.05)

Κ 415 (0.806 > 0.05)

Κ 416 (0.302 > 0.05)

Ερώτηση Μ - 24 Γονέων ΟΛΕΣ

Ερώτηση Μ - 25 Γονέων Μ 251 (0.998 > 0.05)

Μ 252 (0.181 > 0.05)

Μ 253 (0.104 > 0.05)

Μ 254 (0.055 > 0.05)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

M 255 (0.522 > 0.05)

M 256 (από Bonferroni)

M 257 (0.185 > 0.05)

M 258 (0.253 > 0.05)

M 259 (0.996 > 0.05)

M 2511 (0.861 > 0.05)

M 2512 (0.745 > 0.05)

M 2513 (0.698 > 0.05)

M 2514 (0.898 > 0.05)

Συνολικά υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ομάδων στην ερώτηση K - 3 και στην K - 4 των Νηπιαγωγών, όπως φαίνεται από τον πίνακα ANOVA επί του συνόλου.

GRADE K 3 (0.000 < 0.05)

GRADE K 4 (0.016 < 0.05)

Από τον πίνακα Post Hoc Tests – Multiple Comparisons φαίνεται ότι για την ερώτηση K - 3 υπάρχουν διαφορές μεταξύ $1^{ης}$ και $2^{ης}$ ομάδας, $1^{ης}$ και $3^{ης}$ ομάδας, $2^{ης}$ και $3^{ης}$ ομάδας.

Για την ερώτηση K - 4 υπάρχουν διαφορές μεταξύ $1^{ης}$ και $2^{ης}$ ομάδας, $1^{ης}$ και $3^{ης}$ ομάδας, όχι όμως μεταξύ $2^{ης}$ και $3^{ης}$ ομάδας, δηλαδή ότι η $2^{η}$ και η $3^{η}$ ομάδα συγκλίνουν.

Αντίθετα δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ομάδων προς τις ερωτήσεις M - 24 και M - 25 των γονέων, όπως φαίνεται από τον αντίστοιχο πίνακα ANOVA επί του συνόλου και τον πίνακα Post Hoc Tests – Multiple Comparisons με τη μέθοδο Bonferroni ισχύει μ1 = μ2 = μ3.

Αναλυτικά τα αποτελέσματα της σύγκρισης των ομάδων (A2), (I), (A1) έχουν ως εξής:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Α.-- Από τη στατιστική επεξεργασία της ερώτησης Κ - 3 των νηπιαγωγών, που αφορά το γνωστικό τομέα του παιδιού, προκύπτουν τα εξής:

α) Από τις υποερωτήσεις Κ – 31, Κ – 33, Κ – 39 για τα παιδιά των ομάδων (Α2) και (Ι) (μετά την παιδαγωγική παρέμβαση) φαίνεται ότι αυτά έχουν υψηλότερο γνωστικό υπόβαθρο από τα παιδιά της ομάδας (Α1) (προ της παιδαγωγικής παρέμβασης), όπως αναμενόταν. Δηλαδή μ1 = μ2 ≠ μ3 σύμφωνα με την επεξεργασία με ANOVA και Bonferroni και σε συνδυασμό με την 5βάθμια κλίμακα θεώρησης του γνωστικού τομέα, 1 = ποτέ, ...
5 = πολύ μεγάλο βαθμό (βλέπε αντίστοιχους πίνακες στο παράρτημα).

β) – i) Από το υποερώτημα Κ –34 διαπιστώνεται ότι οι γνώσεις των παιδιών των τριών ομάδων για την κατασκευή διαφόρων αντικειμένων διαφέρουν μεταξύ τους, δηλαδή μ1 ≠ μ2 ≠ μ3. Οι ομάδες (Α2) και (Ι) βρίσκονται πάνω από το μέσο όρο, ενώ η ομάδα (Α1) διαφοροποιείται σημαντικά από τις άλλες δύο ομάδες και είναι κάτω από το μέσο όρο. Αυτό ποιοτικά σημαίνει ότι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών έχει μεταβάλλει ουσιαστικά και προς τα επάνω το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, όπως αναμενόταν, αλλά υπάρχει διαφορά μεταξύ (Α2) και (Ι).

ii) Από το υποερώτημα Κ – 35 διαπιστώνεται ότι οι γνώσεις των παιδιών για την αναγνώριση πηγών ρύπανσης διαφέρουν μεταξύ τους, δηλαδή μ1 ≠ μ2 ≠ μ3. Όπως φαίνεται από τη στατιστική επεξεργασία ο μ1, που είναι μεγαλύτερος του μ2, διαφέρει σημαντικά από τον μ3. Αυτό φανερώνει ότι η ομάδα (Α2) αναγνωρίζει τις πηγές ρύπανσης σε μεγαλύτερο βαθμό από τις άλλες ομάδες, επειδή βιώνει πιο έντονα το φαινόμενο της ρύπανσης στην πόλη των Αθηνών (απορρίμματα, αέριοι ρύποι από αυτοκίνητα, εργοστάσια κ.λ.π.) που έχει αναδειχθεί με την παιδαγωγική παρέμβαση.

γ) Στις υποερωτήσεις Κ – 32, Κ – 36, Κ – 37 παρατηρούμε ότι μ2 = μ3. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά της ομάδας (Ι) (μετά την παιδαγωγική παρέμβαση) και τα παιδιά της ομάδας (Α1) (προ της παιδαγωγικής παρέμβασης) διαθέτουν στατιστικά το ίδιο γνωστικό υπόβαθρο ως προς την ανακύκλωση γενικότερα και τη σπατάλη φυσικών πόρων. Η ομάδα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

(Α2) (μετά την παιδαγωγική παρέμβαση) διαθέτει πολύ υψηλό μέσον όρο (μ1 > μ2 = μ3) ίσως λόγω της ιδιομορφίας των ερεθισμάτων που δέχεται από τους ευαισθητοποιημένους φορείς της Αθήνας (ενημέρωση, ανακύκλωση από τους δήμους και περιβαλλοντικές οργανώσεις κ.λ.π.) και αντιδρά θετικά δημιουργώντας υψηλότερο γνωστικό υπόβαθρο (βλέπε αντίστοιχους πίνακες στο παράρτημα).

δ) Στην αποτελεσματικότητα αυτών των ερεθισμάτων και των μηνυμάτων από τους φορείς οφείλεται και η διαφοροποίηση των ομάδων (Ι) και (Α1) και παρατηρείται το οξύμωρο συμπέρασμα στην υποερώτηση Κ – 311 ότι τα παιδιά της ομάδας (Α1) (πριν την παιδαγωγική παρέμβαση) «υπερτερούν» αλλά όχι σημαντικά των παιδιών της ομάδας (Ι) (μετά την παιδαγωγική παρέμβαση) στην αναζήτηση καλαθιών αχρήστων για το πέταγμα των περιτυλιγμάτων από τα δέματα – δώρα, (βλέπε Τ – Test στο παράρτημα).

ε) Στην υποερώτηση Κ – 38 παρατηρείται από ANOVA ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ μ1, μ2, μ3 (μ1 = μ2 = μ3) και ότι ο μέσος όρος είναι κοντά στο 4 της πενταβάθμιας κλίμακας (βλέπε αντίστοιχο πίνακα στο παράρτημα). Διαπιστώνεται ότι η συνεργασιμότητα των παιδιών και των τριών ομάδων ελέγχου είναι ανεξάρτητη της παιδαγωγικής παρέμβασης και της διαφορετικότητας των πόλεων και ανάγεται καθαρά σε αναπτυξιακούς λόγους των νηπίων, αλλά και σε μια εγγενή κοινωνικότητα του είδους.

Β... Από τις υποερωτήσεις της ερώτησης Μ - 24 προκύπτουν τα εξής:

Όλες οι υποερωτήσεις, από Μ – 241 έως Μ – 2411, με την ανάλυση ANOVA μας δίνουν μ1 = μ2 = μ3. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων ελέγχου ως προς το γνωστικό τομέα και γενικά η προβολή του γνωστικού υπόβαθρου μεταβάλλεται από το 2,5 έως 4 περίπου στην πενταβάθμια κλίμακα.

Διαπιστώνεται ότι οι γονείς παρουσιάζουν τα παιδιά ως να μη έχει μεταβληθεί η γνωστική τους επιφάνεια (ικανότητα) μετά την παιδαγωγική παρέμβαση των εκπαιδευτικών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Αυτό πιθανόν να σημαίνει ότι οι γονείς από τη στιγμή που το παιδί πηγαίνει στο νηπιαγωγείο δεν του διαθέτουν επαρκή χρόνο επικοινωνίας, για να διαπιστώσουν από τις συζητήσεις μαζί του τη διαφοροποίηση του γνωστικού του τομέα. Άλλη εκδοχή είναι ότι δε θέλουν να πιστέψουν στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης για υποκειμενικούς λόγους και θεωρούν το νηπιαγωγείο σαν ένα χώρο ευχάριστης απασχόλησης και χώρο «παρκαρίσματος» του παιδιού τους. Για όλα αυτά ευθύνονται αφενός οι σύγχρονοι ρυθμοί της ζωής που μειώνουν τον ελεύθερο χρόνο των γονέων και αφετέρου η περιρρέουσα νοοτροπία απαξίωσης του θεσμού του νηπιαγωγείου. Επομένως καθίσταται αναγκαία η επιμόρφωση των γονέων, η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και η από κοινού επίλυση των διαφόρων προβλημάτων που θα προκύψουν κατά την παιδαγωγική παρέμβαση του εκπαιδευτικού.

Γ.– Ως προς την εκδηλούμενη συμπεριφορά των νηπίων προς το περιβάλλον, η γενική διαπίστωση από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων στις ερωτήσεις Κ - 4 και Μ -25 των εκπαιδευτικών και των γονέων αντιστοίχως είναι : Οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τις ομάδες ως προς την πλειονότητα των συμπεριφορών, δηλαδή τα μi ‡ μj, όπου i, j = 1,2,3, i ‡ j, που σημαίνει ότι είναι αντικειμενικότεροι των γονέων, οι οποίοι προβάλλουν ομογενοποιημένη τη συμπεριφορά των ομάδων δηλαδή μi = μj, όπου i, j = 1,2,3, i ‡j. Αυτό συνεπάγεται ότι οι γονείς δε διαπιστώνουν μεταβολές στη συμπεριφορά των παιδιών προ και μετά την παιδαγωγική παρέμβαση, διότι ή δε διαθέτουν αρκετό χρόνο για να παρατηρήσουν τα παιδιά τους ως προς τη συγκεκριμένη συμπεριφορά ή είναι υποκειμενικοί στην κρίση τους ή και τα δυο μαζί και η εύκολη λύση για αυτούς είναι να περιγράφουν τα παιδιά τους σαν «αγγελούδια», όπως θα ήθελαν να είναι. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη βαθμολόγησή τους στην πενταβάθμια κλίμακα που συσσωρεύεται στις θέσεις 1 (ποτέ) ή το πολύ 2 (μικρό βαθμό) (βλέπε αντίστοιχους πίνακες Oneway – Descriptives, ANOVA – στο παράρτημα).

Αναλυτικά από το υποερώτημα Κ – 41 διαπιστώνεται ότι, αν και είναι μικρή η ένταση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς και για τις τρεις ομάδες,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

η ομάδα (Ι) παρουσιάζει καλύτερη συμπεριφορά από την ομάδα (Α1) διότι μ2 ‡ μ3 με μ2 < μ3. Το ίδιο συμβαίνει με την ομάδα (Α2) προς την ομάδα (Α1), αλλά ποιοτικά βρίσκονται πιο κοντά οι μέσοι όροι τους.

Επίσης όπως παρατηρείται από τα υποερωτήματα Κ – 413 και Κ – 414 και τα αντίστοιχα των γονέων Μ – 2512 και Μ – 2513 τόσο οι γονείς όσο και οι νηπιαγωγοί διαπιστώνουν τον υψηλό βαθμό ροπής των παιδιών να τρώνε μη υγιεινές τροφές στα ταχυφαγεία παρ' όλο που αυτά γνωρίζουν, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των υποερωτημάτων Κ – 39 και Μ – 249, ότι πρέπει να τρώνε υγιεινές τροφές.

Στο υποερώτημα Κ – 44 παρατηρείται ότι τα παιδιά της (Α2) αλλά και της (Α1) παρουσιάζουν πιο έντονη την τάση να κόβουν φύλλα και κλαδάκια από τα φυτά σε σχέση με την ομάδα (Ι), ίσως γιατί τα παιδιά της ομάδας (Ι) έχουν αμεσότητα με τη φύση, επειδή η πόλη των Ιωαννίνων προσφέρει τέτοια δυνατότητα και τα παιδιά εκδηλώνουν φιλικότερη συμπεριφορά προς το περιβάλλον (βλέπε αντίστοιχους πίνακες Descriptives στο παράρτημα).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4.1.2.3. Έλεγχος συνάφειας και συσχετίσεις.

Για τη θεώρηση των συναφειών έπρεπε να δημιουργηθεί μια βάση αναφοράς.

Ο προσδιορισμός της βάσης αναφοράς επί του συνόλου των ερωτήσεων Κ – 3 και Μ – 24 των ερωτηματολογίων, των συμπληρωμένων αντίστοιχα από τους νηπιαγωγούς και τους γονείς για το παιδί, έγινε λαμβάνοντας τη θέση 3 στην πενταβάθμια κλίμακα επί τον αριθμό 9 των υποερωτήσεων, δηλαδή 3 Χ 9 = 27.

Εκτιμήθηκε ότι πάνω από το 27 ο γνωστικός τομέας του παιδιού ήταν ικανοποιητικός και κάτω από 27 δεν ήταν:

Αντίστοιχα για τις ερωτήσεις Κ – 4 και Μ –25 και επί του συνόλου, έχει ληφθεί η θέση 3 στην πενταβάθμια κλίμακα επί τον αριθμό 14 των υποερωτήσεων ως βάση, δηλαδή 3 Χ 14 = 42.

Εκτιμήθηκε ότι πάνω από το 42 η αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά του παιδιού ήταν σημαντική και κάτω από το 42 ήταν ασήμαντη.

Με αυτές τις παραδοχές, από τους πίνακες συνάφειας (Crosstab) και με τη συνδρομή του στατιστικού ελέγχου του X^2 (Chi – Squere tests), συνάγονται τα ακόλουθα:

Α.– Από τα *προσωπικά ερωτηματολόγια των νηπιαγωγών* και τα ερωτηματολόγια των νηπίων τα συμπληρωμένα από τη νηπιαγωγό παρατηρούνται τα εξής:

1) Υπάρχει συνάφεια μεταξύ της μεταβλητής Ζ – 41, η οποία αφορά την επιμόρφωση των νηπιαγωγών στην Π.Ε. μέσω σεμιναρίου και της μεταβλητής Ζ – 9, η οποία αφορά τις διαστάσεις της περιβαλλοντικής ηθικής.

Αυτό αποδεικνύει την αναλογική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών που είναι λογική και αναμενόμενη. Δηλαδή η επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων βελτιώνει και αυξάνει τις σχετικές γνώσεις στην Π.Ε. Επισημαίνεται το μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών που έχουν επιμορφωθεί σεμιναριακά και αυτό απαντά στο αίτημα της επιμόρφωσης και μάλιστα δια βίου.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2) Η συνάφεια μεταξύ της μεταβλητής Ζ – 42, η οποία αφορά την επιμόρφωση των νηπιαγωγών μέσω συνεδρίου και της μεταβλητής Ζ – 9 είναι οριακή. Λαμβάνοντας υπόψη το μικρό αριθμό των επιμορφωμένων αυτής της κατηγορίας, μπορεί να θεωρηθεί αμελητέα και όχι σημαντική.

3) Μεταξύ της μεταβλητής Ζ – 44, η οποία αφορά την επιμόρφωση των νηπιαγωγών στην Π.Ε. μέσω μαθήματος στο πρόγραμμα σπουδών τους, της μεταβλητής Ζ – 9, αλλά και της μεταβλητής Ζ – 8, η οποία αφορά τον ορισμό του περιβάλλοντος, δεν παρατηρούνται συνάφειες. Αυτό φανερώνει ότι στο πρόγραμμα σπουδών, το σχετικό με την Π.Ε. στα Α.Ε.Ι., δε δίνεται η πρέπουσα βαρύτητα και η απαιτούμενη δυναμική, έτσι ώστε να είναι εφικτή η προσέγγιση των περιβαλλοντικών αξιών και η διερεύνηση των στοχοθεσιών της Π.Ε., που πρέπει να μεταλαμπαδεύονται και να ευαισθητοποιούν τους αυριανούς πολλαπλασιαστές γνώσης και συναισθήματος. Το λογικό και αναμενόμενο θα ήταν να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών Ζ – 44, Ζ – 8 και Ζ – 9.

Για το λόγο αυτό θα πρέπει να αναμορφωθεί και να αναβαθμιστεί η Π.Ε. στο πρόγραμμα σπουδών των νηπιαγωγών, μέσα από μια άλλη γνωσιολογική, παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της Π.Ε. στα Α.Ε.Ι.

4) Υπάρχει συνάφεια μεταξύ της μεταβλητής Ζ – 5, η οποία αφορά την περιβαλλοντική δράση των νηπιαγωγών και της μεταβλητής Ζ – 8, η οποία αφορά τον ορισμό του περιβάλλοντος, όπως αναμενόταν.

5) Δεν παρατηρείται συνάφεια μεταξύ της μεταβλητής Ζ – 5 και της Ζ – 9, η οποία αφορά τις διαστάσεις της περιβαλλοντικής ηθικής. Αυτό δείχνει ότι υπάρχει η διάθεση για περιβαλλοντική δράση, η οποία όμως βασίζεται σε ένα αυθορμητισμό και όχι σε γνωστική και συστηματική εμβάθυνση των περιβαλλοντικών αξιών και των στοχοθεσιών της Π.Ε., όπως αυτές θα προσεγγίζονταν μέσα από την επιμόρφωση.

6) Η ηλικία των νηπίων (μεταβλητή Κ – 2) έχει συνάφεια με το γνωστικό τους επίπεδο (μεταβλητή Κ – 3). Δηλαδή το γνωστικό επίπεδο των παιδιών είναι ανάλογο της ηλικίας, όπως αναμενόταν.

7) Η αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά των παιδιών (μεταβλητή Κ-4)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

σχετίζεται με την ηλικία τους (μεταβλητή Κ – 2). Τα μικρά παιδιά ηλικίας έως 5 ετών παρουσιάζουν μεγαλύτερη ένταση τέτοιας συμπεριφοράς από τα παιδιά της ηλικίας πάνω από 5 και έως 6 ετών, γιατί όπως φαίνεται, δε γνωρίζουν στο βαθμό που γνωρίζουν τα μεγαλύτερα.

8) Φαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση της μεταβλητής Κ – 6, η οποία αφορά τον τρόπο αντίδρασης του νηπίου, όταν συζητά με τη νηπιαγωγό τη συμπεριφορά του και της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς (μεταβλητή Κ – 4).

9) Υπάρχει συσχέτιση της μεταβλητής Κ – 7, η οποία αφορά την αλλαγή της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς του παιδιού με τη συζήτηση και της μεταβλητής Κ – 3, η οποία αφορά το γνωστικό τομέα. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί με τη συζήτηση μεταβάλλει την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά, γιατί μαθαίνει.

10) Υπάρχει συσχέτιση της μεταβλητής Κ – 7 και της μεταβλητής Κ – 4, η οποία αφορά την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά του παιδιού. Δηλαδή με τη συζήτηση το παιδί πείθεται να αλλάξει την αντιπεριβαλλοντική του συμπεριφορά.

11) Η διάρκεια της αλλαγής της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς του παιδιού (μεταβλητή Κ – 8) έχει αναλογική σχέση με το γνωστικό του τομέα (μεταβλητή Κ –3). Δηλαδή όσο πιο πολύ γνωρίζει το παιδί, τόσο πιο πολύ διαρκεί η αλλαγή της αντιπεριβαλλοντικής του συμπεριφοράς και αυτό εξαρτάται από το βαθμό επηρεασμού και πειθούς με τη συζήτηση επί της συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

Β.– Από τα ερωτηματολόγια τα συμπληρωμένα από τους γονείς παρατηρούνται τα εξής:

1) Το επάγγελμα του πατέρα (μεταβλητή Μ – 2) έχει συνάφεια με το γνωστικό τομέα του νηπίου (μεταβλητή Μ – 24). Δηλαδή το επάγγελμα του πατέρα παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία παρωθήσεων στο παιδί, για να διευρύνει το γνωστικό του τομέα.

2) Υπάρχει συνάφεια μεταξύ της εθνότητας του πατέρα (μεταβλητή Μ – 3) και του γνωστικού τομέα του παιδιού (μεταβλητή Μ – 24).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3) Το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας (μεταβλητή Ν – 4) έχει συνάφεια με το γνωστικό τομέα του παιδιού (μεταβλητή Μ – 24). Αυτό είναι λογικό γιατί συνήθως η μητέρα συνεχίζει να βρίσκεται περισσότερο χρόνο μαζί του και το επηρεάζει.

4) Υπάρχει συνάφεια μεταξύ της οικογενειακής κατάστασης (μεταβλητή Ν – 51) και της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς (μεταβλητή Μ – 25). Δηλαδή, αν η μητέρα είναι διαζευγμένη, αυτή η κατάσταση συνήθως επηρεάζει τη συμπεριφορά του παιδιού προς το περιβάλλον. Το παιδί επηρεάζεται από τις συναισθηματικές αντιδράσεις που εκδηλώνει η μητέρα του, η οποία συνήθως δείχνει ανεκτικότητα στις παρεκκλίσεις του, όπως την επιθετικότητα κ.λ.π.

5) Υπάρχει συνάφεια μεταξύ της περιβαλλοντικής δράσης του πατέρα (μεταβλητή Μ – 6) και του γνωστικού τομέα του παιδιού (μεταβλητή Μ – 24).

Επίσης υπάρχει συνάφεια μεταξύ της περιβαλλοντικής δράσης της μητέρας (μεταβλητή Ν – 6) και του γνωστικού τομέα του παιδιού (μεταβλητή Μ – 24).

Όπως φαίνεται από τις παραπάνω συσχετίσεις, η περιβαλλοντική δράση των γονέων αποτελεί ισχυρό παράγοντα μεταβολής του γνωστικού υπόβαθρου του νηπίου.

Αντίθετα δεν υπάρχει συσχέτιση της περιβαλλοντικής δράσης των γονέων (μεταβλητές Μ – 6, Ν – 6) και της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς του παιδιού (μεταβλητή Μ – 25). Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ότι υπάρχουν εξωοικογενειακοί παράγοντες που λειτουργούν ως ισχυρά πρότυπα για το παιδί και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του προς το περιβάλλον.

6) Υπάρχει συνάφεια μεταξύ της μεταβλητής Μ – 73, η οποία αφορά τη συμμετοχή του πατέρα σε πολιτιστικούς συλλόγους ή σωματεία στον εικαστικό χώρο και της μεταβλητής Μ – 24, η οποία αφορά το γνωστικό τομέα του νηπίου.

7) Η περιβαλλοντική κατάσταση της γειτονιάς που κατοικεί το νήπιο, όπως η ύπαρξη χώρων αθλοπαιδιών (μεταβλητή Μ – 104) επηρεάζει

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

το γνωστικό τομέα του παιδιού (μεταβλητή Μ – 24), ενώ η ύπαρξη φυσικών στοιχείων επηρεάζει οριακά το γνωστικό τομέα του παιδιού.

Αυτό σημαίνει ότι η συναναστροφή του με τα άλλα παιδιά στους συγκεκριμένους χώρους, αλλά και τα ερεθίσματα που δέχεται από το φυσικό περιβάλλον αυξάνουν το γνωστικό υπόβαθρο.

Επίσης υπάρχει συνάφεια μεταξύ της μεταβλητής Μ – 108, η οποία αφορά την ύπαρξη παλαιών κτιρίων στη γειτονιά που μένει το παιδί και του γνωστικού του τομέα (μεταβλητή Μ – 24).

8) Υπάρχει συνάφεια της μεταβλητής Μ – 12, η οποία αφορά τις κοινωνικές επαφές των γονέων με τους γείτονες και της μεταβλητής Μ – 24, η οποία αφορά το γνωστικό τομέα του νηπίου, κάτι που αναμενόταν.

9) Η μεταβλητή Μ – 13, η οποία αφορά την ύπαρξη ζώων στο σπίτι, παρουσιάζει συνάφεια με το γνωστικό τομέα του παιδιού (μεταβλητή Μ – 24). Επίσης ισχυρή συνάφεια παρουσιάζει η ύπαρξη κήπου (μεταβλητή Μ – 14) με το γνωστικό τομέα του παιδιού.

10) Υπάρχει συνάφεια μεταξύ της μεταβλητής Μ – 19, η οποία αφορά στο αν το παιδί παρακολουθεί τηλεόραση με άλλους, και της μεταβλητής Μ – 25, η οποία αφορά την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά του παιδιού.

11) Υπάρχει συνάφεια μεταξύ της μεταβλητής Μ – 21, η οποία αφορά τη συζήτηση των προγραμμάτων που βλέπει το παιδί στην τηλεόραση με τους γονείς του και της μεταβλητής Μ – 24 που αφορά το γνωστικό τομέα του. Είναι φανερό ότι οι γονείς κάνοντας συζητήσεις με το παιδί σχετικά με αυτά που βλέπουν στην τηλεόραση και λύνοντας τις απορίες του, λειτουργούν ως μεσάζοντες μεταξύ της τηλεόρασης και του παιδιού, αλλά και ως ερμηνευτές των μηνυμάτων της, αφού δεν υπάρχει η δυνατότητα της αμφίδρομης προσέγγισης (interaction) και υποβοηθούν την ανάπτυξη του γνωστικού τομέα του παιδιού.

12) Δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της μεταβλητής Μ – 22, η οποία αφορά τη μίμηση με ταύτιση των τηλεοπτικών ηρώων που

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

λειτουργούν ως πρότυπα και των μεταβλητών Μ – 24 και Μ – 25. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα συναφών ερευνών (Bandura κ.λ.π.) οι οποίες αποδεικνύουν την άμεση συσχέτιση της μεταβλητής Μ – 22 και Μ – 25, οι οποίες αφορούν αντίστοιχα το γνωστικό τομέα και την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά του παιδιού.

13) Υπάρχει συνάφεια της μεταβλητής Μ – 27, η οποία αφορά τον τρόπο αντίδρασης του παιδιού, όταν συζητά τη συμπεριφορά του με τους γονείς του, και της μεταβλητής Μ –25, η οποία αφορά την αντιπεριβαλλοντική του συμπεριφορά.

14) Υπάρχει συνάφεια μεταξύ της μεταβλητής Μ –28, η οποία αφορά την αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδιού μέσα από τη συζήτηση με τους γονείς του και του γνωστικού τομέα του παιδιού (μεταβλητή Μ – 24), ενώ δεν ισχύει το ίδιο μεταξύ της μεταβλητής Μ – 28 και της μεταβλητής Μ – 25, η οποία αφορά την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά του παιδιού.

Οι γονείς ισχυρίζονται ότι το παιδί τους πληροφορείται από αυτούς μέσα από τη συζήτηση που κάνουν μαζί του, σχετικά με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει ότι δε γνωρίζουν και οι ίδιοι τι είναι αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά, ή γνωρίζουν αλλά οι πράξεις τους είναι διαφορετικές από τα λεγόμενά τους λειτουργώντας σαν πρότυπα για τα παιδιά, ή δεν έχουν το σωστό τρόπο μετάδοσης των πληροφοριών για να πείσουν το παιδί τι είναι σωστό και τι όχι ή είναι συνδυασμός όλων.

15) Η μεταβλητή Μ – 29, η οποία αφορά τη διάρκεια αλλαγής της συμπεριφοράς του παιδιού μετά από τη συζήτηση με τους γονείς του για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, παρουσιάζει συνάφεια με τη μεταβλητή Μ – 24, η οποία αφορά το γνωστικό τομέα του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι και σ' αυτή την περίπτωση η διάρκεια μεταβολής της συμπεριφοράς έχει άμεση σχέση με τον τρόπο, τη γνώση και την πραξιακή τακτική των γονέων.

16) Υπάρχει ισχυρή συνάφεια μεταξύ της μεταβλητής Μ – 32, η οποία αφορά το επίπεδο επικοινωνίας των γονέων με το παιδί και της μεταβλητής Μ – 24, η οποία αφορά το γνωστικό τομέα του παιδιού, ενώ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

υπάρχει οριακή συνάφεια μεταξύ της Μ – 32 και της Μ – 25, η οποία αφορά την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά του. Οι συνάφειες αυτές είναι λογικές, γιατί αποδεικνύουν ότι μέσω της επικοινωνίας των γονέων με το παιδί βελτιώνεται το επίπεδο το γνώσεων του παιδιού και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις μείωσης της αντιπεριβαλλοντικής του συμπεριφοράς. Μερικά ακόμη συμπεράσματα που εξάγονται από τις συσχετίσεις είναι και τα εξής:

α) Οι δράσεις, στάσεις, απόψεις, αντιλήψεις κ.λ.π. του πατέρα επηρεάζουν το γνωστικό υπόβαθρο του παιδιού για το οποίο γενικά αποτελεί πρότυπο, όπως κοινωνικά, πολιτισμικά και θεσμικά προβάλλεται.

β) Γενικά υπάρχουν συνάφειες των περισσοτέρων μεταβλητών με το γνωστικό τομέα του παιδιού. Όπως αποδεικνύεται όμως τις γνώσεις του δεν τις εφαρμόζει, δηλαδή το παιδί γνωρίζει π.χ. ότι δεν πρέπει να πετάει σκουπίδια, αλλά αυτό τα πετάει.

γ) Οι γονείς παρουσιάζουν την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά του παιδιού ως ανύπαρκτη, διότι αυτή φαίνεται να προκύπτει ασυσχέτιστη προς τις άλλες μεταβλητές.

Αυτή η διαπίστωση, δηλαδή ότι οι γονείς παρουσιάζουν τα παιδιά τους ως «αγγελούδια», είναι ίδια με αυτή που έγινε και κατά την επεξεργασία των μέσων τιμών των ομάδων ελέγχου.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

5. Συμπεράσματα.

Ανακεφαλαιώνοντας και λαμβάνοντας υπόψη τα επιμέρους συμπεράσματα καταλήγουμε στα εξής:

1. Η νηπιαγωγός, όπως διαπιστώθηκε από τα ευρήματα, είναι ελλειπώς[1] επιμορφωμένη στην Π.Ε. και ποιοτικά και ποσοτικά (μικρό ποσοστό, 26,7%, έχει επιμορφωθεί). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη μπορεί να εντοπίζει, καταγράφει, περιγράφει, απεικονίζει και αιτιολογεί αντικειμενικά την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά των νηπίων. Παράλληλα μη κατέχοντας ικανοποιητικά το γνωστικό, συναισθηματικό και μεθοδολογικό εξοπλισμό της Π.Ε. δεν μπορεί να παρέμβει αποτελεσματικά προς άρση της, όταν τη διαπιστώνει. Η επιδερμική και αποσπασματική προσέγγιση των αξιών της Π.Ε. την εμποδίζει να κάνει την υπέρβαση και να αντισταθεί στους εσωγενείς και εξωγενείς παράγοντες που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις της για τη συμπεριφορά προς το περιβάλλον. Η νηπιαγωγός διακατέχεται από τις ίδιες αντιλήψεις που επικρατούν στην

---

(1) Επισημαίνεται ότι στην ερώτηση Κ – 6, η οποία αναφέρεται στο πώς αντιδρά το παιδί, όταν η νηπιαγωγός συζητά μαζί του την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά, ποσοστό 32,9% των ερωτηθέντων νηπιαγωγών δεν απάντησε. Επίσης στην ερώτηση Κ – 9, η οποία αναφέρεται στον προσδιορισμό των αιτίων της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς του παιδιού, ποσοστό 24% δεν απάντησε. Και από άλλες επισημάνσεις αποδεικνύεται ότι υπάρχει αναποτελεσματικότητα στην επιμόρφωση των νηπιαγωγών στην Π.Ε., επειδή αποφεύγουν να εκτεθούν παίρνοντας θέση και διατυπώνοντας άποψη για την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά των νηπίων. Ο προσδιορισμός των αιτίων θα βοηθούσε την οργάνωση της εκπαιδευτικής τους παρέμβασης. Όπως όμως έχει τονιστεί δεν ήταν στις προθέσεις μας να διερευνήσουμε τα κίνητρα αυτής της θέσης των νηπιαγωγών ούτε να αξιολογήσουμε το εκπαιδευτικό τους έργο. Σκοπός μας ήταν να αναδειχθεί το πρόβλημα της ελλειμματικής επιμόρφωσης των νηπιαγωγών στην Π.Ε. καθώς και οι αντιλήψεις τους σχετικά με την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά των νηπίων. Η κατάλληλη επιμόρφωση στην Π.Ε. θα μπορούσε να άρει την αδιαφορία και την υποκειμενικότητα των νηπιαγωγών, η οποία μπορεί να οφείλεται είτε στην άγνοια και την ανεπάρκεια της επιμόρφωσης είτε σε κάποια συναισθηματική σύνδεση που δεν μπορούμε να ξέρουμε πώς λειτουργεί είτε σε άλλους εσωγενείς παράγοντες, και να της παρωθήσει να εμπλακούν με την εκπαιδευτική διαδικασία της Π.Ε.

Το ποσοστό των γονέων στην αντίστοιχη ερώτηση της Κ – 6 διαμορφώνεται σε χαμηλότερα επίπεδα και είναι 13,4% (μεταβλητή Μ – 27). Επίσης στην αντίστοιχη ερώτηση της Κ – 9 των νηπιαγωγών, οι γονείς δεν απάντησαν σε ποσοστό 12% (μεταβλητή Μ – 30). Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι γονείς δεν έχουν επιμορφωθεί στις περιβαλλοντικές αξίες και η όποια προσέγγιση του θέματος εκκινεί καθαρά από προσωπικές παρωθήσεις για ενημέρωση και συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις. Η εμπλοκή των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων σχετικά με την ανάγκη συντονισμού από προγραμματισμένες συναντήσεις επιβάλλεται από την ανάγκη συντονισμού των ενεργειών προς αποτροπή συγκρουσιακών καταστάσεων στο νήπιο. Αυτές οι συναντήσεις δεν αποτελούν πανάκεια, αλλά μπορούν να αποφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα που είναι η επιδοκιμασία από τους γονείς των προσπαθειών του εκπαιδευτικού να μεταβάλλει τις μη φιλικές συμπεριφορές του νηπίου προς το περιβάλλον και η συμπλήρωση αυτών των προσπαθειών από τους γονείς. Η επιμόρφωση των γονέων για το περιβάλλον μπορεί να προβάλλει ως ένα πολύ δύσκολο έργο, όμως δεν είναι ουτοπία. Ο κατάλληλα επιμορφωμένος εκπαιδευτικός θα ανακαλύψει τον τρόπο να φέρει κοντά στις περιβαλλοντικές αξίες τους γονείς και να τους ευαισθητοποιήσει.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

κοινωνία για τις ανθρώπινες παρεμβάσεις στο περιβάλλον και δεν τολμά να σπάσει τη μεμβράνη της απραξίας, γιατί δεν έχει μάθει, δεν έχει επιμορφωθεί όσο θα έπρεπε για τις περιβαλλοντικές αξίες και την ηθική του περιβάλλοντος που θα την βοηθούσαν να το κάνει, για να τις μετουσιώσει σε εκπαιδευτική πράξη.

Επομένως η Π.Ε. δεν καλλιεργείται στο βαθμό που θα εξασφάλιζε στη νηπιαγωγό τη δυνατότητα, αφενός της δικής της ανέλιξης μέσα από την κριτική και αυτοκριτική, αφετέρου του προσδιορισμού της συμπεριφοράς του νηπίου προς το περιβάλλον. Η κατάλληλη και σωστή επιμόρφωση στην Π.Ε. θα της έδινε τη γνωστική, συναισθηματική και μεθοδολογική επάρκεια, προκειμένου η εκπαιδευτική της παρέμβαση να αποκτήσει αποτελεσματικότητα και να βελτιώσει τη συμπεριφορά του νηπίου προς το περιβάλλον.

2. Η νηπιαγωγός, επί του συνόλου των στοιχείων της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς των νηπίων και σε σχέση με την τεθείσα βάση θεώρησης αυτής, παρουσιάζει τα παιδιά να εκδηλώνουν μικρή σε ένταση αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά και να ωραιοποιούν την κατάσταση. Η θέση αυτή δεν αποδίδει γενικά την υφιστάμενη κατάσταση γιατί έχοντας υπόψη τα πορίσματα συναφών μελετών που αφορούν υποσύνολα της συγκεκριμένης συμπεριφοράς των παιδιών, π.χ. επιθετικότητα, και γνωρίζοντας το τι υφίσταται στην κοινωνία σήμερα δηλαδή την έντονη ατομοκρατική αντίληψη, τον υπερκαταναλωτισμό, την αρνητική επίδραση της τηλεόρασης στα παιδιά με τις σκηνές βίας, συμπεραίνουμε ότι η νηπιαγωγός λειτουργεί υποκειμενικά.

Η μη αντικειμενική απεικόνιση της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς των παιδιών της προσχολικής ηλικίας από μέρος του εκπαιδευτικού και η αδυναμία εντοπισμού προβληματικών καταστάσεων, φαίνεται οτι οφείλεται στην ανεπάρκεια της επιμόρφωσής του στην Π.Ε., αλλά και του ελλείμματος γενικότερα της περιβαλλοντικής παιδείας. Επίσης η υποκειμενικότητά τους μπορεί να αποδοθεί εκτός από την ελλειμματική γνωστική υποδομή και σε λόγους συναισθηματικούς και άλλους εσωγενείς

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη αντικειμενική αξιολόγηση της εν λόγω συμπεριφοράς των νηπίων.

Έτσι η νηπιαγωγός αδυνατεί να παρακάμψει προσωπικές συμπάθειες ή αδυναμίες, βιωματικές καταστάσεις και εθισμούς καθώς και ιδιοτελή συμφέροντα, με αποτέλεσμα η αξιολόγησή της να μη συγκλίνει με την πραγματική κατάσταση, την αντικειμενική απεικόνιση της αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς των νηπίων.

3. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι οι νηπιαγωγοί εκδηλώνουν διάθεση να δράσουν περιβαλλοντικά, επηρεασμένες από τους σύγχρονους περιβαλλοντικούς προβληματισμούς, όμως υπολείπονται σε υποδομή (γνωστική, μεθοδολογική κ.λ.π.), την οποία μπορούν να αποκτήσουν με την ποιοτική και συχνά επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση στην Π.Ε.

4. Η νηπιαγωγός εκτιμά πιο αντικειμενικά από τους γονείς την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, όπως αναμενόταν, αλλά απέχει πολύ, όπως έχουμε επισημάνει, από την αντικειμενική απεικόνιση αυτής της συμπεριφοράς. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι γονείς έχουν ισχυρότερη συναισθηματική σύνδεση με το παιδί τους από τον εκπαιδευτικό, επειδή τα κίνητρα είναι άμεσα συνδεδεμένα με τους ίδιους. Κατά κάποιον τρόπο οι γονείς πρέπει να λογοδοτήσουν για το παιδί τους στην κοινωνία, αφού έχουν την επιμέλεια του και το οποίο αποτελεί, ως αντίγραφο ή διάδοχη κατάσταση, την προέκταση του εαυτού τους στην κοινωνία. Η νηπιαγωγός δεν αντιμετωπίζει τόσο έντονα τέτοια κατάσταση, δηλαδή την κοινωνική πίεση, αλλά την υπηρεσιακή καταξίωση και ανέλιξή της.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΥΝΟΨΗ

Η σημασία που έχει η αντιπεριβαλλοντική εκπαίδευση (Π.Ε.) στην εποχή μας και η θέση που έχει πάρει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, μας προκάλεσαν το ενδιαφέρον να εξετάσουμε:

1) Ποιά είναι η θέση του εκπαιδευτικού γι' αυτή την εκπαιδευτική καινοτομία στην προσχολική ηλικία;

2) Ποιό είναι το γνωστικό επίπεδο και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας ως προς την περιβαλλοντική του παιδεία;

3) Ποιό είναι το επίπεδο επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας στην Π.Ε.;

4) Ποιές είναι οι αντιλήψεις του σχετικά με τη περιβαλλοντική συμπεριφορά των νηπίων;

5) Σε τι βαθμό μπορεί και θέλει ο εκπαιδευτικός να απεικονίσει αντικειμενικά την περιβαλλοντική συμπεριφορά των νηπίων και να την αιτιολογήσει;

6) Ποιά είναι η θέση των γονέων για τη συμπεριφορά του παιδιού τους προς το περιβάλλον;

7) Ποιό είναι το γνωστικό επίπεδο των νηπίων για το περιβάλλον και τι ένταση έχει η αντιπεριβαλλοντική τους συμπεριφορά;

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να δείξει ποιό είναι το κλίμα μέσα στο οποίο κινείται η Π.Ε. και ποιά είναι η πραγματική κατάσταση που επικρατεί στο Νηπιαγωγείο για την Περιβαλλοντική Αγωγή (Π.Α.) των νηπίων, στο βαθμό που μπορεί μια έρευνα να τα μετρήσει, διασταυρώνοντας και συγκρίνοντας τις απαντήσεις των νηπιαγωγών και των γονέων. Από τη συνολική εικόνα που έχουμε σχηματίσει, επιγραμματικά καταλήξαμε στο γενικό συμπέρασμα ότι χρειάζεται πολύς δρόμος ακόμη για τη σωστή ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας στην Π.Ε. προκειμένου να μπορούν να διαπιστώνουν, να προσδιορίζουν και να απεικονίζουν αντικειμενικά τη μη φιλική προς το περιβάλλον συμπεριφορά των νηπίων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

και να οργανώνουν την εκπαιδευτική τους παρέμβαση για να τη μεταβάλλουν προς το φιλικότερο.

Τα πορίσματα της έρευνας πιστεύουμε ότι θα οδηγήσουν στη λήψη μέτρων για την ποιοτική αναμόρφωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας, αλλά και αποφάσεων για τη γενίκευση και την επαναληπτικότητα των προγραμμάτων αυτών, καθώς και για την ποιοτική αναβάθμιση των βασικών προγραμματικών σπουδών. Αυτά θα καλύπτουν τις γνωστικές, μεθοδολογικές και συναισθηματικές, περιβαλλοντικές ανάγκες του εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας. Επίσης θα βοηθήσουν στην ανάδειξη της ανάγκης της στενής συνεργασίας των νηπιαγωγών με τους γονείς στο επίπεδο της σχολικής ζωής και στο επίπεδο ανταλλαγής απόψεων για το περιβάλλον, για το παιδί και για την Περιβαλλοντική Αγωγή (Π.Α.), ώστε να υπάρχει συντονισμός δράσης και να ομαλοποιηθούν οι όποιες αντικρουόμενες απόψεις, οι οποίες θα μπορούσαν να οδηγήσουν το παιδί σε συγκρουσιακές καταστάσεις .

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

BANDURA, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs, N.J. Prentice – Hall.

BARDE, J. PH. (1970). «ECOLOGIE ET ECONOMIE». BULL. SOC. ECOLOGIE.

BERTALANFFY, L.V. (1968). General System Theory, Brazillier, New York.

BERTAND, YVES (1994). Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες. Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.

BUICAN, DENIS (1996). Ιστορία της βιολογίας: Οι μεγάλοι σταθμοί στην πορεία της επιστήμης, Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα.

CALLAWAY, R.W. (1970). Modes of biological adaptation – Their role in international development Monographs, I(1) The Galton Institute.

CANTER, D. (1988). Περιβαλλοντική Ψυχολογία. Επιμέλεια Π. Κοσμόπουλος. UNIVERSITY STUDIO PRESS, Θεσσαλονίκη.

CANTER, D. and CRAIK, K. (1981). "Environmental Psychology" Journal of Environmental Psychology 2, p.p. 313- 321.

COHEN, M. I. (1984). Prejudice against nature. Freeport, ME : Cobblesmith.

DE ROOSE, F. – VAN PARIJS, P. Le pensee ecologiste, 68.

DESCARTES, R. (1947) Discours de la methode, Texte et commentaire, E. Gilson, Paris, p. 61

GAYFORD, C. (1987). Training and education in relation to environmental problems. Annual Review of Environmental Education, No 1. Council of Environmental Education.

GEWIRTZ, J. (1969). Mechanisms of social learning : some roles of simulation and behavior in early human development. In D. Goslin(Ed), Handbook of socialization theory and researd (p.p.57-212). Chicago : Rand Mc Nally College Publishing Company.

GHAFFOR GHAZNAWI A. (1991). «Unesco' s experience in environmental education», The Commonwealth Human Ecology Council (eds), Human Ecology, Environmental Education and sustainable development, vol.1, Falcon Press, Edinburgh.

GRAWITZ, M. (1976). Methods des Sciences Socials, Dalloz, Paris.

GRINKER, R. (1956) . Towards a Unified Theory of Human Behavior, Basic Books New York.

GUATTARI, FELIX (1989). Le trois ecologies. Galilee, Paris.

FARRINGTON, B. Η επιστήμη στην αρχαία Ελλάδα. Ελλ. Μετάφραση, Κάλβος, Αθήνα.

FAYE, B. (1991). Environmental education for our common future, Norwegian University Press.

HARFF, Y.-DURAND, M. (1977). La qualite de la vie. Mouvement ecologique, Mouvement ouvrier, Mouton, Paris.

HICKS & FISHER, S. (1985). Word Studies 8-13: A teachers handbook. Edinburgh: Oliver and Boyd.

HUXLEY, J. (1942). Evolution: The modern synthesis.

ITTELSON, W.H. – PROSHANSKY, H.M. – RIVLIN, L.G. & WINKEL, G. (1974). An introduction to environmental psychology. New York: Holt, Rinehart and Winston.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

KANT. I. Κριτική του καθαρού λόγου, Μετάφρ. Γ.Λιόνη, Αναγνωστίδης, Αθήνα.
KELLMER – PRINGLE, M (1986). The needs of Children. London: idalgo.
KUHN, T. (1962). The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: Chicago Press.
LENZ, F.W. (1942) «ΕΘΟΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΥΣΙΣ: A new Fragment of Democritus» TAPHA, 73(1942)
LEVY – LEBOYER, C. (1982). Psychology and Environment. Beverly Hills :Sage.
LORENZ, K. (1963). Das Sogenannte Boese , Wien, Borotha – Schoeler.
LORENZ, K. (1982) Η πίσω όψη του καθρέπτη. Έρευνα για μια φυσική ιστορία της ανθρώπινης γνώσης. Ελλην. μετάφρ. Θυμάρι, Αθήνα.
LORENZ, L.(1970). Essais sur le comportement animal et humain, Le Seuil.
MALMBERG, T. (1984). «Pour une territorialite humaine. Quelques conceps de base», Revue de l Institut de Sociologie, 3-4.
MALONEY M., WARD M. (1973). Ecology: Let's hear from the people, American Psychologist, July 1973, p. 583-588.
MEAKINS, D. (1982). Harvesting one – hundredfold. Kenya: United Nations Environment Programme (UNEP).
MIKELSKIS, H. (1988). Oekologische Bildung als Neugestaltung des Verhaeltnissew der Menschen zur Natur im Erleben, Erkennen, Handeln, Schindele, Heidelberg.
MILLER, I. G. (1965). Living Systems. Basic Concepts, «Behavioral Science», 10:193
MONOD, TH. (Joul 1962). «L' Homme contre la Nature». REVUE CRISTIANNISME SOCIAL.
OWEN, D.F. (1974). What is Ecology?, Oxford University Press, London.
PASSET, RENE (1987). Οικονομία και περιβάλλον, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις παρατηρητής.
PETITJEAN, A. (1989). «Pour un contrat de l' homme avec la Nature», Le monde diplomatique, 426, sept. 1989.
RUSSEL, J.A. and WARD, L.M. (1982). "Environmental Psychology" Annual Review of Psychology, 33, p.p. 651-688.
SAINT MARC, PH. (1971). SOCIALISATION DE LA NATURE, εκδόσεις STOCK, σ.33
SALKIND, N. (1985). Θεωρίες της ανθρώπινες ανάπτυξης. Μεταφρ. Διομ. Μαρκουλής, Εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ, Αθήνα.
SAUVE, L. (1993). «Education relative a l' Environnement», in L' Education relative a l' environnement: Pour un debad institutionnel et methodologique, Environnement et societe, No11, Fondation Universitaire Luxembourgeoise, Arlon, Belgique.
SCOTT, J.P. (1969). Critical periods in behavioral development. In R.C. Sprinthall & N.A. Sprinthall (Eds.) Educational Psychology. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
SKYNNER, R. (1987). Πλαίσια θεώρησης της οικογένειας σαν σύστημα. Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής, Πρώτος τόμος, Δεύτερο μέρος. Επιμέλεια Γιάννης Τσιαντής, Σωτήρης Μανωλόπουλος. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
STAPP, W. (1978). An instructional model for environmental education. Prospects, 8(4) p.495-507.
STONES, E. (1981). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία Μετάφραση. Αντ.Δανασσής – Αφεντάκης, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
TERNISIEN, I.(1973).Environnement. Ecole Maternelle Francaise, 8,4-6.
TILBURY, D. (1994). The critical learning years for environmental education. In R.A. Wilson (Ed), Environmental education at the early childhood level. Washington, DC: North America Association for Environmental Education.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

UNESCO (1977 a). Needs and priorities in environmental education : An international survey. (ENVED No 6). Paris: author.

UNESCO (1977 b, October). Final report: Tbilisi UNESCO. (DOC UNESCO/ UNEP MP/49). Paris: author.

UNESCO (ed). Colloque international sur l' education relative a l' environnement, (Belgrade, Yougoslavie σ.19).

VASSILIOU, G, & VASSILIOU, V. (1983) On the Diogenes Search : Outlining a Dialectic – Systemic Approach Concerning the Functioning of Anthropos and this Suprasystems. In «The Evolution of Group Analysis». Ed M.Pines, Routledge and Kegan Paul, London.

VASSILIOU, G. & VASSILIOU, V. (1981) Outlining the Synallactic Collective Image Technique as Used within a Systemic-Dialectic Approach. In «Living Groups», Ed E.J. Durkin, Brunner / Mazel, New York.

WERNER, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. In D.B. Harris (Ed.), The concept of development Minneapolis : The university of Minnesota Press.

WHITE, I.D. et al. (1992). Environmental Systems, 2nd edition, Chapman and Hall, London.

WILSON, R.A. (1993). Fostering a sense of wonder during the early childhood years. Columbus, OH: Greyden Press.

WILSON, R.A. (1996). Environmental Education Programs for Personal children. The Journal of Environmental Education, Vol 27, 28-33.

WILSON, R.A. (Ed.) (1994). Environmental education at the early childhood level. Washington, DC: North America Association for Environmental Education.

ZEMANSKY, MARK (1968). Heat and Thermodynamics McGraw – Hill Company, New York.

ZOLLER, U. (1984). Strategies for Environmental Education within contemporary Science Education, in European Journal of Science Education 1984, 4, 361 - 368.

ΑΘΑΝΑΣΑΚΗΣ, Α. (1991). Η περιβαλλοντική Αγωγή στη Δημοτική εκπαίδευση, διδακτορική διατριβή.

ΒΑΣΕΝΧΟΒΕΝ, Λ. (1994). Περιβάλλον και επιστήμες στο τέλος του 20ού αιώνα από τη σκοπιά του Πολεοδόμου. Εναλλακτικές Εκδόσεις / Οικολογική Σκέψη9.

ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, Α.Γ. κ.α. (1987). Ο άνθρωπος ως σύστημα.ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΑΙΔΟΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗΣ, Α: τόμος, 3° μέρος, Ψυχοκοινωνικά θέματα, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

ΓΡΙΒΑΚΗ, Μ. (1995). Συχνότητα και αιτιολογική διερεύνηση διαταραχών συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΓΟΥΛΑΝΔΡΗΣ Α. (1992). Συνάντηση για το παρόν και το μέλλον, εφημ. «Ελευθεροτυπία» 3/6/1992.

ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΘ. (1985). ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ. Η οικονομική σκέψη και πολιτική των αρχαίων Ελλήνων. Καραμπερόπουλος, Αθήνα.

ΚΑΨΑΛΗΣ, ΑΧΙΛ.(1986).Παιδαγωγική Ψυχολογία. Εκδοτικός οίκος ΑΦΩΝ Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

ΚΟΡΛΙΟΥΡΟΣ, Η. (1989). Ανάπτυξη του χώρου και χωροταξικός σχεδιασμός: Ζητήματα επιστημονικής μεθόδου, συστημάτων προσέγγισης και επιστημονικής κριτικής των θεωριών, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Αρχιτεκτόνων, Ε.Μ. Πολυτεχνείο, Αθήνα.

ΚΡΙΜΠΑΣ, Κ. (1993). Δαρβινικά, Ερμής, Αθήνα.

ΛΑΖΑΡΗΣ, ΑΠ. (1989). Ποιος σοσιαλισμός. Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΛΕΟΝΤΙΔΟΥ, Λ. (1992). «Σύγχρονη ανθρωπογεωγραφία: Από τον κατακερματισμό στη διεπιστημονικότητα» Κουτσόπουλος, επιμ. 1992, 103 – 128.

ΜΑΡΚΟΥ, Α. Γ. κ.ά. (1992). Η «ΦΥΣΙΣ» ΩΣ «ΚΟΣΜΟΣ», Άνθρωπος και Φύση. Διεθνές Κέντρο Φιλοσοφίας και Διεπιστημονικής έρευνας, Αθήνα.

ΜΑΡΚΟΥ, Α.Γ., κ.α. (1992). Η «φύσις» ως «κόσμος». ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΚΑΙ ΦΥΣΗ, Διεπιστημονική Εκδήλωση, Διεθνές Κέντρο Φιλοσοφίας και Διεπιστημονικής Έρευνας, Αθήνα.

ΜΗΤΡΟΠΟΛΙΤΗΣ ΠΕΡΓΑΜΟΥ ΙΩΑΝΝΗΣ,κ.ά (1992). Η Ορθοδοξία και το πρόβληματης προστασίας του περιβάλλοντος. Εισήγηση σε συνάντηση στην Κρήτη το 1991 που διοργανώθηκε από την Ορθόδοξη Εκκλησία της Κρήτης με θέμα: «Για να ζήσει η δημιουργία του Θεού». Οικουμενικό Πατριαρχείο Κωνσταντινούπολης.

ΜΟΔΙΝΟΣ Μ. (1992). Που βαδίζει ο κόσμος: Ο πλανήτης Γη και η παγκοσμιότητα της Οικολογικής κρίσης, Εκδ. Τροχαλία, Αθήνα.

ΜΟΡΕΝ, ΕΝΤΓΚΑΡ (1990). Η οικολογικοποίηση της σκέψης Εναλλακτικές Εκδόσεις «Κομμούνα».

ΜΟΥΤΣΙΟΣ, ΣΤ. (1996). Το μάθημα της Μελέτης του περιβάλλοντος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. ΑΦΟΙ Κυριακίδοι Α.Ε.

ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, ΗΛΙΑ.(1994). ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ. Θεωρία και πράξη. Εκδόσεις Δ. Μαυρομάτη, Αθήνα.

ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, ΗΛΙΑΣ.(1992). Η Αγία Γραφή και το φυσικό περιβαλλον. Εισήγηση σε συνάντηση στην ΚΡΗΤΗ το 1991 που διοργανώθηκε από την Ορθόδοξη Εκκλησία της Κρήτης με θέμα: "Για να ζήσει η δημιουργία του Θεού".Οικουμενικό Πατριαρχείο Κωνσταντινούπολης

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Ν.Γ. (1983). «Η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών: Μορφές, αίτια, θεραπεία», στου ιδίου: Ψυχολογία: Σύγχρονα θέματα, Αθήνα, 1991[3].

ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ, Ν. (1994) "Προβληματισμός και προοπτική για τις ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες της Ε.Ε". Άρθρο στο δελτίο του Π. Σ. Δ. Μ. Η., Αθήνα.

ΠΟΛΙΤΟΥ, Ν. **(1932).** Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού λαού, Αθήνα.

ΡΟΚΟΣ, Δ. (1994). Επιστήμες και Περιβάλλον στα τέλη του αιώνα-Προβλήματα και προοπτικές. Εναλλακτικές Εκδόσεις / Οικολογική Σκέψη 9.

ΡΟΚΟΣ, Δ.(1993).Περιβαλλοντική κρίση. Σύγχρονη εποχή, Αθήνα.

ΣΤΑΜΟΥ, Γ. κ.α. (1998). Η μοντέρνα δαρβινική σύνθεση: μια υπόθεση συμβιβασμών. ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, Εκδόσεις ΣΤΟΧΑΣΤΗΣ, ΔΙΠΕ, Αθήνα.

ΤΖΑΝΗ, Μ.(1986). Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

ΦΛΟΓΑΪΤΗ, ΕΥΓ.(1993).Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, Αθήνα.

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ (1995). Άρθρο με τίτλο <<Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο (ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση)>>,στο περιοδικό<< Σύγχρονη εκπαίδευση>>, τεύχος Ιουνίου,Σεπτεμβρίου 1995.

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. (1994). Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Gutenberg, Αθήνα.

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. (1995). Διδακτικές αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Περιβαλλοντικά μονοπάτια. Δ/νση Α/θμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων Γραφ. Π.Ε. Ιωάννινα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Β ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ACKERMAN, N. (1958). The Psychodynamics of Family life, 18 – 19, Basic Books, New York.

ADLER, A. (1929³). Menschenkenutnis, Leipzig.

AEBLI, H. (1975). Die Motivation des Verhaltens und Lernens, in Hans Aebli, Leo Montada und Gerhard Steiner 1975, Erkennen, Lernen, Wachsen, Klett, Stuttgart.

ALLEN MD, MARILEE C, MARK L, BATSHAW MD. (1993). The Pediatric Clinics of North America, 1993, 40: 641 – 55.

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. (1990). Commitee on Communications: Children, Adolescents and Television. Pediatrics: 1990 85:1119

BANDURA A., MISCHEL W. (1965). Modification of self – imposed delay of reward through exposure to life and symbolic model, J. Pers. Soc. Psych., 2, 698 – 705.

BANDURA, A. (1969). Principles of Behavior modification. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BANDURA, A. (1973). Aggression: A social learning analusis, Englewood Cliffs, Prentice – Hall, N.J.

BANDURA, A., WALTERS, H.R. (1963). Social Learning and Personality Development, New York, Holt.

BANDURA. A. (1971). Psychological modeling. Chicago: Atherton, Aldine.

BANDURA. A. (1977). Social Learning theory, Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall.

BATES, M. (1960). The Forest and the sea, Random House.

BERTRAM, PRIOR, (1984). Selbst – sein und Selbst – Werden in Beziehung. Frankfurt / M.

BERTRAND, YVES, (1992). Theories Contemporaines de l' Education. Editions Agence d' Arc, Ottawa.

BERTRAND, YVES. (1994). ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ. Μετάφρ. Ελ. ΛΙΝΑΡΔΟΥ. Προσαρμογή – Επιμέλεια, ΑΘ. ΣΙΠΗΤΑΝΟΥ. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΘΗΝΑ.

BLOOM, B. S. – KRATHWOHL, D. R. (1986). «Ταξινομία διδακτικών στόχων», (Τόμος Α! – γνωστικός τομέας), μεταφρ. Α. Λαμπράκη – Παγανού. Κώδικας, Θεσσαλονίκη.

BROWN, R., HERRUSTEIN, R. J. (1984). Grundriss der Psychologie, Springer – Verlag, Berlin. Heidelberg, New York, Tokyo.

BRUNER, J. (1960). Η διαδικασία της παιδείας, μετ. Χ. Κληρίδη, Εκδόσεις Καραβίας, Αθήνα.

BRUNER, J. (1973). Der Prozess der Erziehung, Schmann, Dusseldorf.

BÜHLER, Ch. (1958²). Der menschliche Lebenslauf als psychologisches problem. Göttingen.

CANTER, D. (1978) ."Environment Design and Behaviour" in International Encyclopedia of Neurology. Psychiatry, Psychoanalysis and Psychology.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

CANTER, D. (1988) .Διάλεξη καθηγεσίας του David Canter στο Πανεπιστήμιο του Surrey, την 1/5/85. Περιβαλλοντική Ψυχολογία. Επιμέλεια Π. Κοσμόπουλος. UNIVERSITY STUDIO PRESS. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ.

CANTER, D. (1988). Περιβαλλοντική Ψυχολογία, επιμ. Κοσμόπουλος Π., University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

CATTEL, R.B. (1960). The multiple abstract variance analysis, equations and solutions: For nature – nurture research on continuous variables. Psych. Rev. 67, 353 – 372.

CHAMPLIN, M. (1989). "Conflict theory and Policy Killings". Deviant behavior, vol 10 No 4: 369: 386.

CUBE, F. v. / STORCH, V. (1988). "Umweltpädagogik – Ansätze, Analysen, Ausblicke" Schindele, Heidelberg.

DAVIS, D. (1963). Primary education. New York: Harper and Row.

DAWKINS, RICHARD (1976). The Selfish Gene, Oxford University Press. Ελλ. μφτ. Λ. Μαργαρίτη – Α. Τσουκαλαδάκη, Το εγωιστικό γονίδιο, Κάτοπτρο, 1988, Αθήνα.

"DER SPIEGEL", (22/1994). Die Ego – Gesellschaft.

DEVEREUX, E.C. (1970). The Role of peer – group experience in moral development. In J.P. Hill (Ed.), Minnesota symposia on child psychology (vol. 4). Minneapolis: University of Minnesota Press.

DIETZ, W.H. and GORTMAKER, S.L. (1984). Factors within the phycical environment associated with childhood obesity. Am J clin Nutr 1984 39:619.

DIETZ, W.H. and GORTMAKER, S.L. (1985). Do we fatten our Children at the Television Set? Obesity and Television Viewing in Children and Adolescents. Pediatrics 1985 75:807.

DOUGLAS, I. (1988). Emotional and behaviour problems in young children. A multidisciplinary learning, pack: NFER / NELSON, Windsor.

EIBL – EIBESFELDT, I. (1967). Grundriss der vergleichenden Verhaltensforschung, München.

ERIKSON, E.H. (1963). Childhood and society. New York: Norton.

EYSENCK, H.J. (1956). The inheritance of extraversion – introversion. Acta psychol., 12, 95 – 110.

FARRINGTON, B. Η επιστήμη στην αρχαία Ελλάδα, Ελλ. μετάφραση Κάλβος, Αθήνα.

FREUD, S. (1935). An autobiographical study. London: Hogarth Press.

FREUD, S. (1964). Abriss der Psycho – analyse, Frankfurt, / M., Fischer (47).

GAGNE, R. (1989). Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Schroedel, Hannover.

GEISSLER, E. (1982). Analyse des Unterrichts, Kamp. Bochum.

GERBNER, G. (1985). Children's television: a national disgrace. Pediatr. Ann. 1985 14:822.

GERHARDT, U. (1971). Rollenanalyse als Kritische Soziologie. Luchterhard, Berlin.

GETZELS. J.W., JACKSON P.W. (1962). Creativity and interlligence, New York, Willey.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

GOFFMAN, E. (1961). Role – distance Encounters. Bobby – Merrill, Indianapolis.

GOLDSTEIN, K. (1939) .The organism: A holistic approach to biology derived from pathological data in man, Am. Book Co. (4), New York.

HABERMAS, J. (1987). Αυτονομία και αλληλεγγύη, μετ. Ζ. Σαρίκας, ύψιλον, Αθήνα.

HALL, LA. – FAREL, AM. (1988). Maternal stresses and depressive symptoms: correlates of behaviour problems in young children. Nurs. Res. 37 (3): 156 – 61.

HECKHAUSEN, H. (1966). Einflusse der Erziehung auf die Motivationsgenese. In: Herrmann T. (Hrsg), Psychologie der Erziehungsstile, Gottingen.

HECKHAUSEN, H. (1969). Forderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tuchtigkeiten. In: Roth H. (Hrg). Begabung und Lernen, Klett, Stuttgart.

HECKHAUSEN, H. (1974). Lehrer – Schüler – Interaktion. In WEINERT, F. κ.ά.

HECKHAUSEN, H. (1980). Motivation und Handeln, Springer – Verlag, Berlin / Heidelberg / New York.

HECKHAUSEN, H. (1989). Motivation und Handeln, Springer, Berlin.

HOFFMAN, M.L. (1970b). Moral development, In P.H. Mussen (Ed.), Carmichael's Handbook of child psychology (vol. 2). New York: Wiley.

HOFFMAN, M.L. (1980). Adolescent morality in development perspective. In J. Adelson (Ed.), Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley – Interscience.

HOFFMAN, M.L.(1995). Σκέψη, Συναίσθημα και Συμπεριφορά στο πλαίσιο της ηθικής ανάπτυξης. Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας, Γ' τόμος. Κοινωνική Ανάπτυξη. Επιμέλεια Στέλλα Βοσνιάδου. Gutenberg, Αθήνα.

HUGHES, P. (1975). Ecology in ancient civilisation, University of New Mexico Press.

KERSCHENSTEINER, G. (1982). Texte zum paedagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeisschule. Vol. III, Scoeningh, Paderborn.

KNAPP et GOODMAN. (1983). Humanizing Environmental Education.

KOHLBERG, L. (1971). From is to ought. In T. Mitcell (Ed.). Gognitive development and genetic epistemology. New York: Academic Press.

KRAMER, R. – Mc CLINTOCK, C. – MESSICK, D. (1986). "Social values and cooperative responses to a resource crisis". Journal of Personality, 13, 55 – 62.

KRATHWOHL, D.R. – BLOOM, B.S. – MASIA, B.B. (1975). Taxonomie vou Lernzielen im affektiren Bereich, Beltz, Weinheim.

KUHLMAN, D.M. – CAMAC, C.R. – CUNHA, D.A. (1986). Individual differences in social orientations. In H. Wilke, D. Messick and Rutte (Eds): Experimental Social Dilemmas. Verlag Peter Lang, Frankfurt.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

KYBURZ – GRABER, R. (1988). Die lehrerzentrierte Unterrichtsstruktur des Gymnasiums als Hindernis fuer projektorientierten Umweltunterricht, Schindele, Heideblerg.

LIEBRAND, W. – VAN RUN, G. (1985). " The effects of social motives on behavior in social dilemmas in two cultures". Journal of Experimental Social Psychology, 21, 86 – 102.

LIEBRAND, W. (1984). " The effect of social motives, communication and group size on behavior in an N – person multi – stage mixed – motive game". European Journal of Social Psychology, 14, 239 – 264.

LONG, B., HENDERSON, E. (1973). Children's use of time: Some personal and social correlates. Element Sch J 1973 73:193.

LORENZ, K. (1963). Das sogenannte Böse. Borothea – Schoeler, Wien.

LORENZ, K. (1984). Das sogenannte Boese, piper, München.

LUCKERT, H. R. (1964). Die Konfliktpsychologischen Aspekte der Therapie. Handbuch der Erziehungsberatung, Basel / München.

MACOBY, E.E. (1980). Social development. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

MASLOW, A.H. (1954) .Motivation and personality, Harper, New York.

MASSEY. M. (1983). Carrying Capacity and the Greek Park Ages, Co – Evolution.

Mc CANNA, M.W., JASON, L. (1989). The effects of a television watching reduction program on television viewing and alternative activities. Dissert Abstr Internat 1989 40: 4014 B.

Mc CLINTOCK, CH. (1984). «Evolution, systems of interdependence and social values". Behavioral Science, 33, 59 – 76.

MERZ, F. (1965). Aggression und Aggressionstieb, Thomae H. (ed.): Handbuch der Psychologie, vol 2: Allgemeine Psychologie II. Cöttingen, Hoegrefe, 569: 601.

MONTESSORI, M. (1975). La scoperta del bambino, Amsterdam.

MORIN, E. (1989) ."Pour une nouvelle conscience planétaire", Le monde diplomatique, 427, Octobre.

MOSCOVICI, S. (1977). Essai sur l' histoire humaine de la nature, Flammarion, Paris.

OERTER, R. (1982). Moderne Entwicklungspsychologie, Verlag Lundwig Auer, Donauworth.

PARSON, T. (1951). The social system. Glencoe, III

PASSET, R. (1987). Οικονομία και περιβάλλον (μια βιοοικονομική προσέγγιση). Επιμ. Γ. Χατζηκωνσταντίνου, εκδόσεις παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

PATTERSON, G.R. (1982). Coercive family processes, Eugene, Oreg., Castilia Press.

PIAGET, J. (1932). The moral judgment of the child. London: Routledge.

PIAGET, J. (1952). The origins of intelligence in children. New York: International University Press.

PIAGET, J. (1977). Le comportement moteur de l' evolution, Συλλ. IDEES, εκδ. GALLIMARD.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

PIAGET, J. (1981). Ψυχολογία και Επιστημιολογία. Εκδόσεις Υποδομή, Αθήνα.

PIAGET. J. (1951). Play dreams and imitation in childhood. London. Heinemann.

PIAGET. J. (1955). The child's construction of reality: London: Routledge.

PORTMAN, A. (1951). Zoologie und das neue Bild des Menschen Rowohlt, Hamburg.

REMPLEIN, H. (1971). Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes und Jugendalter, München,

RICHMAN, N. (1977). Behaviour problems in preschool children, Br. J. Psychiatry, 131: 523 – 7.

RICHMAN, N. (1985). Disorders in preschool children. In: Rutter M, Hersov L, eds. Child and adolescent psychiatry: modern approaches. Oxford. Black well 1985, 336 – 50.

ROGERS, CARL R. (1973). Entwicklung der Persönlichkeit, Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart.

ROGERS, CARL R. (1976). Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart.

RUSSEL, B. (1974). Erziehung ohne Dogma, Nymphenburger, München.

RUTTER, M. (1972). Maternal Deprivation Reassessed, Penguin.

SALKIND, NEIL (1985). Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης, Εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗ, Αθήνα.

SANGER MS, MACLEAN. WE, VAN – SLYKE DA. (1992). Relation between maternal characteristics and child behaviour rating. Clin. Pediatr. Phila, 1992 Aug. 31 (8): 461 – 6.

SAUVE, L. (1993). "Education relative a l' Environnement", in L' Education relative a l' environnement: Pour un debat institutionnel et methodologique, Environnement et societe, No 11, Fondation Universitaire Luxembourgeoise. Arlon, Belgique.

SAVELAND, R. (1976). Purpose and procedures in Environmental Education, in Handbook of Environmental Education, I. U. C. N., Wiley and sons I – II.

SCEHNK – DANZINGER, L. (1985). Entwicklungspsychologie, Wien.

SCHENK – DANZINGER, LOTTE (1985). Entiwicklungspsychologie. Wien.

SCHOLTE, EM. (1992). Prevention and treatment of juvenile problem behavior: e proposal for a socioecological approach: J. Abnorm. child. Psychol. 1992, 20 (3): 247 – 62.

SCHRAMM, W. – J.LYLE – E.B. PARKER (1961). Television in the Lifes of our children. Stanford: Stanford University Press. 272, 276.

SHEPARD, P. and Mc KINLEY, D. (1969). The subversive science essays toward an ecology of man, Boston.

SHEPARD, P. AND NETINLEY, D. (1969). The subversive science, Houghton Mifflin Company, Boston.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

SKYNNER, R. (1987). «Πλαίσια θεώρησης της οικογένειας ως σύστημα». Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής, Τόμος Α, 2ο μέρος, Προσεγγίσεις στην ταξινόμηση και διάγνωση, επιμέλεια Γ. Τσιαντής – Σ. Μανωλόπουλος, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

STRASBURGER, C.V. (1989). Children, Adolescents and Television – 1989: The Role of Pediatricians. Pediatrics 1989 83:446.

THOMAS, J.A. ( ) "Reflexions sur l' evolution" SCIENCE, T. VI, Vo 2 – 3 . σελ. 51.

UNESCO (1985). Environmental Values Education, Environmental Education, Series, No 13.

VANDENBERG, S. G. (1962b). Innate abilities, once or many? A new method and some results. Res. Rept. No 3, Twin Study, Univ. Louisville Press. Louisville.

WAGENSCHEIN, M. (1973). Verstehen lernen, Beltz, Weinheim.

WHEELER, M. (1953). The Indus civilisation, Cambridge University Press.

WILSON, EDWARD (1975). Sociobiology: The New Synthesis, Beiknap Press of Harvard University Press.

ZIMMER, J. (1973). Gurriculumentwicklung im Vorschulerziehung lung, Piper, München.

ΒΟΥΓΙΟΥΚΑΣ, Α. (1986). Δοκίμια εκπαιδευτικού προβληματισμού, Εκδόσεις Φελέκης, Αθήνα.

ΓΕΩΡΓΑΣ, Δ. (1986). Οικολογική Ψυχολογία. Νέα παιδεία, τεύχος 39, σ. 53 – 71, τεύχος 40, σ. 49 – 65.

ΓΕΩΡΓΑΣ, Δ. (1990). Κοινωνική Ψυχολογία, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Β' έκδοση, Αθήνα.

ΓΕΩΡΓΟΥΣΗΣ, ΠΑΝ. (1979). Παιδαγωγική ψυχολογία. Εκδόσεις ΦΕΛΕΚΗ, Αθήνα.

ΓΙΩΣΑΦΑΤ, ΜΑΤΘΑΙΟΣ. (1987). «Ο κύκλος της ζωής της οικογένειας και η ανάπτυξη του παιδιού». Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής, Τόμος Α', 1ο μέρος, Ανάπτυξη, επιμέλεια Γ. Τσιαντής – Σ. Μανωλόπουλος, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1989). Παρώθηση – κίνητρα – ιδεολογία – επίδοση. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1993). Παιδαγωγική Ψυχολογία, Τόμος Α! Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ. (1993). Παιδαγωγική Ψυχολογία, Τόμος Α' Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΖΑΧΑΡΗΣ, Δ.(1994). Ψυχολογία της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΘ. (1985). Οικολογία και οικονομική του περιβάλλοντος. Η οικονομική σκέψη και πολιτική των αρχαίων Ελλήνων, Καραμπερόπουλος, Αθήνα.

ΚΑΨΑΛΗΣ, ΑΧ. (1986). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Εκδοτικός οίκος ΑΦΩΝ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ.

ΚΙΤΣΑΡΑΣ, ΓΕΩΡΓ. (1991). Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

ΚΟΛΙΑΔΗΣ, ΕΜ. (1991). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Τόμος Α' «Συμπεριφοριστικές θεωρίες», Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΟΡΔΟΥΤΗΣ, Π. (1992). Η επιθετικότητα ως κοινωνικό κίνητρο: θεωρία για την ερμηνεία και πρόβλεψη της επιθετικής συμπεριφοράς. Στο «η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία». Επιμέλεια Ι. Νέστορος. Εκδόσεις. Ελληνικά Γράμματα.

ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ, ΕΥΓ. (1996). Θεωρητική Εισαγωγή στα Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Αθήνα.

ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ, ΕΥΓ. (1996). Θεωρητική Εισαγωγή στα Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών. Αθήνα.

ΜΟΥΣΟΥΡΟΥ, ΛΜ. (1991). Αλλαγές στην οικογενειακή ζωή. Επιπτώσεις στη φροντίδα και προστασία του παιδιού. Αθήνα.

ΜΟΥΤΖΟΥΡΗ – ΜΑΝΟΥΣΟΥ, ΕΙΡ. (1995). Αξιολόγηση των αιτίων της υποβάθμισης του φυσικού περιβάλλοντος από τους εκπ/κούς της Α' και Βαθ/ας εκπαίδευσης. Περιοδικό «Προεκτάσεις στην εκπαίδευση», Τεύχος 18.

ΜΠΕΛΛΑΣ, ΘΡΑΣ. (1985). Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής. Εκδόσεις ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ, Αθήνα.

ΜΠΟΥΡΑΪΝΟΣ, ΑΙΜ. (1977). Περιβάλλον και συνείδηση στην αρχαία Ελλάδα, Εκδ. Αρσενίδη, Αθήνα.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. (1992). Επιθετικότητα: κλασσικές θεωρίες και πειραματικές διαπιστώσεις. Στο "επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία." Επιμέλεια Ι. Νέστορος. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

ΠΙΖΑΝΤΕ, ΜΑΙΡΙΛΥΝ, (2000). Οι ανατροπές στο Καρτεσιανό μοντέλο. Από άρθρο σε αφιέρωμα στην εφημερίδα Ελευθεροτυπία της 6 – 5 – 2000.

ΠΟΜΙΝΙ, ΒΑΛΕΡΙΑ, (2000). Η συστημική προσέγγιση. Από άρθρο σε αφιέρωμα στην εφημερίδα Ελευθεροτυπία της 6 – 5 – 2000.

ΡΑΠΤΗΣ, ΝΙΚ. (1974). Γενετική Ψυχολογία (Ψυχολογία αναπτυσσόμενου ανθρώπου), τόμος πρώτος. Εκδόσεις GUTENBERG, Αθήνα.

ΤΖΑΝΗ, Μ. (1986). Θέματα κοινωνιολογίας της παιδείας, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

ΤΣΑΛΙΚΗ, ΕΛΙΣ. (1995). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην Π.Ε. Από τα πρακτικά του Συμποσίου Π.Ε. 11-12-13 Μαίου 1995 στα Χανιά, Τετράδια της Π.Ε., Πολυτεχνείο Κρήτης.

ΤΣΙΝΟΡΕΜΑ, Β. (1999) .«Η βιολογία δεν είναι η νέα υπερεπιστήμη». Άρθρο στην εφημ. «Ελευθεροτυπία» την 28/04/1999, Αθήνα.

ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ. (1983). Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, Γρηγόρης, Αθήνα.

ΦΡΑΓΚΟΣ, ΧΡ. (1977). ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

ΦΡΥΣΙΡΑ – ΚΑΝΙΟΥΡΑ, ΕΛ. κ.ά. (1993). Η επίδραση της τηλεόρασης στα Ελληνόπουλα στο τέλος του 20ου αιώνα και ο Παιδίατρος. Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία, 1993, σ. 315.

ΧΡΟΝΗΣ, Ν. (1997). Η Κριτική θεωρία κατά τον Max Horkheimer, Καρδαμίτσας, Αθήνα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. Από άρθρο του στο περιοδικό «για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» τεύχος 15 –16 με τίτλο «Μπορεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να αλλάξει τη ζωή του ελληνικού σχολείου;».

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. (1991). Σύγχρονοι διδακτικοί προβληματισμοί, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα.

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. (1995) Άρθρο με τίτλο «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο, (ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση)» στο περιοδικό «Σύγχρονη εκπαίδευση» Τεύχος Ιουνίου, Σεπτεμβρίου 1995.

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. (2000). Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία, η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο, Gutenberg, Αθήνα.

Γ ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Mc GUIRE J., RICHMAN N. (1986). Prevalence of behaviour problems in three types of preschool group. J of child Psychology and Psychiatry 1986, 27: 455 – 72.

Mc GUIRE J., RICHMAN N. (1988). Preschool behaviour checklist. PBCL Handbook NFER/NELSON, Winsdor.

ΓΡΙΒΑΚΗ, Μ. (1995). Διδακτορική διατριβή με θέμα «Συχνότητα και αιτιολογική διερεύνηση διαταραχών συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας». Α! Παιδιατρική κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών.

ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ. (1978). Η έρευνα στις επιστήμες της αγωγής στην Ελλάδα, Αθήνα.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. (1993). Η Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας, τόμος 2ος [χ.ο.], Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

i) Προσωπικά στοιχεία

ii) Ερωτήματα σχετικά με [illegible] της Νηπιαγωγού.

iii) Ερωτήματα σχετικά με [illegible].

[illegible]

Α. [illegible]

Β. [illegible] Ροβόλης [illegible] ερωτηματολογίων.

Γ. [illegible] σχολείου [illegible] ημερών [illegible] των ερωτηματολογίων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

_ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

i) Προσωπικό ερωτηματολόγιο των νηπιαγωγών.

ii) Ερωτηματολόγιο νηπίου (συμπληρωμένο από τη Νηπ/γό).

iii) Ερωτηματολόγιο γονέων.

_ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ

Α._ Κωδικοποιημένα ερωτηματολόγια.

Β._ Πίνακες- Ραβδογράμματα – Κυκλικά διαγράμματα ερωτηματολογίων.

Γ._ Πίνακες ελέγχου ισότητας μέσων τιμών μεταξύ των ομάδων ελέγχου.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

i) Προσωπικό ερωτηματολόγιο των νηπιαγωγών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

(Παρακαλώ σημειώστε ένα Χ στην κατάλληλη θέση που σας εκφράζει)

1. ΗΛΙΚΙΑ	Έως 30 ετών ☐ 31-40 ετών ☐ 41-50 ετών ☐ 51 και άνω ☐

2. ΧΡΟΝΟΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	1-10 ☐ 11-20 ☐ 21 και άνω ☐

3. ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:	
i. Δεύτερο πτυχίο	☐
ii. Μεταπτυχιακές σπουδές (Master, DEA, διδακτορικό κλπ.)	☐
iii. Μετεκπαίδευση (ΜΔΔΕ, ΠΕΚ, ΣΕΑΔΕ ή άλλη)	☐
iv. Ξένες γλώσσες	☐

4.ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Π.Ε.):	
Έχετε επιμορφωθεί με κάποιο τρόπο στην Π.Ε	
i. Σεμινάριο	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ii. Συνέδριο	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
iii. Επιδοτούμενο πρόγραμμα	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
iv. Μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
Αν ΝΑΙ, πόση ήταν η συνολική διάρκεια σε ώρες;	.....

5.ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ	
Έχετε αναπτύξει κάποιας μορφής περιβαλλοντική δράση; (Εκτός σχολείου)	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Εάν ΝΑΙ η δράση σας ήταν:
Ως άτομο ☐ μεσα από φορέα (Συλλόγους, Τοπική Αυτοδιοίκηση) ☐

Εάν ΟΧΙ γιατί;	
i. Δεν με ενδιαφέρει	☐
ii. Δεν έχω χρόνο	☐
iii. Δεν με ενημέρωσε κανείς	☐
iv. Δεν το σκέφτηκα	☐

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

6. Η ΕΥΡΥΤΕΡΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΠΟΥ ΒΡΙΣΚΕΤΑΙ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΕΙΝΑΙ ΣΕ:	
i. Αγροτική περιοχή (μέχρι 2.000 κάτοικοι)	☐
ii. Ημιαστική περιοχή (2.000 – 10.000 κάτοικοι)	☐
iii. Αστική περιοχή (10.000 – 50.000 κάτοικοι)	☐
iv. Μεγάλο αστικό κέντρο (50.000 κάτοικοι και άνω)	☐
v. Αθήνα, Πειραιας, Θεσσαλονίκη	☐
vi. Ορεινη περιοχή	☐
vii. Κάμπος	☐
viii. Παραθαλάσσια περιοχή	☐

7. Η ΠΕΡΙΟΧΗ ΠΟΥ ΒΡΙΣΚΕΤΑΙ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ:	
i. Έχει πυκνή δόμηση	☐
ii. Έχει αραιή δόμηση	☐
iii. Έχει χωματόδρομους	☐
iv. Έχει ασφαλτοστρωμένους δρόμους	☐
v. Έχει χώρους αναψυχής (πάρκα, πλατειες, παιδ. χαρες, κλπ.)	☐
vi. Έχει χώρους αθλοπαιδιών	☐
vii. Έχει φυσικά στοιχεία (ποταμια, ρεματα, δαση, αγρούς, θάλασσα)	☐
viii. Έχει εμπορικό κέντρο ή αγορά	☐
ix. Έχει εργοστασια ή εργοταξια	☐
x. Έχει παλαια κτίρια	☐
xi. Έχει μονοκατοικίες	☐
xii. Έχει πολυκατοικίες	☐

8. ΜΕ ΤΟΝ ΟΡΟ «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ» ΕΝΝΟΟΥΜΕ:	
i. Το βιοφυσικό χώρο (βιότοπο)	☐
ii. Τον κοινωνικό-πολιτιστικό χώρο (δοσμένη κοινωνική οργάνωση) που μέσα του και σε σχέση μ' αυτόν, αναπτύσσεται η ανθρώπινη ύπαρξη σε όλες του τις διαστάσεις (κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές, ιστορικές, αισθητικές, ηθικές).	☐

9. Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ ΠΡΕΠΕΙ:	
i. Να συνδυάζει τις συνήθειες και να διαμορφώνει μια συμπεριφορά στα άτομα και στις κοινωνίες που θα αποβλέπει στην προστασία του περιβάλλοντος.	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ii. Να αναγνωρίζει αλλά και να δίνει απαντήσεις στις πολύπλοκες και διαρκώς μεταβαλλόμενες σχέσεις ανθρώπου-φύσης.	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
iii. Να δεσμεύει και να *προτρέπει* τον άνθρωπο να ενεργεί υπεύθυνα και να βελτιώνει το περιβάλλον για τον ίδιο και για τις επόμενες γενεές.	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ii) Ερωτηματολόγιο νηπίου (συμπληρωμένο από τη Νηπ/γό).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΝΗΠΙΟΥ (Συμπληρωμένο από τη Νηπ/γο)

(Παρακαλώ σημειώστε ένα Χ κατά περίπτωση)

1. ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ ☐ ΚΟΡΙΤΣΙ ☐

2. ΗΛΙΚΙΑ	4 ετών 5 ☐ 5 ετών 6 ☐

3. ΣΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ ΕΝΑ Χ ΣΤΟ ΒΑΘΜΟ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΕΚΤΙΜΗΣΕΙ ΒΑΣΕΙ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΒΑΘΜΩΝ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ.

5	4	3	2	1
Πολύ μεγάλο βαθμό	Μεγάλο βαθμό	Μέτριο βαθμό	Μικρό βαθμό	Ποτέ

i. Γνωρίζει το παιδί στοιχεία σχετικά με το φυσικό περιβάλλον (ζώα, φυτά, σύμπαν, οικοσυστήματα, κλπ.)	5 4 3 2 1
ii. Γνωρίζει το παιδί στη χρησιμοποίηση των πολύ χαρτί κατασκευάζει το δέντρο	5 4 3 2 1
iii. Μπορεί να ξεχωρίσει δύσκολες εξής ζώων ή φυτών	5 4 3 2 1
iv. Γνωρίζει το παιδί να κατασκευάζει δύσκολες επιφάνειες (γνώση υλικών, χρωμάτων, κλπ.)	5 4 3 2 1
v. Αναγνωρίζει το παιδί πηγές συμπόνιας (αυτοκίνητο, εργαστήριο κλπ.)	5 4 3 2 1
vi. Γνωρίζει το παιδί τ ενοι οικοκλήστη;	5 4 3 2 1
vii Έχει μάθει ποτέ χαρτόν. βλας. πλαστικά. γυαλί. κουτιά συσκευασιών κλπ.	5 4 3 2 1
viii. Συνεργάζεται το παιδί με τα άλλα παιδιά ή τα αδέλφια του, αν υπάρχουν, ομαλικά δεσμά στην αυλή στο παιχνίδι κλπ.	5 4 3 2 1
x. Γνωρίζει το παιδί απ ποτέ να τρώει υγιεινές τροφές	5 4 3 2 1
x. Άλλο τι:	5 4 3 2 1
xi. Όταν συμβαίνει ένα δύσκολο συμβάν κανείς συγκρατιέται για να πετάξει τα πράγματα;	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

4. ΠΟΙΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΧΕΤΕ ΕΝΤΟΠΙΣΕΙ ΟΤΙ ΕΠΑΝΑΛΑΜΒΑΝΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΣΕ Π ΒΑΘΜΟ;(βάσει της κλίμακας βαθμών που ακολουθεί σημειώστε ένα x στο βαθμό που έχετε εκτιμήσει).

5	4	3	2	1
Πολύ μεγάλο βαθμό	Μεγάλο βαθμό	Μέτριο βαθμό	Μικρό βαθμό	Ποτέ

i. Πέφτει συμπλέγματα (π.χ. χαρτιά) στο δάσος, στο σπίτι,κλπ.:	5 4 3 2 1
ii. Αφήνει βάσεις ανοικτές	5 4 3 2 1
iii Αφήνει φώτα αναμμένα	5 4 3 2 1
iv.Κόβει φύλλα και λουλούδια από τα φυτά	5 4 3 2 1
v. Καταστρέφει φυτά και λουλούδια	5 4 3 2 1
vi. Πατάει με μανία τα έντομα	5 4 3 2 1
vii. Κτυπάει τα ζώα	5 4 3 2 1
viii. Καταστρέφει τα παιχνίδια τα ρούχα και άλλα πράγματα	5 4 3 2 1
ix. Δεν δέχεται τις δύσκολες απόψεις των άλλων	5 4 3 2 1
x. Θέλει να γίνεται πάντοτε το δικό του	5 4 3 2 1
xi. Είναι επιθετικό προς τα άλλα παιδιά	5 4 3 2 1
xii. Απομονώνεται από το κοινωνικό περιβάλλον	5 4 3 2 1
xiii. Δεν τρώει υγιεινές τροφές	5 4 3 2 1
xiv. Θέλει να τρώει σε γρήγορους (fast food)	5 4 3 2 1
xv. Σπάταλα χαρτιά και άλλα υλικά	5 4 3 2 1
xvi.Μπορείτε να προσδιορίσετε κάτι άλλο στις ενέργειες του παιδιού που να δηλώνει συμπεριφορικά συμπεράσματα:	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

iii) Ερωτηματολόγιο γνέων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

xvi. Αν ΝΑΙ τι είναι αυτό και σε τι βαθμό;

1.....

..... 5 4 3 2 1

2.....

..... 5 4 3 2 1

5. ΕΧΕΤΕ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙ ΠΟΤΕ ΜΑΖΙ ΤΟΥ ΑΥΤΕΣΤΙΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ;	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

6. ΠΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑ ΟΤΑΝ ΣΥΖΗΤΑΤΕ ΜΑΖΙ ΤΟΥ ΑΥΤΕΣΤΙΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ;	
i. Είναι δε.κτικό	☐
ii. Δεν είναι δε:κτικό	☐
iii. Αρνείται τελείως	☐
iv. Φωνάζει	☐
v. Αδιαφορεί	☐
vi. Προσπαθεί να δικαιολογηθεί	☐
vii. Φεύγει	☐
viii. Άλλο τι;	☐

7. ΑΛΛΑΖΕΙ Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΕ ΤΙ ΒΑΘΜΟ;	5 4 3 2 1

8. ΕΧΕΙ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΑΥΤΗ Η ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ, ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΙ ΣΕ ΤΙ ΒΑΘΜΟ;	5 4 3 2 1

9. ΠΟΥ ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΟΦΕΙΛΕΤΑΙ ΑΥΤΗ Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ;	
i. Στην άγνοια	☐
ii. Στην επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (τηλεόραση κλπ.)	☐
iii. Στη μίμηση μεγαλύτερων (στην οικογένεια, συγγενείς, φίλοι κλπ.)	☐
iv. Το έμαθε στο σχολείο από άλλα παιδιά	☐
v. Το είδε στη γειτονιά από φίλους του	☐
vi. Σε άλλη αιτία που μπορείτε να περιγράψετε.....	☐

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

iii) Ερωτηματολόγιο γονέων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ

(Παρακαλώ σημειώστε ένα Χ στην κατάλληλη θέση που σας εκφράζει.)

1. ΗΛΙΚΙΑ:	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Έως 30 ετών	☐	☐
31-40 ετών	☐	☐
41-50 ετών	☐	☐
Άνω των 50 ετών	☐	☐

2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ:	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
i. Φοιτητής /τρια	☐	☐
ii. Δημόσιος Υπάλληλος	☐	☐
iii. Άνεργος /η	☐	☐
iv. Εργάτης /τρια	☐	☐
v. Ιδιωτικός Υπάλληλος	☐	☐
vi. Έμπορος	☐	☐
vii. Ελ. Επαγγελματίας	☐	☐
viii. Στρατιωτικός	☐	☐
ix. Γεωπόνος /ουσα Αντιπρόσωπος	☐	☐
x. Άνεργος /η	☐	☐
xi. Συνταξιούχος	☐	☐
xii. Επιχειρηματίας	☐	☐
xiii. Δημοσιογράφος	☐	☐
xiv. Καλλιτέχνης (ηθοποιός, μουσικός, ζωγράφος κλπ.)	☐	☐
xv. Οικιακά		☐

3. ΕΘΝΟΤΗΤΑ:	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
i. ΕΛΛΗΝΙΚΗ	☐	☐
ii. ΑΛΛΟΔΑΠΟΣ/Η	☐	☐

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ:	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
i. Αναλφάβητος	☐	☐
ii. Έχει φοιτήσει σε Δημοτικό Σχολείο	☐	☐
iii. Απόφοιτος /η Δημοτικού Σχολείου	☐	☐
iv. Έχει φοιτήσει σε Γυμνάσιο	☐	☐
v. Απόφοιτος /η Γυμνασίου	☐	☐
vi. Έχει φοιτήσει σε Λύκειο ή Επαγγελμ. Σχολή	☐	☐
vii. Απόφοιτος /η Λυκείου ή Επαγγελμ. Σχολής	☐	☐
viii. Έχει φοιτήσει σε Τ.Ε.Ι.	☐	☐
ix. Πτυχιούχος Τ.Ε.Ι.	☐	☐
x. Πτυχιούχος ή διπλωματούχος Α.Ε.Ι.	☐	☐
xi. Μεταπτυχιακές σπουδές (Master, DEA, PHD, κλπ.)	☐	☐
xii. Ξένες Γλώσσες	☐	☐

5. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
i. Παντρεμένος /η	☐	☐
ii. Εν διαστάσει	☐	☐
iii. Διαζευγμένος /η	☐	☐
iv. Χήρος /α	☐	☐
v. Ελεύθερη συμβίωση	☐	☐
vi. Αριθμός παιδιών	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ άνω των 5 ☐ παιδιών	
vii. Σειρά γέννησης του παιδιού	1ο ☐ 2ο ☐ 3ο ☐ 4ο ☐ 5ο ☐	
viii. Συγκατοίκηση παππούδων και γιαγιάδων	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐	
ix. Οικιακη βοηθός	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐	

6. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ:	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Έχετε αναπτύξει κάποιας μορφής περιβαλλοντική δράση;	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Εάν ΝΑΙ, η δράση σας ήταν :		
i. Ως άτομο	☐	☐
ii. Μέσα από φορέα (Συλλόγους, Τοπ. Αυτοδιοίκηση, κλπ.)	☐	☐

Εάν ΟΧΙ γιατί;		
i. Δεν με ενδιαφέρει	☐	☐
ii. Δεν έχω χρόνο	☐	☐
iii. Δεν με ενημέρωσε κανείς	☐	☐
iv. Δεν το σκέφτηκα	☐	☐

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

7. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ:	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Συμμετέχετε σε:		
i. Αθλητικούς συλλόγους ή σωματεία;	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
ii. Φυσιολατρικούς συλλόγους ή σωματεία;	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
iii. Πολιτιστικούς συλλόγους ή σωματεία (μουσική, θέατρο, βιβλιοφιλίας, πολιτιστικά δρώμενα, κλπ.);	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

8. Η ΠΕΡΙΟΧΗ ΠΟΥ ΚΑΤΟΙΚΕΙΤΕ ΕΙΝΑΙ:	
i. Αγροτική περιοχή (μέχρι 2.000 κάτοικοι)	☐
ii. Ημιαστική περιοχή (2.000 – 10.000 κάτοικοι)	☐
iii. Αστική περιοχή (10.000 – 50.000 κάτοικοι)	☐
iv. Μεγάλο αστικό κέντρο (50.000 κάτοικοι και άνω)	☐
v. Αθήνα, Πειραιάς, Θεσσαλονίκη	☐
vi. Ορεινή περιοχή	☐
vii. Κάμπος	☐
viii. Παραθαλάσσια περιοχή	☐

9. Κατοικείτε σε:	
i. Μονοκατοικία	☐
ii. Πολυκατοικία	☐

10. Η ΓΕΙΤΟΝΙΑ ΤΟΥ ΚΑΤΟΙΚΕΙΤΕ:	
i. Είναι πυκνοκατοικημένη	☐
ii. Είναι αραιοκατοικημένη	☐
iii. Έχει χωματόδρομους	☐
iv. Έχει ασφαλτοστρωμένους δρόμους	☐
v. Έχει χώρους αναψυχής (πάρκα, πλατείες, παιδ. χαρές, κλπ.)	☐
vi. Έχει χώρους αθλοπαιδιών	☐
vii. Έχει φυσικά στοιχεία (ποτάμια, ρέματα, δάση, αγρούς, θάλασσα)	☐
viii. Είναι σε εμπορικό κέντρο ή αγορά	☐
ix. Έχει εργοστάσια ή έχει εργοτάξια	☐
x. Έχει παλαιά κτίρια	☐

11. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΤΗ ΓΕΙΤΟΝΙΑ ΣΑΣ ΑΛΛΕΣ ΕΘΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ;	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

12. ΕΧΕΤΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΑΦΕΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΕΙΤΟΝΕΣ ΣΑΣ;	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

13. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΖΩΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΣΑΣ;	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

14. ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΗΠΟΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΣΑΣ;	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

15. ΕΝΗΜΕΡΩΝΕΣΤΕ ΑΠΟ:	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
i. Εφημερίδες – Περιοδικά	☐	☐
ii. Τηλεόραση – Ραδιόφωνο	☐	☐
iii. Διαδίκτυο (Internet)	☐	☐

16. ΠΟΣΕΣ ΤΗΛΕΟΡΑΣΕΙΣ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ:	.....

17. ΠΟΣΕΣ ΩΡΕΣ ΤΗΝ ΗΜΕΡΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ:	.....

18. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΠΡΟΤΙΜΑ ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΕΙΣ; (π.χ. παιχνίδι με φίλους του, διάβασμα κάποιου βιβλίου εικονογραφημένου ή μη, δημιουργικές δραστηριότητες κλπ.)	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

19. ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ;	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

20. ΕΛΕΓΧΕΤΕ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ;	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

21. ΣΥΖΗΤΑΤΕ ΠΟΤΕ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ;	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

22. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΜΙΜΕΙΤΑΙ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΒΛΕΠΕΙ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΚΑΙ ΤΑΥΤΙΖΕΤΑΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΗΡΩΕΣ;	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

23. ΚΑΤΑΤΑΞΑΤΕ ΠΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΚΠΟΜΠΕΣ ΣΕ ΣΕΙΡΑ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ ΒΑΖΟΝΤΑΣ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟ 1 ΣΕ ΑΥΤΗ ΠΟΥ ΒΛΕΠΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ, ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ 2 ΣΕ ΑΥΤΗ ΠΟΥ ΒΛΕΠΕΙ ΑΜΕΣΩΣ ΜΕΤΑ Κ.Ο.Κ.	
i. Αστυνομικές ταινίες	☐
ii. Παιδικά προγράμματα	☐
iii. Κινούμενα σχέδια	☐
iv. Κωμωδίες	☐
v. Περιπέτειες	☐
vi. Τρόμου	☐
vii. Ντοκιμαντέρ	☐
viii. Διαφημίσεις	☐

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

24. ΣΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ ΕΝΑ Χ ΣΤΟ ΒΑΘΜΟ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΕΚΤΙΜΗΣΕΙ ΒΑΣΕΙ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΒΑΘΜΩΝ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ.

5	4	3	2	1
Πολύ μεγάλο βαθμό	Μεγάλο βαθμό	Μέτριο βαθμό	Μικρό βαθμό	Ποτέ

i. Γνωρίζει το παιδί σας στοιχεία σχετικά με το φυσικό περιβάλλον (ζώα, φυτά, ρύπανση, σκουπίδια, κλπ.);..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

ii. Γνωρίζει το παιδί σας ότι χρησιμοποιώντας πολύ χαρτί καταστρέφει τα δέντρα;..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

iii. Μπορεί να ξεχωρίσει διάφορα είδη ζώων ή φυτών;..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

iv. Γνωρίζει το παιδί σας να κατασκευάζει διάφορα αντικείμενα (γνώση υλικών, χρωμάτων, κλπ.);..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

v. Αναγνωρίζει το παιδί σας πηγές ρύπανσης *(αυτοκίνητο, εργοστάσιο κ.λ.π.)*;..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

vi. Γνωρίζει το παιδί σας τι είναι ανακύκλωση; 5 | 4 | 3 | 2 | 1

vii Έχει μαζέψει ποτέ χαρτιά, ξύλα, πλαστικά, γυαλί, κουτιά αναψυκτικών κλπ.;..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

viii Συνεργάζεται το παιδί σας με τα άλλα παιδιά ή τα αδέλφια του, αν υπάρχουν, αρμονικά μέσα στην ομάδα, στο παιχνίδι κλπ.:..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

ix. Γνωρίζει το παιδί σας ότι πρέπει να τρωει υγιεινές τροφές; ..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

x. Άλλο τι:.....
.....
..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

xi. Όταν ανοίγει ενα δέμα -δώρο αναζητεί κάλεθο αχρήστων για να πετάξει το περιτύλιγμα; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

25. ΠΟΙΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΧΕΤΕ ΕΝΤΟΠΙΣΕΙ ΟΤΙ ΕΠΑΝΑΛΑΜΒΑΝΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΚΑΙ ΣΕ Π ΒΑΘΜΟ;(βάσει της κλίμακας βαθμών που ακολουθεί σημειώστε ένα x στο βαθμό που έχετε εκτιμήσει).

5	4	3	2	1
Πολύ μεγάλο βαθμό	Μεγάλο βαθμό	Μέτριο βαθμό	Μικρό βαθμό	Ποτέ

i. Πετάει αντικείμενα (π.χ. χαρτιά) στο δρόμο, στο σπίτι, κλπ.;..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

ii. Αφήνει βρύσες ανοικτές;..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

iii. *Αφήνει φώτα αναμμένα*..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

iiv. Κόβει φύλλα και κλαδάκια από τα φυτά;..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

v. Καταστρέφει φυτά και λουλούδια;..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

vi. Πατάει με μανία τα έντομα;..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

vii. Κτυπάει τα ζώα;..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

viii. Καταστρέφει τα παιχνίδια τα ρούχα και άλλα πράγματα;..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

ix. Δεν δέχεται τις διαφορετικές απόψεις των άλλων;..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

x. Θέλει να γίνεται πάντοτε το δικό του;..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

xi. Είναι επιθετικό προς τα άλλα παιδιά;..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

xii. Απομονώνεται από το κοινωνικό περιβάλλον;..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

xiii. Δεν τρωει υγιεινές τροφές;..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

xiv. Θέλει να τρωει σε ταχυφαγείο (fast food);..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

xv. Σπαταλάει χαρτιά και άλλα υλικά;..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

xvi. Μπορείτε να προσδιορίσετε κάτι άλλο στις ενέργειες του παιδιού που να δηλώνει αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

xvii. Αν ΝΑΙ π είναι αυτό και σε π βαθμό;

1.....
..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

2.....
..... 5 | 4 | 3 | 2 | 1

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

26. ΕΧΕΤΕ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙ ΠΟΤΕ ΜΑΖΙ ΤΟΥ ΑΥΤΕΣΤΙΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ (ΤΗΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ 25);	ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

27. ΠΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑ ΟΤΑΝ ΣΥΖΗΤΑΤΕ ΜΑΖΙ ΤΟΥ ΑΥΤΕΣΤΙΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ;	
i. Είναι δεκτικό	☐
ii. Δεν είναι δεκτικό	☐
iii. Αρνείται τελείως	☐
iv. Φωνάζει	☐
v. Αδιαφορεί	☐
vi. Προσπαθεί να δικαιολογηθεί	☐
vii. Φεύγει	☐
viii. Άλλο τι;.....	☐

28. ΑΛΛΑΖΕΙ Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΕ ΤΙ ΒΑΘΜΟ;	5 | 4 | 3 | 2 | 1

29. ΕΧΕΙ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΑΥΤΗ Η ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ, ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΙ ΣΕ ΤΙ ΒΑΘΜΟ;	5 | 4 | 3 | 2 | 1

30. ΠΟΥ ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΟΦΕΙΛΕΤΑΙ ΑΥΤΗ Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ;	
i. Στην άγνοια.....	☐
ii. Στην επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (τηλεόραση κλπ.).....	☐
iii. Στη μίμηση μεγαλύτερων (στην οικογένεια, συγγενείς, φίλοι κλπ.).....	☐
iv. Το έμαθε στο σχολείο από άλλα παιδιά.....	☐
v. Το είδε στη γειτονιά από φίλους του.....	☐
vi. Σε άλλη αιτία που μπορείτε να περιγράψετε.....	☐

31. ΠΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΤΕ ΕΣΕΙΣ Σ' ΑΥΤΗ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ;	
i. Αδιαφορώ.....	☐
ii. Τιμωρώ.....	☐
iii. Συζητώ μαζί του.....	☐
iv. Δίνω παράδειγμα	☐
v. Συμβουλεύω	☐
vi. Γελάω	☐

32. Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΕΙΝΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΕ ΤΙ ΒΑΘΜΟ;	5 | 4 | 3 | 2 | 1

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΚΥΠΡΟΥ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Α._ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

i) Προσωπικό ερωτηματολόγιο των νηπιαγωγών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

(Παρακαλώ σημειώστε Χ στην κατάλληλη θέση που σας εκφράζει)

Z-1	1.ΗΛΙΚΙΑ	Εως 30 ετών	1	31-40 ετών	2	41-50 ετών	3	51και άνω 4

Z-2	2.ΧΡΟΝΟΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	1-10	1	11-20	2.	21και άνω 3

	3. ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	
Z-3	i.Δεύτερο πτυχίο	1
	ii.Μεταπτυχιακές σπουδές (Master,DEA,διδακτορικό κλπ)	2
	iii.Μετεκπαίδευση (ΜΔΔΚΕ, ΠΕΚ, ΣΕΑΔΕ η άλλη)	3
	iv.Ξένες γλώσσες	4

	4. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Π.Ε.):				
	Έχετε επιμορφωθεί με κάποιο τρόπο στην Π.Ε.				
Z-41	i.Σεμινάριο	ΝΑΙ	1	ΟΧΙ	2
Z-42	ii.Συνέδριο	ΝΑΙ	1	ΟΧΙ	2
Z-43	iii.Επιδοτούμενο πρόγραμμα	ΝΑΙ	1	ΟΧΙ	2
Z-44	iv.Μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών	ΝΑΙ	1	ΟΧΙ	2
	Αν ΝΑΙ πόση ήταν η συνολική διάρκεια σε ώρες:				

	5. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ				
Z-5	Εχετε αναπτύξει κάποιας μορφής περιβαλλοντική δράση; (εκτός σχολείου)	ΝΑΙ	1	ΟΧΙ	2

	Εάν ΝΑΙ η δράση σας ήταν:		
Z-51	Ως άτομο 1		
	μέσα από φορέα (Συλλόγους, Τοπική Αυτοδιοίκηση) 2		
	Εάν ΟΧΙ γιατί;		
Z-52	i.Δεν με ενδιαφέρει	1	
	ii.Δεν εχω χρόνο	2	
	iii.Δεν με ενημέρωσε κανείς	3	
	iv.Δεν το σκέφθηκα	4	

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

	6. Η ΕΥΡΥΤΕΡΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΠΟΥ ΒΡΙΣΚΕΤΑΙ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΕΙΝΑΙ ΣΕ:	
	i. Αγροτική περιοχή (μέχρι 2000 κάτοικοι)	☐ 1
	ii. Ημιαστική περιοχή (2000 -10000 κάτοικοι)	☐ 2
	iii. Αστική περιοχή (10000 -50000 κάτοικοι)	☐ 3
Z-6	iv. Μεγάλο αστικό κέντρο (50.000 κάτοικοι και άνω)	☐ 4
	v. Αθήνα, Πειραιάς, Θεσσαλονίκη	☐ 5
	vi. Ορεινή περιοχή	☐ 6
	vii. Κάμπος	☐ 7
	viii. Παραθαλάσσια περιοχή	☐ 8

	7. Η ΠΕΡΙΟΧΗ ΠΟΥ ΒΡΙΣΚΕΤΑΙ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ :	
Z-71	i. Εχει πυκνή δόμηση	☐ 1
	ii. Εχει αραιή δόμηση	☐ 2
Z-72	iii. Εχει χωματόδρομους	☐ 1
	iv. Εχει ασφαλτοστρωμένους δρόμους	☐ 2
Z-73	v. Εχει χώρους αναψυχής (παρκα, πλατείες, παιδ. Χαρές κλπ)	☐ 1
Z-74	vi. Εχει χώρους αθλοπαιδιών	☐ 1
Z-75	vii. Εχει φυσικά στοιχεία (ποτάμια, ρέματα, δάση, αγρούς, θάλασσα)	☐ 1
Z-76	viii. Εχει εμπορικό κέντρο ή αγορά	☐ 1
Z-77	ix. Εχει εργοστάσια ή εργοτάξια	☐ 1
Z-78	x. Ημιστική περιοχή (2000 -10000 κάτοικοι)	☐ 1
Z-79	xi. Εχει παλαιά κτίρια	☐ 1
Z-710	xii. Εχει μονοκατοικίες	☐ 1

	8. ΜΕ ΤΟΝ ΟΡΟ "ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ" ΕΝΝΟΟΥΜΕ:	
Z-8	i. Το βιοφυσικό όρο	☐ 1
	ii. Το κοινωνικο-πολιτιστικό χώρο (δοσμένη κοινωνική οργάνωση) που μέσα του και σε σχέση μ' αυτόν, αναπτύσσεται η ανθρώπινη ύπαρξη σε όλες του τις διαστάσεις (κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές, ιστορικές, αισθητικές, ηθικές).	☐ 2

	9. Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ ΠΡΕΠΕΙ:		
Z-91	i. Να συνδυάζει τις συνήθειες και να διαμορφώνει μια συμπεριφορά στα άτομα και στις κοινωνίες που θα αποβλέπει στην προστασία του περιβάλλοντος.	ΝΑΙ ☐ 1	ΟΧΙ ☐ 2
Z-92	ii. Να αναγνωρίζει αλλά και να δίνει απαντήσεις στις πολύπλοκες και διαρκώς μεταβαλλόμενες σχέσεις ανθρώπου-φύσης	ΝΑΙ ☐ 1	ΟΧΙ ☐ 2
Z-93	iii. Να δεσμεύει και να προτρέπει τον ανθρωπο να ενεργεί υπεύθυνα και να βελτιώνει το περιβάλλον για τον ίδιο και για τις επόμενες γενεές.	ΝΑΙ ☐ 1	ΟΧΙ ☐ 2

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ii) Ερωτηματολόγιο νηπίου (συμπληρωμένο από τη Νηπ/γό).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΝΗΠΙΟΥ (Συμπληρωμένο από τη Νηπ/γό)

(Παρακαλώ σημειώστε Χ στην κατάλληλη θέση που σας εκφράζει)

Κ-1	**1.ΦΥΛΟ**	Αγόρι	☐ 1	Κορίτσι	☐ 2	
Κ-2	**2.ΗΛΙΚΙΑ**	4 - 5	☐ 1	5 - 6	☐ 2	

Κ-3 **3.ΣΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ ΈΝΑ Χ ΣΤΟ ΒΑΘΜΟ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΕΚΤΙΜΗΣΕΙ ΒΑΣΕΙ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΒΑΘΜΩΝ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ.**

1	2	3	4	5
Πολύ μεγάλο βαθμό	**Μεγάλο βαθμό**	**Μέτριο βαθμό**	**Μικρό Βαθμό**	**Ποτέ**

Κ-31	i. Γνωρίζει το παιδί στοιχεία σχετικά με το φυσικό περιβάλλον (ζώα, φυτά, ρύπανση, σκουπίδια, κλπ.);	5	4	3	2	1
Κ-32	ii. Γνωρίζει το παιδί ότι χρησιμοποιώντας πολύ χαρτί καταστρέφει τα δέντρα;	5	4	3	2	1
Κ-33	iii. Μπορεί να ξεχωρίσει διάφορα είδη ζώων ή φυτών;	5	4	3	2	1
Κ-34	iv. Γνωρίζει το παιδί να κατασκευάζει διάφορα αντικείμενα (γνώση υλικών, χρωμάτων, κλπ.);	5	4	3	2	1
Κ-35	v. Αναγνωρίζει το παιδί πηγές ρύπανσης (αυτοκίνητο, εργοστάσιο, κλπ.);	5	4	3	2	1
Κ-36	vi. Γνωρίζει το παιδί τι είναι ανακύκλωση;	5	4	3	2	1
Κ-37	vii. Εχει μαζέψει ποτέ χαρτιά, ξύλα, πλαστικά, γυαλί, κουτιά αναψυκτικών κλπ.;	5	4	3	2	1
Κ-38	viii. Συνεργάζεται το παιδί με τα άλλα παιδιά ή τα αδέλφια του, αν υπάρχουν, αρμονικά μέσα στην ομάδα, στο παιχνίδι κλπ;	5	4	3	2	1
Κ-39	ix. Γνωρίζει το παιδί ότι πρέπει να τρώει υγιεινές τροφές;	5	4	3	2	1
Κ-310	x. Άλλο τι;	5	4	3	2	1
Κ-311	xi. Όταν ανοίγει ένα δέμα-δώρο αναζητεί κάλαθο αχρήστων για να πετάξει το περιτύλιγμα;	5	4	3	2	1

Κ-4 **4.ΠΟΙΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΧΕΤΕ ΕΝΤΟΠΙΣΕΙ ΟΤΙ ΕΠΑΝΑΛΑΜΑΝΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΣΕ ΤΙ ΒΑΘΜΟ; (βάσει της κλίμακας βαθμών που ακολουθεί σημειώστε ένα Χ στο βαθμό που έχετε εκτιμήσει).**

1	2	3	4	5
Πολύ μεγάλο βαθμό	**Μεγάλο βαθμό**	**Μέτριο βαθμό**	**Μικρό Βαθμό**	**Ποτέ**

Κ-41	i. Πετάει αντικείμενα (π.χ. χαρτιά) στο δρόμο, στο σπίτι, κλπ;	5	4	3	2	1
Κ-42	ii. Αφήνει βρύσες ανοικτές;	5	4	3	2	1
Κ-43	iii.	5	4	3	2	1
Κ-44	iiv. Κόβει φύλλα και κλαδάκια από τα φυτά	5	4	3	2	1
Κ-45	v. Καταστρέφει φυτά και λουλούδια;	5	4	3	2	1
Κ-46	vi. Πατάει με μανία τα έντομα;	5	4	3	2	1
Κ-47	vii. Κτυπάει τα ζώα;	5	4	3	2	1
Κ-48	viii. Καταστρέφει τα παιχνίδια τα ρούχα και άλλα πράγματα;	5	4	3	2	1
Κ-49	ix. Δεν δέχεται τις διαφορετικές απόψεις των άλλων;	5	4	3	2	1
Κ-410	x. Θέλει να γίνεται πάντοτε το δικό του;	5	4	3	2	1
Κ-411	xi.Είναι επιθετικό προς τα άλλα παιδιά;	5	4	3	2	1

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

K-412	xii. Απομονώνεται από το κοινωνικό περιβάλλον;	5	4	3	2
K-413	xiii. Δεν τρώει υγιεινές τροφές;	5	4	3	2
K-414	xiv. Θέλει να τρώει σε ταχυφαγείο (fast food);	5	4	3	2
K-415	xv. Σπαταλάει χαρτιά και άλλα υλικά;	5	4	3	2
K-416	xvi.Μπορείτε να προδσιορίσετε κάτι άλλο στις ενέργειες του παιδιού που να δηλώνει αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά;	ΝΑΙ ☐ 1 ΟΧΙ ☐			
K-4161	xvii.Αν ΝΑΙ τι είναι αυτό και σε τι βαθμό;				
	1	5	4	3	2
	2	5	4	3	2

K-5	**5.ΕΧΕΤΕ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙ ΠΟΤΕ ΜΑΖΙ ΤΟΥ ΑΥΤΕΣ ΤΙΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ;**	ΝΑΙ ☐ 1 ΟΧΙ ☐

K-6	**6.ΠΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑ ΟΤΑΝ ΣΥΖΗΤΑΤΕ ΜΑΖΙ ΤΟΥ ΑΥΤΕΣ ΤΙΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ;**	
	i. Είναι δεκτικό;	1 ☐
	ii. Δεν είναι δεκτικό;	2 ☐
	iii. Αρνείται τελείως	3 ☐
	iv. Φωνάζει	4 ☐
	v. Αδιαφορεί	5 ☐
	vi. Προσπαθεί να δικαιολογηθεί	6 ☐
	vii. Φεύγει	7 ☐
	viii. Άλλο τι;	8 ☐

K-7	**7.ΑΛΛΑΖΕΙ Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΕ ΤΙ ΒΑΘΜΟ;**	5	4	3	2

K-8	**8.ΕΧΕΙ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΑΥΤΗ Η ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ, ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΙ ΣΕ ΤΙ ΒΑΘΜΟ;**	5	4	3	2

K-9	**9.ΠΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑ ΟΤΑΝ ΣΥΖΗΤΑΤΕ ΜΑΖΙ ΤΟΥ ΑΥΤΕΣ ΤΙΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ;**	
	i. Στην άγνοια	1 ☐
	ii. Στην επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (τηλεόρασης κλπ.)	2 ☐
	iii. Στη μίμηση μεγαλύτερων (στην οικογένεια, συγγενείς, φίλοι κλπ.)	3 ☐
	iv. Το έμαθε στο σχολείο από άλλα παιδιά	4 ☐
	v. Το είδε στη γειτονιά από φίλους του	5 ☐
	vi. Σε άλλη αιτία που μπορείτε να περιγράψετε	6 ☐

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

iii) Ερωτηματολόγιο γονέων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ

(Παρακαλώ σημειώστε Χ στην κατάλληλη θέση που σας εκφράζει)

	1.ΗΛΙΚΙΑ	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Μ-1 *Ν-1*	Εως 30 ετών	1 ☐	1 ☐
	31-40 ετών	2 ☐	2 ☐
	41-50 ετών	3 ☐	3 ☐
	Ανω των 50 ετών	4 ☐	4 ☐
	2.ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	**ΠΑΤΕΡΑΣ**	**ΜΗΤΕΡΑ**
Μ-2 *Ν-2*	i Φοιτητής	1 ☐	1 ☐
	ii Δημόσιος Υπάλληλος	2 ☐	2 ☐
	iii Αγρότης/τισσα	3 ☐	3 ☐
	iv Εργάτης/τρια	4 ☐	4 ☐
	v Ιδιωτικός Υπάλληλος	5 ☐	5 ☐
	vi Εμπορος	6 ☐	6 ☐
	vii Ελ. Επαγγελματίας	7 ☐	7 ☐
	viii Στρατιωτικός	8 ☐	8 ☐
	ix Περιοδεύων/ουσα Αντιπρόσωπος	9 ☐	9 ☐
	x Ανεργος/η	10 ☐	10 ☐
	xi Συνταξιούχος	11 ☐	11 ☐
	xii Επιχειρηματίας	12 ☐	12 ☐
	xiii Δημοσιογράφος	13 ☐	13 ☐
	xiv Καλλιτέχνης (ηθοποιός, μουσικός, ζωγράφος κλπ.)	14 ☐	14 ☐
	xv Οικιακά		15 ☐

	3.ΕΘΝΟΤΗΤΑ:	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Μ-3 *Ν-3*	i Ελληνική	1 ☐	1 ☐
	ii Αλλοδαπός / η	2 ☐	2 ☐

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

	4.ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
M-4 N-4	i Αναλφάβητος	1 ☐	1 ☐
	ii Εχει φοιτήσει σε Δημοτικό Σχολείο	2 ☐	2 ☐
	iii Απόφοιτος /η Δημοτικού Σχολείου	2 ☐	2 ☐
	iv Εχει φοιτήσει σε Γυμνάσιο	3 ☐	3 ☐
	v Απόφοιτος /η Γυμνασίου	3 ☐	3 ☐
	vi Εχει φοιτήσει σε Λύκειο ή Επαγγελματική Σχολή	4 ☐	4 ☐
	vii Απόφοιτος/η Λυκείου ή Επαγγελματικής Σχολής	4 ☐	4 ☐
	viii Εχει φοιτήσει σε ΤΕΙ	5 ☐	5 ☐
	ix Πτυχιούχος ΤΕΙ	5 ☐	5 ☐
	x Πτυχιούχος η Διπλωματούχος ΑΕΙ	6 ☐	6 ☐
	xi Μεταπτυχιακές σπουδές (Master, DEA, PHD, κλπ.)	7 ☐	7 ☐
	xii Ξένες Γλώσσες	8 ☐	8 ☐

	5.ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
M-51 N-51	i Παντρεμένος /η	1 ☐	1 ☐
	ii Εν διαστάσει	2 ☐	2 ☐
	iii Διαζευγμένος/η	3 ☐	3 ☐
	iv Χήρος /α	4 ☐	4 ☐
	v Ελεύθερη συμβίωση	5 ☐	5 ☐
M-52 N-52	vi Αριθμός παιδιών 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ ανω των 5 ☐ παιδιών		
M-53 N-53	vii Σειρά γέννησης παιδιού 1ο ☐ 2ο ☐ 3ο ☐ 4ο ☐ 5ο ☐		
M-54 N-54	viii συγκατοίκηση παππούδων και γιαγιάδων	ΝΑΙ ☐ 1 ΟΧΙ ☐ 2	
M-55 N-55	ix Οικιακή βοηθός	ΝΑΙ ☐ 1 ΟΧΙ ☐ 2	

	6.ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ:	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
M-6 N-6	Εχετε αναπτύξει κάποιας μορφής περιβαλλοντική δράση;	ΝΑΙ [1] ΟΧΙ [2]	ΝΑΙ [1] ΟΧΙ [2]

	Εάν ΝΑΙ, η δράση σας ήταν :	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
M-61 N-61	i Ως άτομο	1 ☐	1 ☐
	ii Μέσα από φορέα (Συλλόγους, Τοπ. Αυτοδιοίκηση, κλπ)	2 ☐	2 ☐

	Εάν ΟΧΙ, γιατί;		
M-62 N-62	i Δεν με ενδιαφέρει	1 ☐	1 ☐
	ii Δεν έχω χρόνο	2 ☐	2 ☐
	iii Δεν με ενημέρωσε κανείς	3 ☐	3 ☐
	iv Δεν το σκέφθηκα	4 ☐	4 ☐

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

	7.ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
	Συμμετέχετε σε:		
Μ-71 *Ν-71*	iΑθλητικούς συλλόγους ή σωματεία;	ΝΑΙ [1] ΟΧΙ [2]	ΝΑΙ [1] ΟΧΙ [2]
Μ-72 *Ν-72*	ii Φυσιολατρικούς συλλόγους ή σωματεία;	ΝΑΙ [1] ΟΧΙ [2]	ΝΑΙ [1] ΟΧΙ [2]
Μ-73 *Ν-73*	iii Πολιτιστικούς συλλόγους ή σωματεία (μουσική, θέατρο, βιβλιοφιλίας, πολιτιστικά δρώμενα, κλπ);	ΝΑΙ [1] ΟΧΙ [2]	ΝΑΙ [1] ΟΧΙ [2]

	8. Η ΠΕΡΙΟΧΗ ΠΟΥ ΚΑΤΟΙΚΕΙΤΕ ΕΙΝΑΙ:	
Μ-8	i Αγροτική περιοχή (μέχρι 2000 κάτοικοι)	1 ☐
	ii Ημιαστική περιοχή (2.000 - 10.000 κάτοικοι)	2 ☐
	iii Αστική περιοχή (10.000 - 50.000 κα΄τοικοι)	3 ☐
	iv Μεγάλο αστικό κέντρο (50.000 κάτοικοι και άνω)	4 ☐
	v Αθήνα , Πειραιάς, Θεσσαλονίκη	5 ☐
	vi Ορεινή περιοχή	6 ☐
	vii Κάμπος	7 ☐
	viii Παραθαλάσσια περιοχή	8 ☐

	9. Κατοικείτε σε:	
Μ-9	i Μονοκατοικία	1 ☐
	ii Πολυκατοικία	2 ☐

	10. Η ΓΕΙΤΟΝΙΑ ΠΟΥ ΚΑΤΟΙΚΕΙΤΕ:	
Μ-101	i Είναι πυκνοκατοικημένη	1 ☐
	ii Είναι αραιοκατοικημένη	2 ☐
Μ-102	iii Εχει χωματόδρομους	1 ☐
	iv Εχει ασφαλτοστρωμένους δρόμους	2 ☐
Μ-103	v Εχει χώρους αναψυχής	☐ 1
Μ-104	vi Εχει χώρους αθλοπαιδιών	☐ 1
Μ-105	vii Εχει φυσικά στοιχεία (ποτάμια, ρέματα, δάση, αγρούς, θάλασσα)	☐ 1
Μ-106	viii Είναι σε εμπορικό κέντρο ή αγορά	☐ 1
Μ-107	ix Εχει εργοστάσια ή έχει εργοτάξια	☐ 1
Μ-108	x Εχει παλαιά κτίρια	☐ 1

Μ-11	11. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΤΗ ΓΕΙΤΟΝΙΑ ΣΑΣ ΑΛΛΕΣ ΕΘΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ;	ΝΑΙ ☐ 1 ΟΧΙ ☐ 2
Μ-12	12. ΕΧΕΤΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΑΦΕΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΕΙΤΟΝΕΣ ΣΑΣ;	ΝΑΙ ☐ 1 ΟΧΙ ☐ 2
Μ-13	13. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΖΩΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΣΑΣ;	ΝΑΙ ☐ 1 ΟΧΙ ☐ 2
Μ-14	14. ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΗΠΟΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΣΑΣ;	ΝΑΙ ☐ 1 ΟΧΙ ☐ 2

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

	15. ΕΝΗΜΕΡΩΝΕΣΤΕ ΑΠΟ:	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Μ-15 Ν-15	i. Εφημερίδες - Περιοδικά	1 ☐	1 ☐
	ii Τηλεόραση - Ραδιόφωνο	2 ☐	2 ☐
	iii Διαδύκτιο (Ιντερνετ)	3 ☐	3 ☐

Μ-16	16. ΠΟΣΕΣ ΤΗΛΕΟΡΑΣΕΙΣ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ;	.....

Μ-17	17. ΠΟΣΕΣ ΩΡΕΣ ΤΗΝ ΗΜΕΡΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ;	.....

Μ-18	18. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΠΡΟΤΙΜΑ ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΑΠΟ ΆΛΛΕΣ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΕΙΣ; (π.χ. παιχνίδι με φίλους του , διάβασμα κάποιου βιβλίου εικονογραφημένου ή μη, δημιουργικές δραστηριότητες κλπ.)	ΝΑΙ ☐ 1 ΟΧΙ ☐ 2

Μ-19	19. ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΤΗΛΕΌΡΑΣΗ;	ΝΑΙ ☐ 1 ΟΧΙ ☐ 2

Μ-20	20. ΕΛΕΓΧΕΤΕ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ;	ΝΑΙ ☐ 1 ΟΧΙ ☐ 2

Μ-21	21. ΣΥΖΗΤΑΤΕ ΠΟΤΕ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ;	ΝΑΙ ☐ 1 ΟΧΙ ☐ 2

Μ-22	22. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΜΙΜΕΙΤΑΙ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΒΛΕΠΕΙ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΚΑΙ ΤΑΥΤΙΖΕΤΑΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΗΡΩΕΣ;	ΝΑΙ ☐ 1 ΟΧΙ ☐ 2

	23. ΚΑΤΑΤΑΞΑΤΕ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΚΠΟΜΠΕΣ ΣΕ ΣΕΙΡΑ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ ΒΑΖΟΝΤΑΣ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟ 1 ΣΕ ΑΥΤΗ ΠΟΥ ΒΛΕΠΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ, ΤΟ ΑΡΙΘΜΟ 2 ΣΕ ΑΥΤΗ ΠΟΥ ΒΛΕΠΕΙ ΑΜΕΣΩΣ ΜΕΤΑ Κ.Ο.Κ	
Μ-23	i Αστυνομικές ταινίες	☐ 1
	ii Παιδικά προγράμματα	☐ 2
	iii Κινούμενα σχέδια	☐ 3
	iv Κωμωδίες	☐ 4
	v Περιπέτειες	☐ 5
	vi Τρόμου	☐ 6
	vii Ντοκυμαντέρ	☐ 7
	viii Διαφημίσεις	☐ 8

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

24. ΣΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ ΜΕ ΈΝΑ Χ ΣΤΟ ΒΑΘΜΟ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΕΚΤΙΜΗΣΕΙ ΒΑΣΕΙ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΒΑΘΜΩΝ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ					
5	4	3	2	1	
Πολύ μεγάλο βαθμό	Μεγάλο βαθμό	Μέτριο βαθμό	Μικρό βαθμό	Ποτέ	

Μ-241	i Γνωρίζει το παιδί σας στοιχεία σχετικά με το φυσικό περιβάλλον (ζώα.φυτά.ρύπανση.σκουπίδια.κλπ)	5	4	3	2	1
Μ-242	ii Γνωρίζει το παιδί σας ότι χρησιμοποιώντας πολύ χαρτί καταστρέφει το δέντρο;	5	4	3	2	1
Μ-243	iii Μπορεί να ξεχωρίσει διάφορα είδη ζώων ή φυτών;	5	4	3	2	1
Μ-244	iv Γνωρίζει το παιδί σας να κατασκευάζει διάφορα αντικείμενα (γνώση υλικών, χρωμάτων κλπ.)	5	4	3	2	1
Μ-245	v Αναγνωρίζει το παιδί σας πηγές ρύπανσης, αυτοκίνητο εργοστάσιο κλπ.)	5	4	3	2	1
Μ-246	vi Γνωρίζει το παιδί σας τι είναι ανακύκλωση;	5	4	3	2	1
Μ-247	vii Εχει μαζέψει ποτέ χαρτιά, ξύλα, πλαστικά, γυαλί, κουτιά αναψυκτικών κλπ. ;	5	4	3	2	1
Μ-248	viii Συνεργάζεται το παιδί σας με τα άλλα παιδιά ή τα αδέλφια του, αν υπάρχουν, αρμονικά μέσα στην ομάδα, στο παιχνίδι κλπ;	5	4	3	2	1
Μ-249	ix Γνωρίζει το παιδί σας ότι πρέπει να τρώει υγιεινές τροφές;	5	4	3	2	1
Μ-2410	x Άλλο τι;	5	4	3	2	1
Μ-2411	xi Όταν ανοίγει ένα δέμα-δώρο αναζητεί κάλαθο αχρήστων για να πετάξει το περιτύλιγμα;	ΝΑΙ ☐ 1	ΟΧΙ ☐			

25. ΣΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ ΜΕ ΈΝΑ Χ ΣΤΟ ΒΑΘΜΟ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΕΚΤΙΜΗΣΕΙ ΒΑΣΕΙ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΒΑΘΜΩΝ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ					
5	4	3	2	1	
Πολύ μεγάλο βαθμό	Μεγάλο βαθμό	Μέτριο βαθμό	Μικρό βαθμό	Ποτέ	

Μ-251	i Πετάει αντικείμενα (π.χ. χαρτιά) στο δρόμο, σπίτι, κλπ;	5	4	3	2	1
Μ-252	ii Αφήνει βρύσες ανοικτές;	5	4	3	2	1
Μ-253	iii Αφήνει φώτα αναμμένα;	5	4	3	2	1
Μ-254	iv Κόβει φύλλα και κλαδάκια από τα φυτά;	5	4	3	2	1
Μ-255	v Καταστρέφει φυτά και λουλούδια;	5	4	3	2	1
Μ-256	vi Πατάει με μανία τα έντομα;	5	4	3	2	1
Μ-257	vii Κτυπάει τα ζώα;	5	4	3	2	1
Μ-258	viii Καταστρέφει τα παιχνίδια τα ρούχα και άλλα πράγματα;	5	4	3	2	1
Μ-259	ix Δεν δέχεται τις διαφορετικές απόψεις των άλλων;	5	4	3	2	1
Μ-2510	x Θέλει να γίνεται οπωσδήποτε το δικό του;	5	4	3	2	1
Μ-2511	xi Είναι επιθετικό ως προς τα άλλα παιδιά;	5	4	3	2	1
Μ-2512	xii Απομονώνεται από το κοινωνικό περιβάλλον;	5	4	3	2	1
Μ-2513	xiii Δεν τρώει υγιεινές τροφές;	5	4	3	2	1
Μ-2514	xiv Θέλει να τρώει σε ταχυφαγείο;	5	4	3	2	1
Μ-2515	xv Σπαταλάει χαρτιά και άλλα υλικά;	5	4	3	2	1
	xvi Μπορείτε να προσδιορίσετε κάτι άλλο στις ενέργειες του παιδιού που να δηλώνει αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά;	ΝΑΙ ☐ 1	ΟΧΙ ☐			
Μ-2516	xvii Αν ναι σε τι βαθμό;					
	1.	5	4	3	2	1
	2.	5	4	3	2	1

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

M-26	**26. ΕΧΕΤΕ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙ ΠΟΤΕ ΜΑΖΙ ΤΟΥ ΑΥΤΕΣ ΤΙΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ (ΤΗΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ 25);**	**ΝΑΙ ☐ 1 ΟΧΙ ☐ 2**

M-27	**27. ΠΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑ ΌΤΑΝ ΣΥΖΗΤΑΤΕ ΜΑΖΙ ΤΟΥ ΑΥΤΕΣ ΤΙΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ;**	
	i Είναι δεκτικό	**1** ☐
	ii Δεν είναι δεκτικό	**2** ☐
	iii Αρνειται τελείως	**3** ☐
	iv Φωνάζει	**4** ☐
	v Αδιαφορεί	**5** ☐
	vi Προσπαθεί να ξεφύγει	**6** ☐
	vii Φεύγει	**7** ☐
	viii Άλλο τι;'	**8** ☐

M-28	**28. ΑΛΛΑΖΕΙ Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ ΜΕ ΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΕ ΤΙ ΒΑΘΜΟ;**	☐☐☐☐☐ 5 4 3 2 1

M-29	**29. ΕΧΕΙ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΑΥΤΗ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ, ΑΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΙ ΣΕ ΤΙ ΒΑΘΜΟ;**	☐☐☐☐☐ 5 4 3 2 1

M-30	30. ΠΟΥ ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΟΦΕΙΛΕΤΑΙ ΑΥΤΗ Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ;	
	i Στην άγνοια	**1** ☐
	ii Στην επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (τηλεόραση κλπ.)	**2** ☐
	iii Στην μίμηση μεγαλυτέρων (στην οικογένεια, συγγενείς, φίλοι κλπ.)	**3** ☐
	iv Το έμαθε στο σχολείο από άλλα παιδιά;	**4** ☐
	v Το είδε στη γειτονιά από φίλους του.....	**5** ☐
	viii Σε άλλη αιτία που μπορείτε να περιγράψετε;	**6** ☐

M-31	**31. ΠΩΣ ΑΝΤΙΔΡΑΤΕ ΕΣΕΙΣ Σ΄ΑΥΤΗ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ;**	
	i Αδιαφορώ	**1** ☐
	ii Τιμωρώ	**2** ☐
	iii Συζυτώ μαζί του	**3** ☐
	iv Δίνω το παράδειγμα	**4** ☐
	v Συμβουλεύω	**5** ☐
	vi Γελάω.....	**6** ☐

M-32	**32. Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΕΙΝΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΕ ΤΙ ΒΑΘΜΟ;**	☐☐☐☐☐ 5 4 3 2 1

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Β._ ΠΙΝΑΚΕΣ – ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑΤΑ – ΚΥΚΛΙΚΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Frequencies Ερωτηματολόγιο Νηπιαγωγών

Statistics

		Z1	Z2	Z3	Z41	Z42	Z43	Z44
N	Valid	29	29	20	21	17	16	18
	Missing	1	1	10	9	13	14	12

Statistics

		Z5	Z51	Z52	Z6	Z71	Z710	Z72
N	Valid	28	27	27	29	25	29	22
	Missing	2	3	3	1	5	1	8

Statistics

		Z73	Z74	Z75	Z76	Z77	Z78	Z79
N	Valid	29	29	29	29	29	29	29
	Missing	1	1	1	1	1	1	1

Statistics

		Z8	Z91	Z92	Z93
N	Valid	29	25	24	26
	Missing	1	5	6	4

Frequency Table

Z1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	3,3	3,4	3,4
	2,00	11	36,7	37,9	41,4
	3,00	14	46,7	48,3	89,7
	4,00	3	10,0	10,3	100,0
	Total	29	96,7	100,0	
Missing	System	1	3,3		
Total		30	100,0		

Z2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	3,3	3,4	3,4
	2,00	12	40,0	41,4	44,8
	3,00	16	53,3	55,2	100,0
	Total	29	96,7	100,0	
Missing	System	1	3,3		
Total		30	100,0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Z3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	3,3	5,0	5,0
	3,00	9	30,0	45,0	50,0
	4,00	2	6,7	10,0	60,0
	13,00	1	3,3	5,0	65,0
	14,00	2	6,7	10,0	75,0
	34,00	4	13,3	20,0	95,0
	134,00	1	3,3	5,0	100,0
	Total	20	66,7	100,0	
Missing	System	10	33,3		
Total		30	100,0		

Z41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	8	26,7	38,1	38,1
	2,00	13	43,3	61,9	100,0
	Total	21	70,0	100,0	
Missing	System	9	30,0		
Total		30	100,0		

Z42

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	4	13,3	23,5	23,5
	2,00	13	43,3	76,5	100,0
	Total	17	56,7	100,0	
Missing	System	13	43,3		
Total		30	100,0		

Z43

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	3	10,0	18,8	18,8
	2,00	13	43,3	81,3	100,0
	Total	16	53,3	100,0	
Missing	System	14	46,7		
Total		30	100,0		

Z44

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	5	16,7	27,8	27,8
	2,00	13	43,3	72,2	100,0
	Total	18	60,0	100,0	
Missing	System	12	40,0		
Total		30	100,0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Z5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	11	36,7	39,3	39,3
	2,00	17	56,7	60,7	100,0
	Total	28	93,3	100,0	
Missing	System	2	6,7		
Total		30	100,0		

Z51

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	16	53,3	59,3	59,3
	1,00	6	20,0	22,2	81,5
	2,00	1	3,3	3,7	85,2
	12,00	4	13,3	14,8	100,0
	Total	27	90,0	100,0	
Missing	System	3	10,0		
Total		30	100,0		

Z52

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	12	40,0	44,4	44,4
	2,00	9	30,0	33,3	77,8
	3,00	1	3,3	3,7	81,5
	4,00	4	13,3	14,8	96,3
	24,00	1	3,3	3,7	100,0
	Total	27	90,0	100,0	
Missing	System	3	10,0		
Total		30	100,0		

Z6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4,00	13	43,3	44,8	44,8
	5,00	16	53,3	55,2	100,0
	Total	29	96,7	100,0	
Missing	System	1	3,3		
Total		30	100,0		

Z71

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	20	66,7	80,0	80,0
	2,00	5	16,7	20,0	100,0
	Total	25	83,3	100,0	
Missing	System	5	16,7		
Total		30	100,0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Z710

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	2	6,7	6,9	6,9
	1,00	27	90,0	93,1	100,0
	Total	29	96,7	100,0	
Missing	System	1	3,3		
Total		30	100,0		

Z72

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	18	60,0	81,8	81,8
	12,00	4	13,3	18,2	100,0
	Total	22	73,3	100,0	
Missing	System	8	26,7		
Total		30	100,0		

Z73

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	12	40,0	41,4	41,4
	1,00	17	56,7	58,6	100,0
	Total	29	96,7	100,0	
Missing	System	1	3,3		
Total		30	100,0		

Z74

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	18	60,0	62,1	62,1
	1,00	11	36,7	37,9	100,0
	Total	29	96,7	100,0	
Missing	System	1	3,3		
Total		30	100,0		

Z75

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	19	63,3	65,5	65,5
	1,00	10	33,3	34,5	100,0
	Total	29	96,7	100,0	
Missing	System	1	3,3		
Total		30	100,0		

Z76

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	11	36,7	37,9	37,9
	1,00	18	60,0	62,1	100,0
	Total	29	96,7	100,0	
Missing	System	1	3,3		
Total		30	100,0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Z77

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	26	86.7	89,7	89,7
	1.00	3	10.0	10.3	100,0
	Total	29	96.7	100.0	
Missing	System	1	3.3		
Total		30	100.0		

Z78

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	15	50.0	51,7	51,7
	1,00	14	46.7	48.3	100,0
	Total	29	96.7	100.0	
Missing	System	1	3.3		
Total		30	100.0		

Z79

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	15	50.0	51,7	51,7
	1.00	14	46.7	48.3	100,0
	Total	29	96.7	100.0	
Missing	System	1	3.3		
Total		30	100.0		

Z8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	4	13,3	13,8	13,8
	2,00	16	53,3	55,2	69,0
	12,00	9	30,0	31,0	100,0
	Total	29	96,7	100,0	
Missing	System	1	3,3		
Total		30	100.0		

Z91

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	25	83,3	100,0	100,0
Missing	System	5	16,7		
Total		30	100.0		

Z92

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	24	80,0	100,0	100,0
Missing	System	6	20,0		
Total		30	100.0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

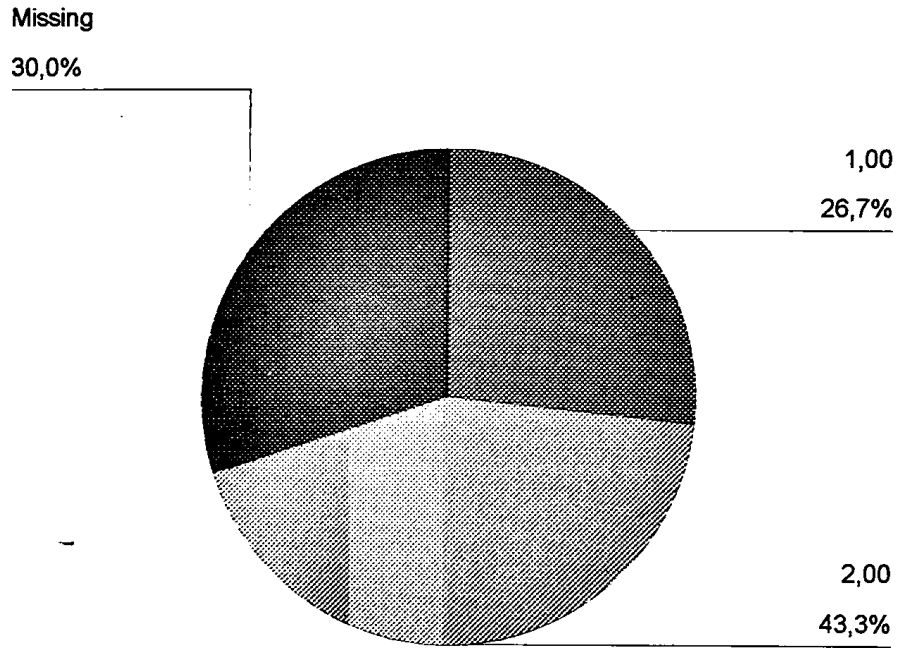
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	26	86.7	100,0	100,0
Missing	System	4	13.3		
Total		30	100.0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

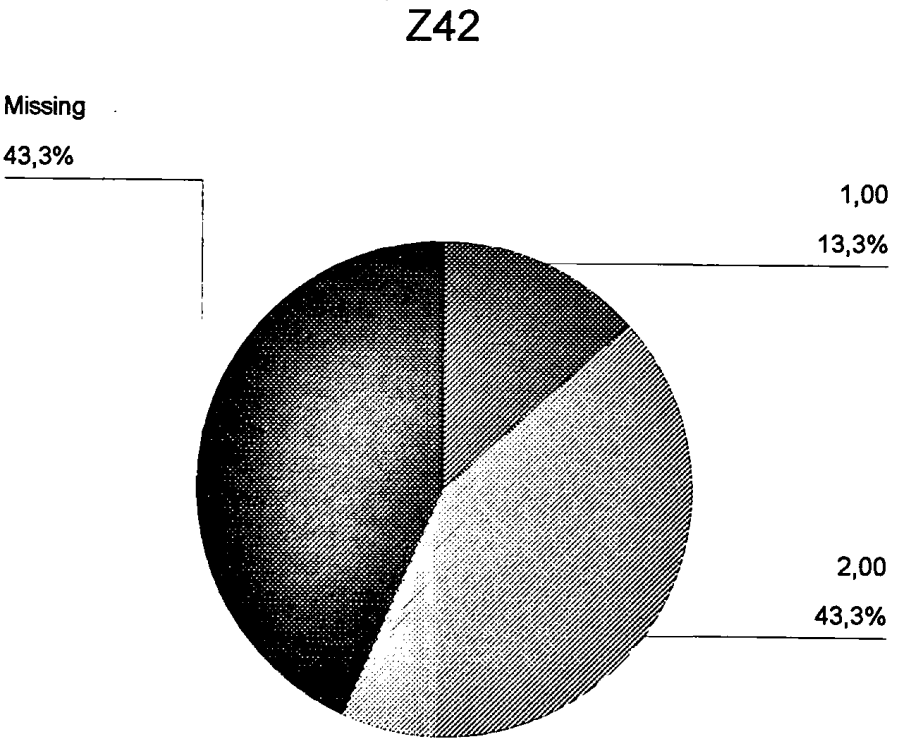
Ερωτηματολόγιο Νηπιαγωγών (ίδιους)

Pie Chart

Z41

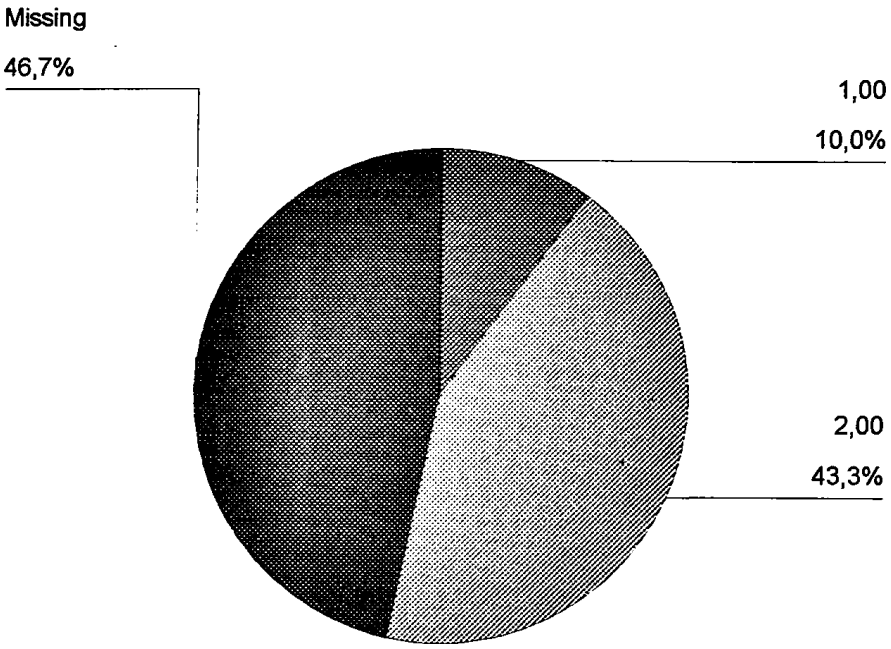


Z42

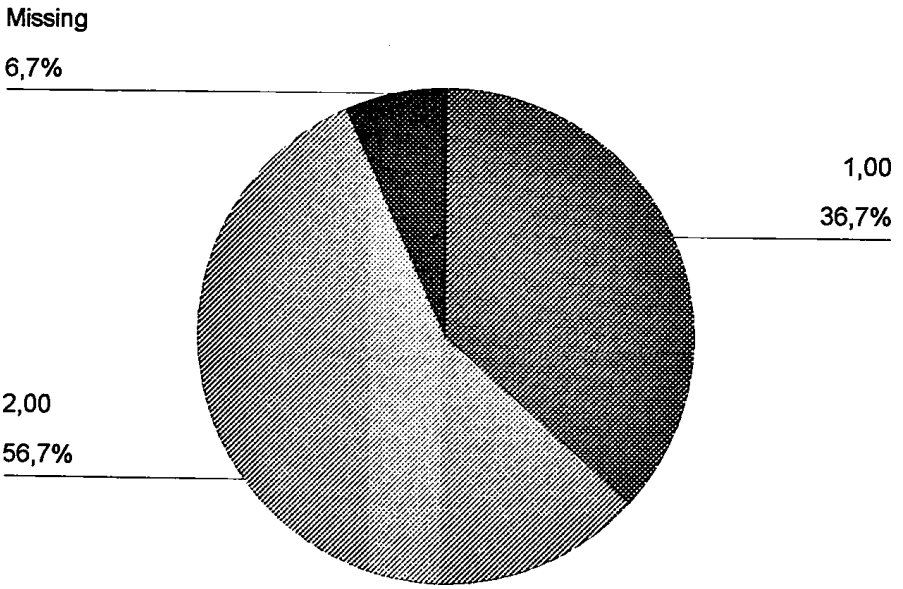


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Z43

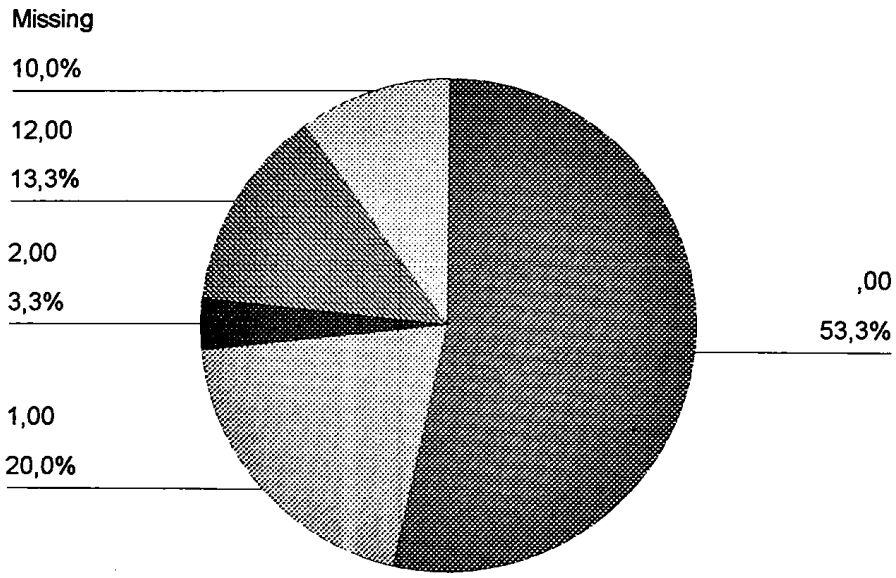


Z5

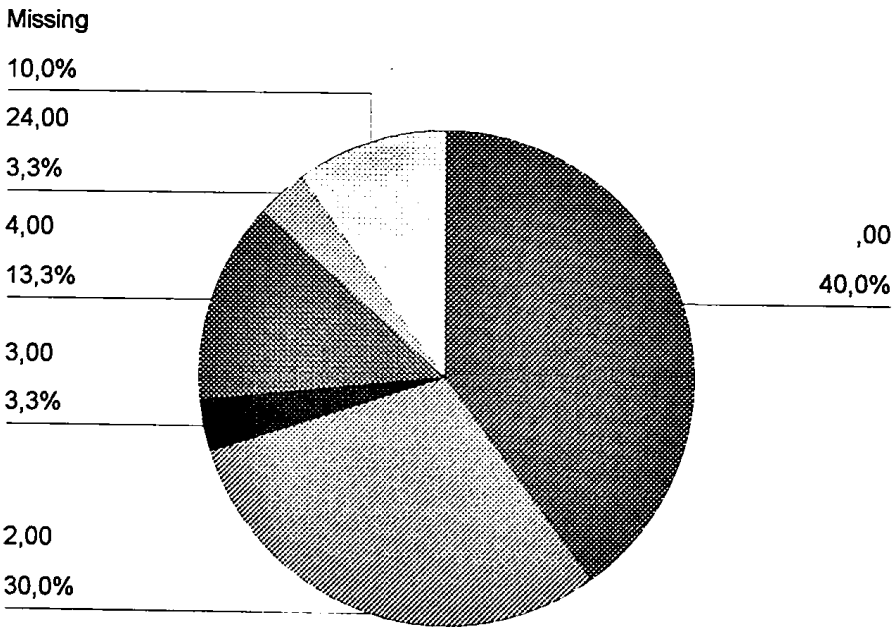


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Z51

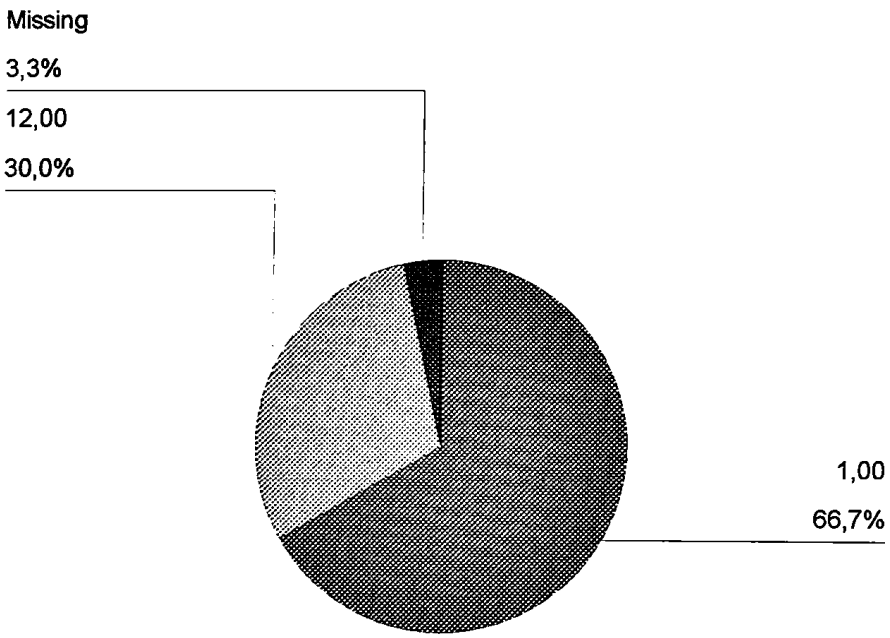


Z52

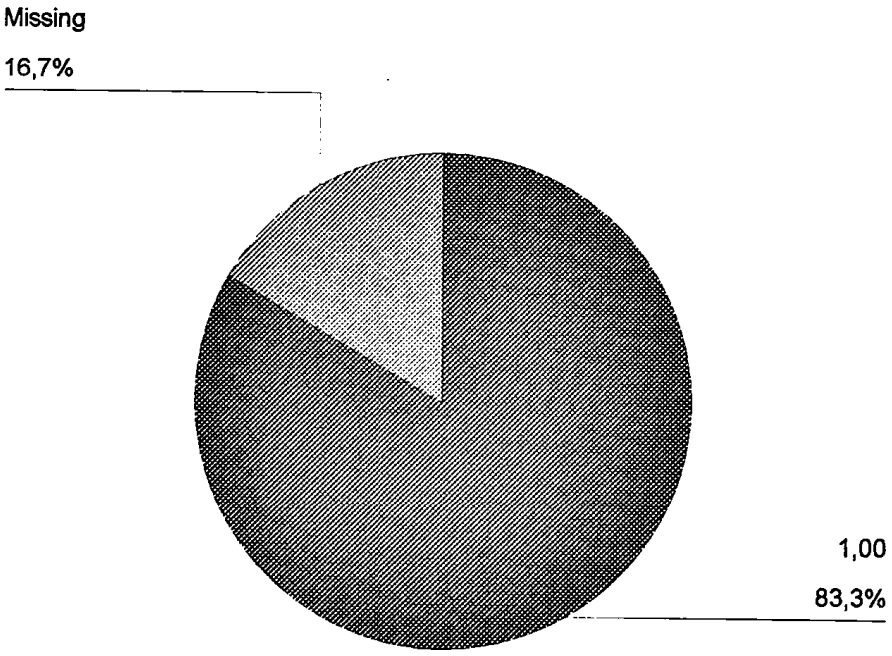


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Z_8

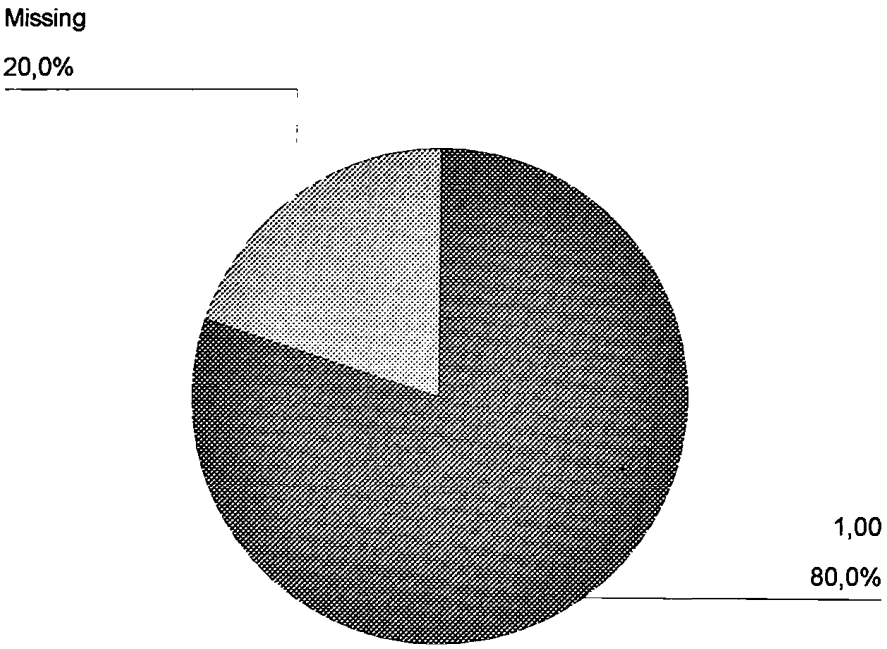


Z91

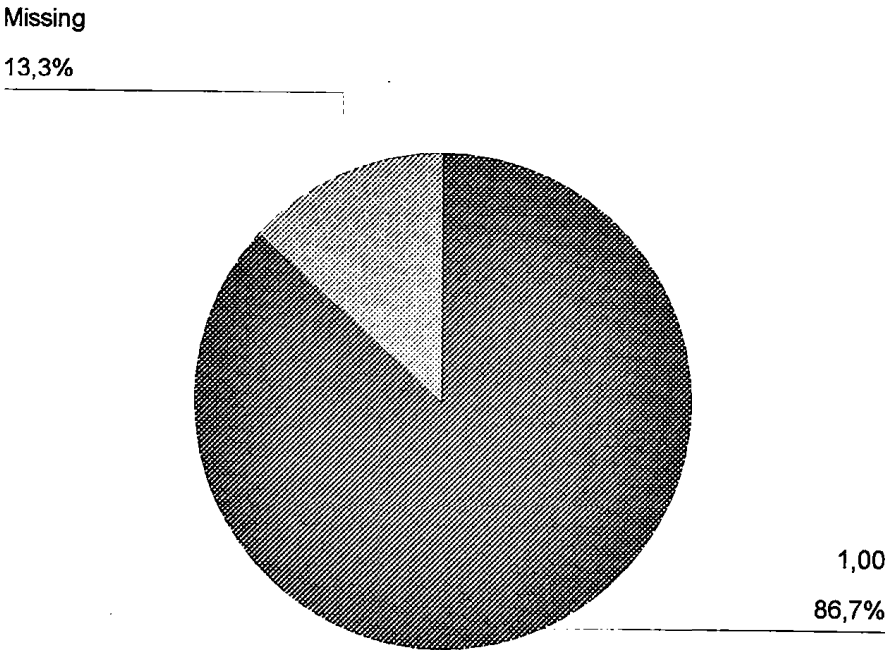


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Z92



Z93



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ερωτηματολόγιο Νηπιαγωγών

Frequencies

Statistics

		K31	K32	K33	K34	K35	K36	K37
N	Valid	313	312	306	309	310	306	295
	Missing	0	1	7	4	3	7	18

Statistics

		K38	K39	K311	K41	K42	K43	K44
N	Valid	311	297	225	311	302	297	300
	Missing	2	16	88	2	11	16	13

Statistics

		K45	K46	K47	K48	K49	K410	K411
N	Valid	303	301	287	308	307	310	307
	Missing	10	12	26	5	6	3	6

Statistics

		K412	K413	K414
N	Valid	308	297	273
	Missing	5	16	40

Frequency Table

K31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	,6	,6	,6
	2,00	22	7,0	7,0	7,7
	3,00	78	24,9	24,9	32,6
	4,00	126	40,3	40,3	72,8
	5,00	85	27,2	27,2	100,0
	Total	313	100,0	100,0	

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

K32

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	63	20,1	20,2	20,2
	2,00	71	22,7	22,8	42,9
	3,00	75	24,0	24,0	67,0
	4,00	61	19,5	19,6	86,5
	5,00	42	13,4	13,5	100,0
	Total	312	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		313	100,0		

K33

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	,3	,3	,3
	2,00	27	8,6	8,8	9,2
	3,00	74	23,6	24,2	33,3
	4,00	132	42,2	43,1	76,5
	5,00	72	23,0	23,5	100,0
	Total	306	97,8	100,0	
Missing	System	7	2,2		
Total		313	100,0		

K34

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	3	1,0	1,0	1,0
	2,00	42	13,4	13,6	14,6
	3,00	96	30,7	31,1	45,6
	4,00	108	34,5	35,0	80,6
	5,00	60	19,2	19,4	100,0
	Total	309	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		313	100,0		

K35

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	27	8,6	8,7	8,7
	2,00	65	20,8	21,0	29,7
	3,00	105	33,5	33,9	63,5
	4,00	72	23,0	23,2	86,8
	5,00	41	13,1	13,2	100,0
	Total	310	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		313	100,0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

K36

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	66	21,1	21,6	21,6
	2,00	72	23,0	23,5	45,1
	3,00	75	24,0	24,5	69,6
	4,00	49	15,7	16,0	85,6
	5,00	43	13,7	14,1	99,7
	6,00	1	,3	,3	100,0
	Total	306	97,8	100,0	
Missing	System	7	2,2		
Total		313	100,0		

K37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	64	20.4	21,7	21,7
	2,00	86	27.5	29,2	50,8
	3,00	52	16,6	17,6	68,5
	4,00	43	13.7	14,6	83,1
	5.00	49	15.7	16,6	99,7
	6,00	1	.3	.3	100,0
-	Total	295	94.2	100,0	
Missing	System	18	5.8		
Total		313	100,0		

K38

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	5	1.6	1.6	1.6
	2,00	29	9,3	9,3	10,9
	3,00	67	21.4	21.5	32,5
	4,00	123	39.3	39,5	72,0
	5,00	87	27.8	28.0	100,0
	Total	311	99,4	100,0	
Missing	System	2	.6		
Total		313	100,0		

K39

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	4	1,3	1,3	1,3
	2,00	27	8,6	9,1	10,4
	3,00	58	18,5	19,5	30,0
	4,00	129	41,2	43,4	73,4
	5,00	79	25,2	26,6	100,0
	Total	297	94,9	100,0	
Missing	System	16	5,1		
Total		313	100,0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

K311

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	204	65,2	90,7	90,7
	2,00	21	6,7	9,3	100,0
	Total	225	71,9	100,0	
Missing	System	88	28,1		
Total		313	100,0		

K41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	131	41,9	42,1	42,1
	2,00	102	32,6	32,8	74,9
	3,00	50	16,0	16,1	91,0
	4,00	22	7,0	7,1	98,1
	5,00	6	1,9	1,9	100,0
	Total	311	99,4	100,0	
Missing	System	2	,6		
Total		313	100,0		

K42

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	201	64,2	66,6	66,6
	2,00	60	19,2	19,9	86,4
	3,00	21	6,7	7,0	93,4
	4,00	12	3,8	4,0	97,4
	5,00	8	2,6	2,6	100,0
	Total	302	96,5	100,0	
Missing	System	11	3,5		
Total		313	100,0		

K43

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	181	57,8	60,9	60,9
	2,00	75	24,0	25,3	86,2
	3,00	24	7,7	8,1	94,3
	4,00	16	5,1	5,4	99,7
	5,00	1	,3	,3	100,0
	Total	297	94,9	100,0	
Missing	System	16	5,1		
Total		313	100,0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

K44

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	120	38,3	40,0	40,0
	2,00	106	33,9	35,3	75,3
	3,00	48	15,3	16,0	91,3
	4,00	21	6,7	7,0	98,3
	5,00	5	1,6	1,7	100,0
	Total	300	95,8	100,0	
Missing	System	13	4,2		
Total		313	100,0		

K45

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	190	60,7	62,7	62,7
	2,00	66	21,1	21,8	84,5
	3,00	24	7,7	7,9	92,4
	4,00	15	4,8	5,0	97,4
	5,00	8	2,6	2,6	100,0
	Total	303	96,8	100,0	
Missing	System	10	3,2		
Total		313	100,0		

K46

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	210	67,1	69,8	69,8
	2,00	41	13,1	13,6	83,4
	3,00	18	5,8	6,0	89,4
	4,00	19	6,1	6,3	95,7
	5,00	13	4,2	4,3	100,0
	Total	301	96,2	100,0	
Missing	System	12	3,8		
Total		313	100,0		

K47

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	234	74,8	81,5	81,5
	2,00	28	8,9	9,8	91,3
	3,00	11	3,5	3,8	95,1
	4,00	3	1,0	1,0	96,2
	5,00	11	3,5	3,8	100,0
	Total	287	91,7	100,0	
Missing	System	26	8,3		
Total		313	100,0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

K48

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	154	49,2	50,0	50,0
	2,00	106	33,9	34,4	84,4
	3,00	32	10,2	10,4	94,8
	4,00	10	3,2	3,2	98,1
	5,00	6	1,9	1,9	100,0
	Total	308	98,4	100,0	
Missing	System	5	1,6		
Total		313	100,0		

K49

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	30	9,6	9,8	9,8
	2,00	131	41,9	42,7	52,4
	3,00	95	30,4	30,9	83,4
	4,00	39	12,5	12,7	96,1
	5,00	12	3,8	3,9	100,0
	Total	307	98,1	100,0	
Missing	System	6	1,9		
Total		313	100,0		

K410

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	44	14,1	14,2	14,2
	2,00	122	39,0	39,4	53,5
	3,00	86	27,5	27,7	81,3
	4,00	32	10,2	10,3	91,6
	5,00	26	8,3	8,4	100,0
	Total	310	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		313	100,0		

K411

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	140	44,7	45,6	45,6
	2,00	95	30,4	30,9	76,5
	3,00	40	12,8	13,0	89,6
	4,00	21	6,7	6,8	96,4
	5,00	11	3,5	3,6	100,0
	Total	307	98,1	100,0	
Missing	System	6	1,9		
Total		313	100,0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

K412

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	171	54.6	55.5	55.5
	2,00	80	25.6	26.0	81.5
	3,00	31	9.9	10.1	91.6
	4,00	17	5.4	5.5	97,1
	5,00	9	2.9	2.9	100.0
	Total	308	98.4	100.0	
Missing	System	5	1.6		
Total		313	100.0		

K413

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	58	18.5	19.5	19.5
	2.00	113	36.1	38.0	57.6
	3.00	72	23.0	24.2	81.8
	4.00	35	11.2	11.8	93.6
	5.00	19	6.1	6.4	100.0
	Total	297	94.9	100.0	
Missing	System	16	5.1		
Total		313	100.0		

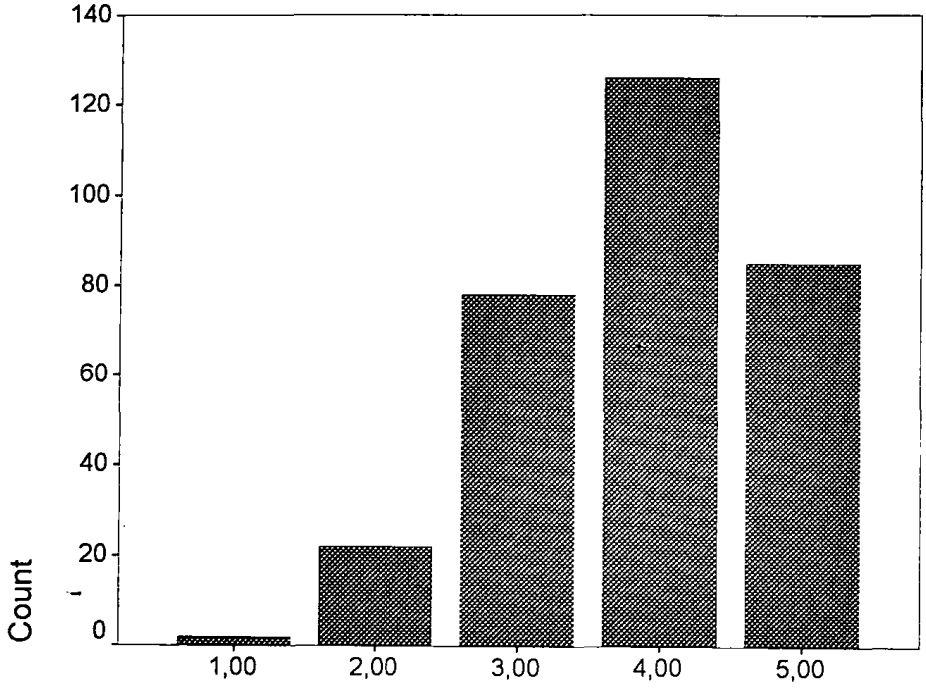
K414

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	41	13.1	15.0	15.0
	2,00	95	30.4	34.8	49.8
	3,00	67	21.4	24.5	74.4
	4,00	41	13.1	15.0	89.4
	5,00	29	9.3	10.6	100.0
	Total	273	87.2	100.0	
Missing	System	40	12.8		
Total		313	100.0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

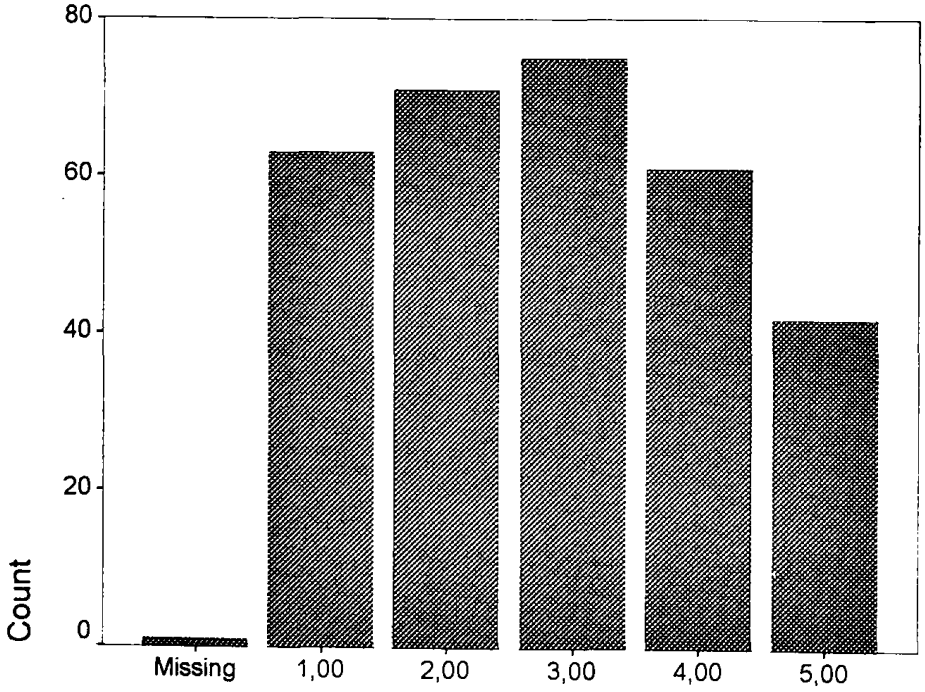
Ερωτηματολόγιο Νηπιαγωγών

Graph



K31

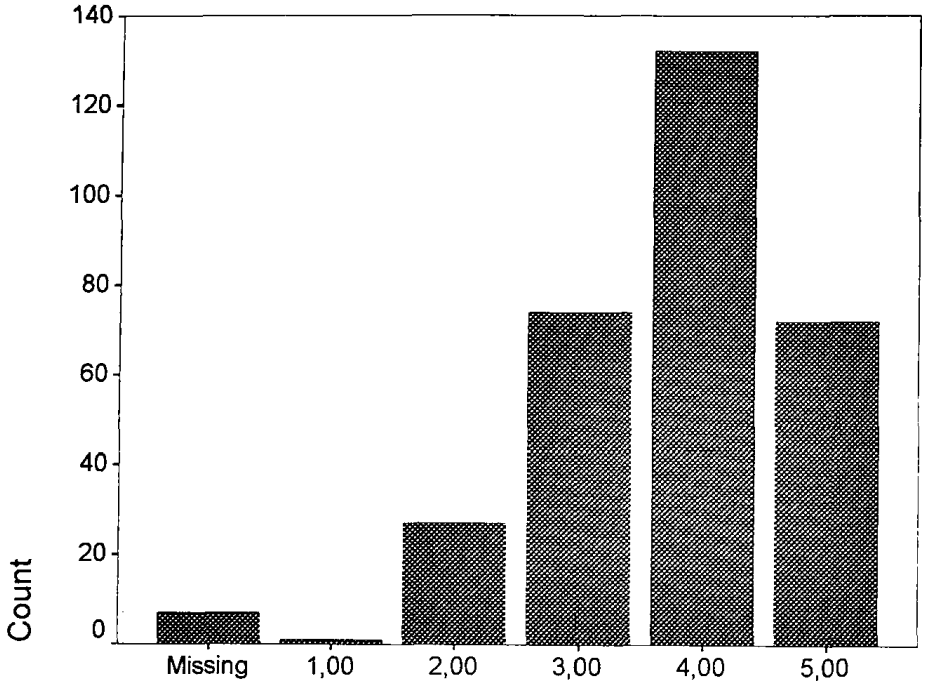
Graph



K32

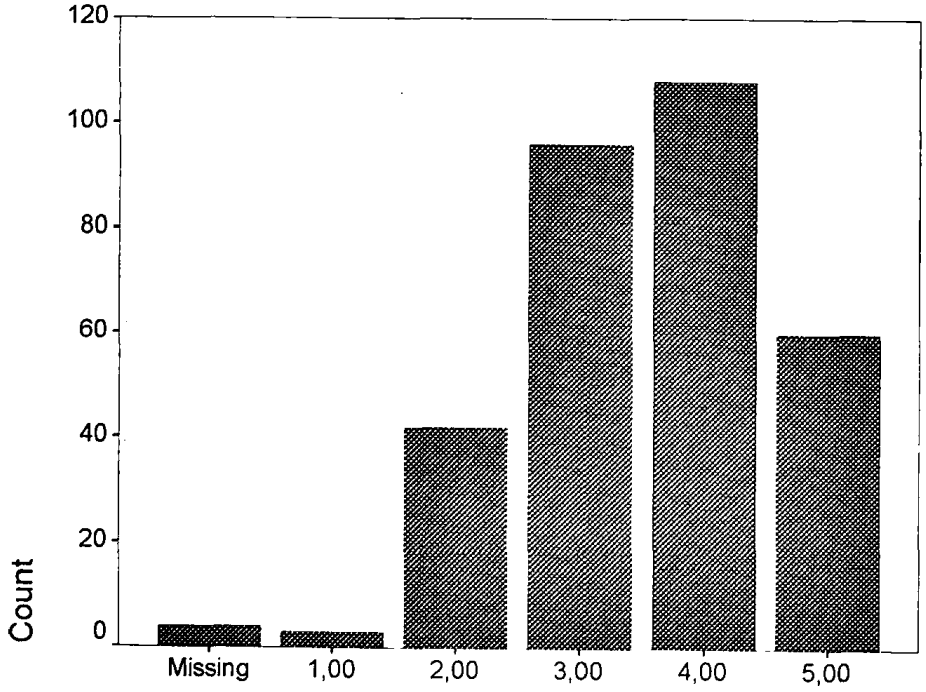
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



K33

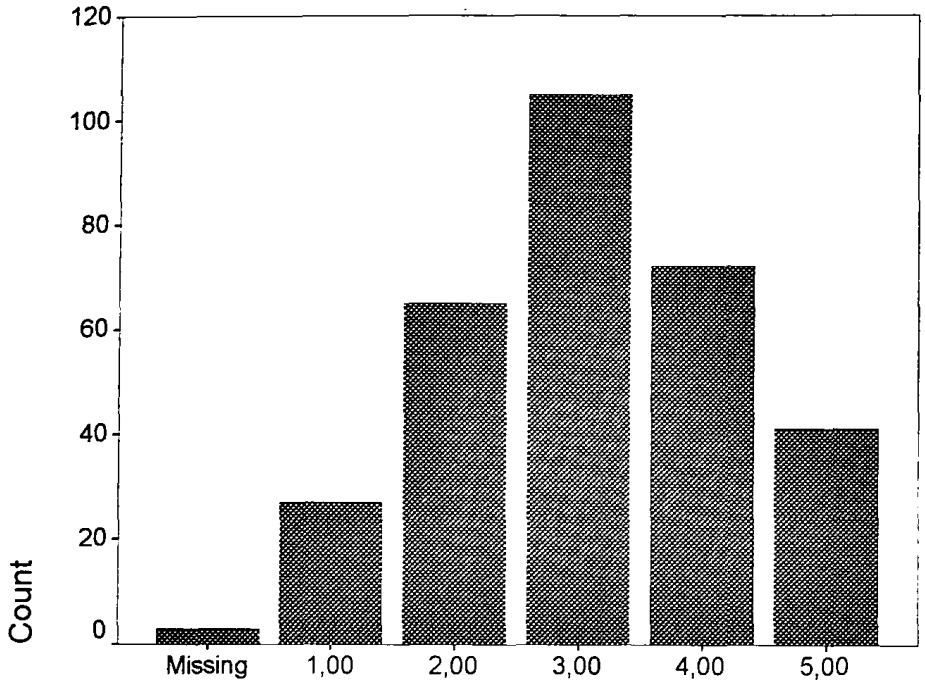
Graph



K34

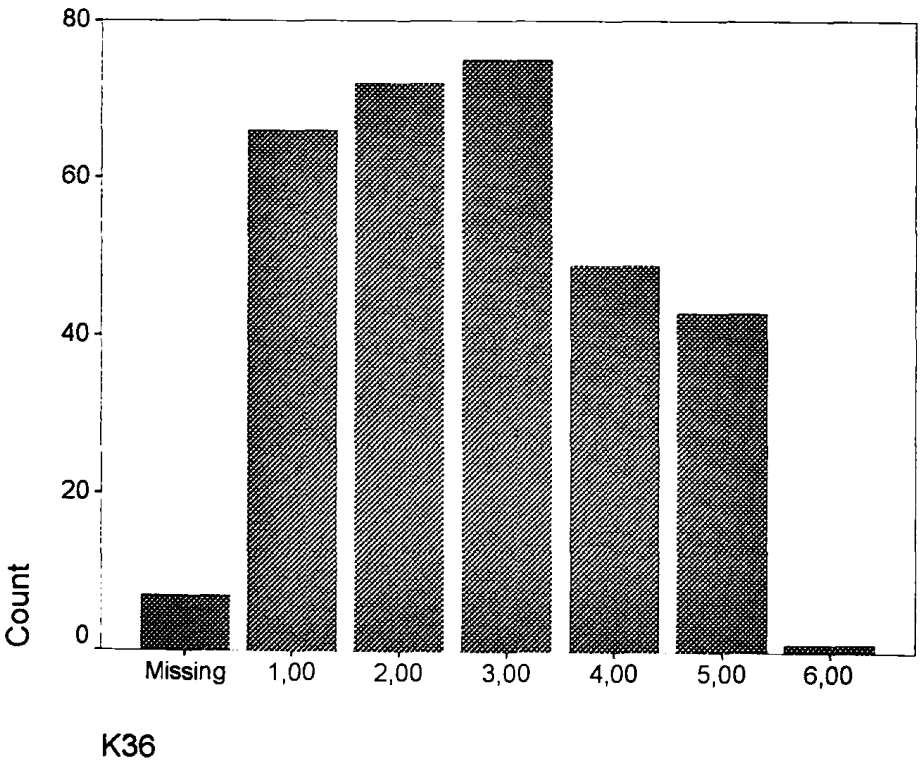
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



K35

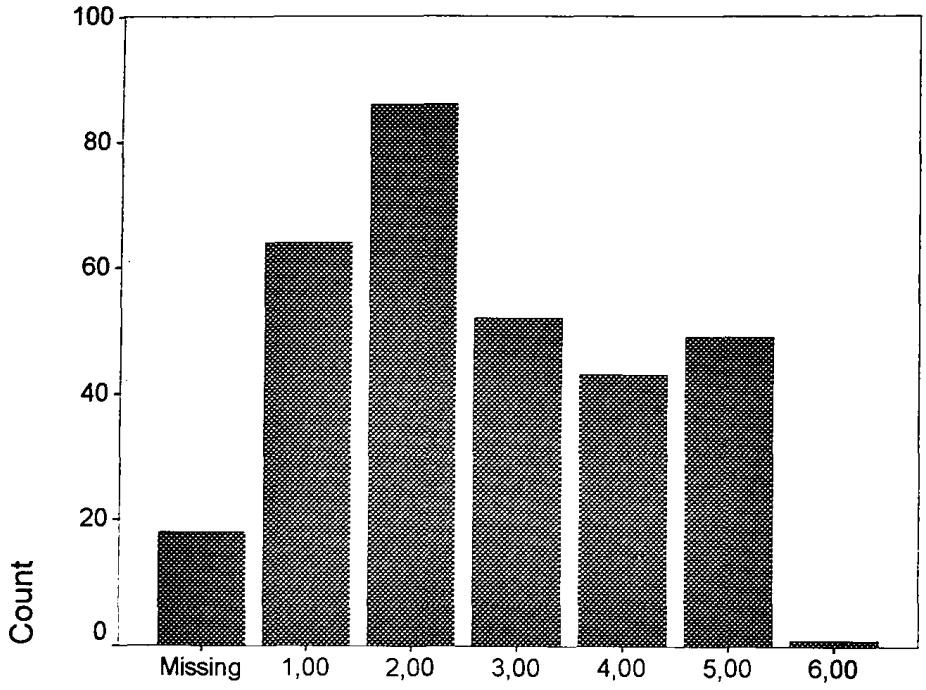
Graph



K36

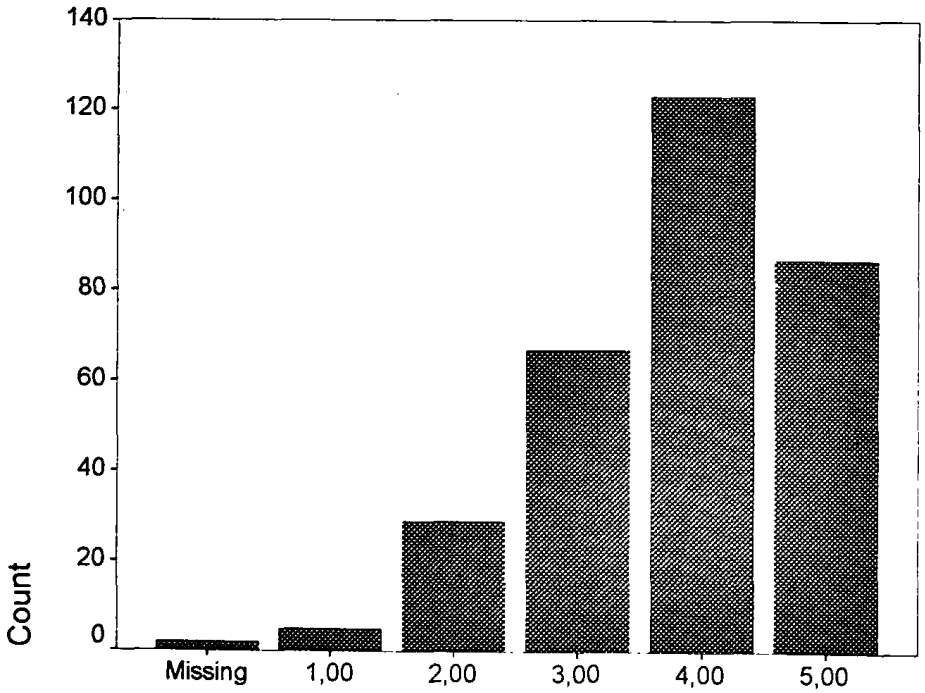
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



K37

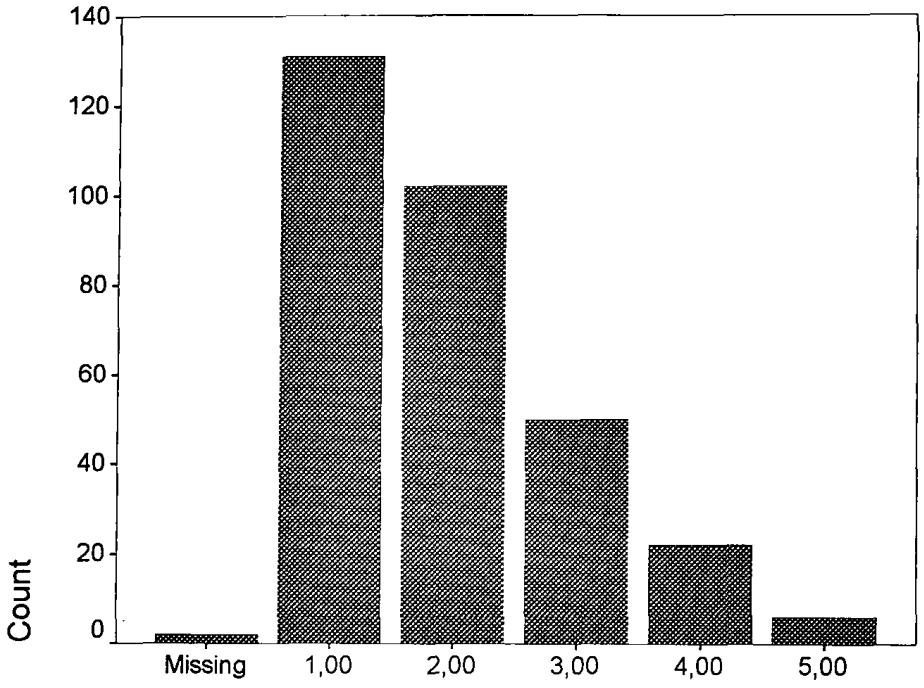
Graph



K38

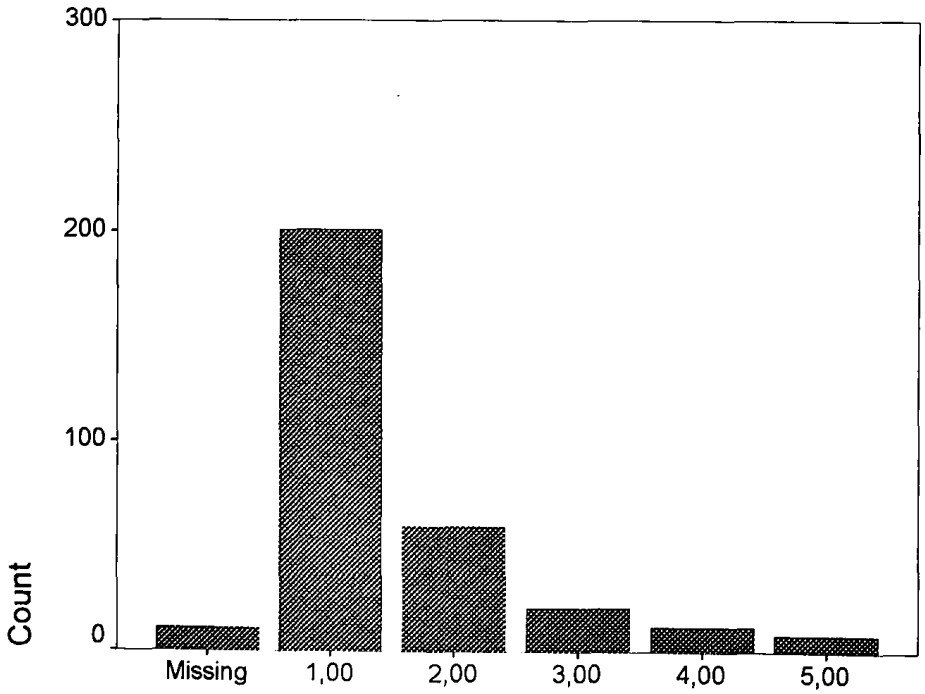
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



K41

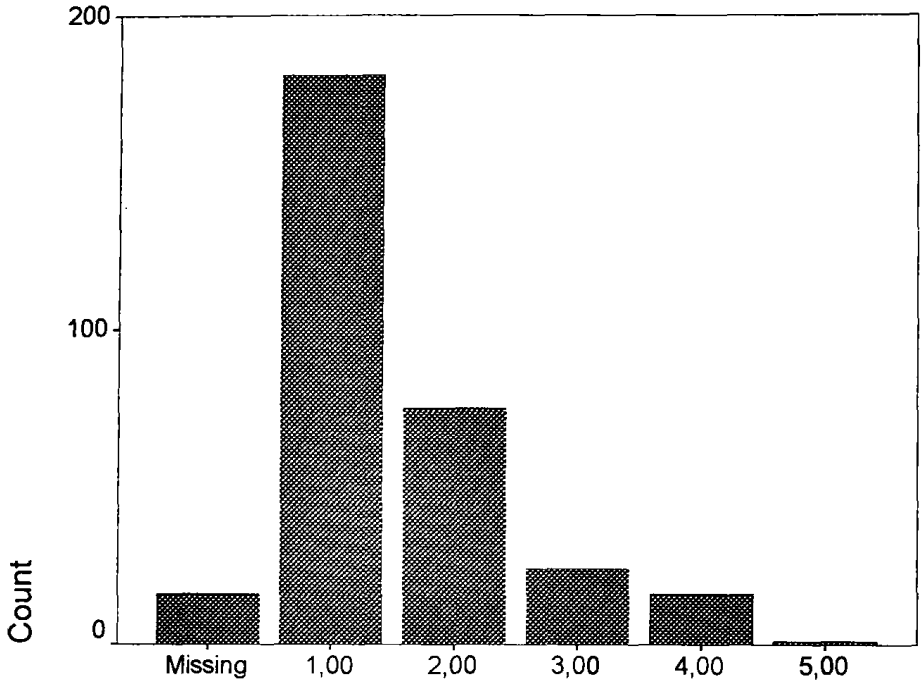
Graph



K42

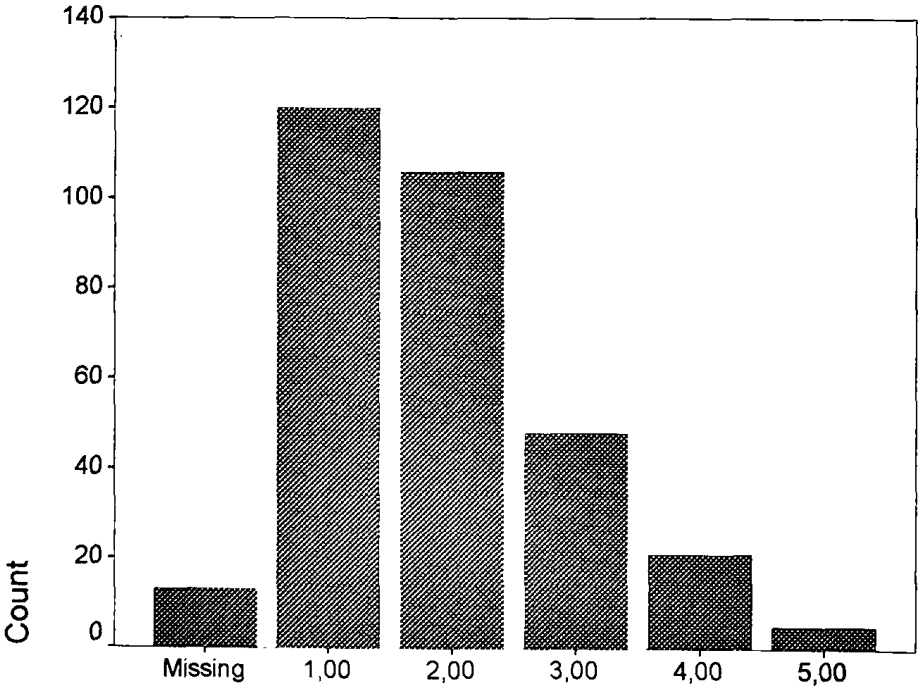
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



K43

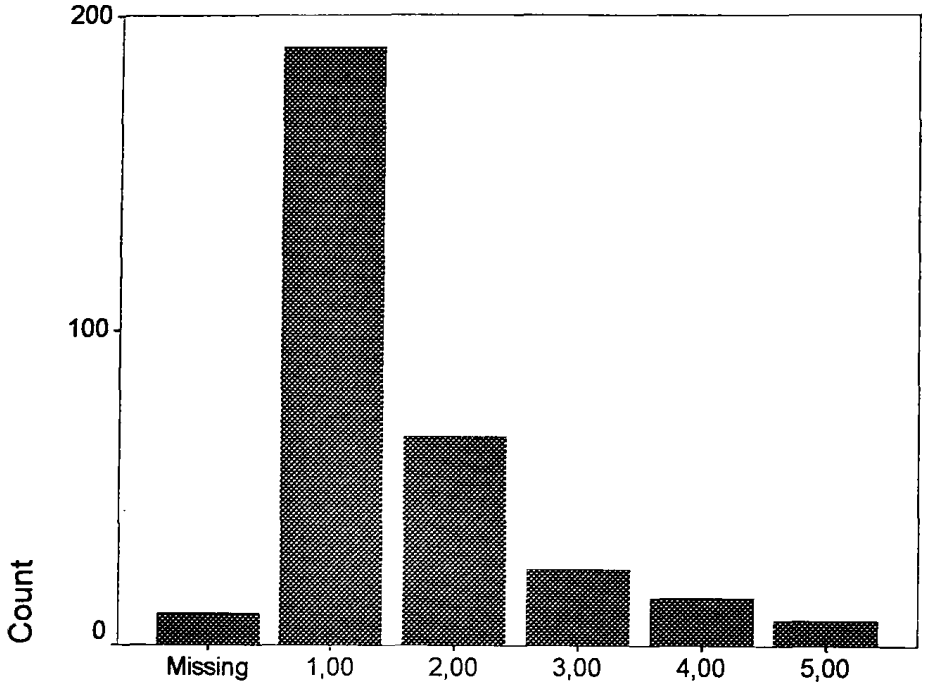
Graph



K44

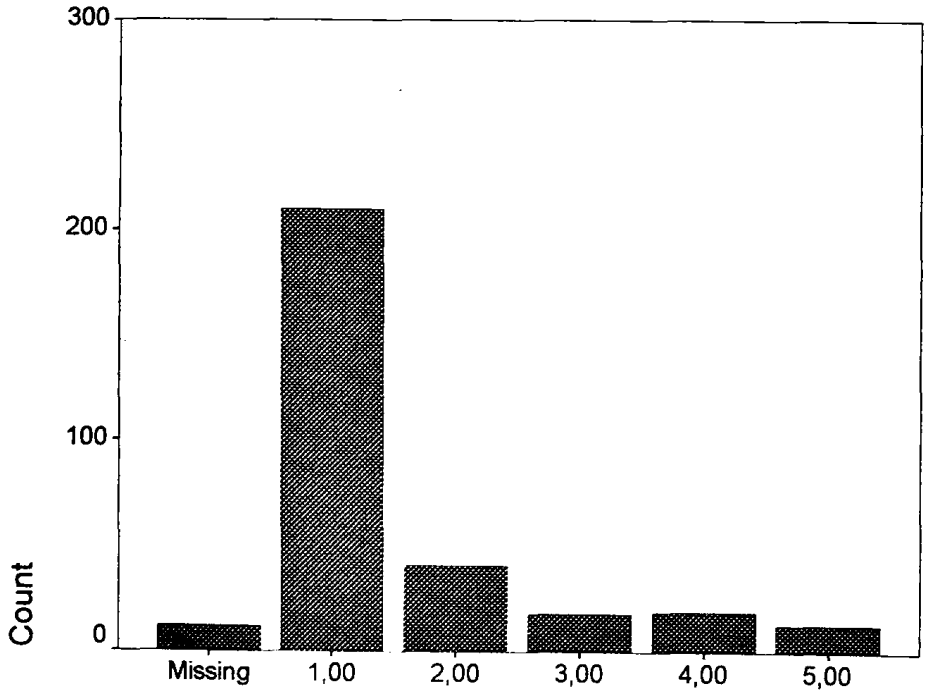
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



K45

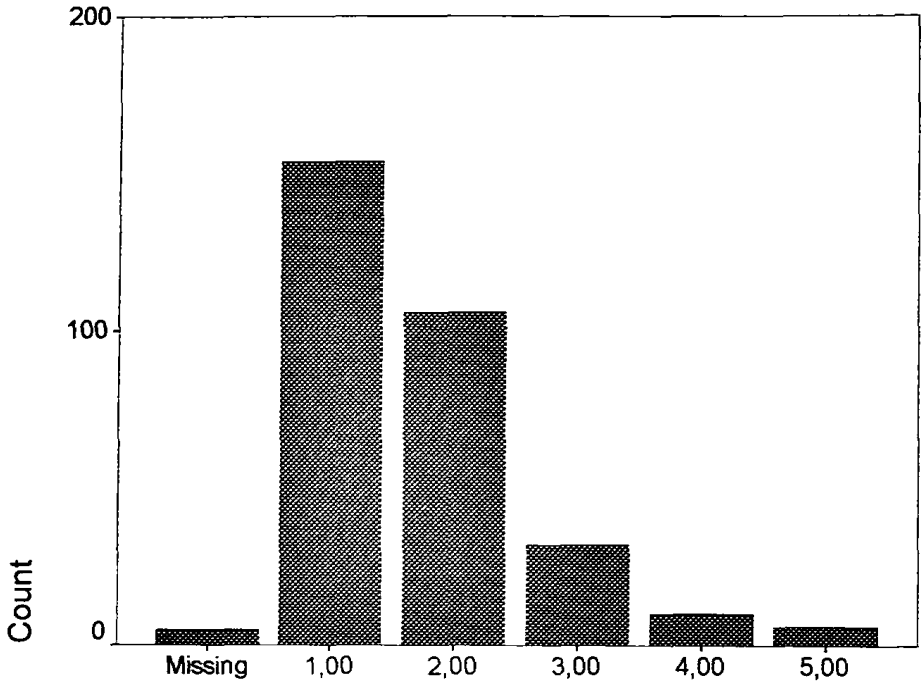
Graph



K46

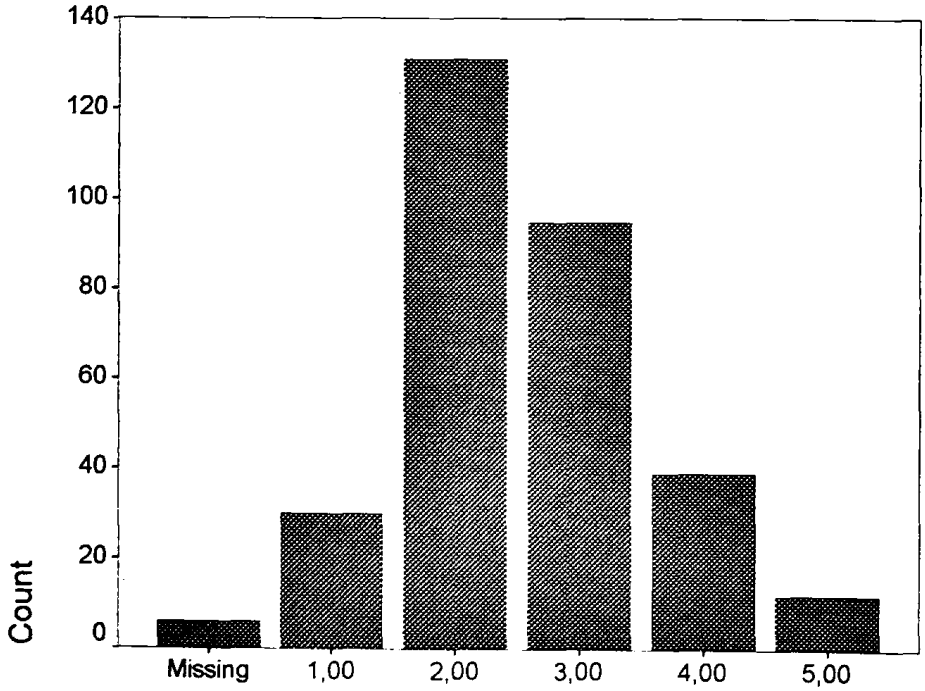
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



K48

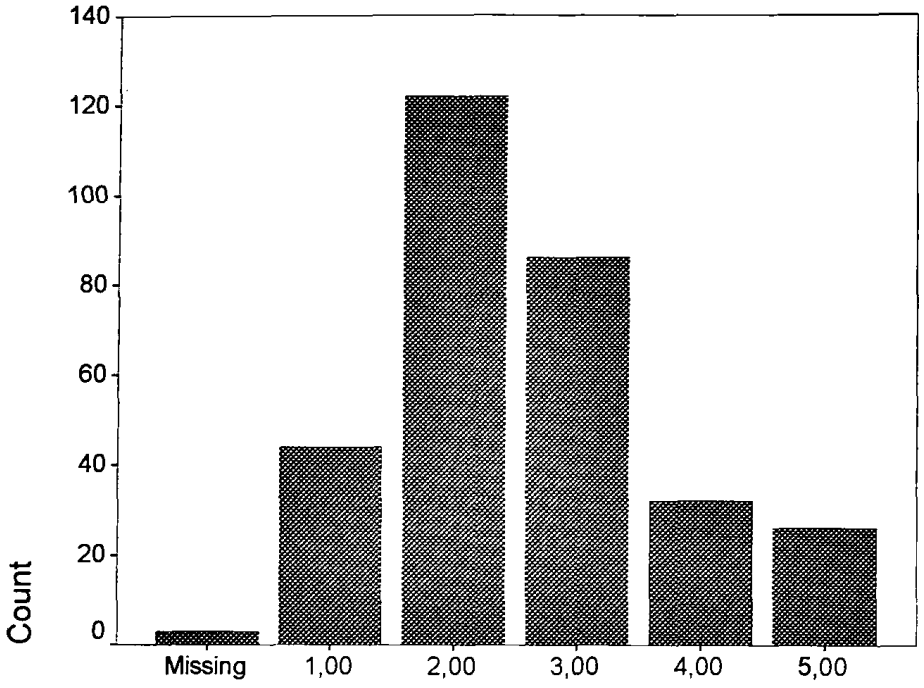
Graph



K49

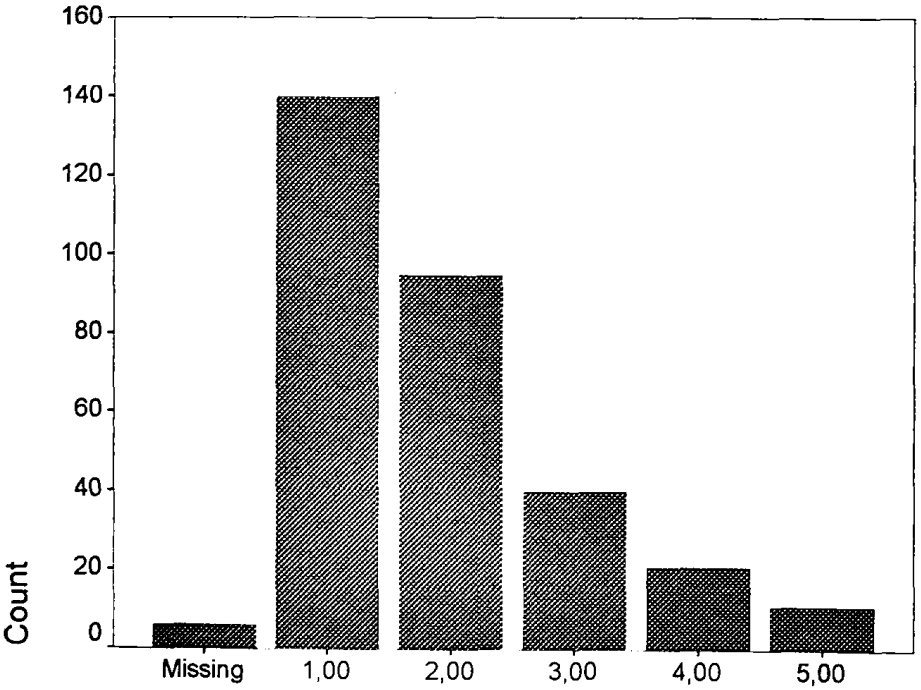
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



K410

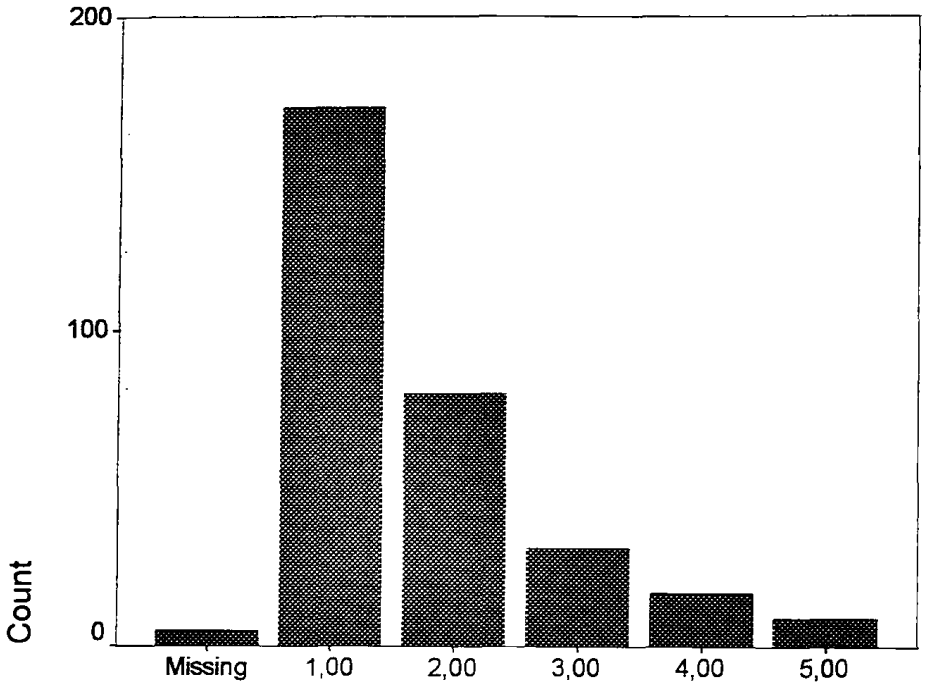
Graph



K411

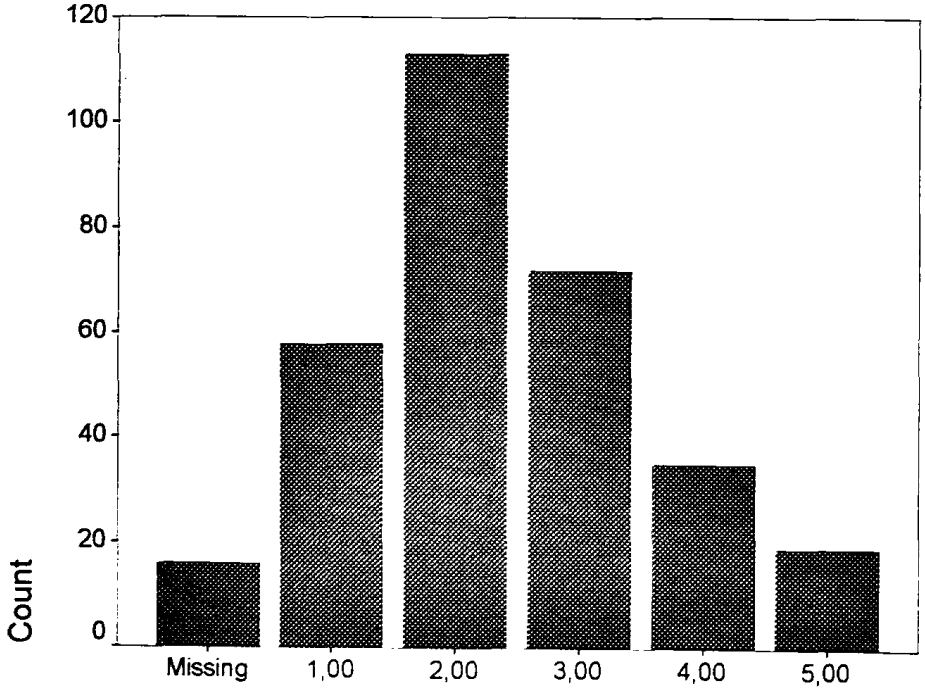
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



K412

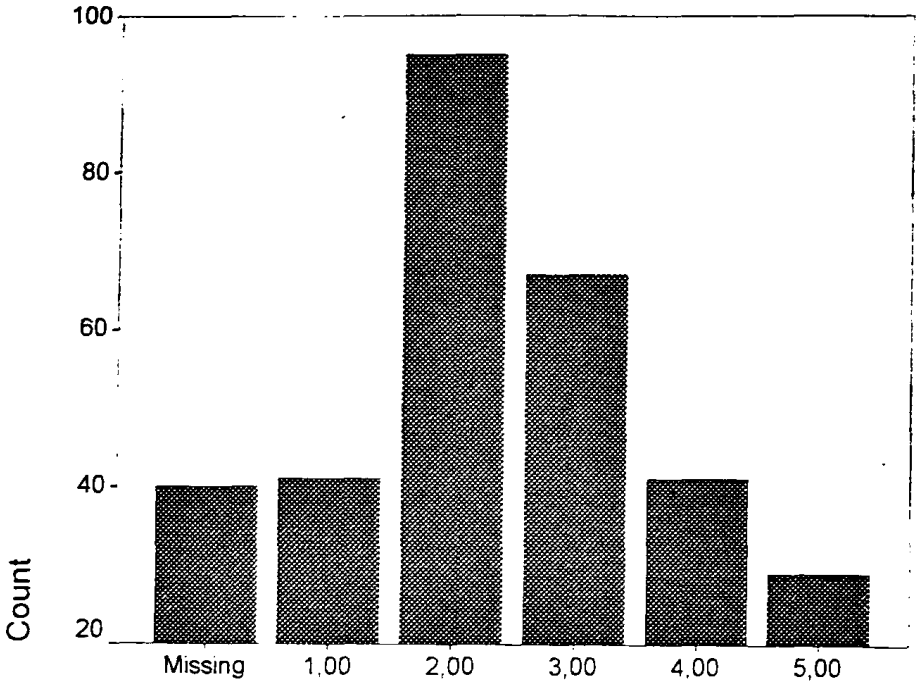
Graph



K413

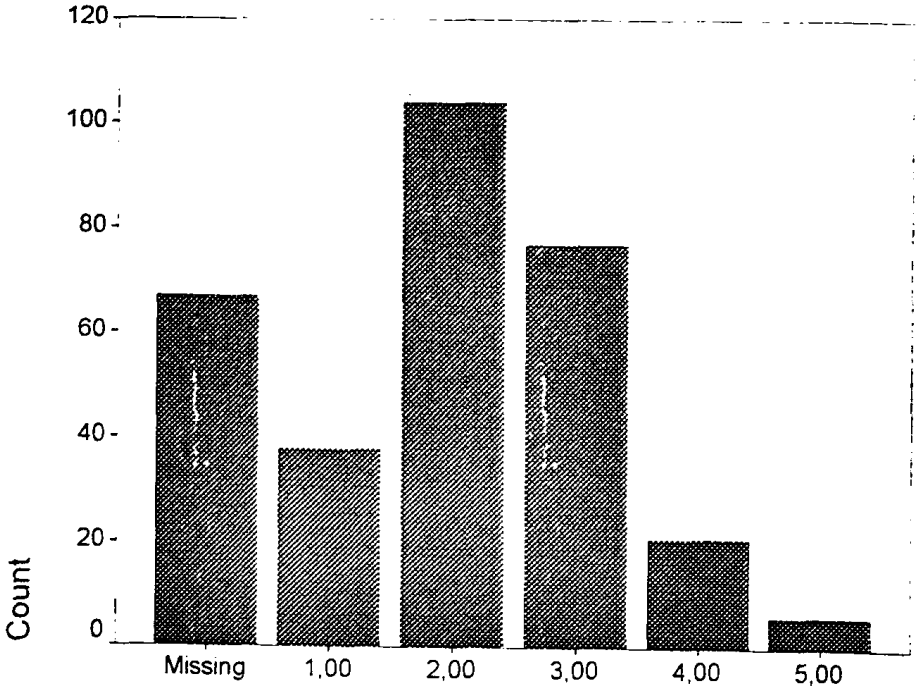
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



K414

Graph

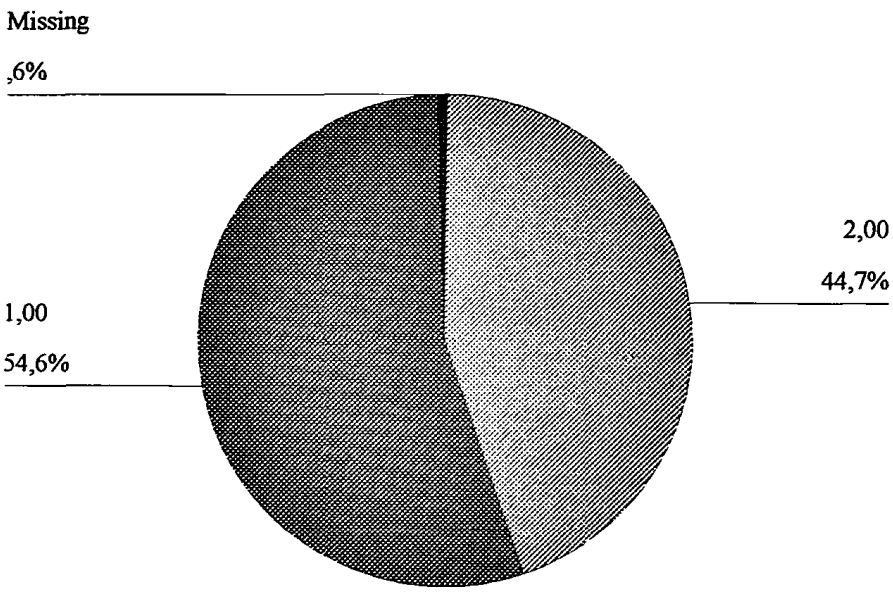


K415

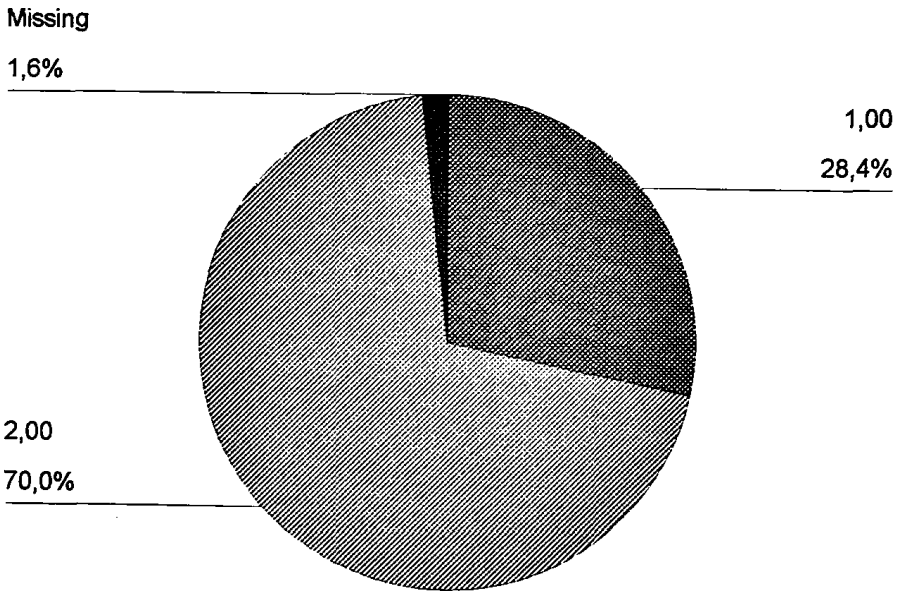
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Pie Chart

K1

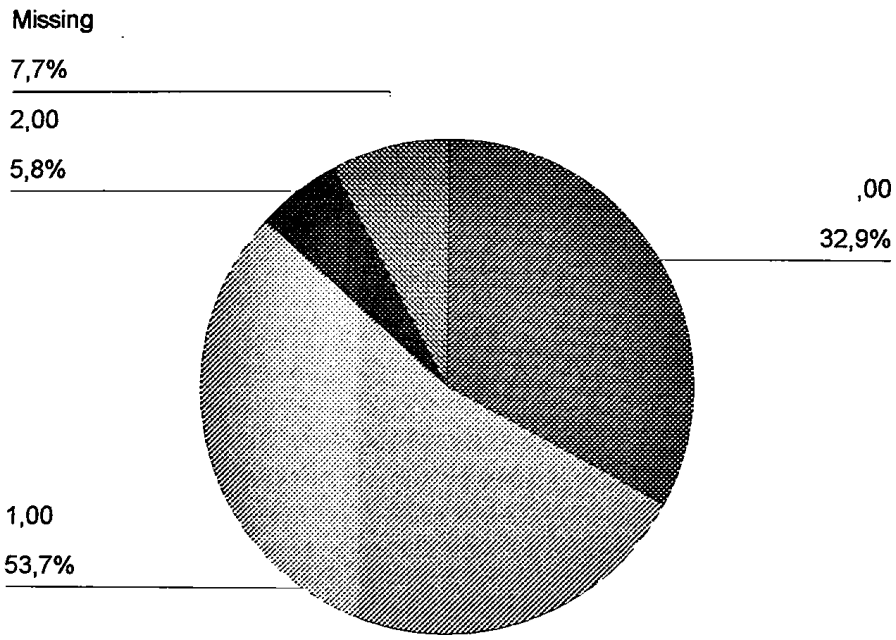


K2

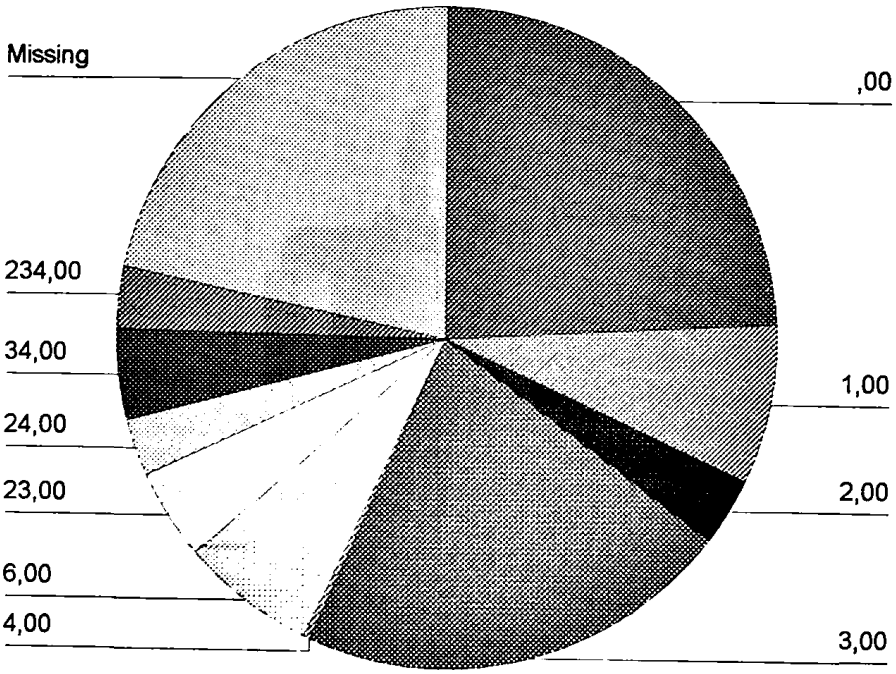


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

K_6



K_9



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ερωτηματολόγιο Γονέων

Frequencies

Statistics

		M241	M242	M243	M244	M245	M246	M247
N	Valid	261	257	254	255	260	252	258
	Missing	52	56	59	58	53	61	55

Statistics

		M248	M249	M2411	M251	M252	M253	M254
N	Valid	261	256	207	260	261	260	260
	Missing	52	57	106	53	52	53	53

Statistics

		M255	M256	M257	M258	M259	M2510	M2511
N	Valid	261	257	261	258	263	261	259
	Missing	52	56	52	55	50	52	54

Statistics

		M2512	M2513	M2514
N	Valid	254	260	235
	Missing	59	53	78

Frequency Table

M241

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	.6	,8	,8
	2,00	18	5.8	6,9	7,7
	3,00	78	24.9	29,9	37,5
	4,00	85	27.2	32,6	70,1
	5,00	78	24.9	29,9	100,0
	Total	261	83.4	100,0	
Missing	System	52	16.6		
Total		313	100.0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

M242

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	64	20,4	24,9	24,9
	2,00	75	24,0	29,2	54,1
	3,00	58	18,5	22,6	76,7
	4,00	34	10,9	13,2	89,9
	5,00	26	8,3	10,1	100,0
	Total	257	82,1	100,0	
Missing	System	56	17,9		
Total		313	100,0		

M243

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	4	1,3	1,6	1,6
	2,00	12	3,8	4,7	6,3
	3,00	43	13,7	16,9	23,2
	4,00	86	27,5	33,9	57,1
	5,00	109	34,8	42,9	100,0
	Total	254	81,2	100,0	
Missing	System	59	18,8		
Total		313	100,0		

M244

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	8	2,6	3,1	3,1
	2,00	31	9,9	12,2	15,3
	3,00	60	19,2	23,5	38,8
	4,00	76	24,3	29,8	68,6
	5,00	80	25,6	31,4	100,0
	Total	255	81,5	100,0	
Missing	System	58	18,5		
Total		313	100,0		

M245

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	33	10,5	12,7	12,7
	2,00	60	19,2	23,1	35,8
	3,00	81	25,9	31,2	66,9
	4,00	48	15,3	18,5	85,4
	5,00	38	12,1	14,6	100,0
	Total	260	83,1	100,0	
Missing	System	53	16,9		
Total		313	100,0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

M246

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	90	28,8	35,7	35,7
	2,00	55	17,6	21,8	57,5
	3,00	49	15,7	19,4	77,0
	4,00	23	7,3	9,1	86,1
	5,00	34	10,9	13,5	99,6
	31,00	1	,3	,4	100,0
	Total	252	80,5	100,0	
Missing	System	61	19,5		
Total		313	100,0		

M247

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	106	33,9	41,1	41,1
	2,00	39	12,5	15,1	56,2
	3,00	51	16,3	19,8	76,0
	4,00	35	11,2	13,6	89,5
	5,00	26	8,3	10,1	99,6
	45,00	1	,3	,4	100,0
	Total	258	82,4	100,0	
Missing	System	55	17,6		
Total		313	100,0		

M248

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	6	1,9	2,3	2,3
	2,00	9	2,9	3,4	5,7
	3,00	43	13,7	16,5	22,2
	4,00	95	30,4	36,4	58,6
	5,00	108	34,5	41,4	100,0
	Total	261	83,4	100,0	
Missing	System	52	16,6		
Total		313	100,0		

M249

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	11	3,5	4,3	4,3
	2,00	18	5,8	7,0	11,3
	3,00	42	13,4	16,4	27,7
	4,00	97	31,0	37,9	65,6
	5,00	88	28,1	34,4	100,0
	Total	256	81,8	100,0	
Missing	System	57	18,2		
Total		313	100,0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

M2411

		Frequency	Peroent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	167	53,4	80,7	80,7
	2,00	38	12,1	18,4	99,0
	3,00	1	,3	,5	99,5
	4,00	1	,3	,5	100,0
	Total	207	66,1	100,0	
Missing	System	106	33,9		
Total		313	100,0		

M251

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	117	37,4	45,0	45,0
	2,00	85	27.2	32,7	77,7
	3,00	36	11,5	13,8	91,5
	4,00	14	4.5	5,4	96,9
	5,00	8	2.6	3,1	100,0
	Total	260	83,1	100,0	
Missing	System	53	16.9		
Total		313	100.0		

M252

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	202	64.5	77,4	77,4
	2,00	35	11.2	13,4	90,8
	3,00	9	2.9	3,4	94,3
	4,00	8	2.6	3,1	97,3
	5,00	7	2.2	2,7	100,0
	Total	261	83.4	100,0	
Missing	System	52	16.6		
Total		313	100.0		

M253

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	86	27.5	33,1	33,1
	2,00	106	33,9	40,8	73,8
	3,00	37	11,8	14,2	88,1
	4,00	26	8,3	10,0	98,1
	5,00	5	1,6	1,9	100,0
	Total	260	83,1	100,0	
Missing	System	53	16,9		
Total		313	100,0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

M254

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	202	64,5	77,7	77,7
	2,00	39	12,5	15,0	92,7
	3,00	11	3,5	4,2	96,9
	4,00	2	,6	,8	97,7
	5,00	6	1,9	2,3	100,0
	Total	260	83,1	100,0	
Missing	System	53	16,9		
Total		313	100.0		

M255

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	160	51.1	61,3	61,3
	2,00	58	18,5	22.2	83,5
	3.00	25	8,0	9,6	93,1
	4.00	10	3.2	3,8	96,9
	5.00	8	2,6	3.1	100,0
	Total	261	83,4	100,0	
Missing	System	52	16.6		
Total		313	100.0		

M256

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	236	75.4	91,8	91,8
	2.00	13	4.2	5.1	96,9
	3.00	3	1.0	1,2	98,1
	4,00	2	,6	,8	98,8
	5,00	3	1.0	1,2	100,0
	Total	257	82.1	100,0	
Missing	System	56	17,9		
Total		313	100.0		

M257

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	129	41,2	49,4	49,4
	2,00	77	24,6	29,5	78,9
	3,00	37	11,8	14,2	93,1
	4,00	13	4,2	5,0	98,1
	5,00	5	1,6	1,9	100,0
	Total	261	83,4	100,0	
Missing	System	52	16,6		
Total		313	100,0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

M258

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	26	8,3	10,1	10,1
	2,00	100	31,9	38,8	48,8
	3,00	95	30,4	36,8	85,7
	4,00	27	8,6	10,5	96,1
	5,00	10	3,2	3,9	100,0
	Total	258	82,4	100,0	
Missing	System	55	17,6		
Total		313	100,0		

M259

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	15	4,8	5,7	5,7
	2,00	92	29,4	35,0	40,7
	3,00	93	29,7	35,4	76,0
	4,00	37	11,8	14,1	90,1
	5,00	26	8,3	9,9	100,0
	Total	263	84,0	100,0	
Missing	System	50	16,0		
Total		313	100,0		

M2510

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	146	46,6	55,9	55,9
	2,00	84	26,8	32,2	88,1
	3,00	20	6,4	7,7	95,8
	4,00	7	2,2	2,7	98,5
	5,00	4	1,3	1,5	100,0
	Total	261	83,4	100,0	
Missing	System	52	16,6		
Total		313	100,0		

M2511

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	189	60,4	73,0	73,0
	2,00	40	12,8	15,4	88,4
	3,00	22	7,0	8,5	96,9
	4,00	6	1,9	2,3	99,2
	5,00	2	,6	,8	100,0
	Total	259	82,7	100,0	
Missing	System	54	17,3		
Total		313	100,0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

M2512

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	36	11,5	14,2	14,2
	2,00	113	36,1	44,5	58,7
	3,00	65	20,8	25,6	84,3
	4,00	24	7,7	9,4	93,7
	5,00	16	5,1	6,3	100,0
	Total	254	81,2	100,0	
Missing	System	59	18,8		
Total		313	100,0		

M2513

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	54	17,3	20,8	20,8
	2,00	98	31,3	37,7	58,5
	3,00	53	16,9	20,4	78,8
	4,00	32	10,2	12,3	91,2
	5,00	23	7,3	8,8	100,0
	Total	260	83,1	100,0	
Missing	System	53	16,9		
Total		313	100,0		

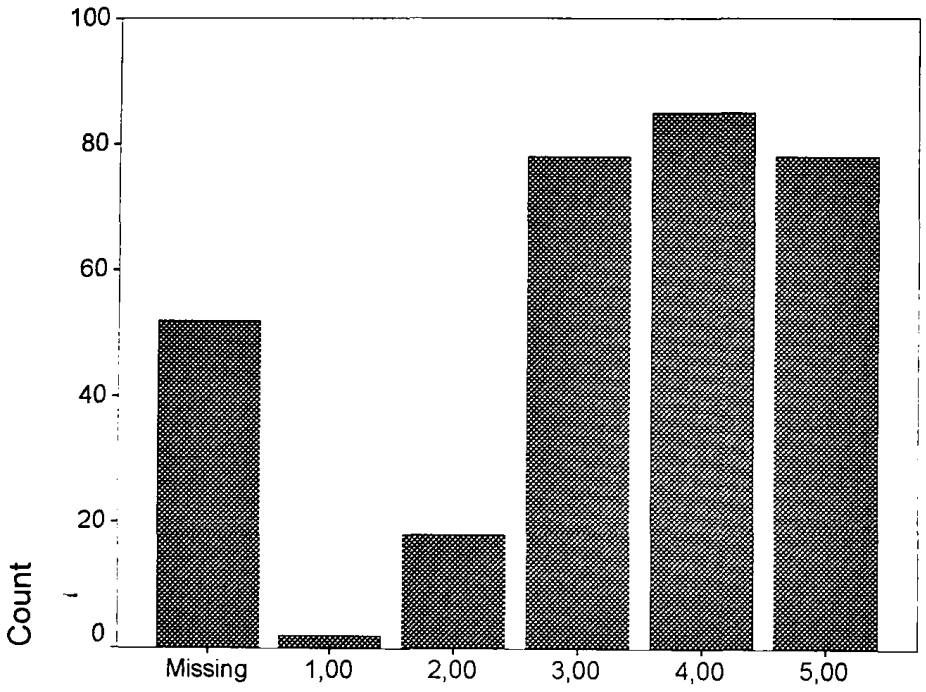
M2514

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	29	9,3	12,3	12,3
	2,00	98	31,3	41,7	54,0
	3,00	63	20,1	26,8	80,9
	4,00	29	9,3	12,3	93,2
	5,00	16	5,1	6,8	100,0
	Total	235	75,1	100,0	
Missing	System	78	24,9		
Total		313	100,0		

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

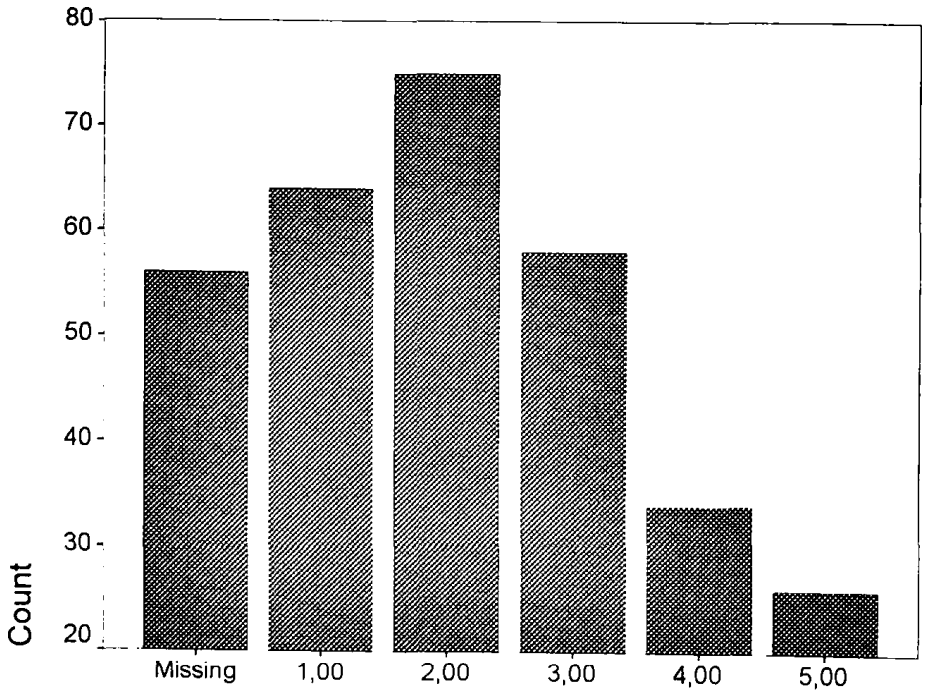
Ερωτηματολόγιο Γονέων

Graph



M241

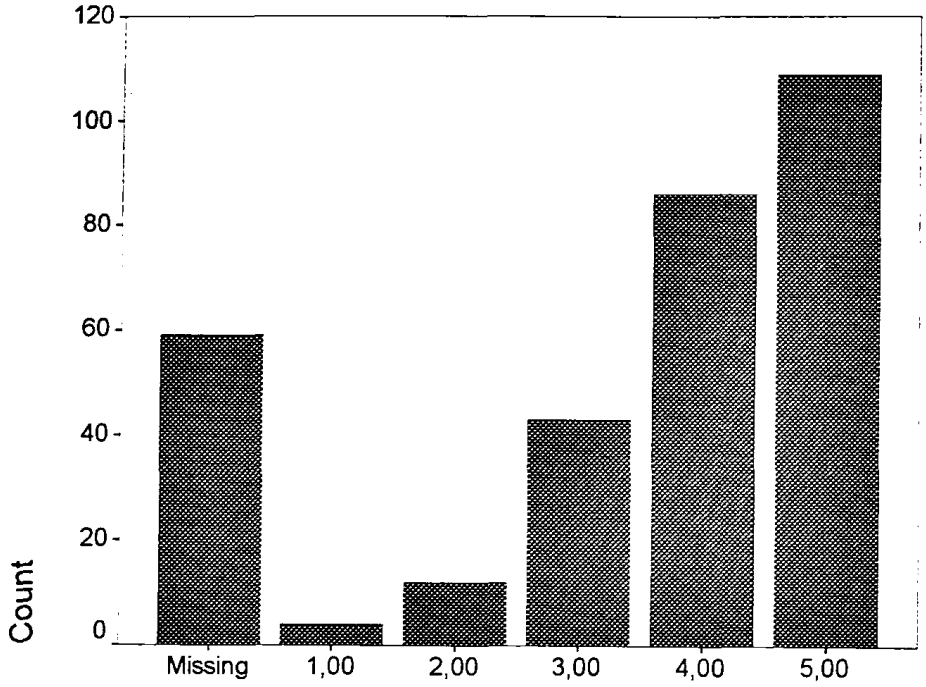
Graph



M242

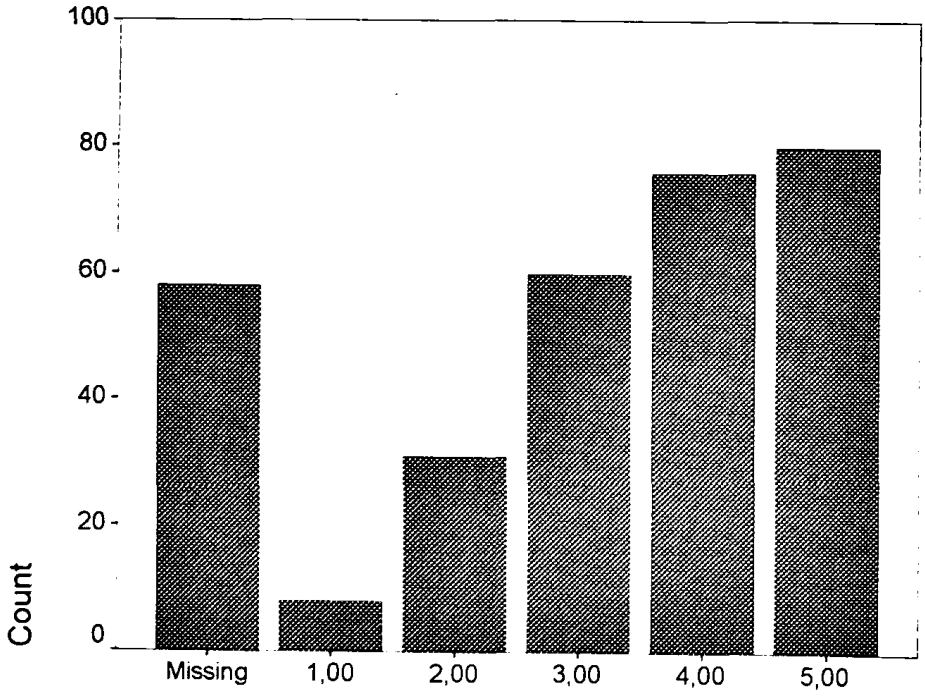
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



M243

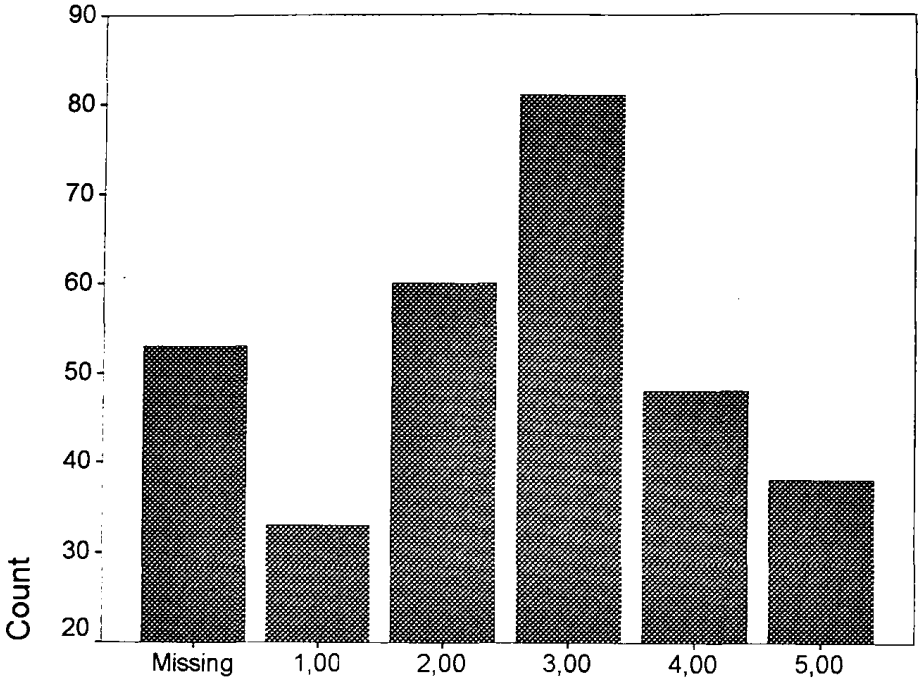
Graph



M244

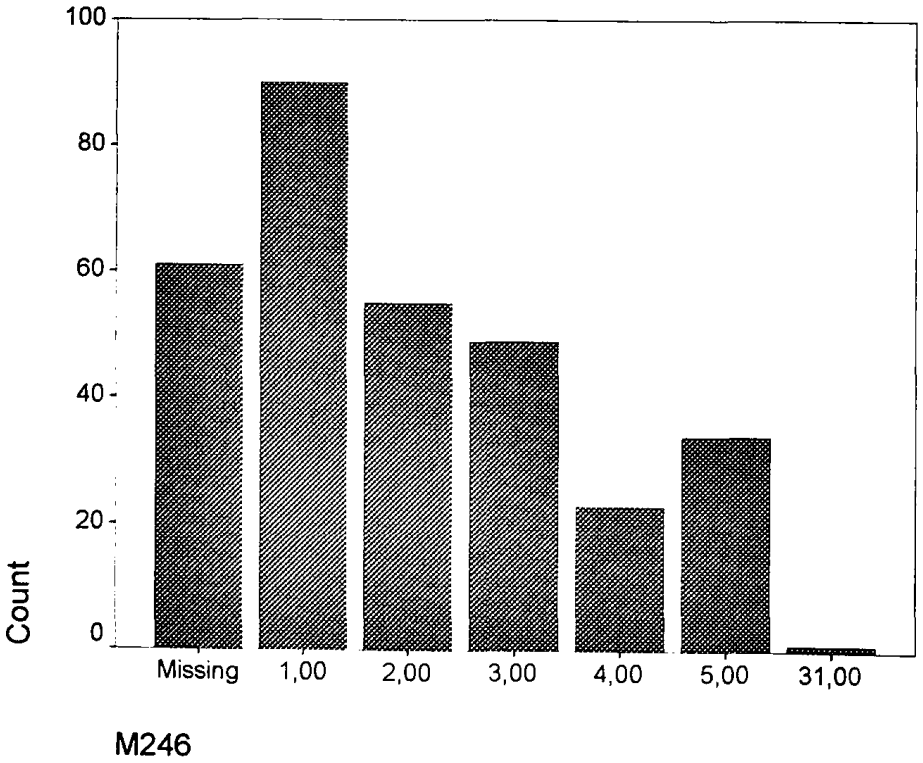
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



M245

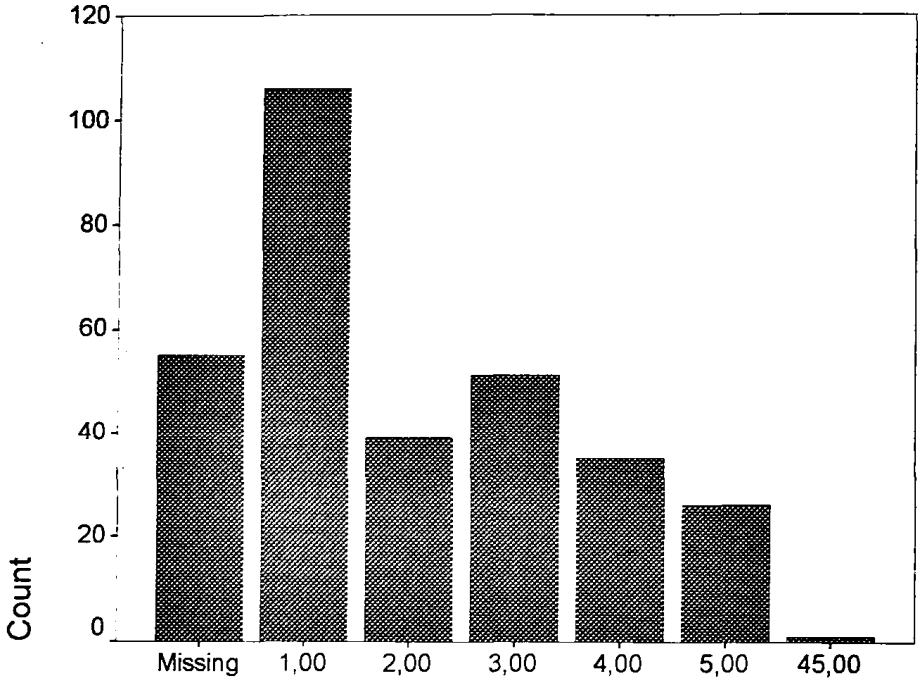
Graph



M246

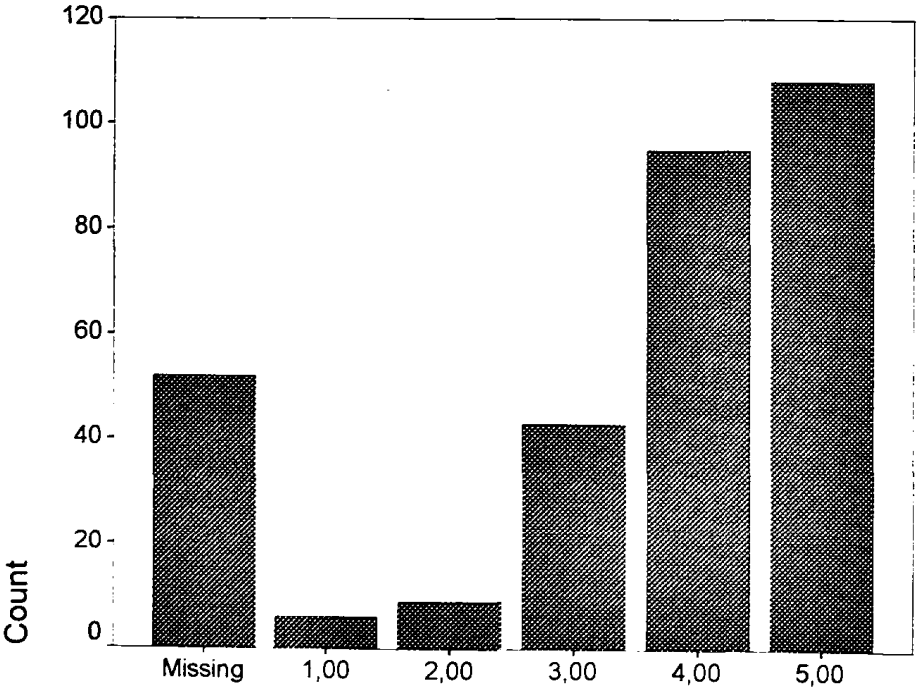
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



M247

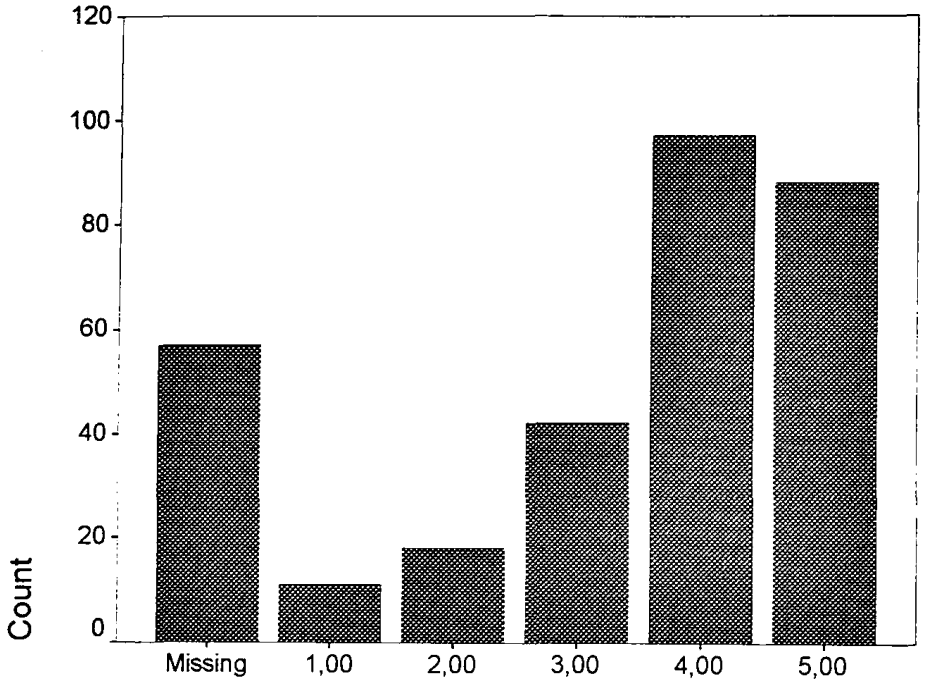
Graph



M248

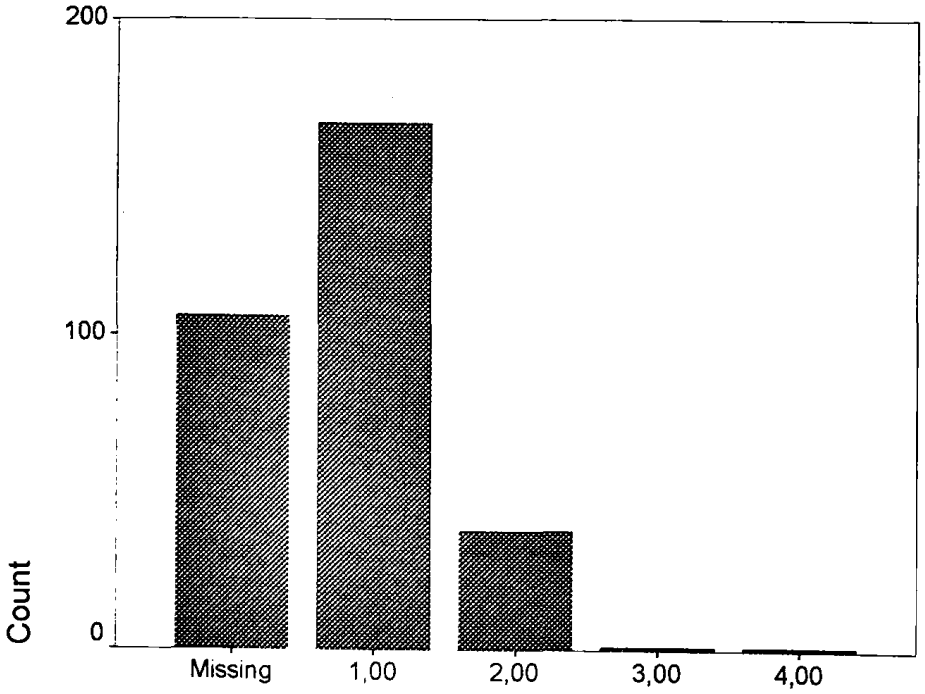
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



M249

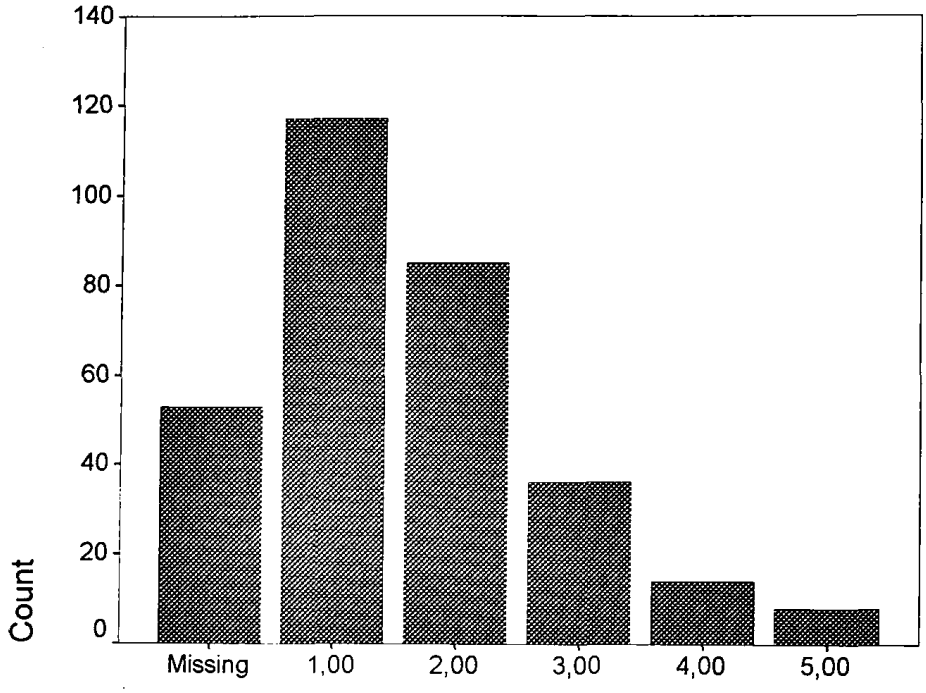
Graph



M2411

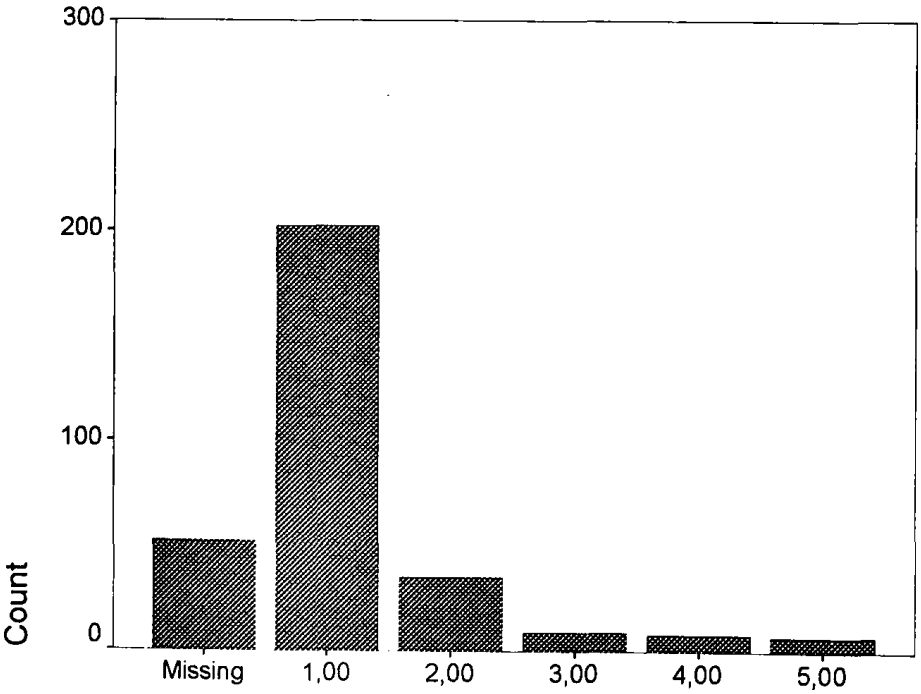
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



M251

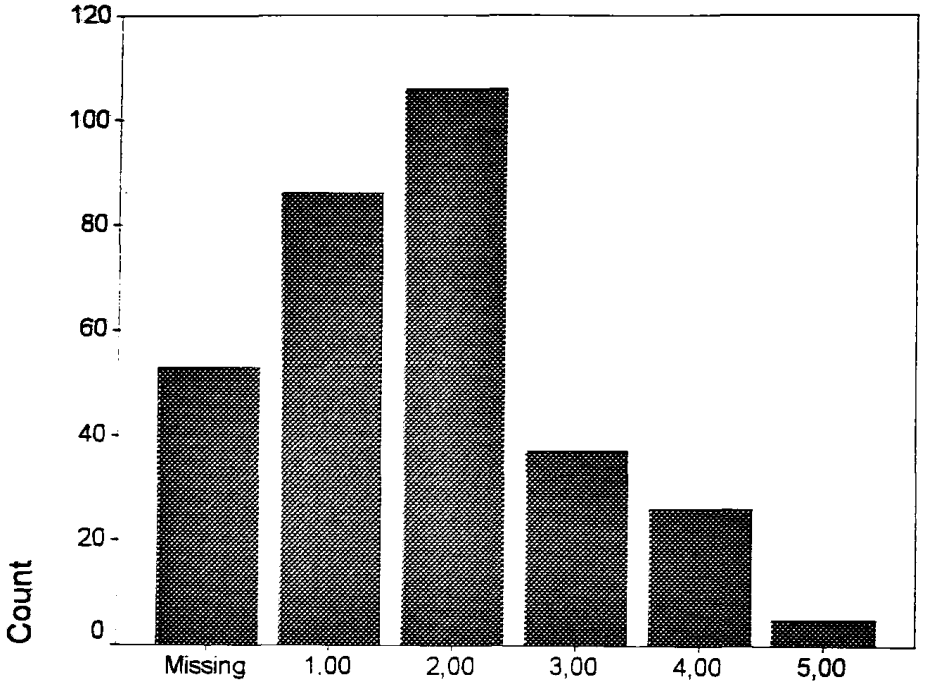
Graph



M252

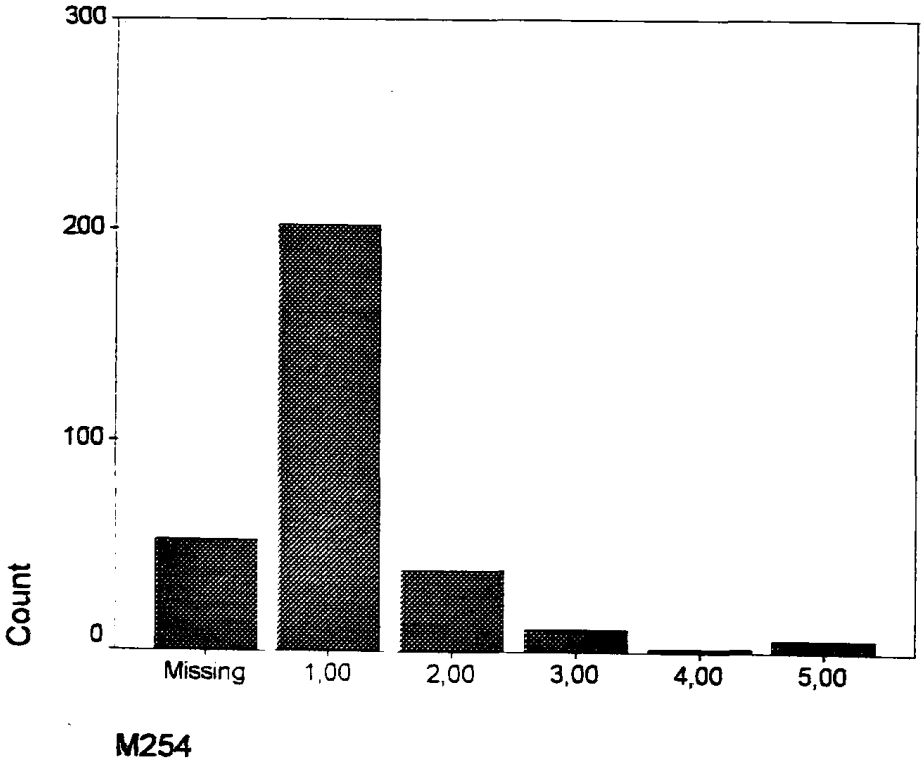
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



M253

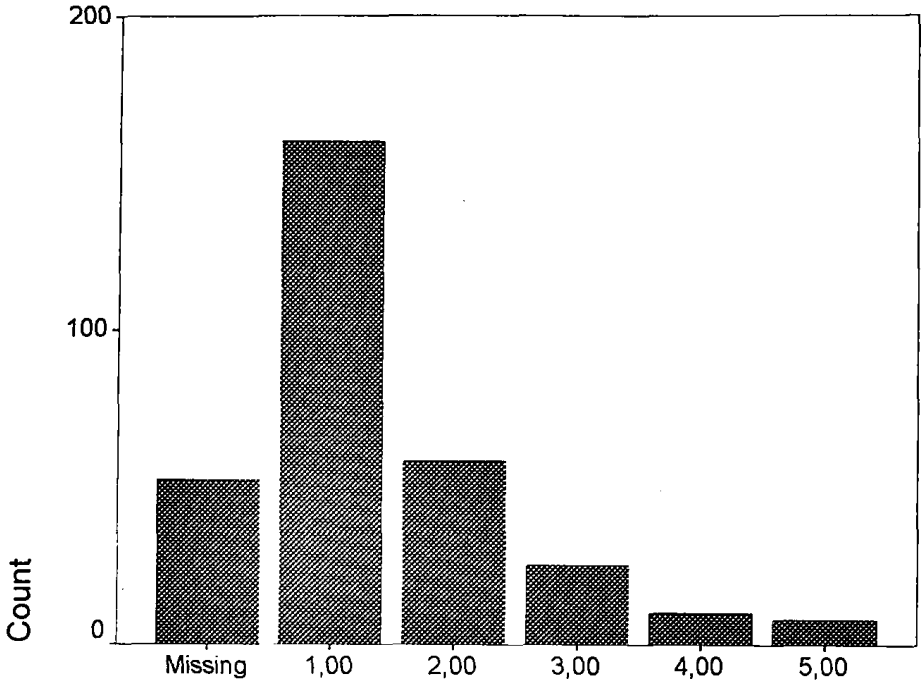
Graph



M254

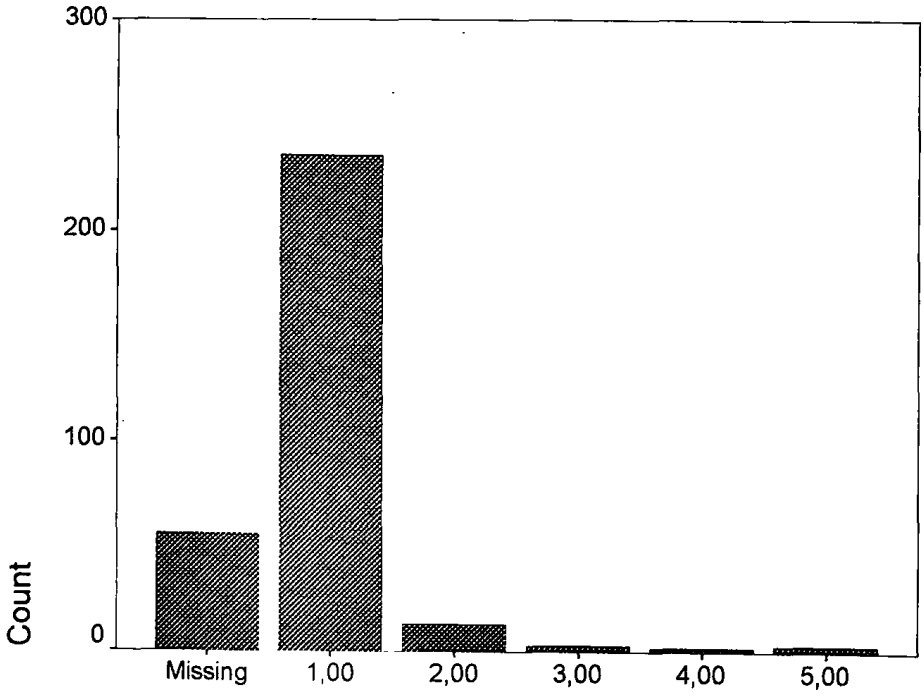
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



M255

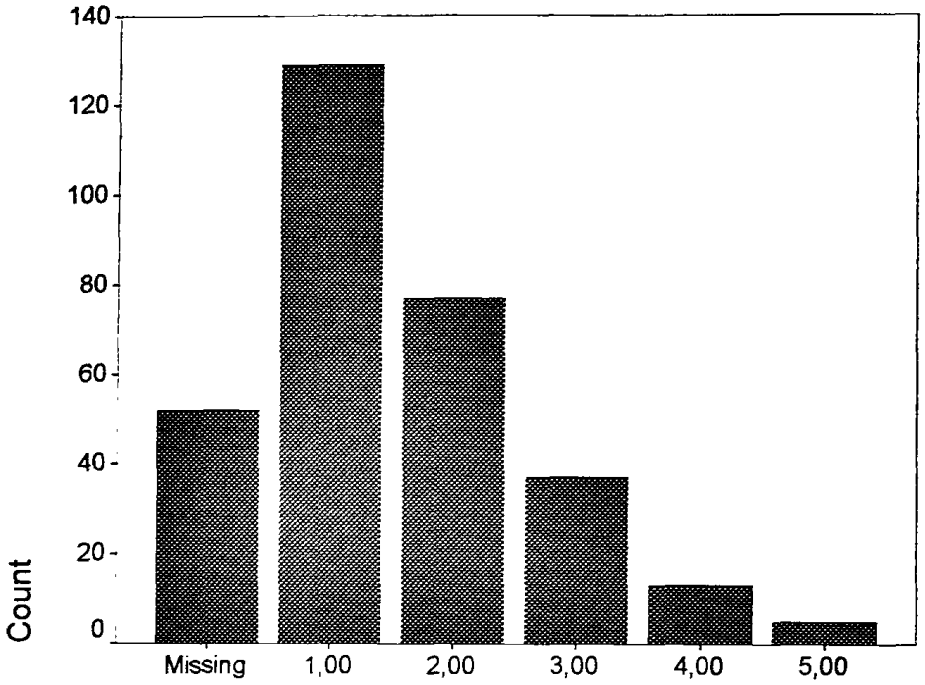
Graph



M256

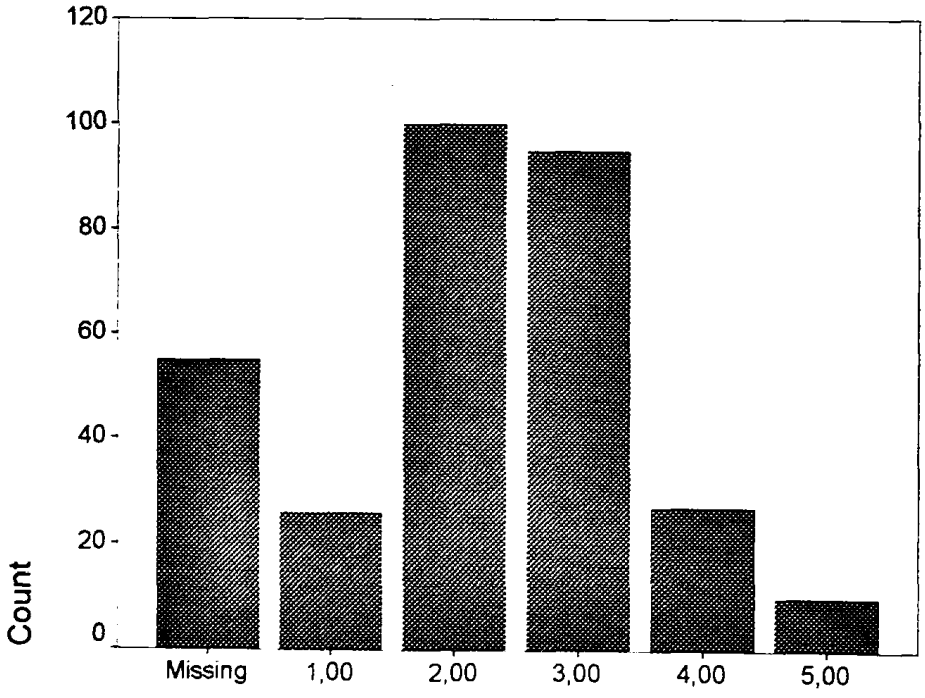
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



M257

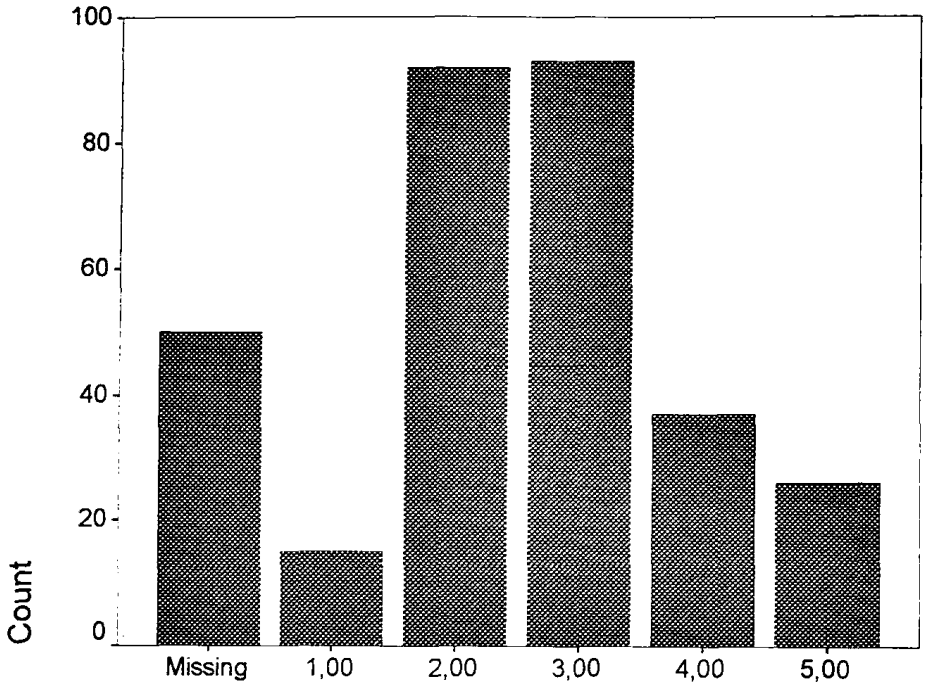
Graph



M258

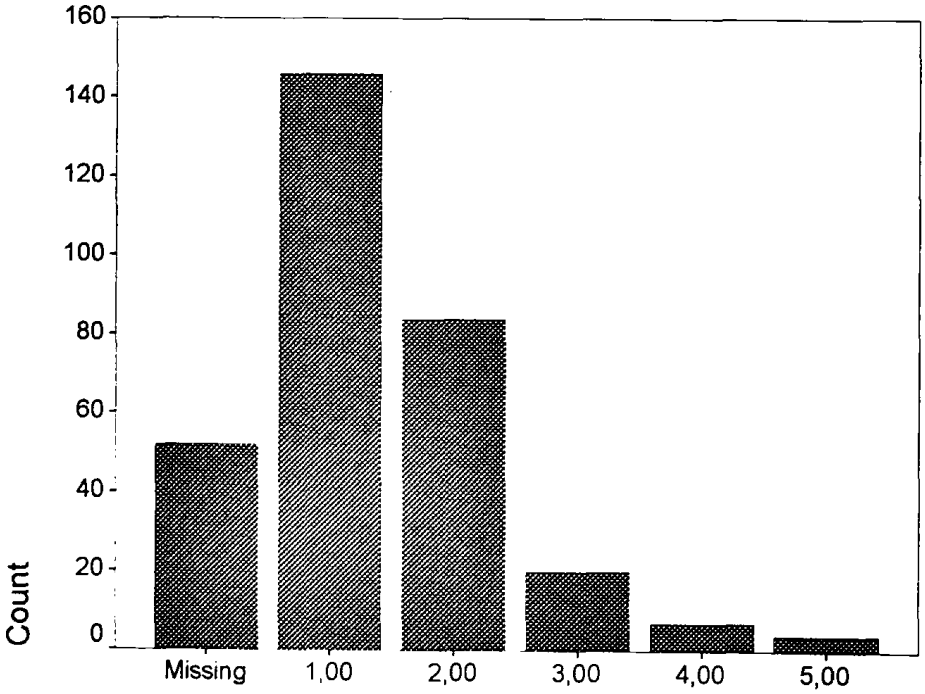
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



M259

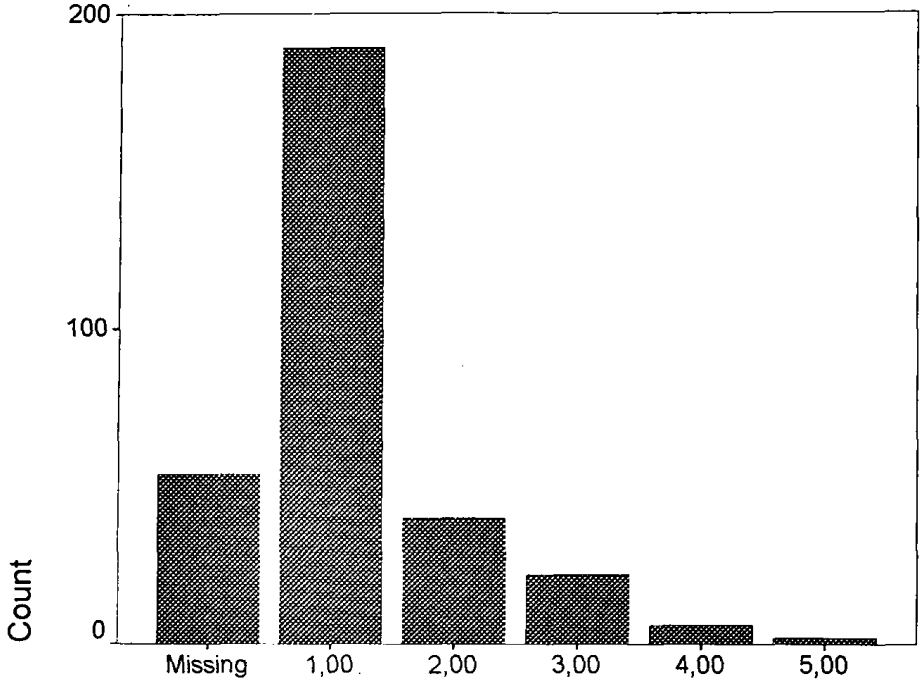
Graph



M2510

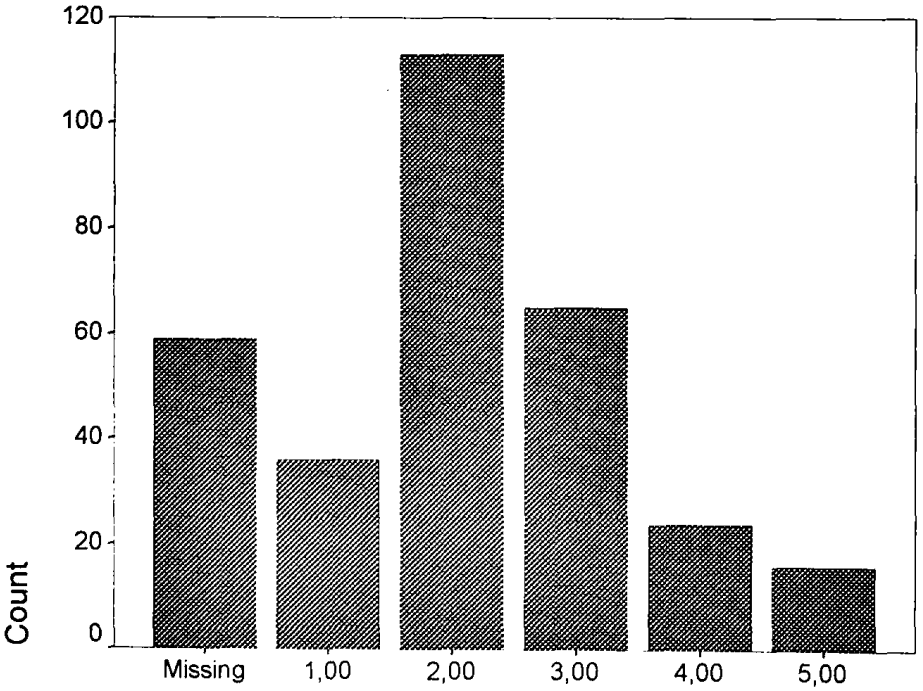
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



M2511

Graph

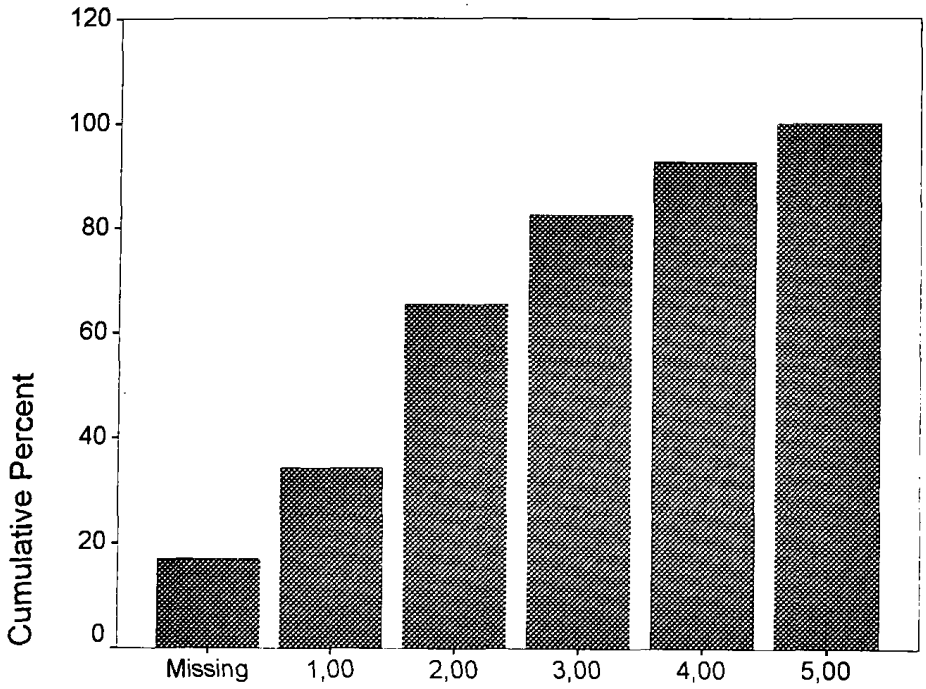


M2512

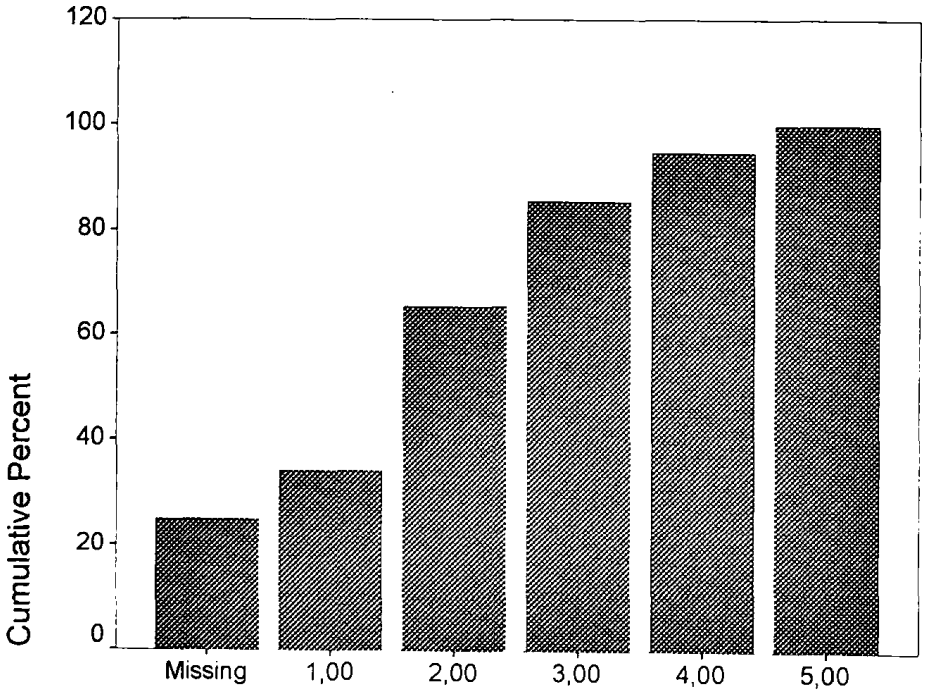
Graph

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Graph



M2513



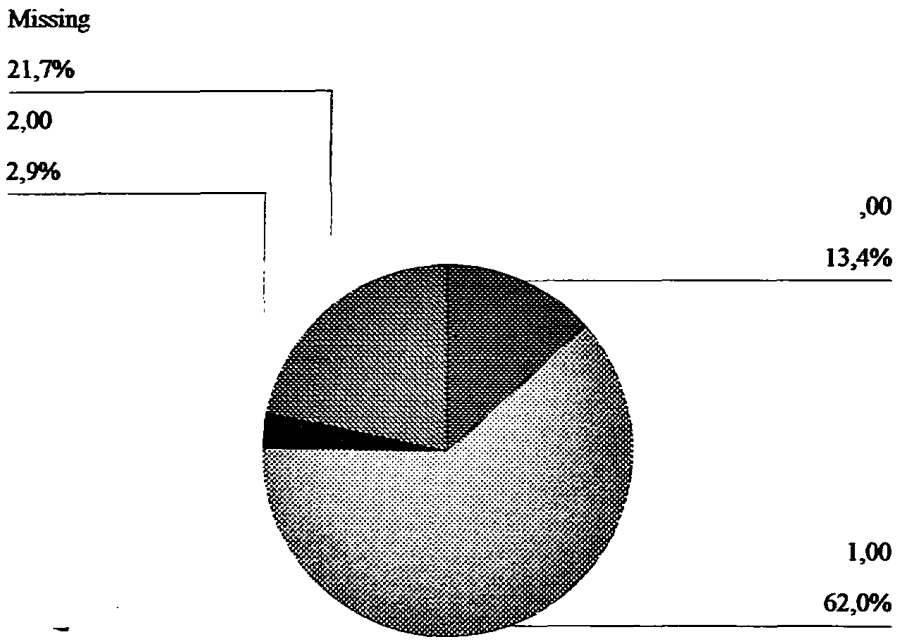
M2514

Graph

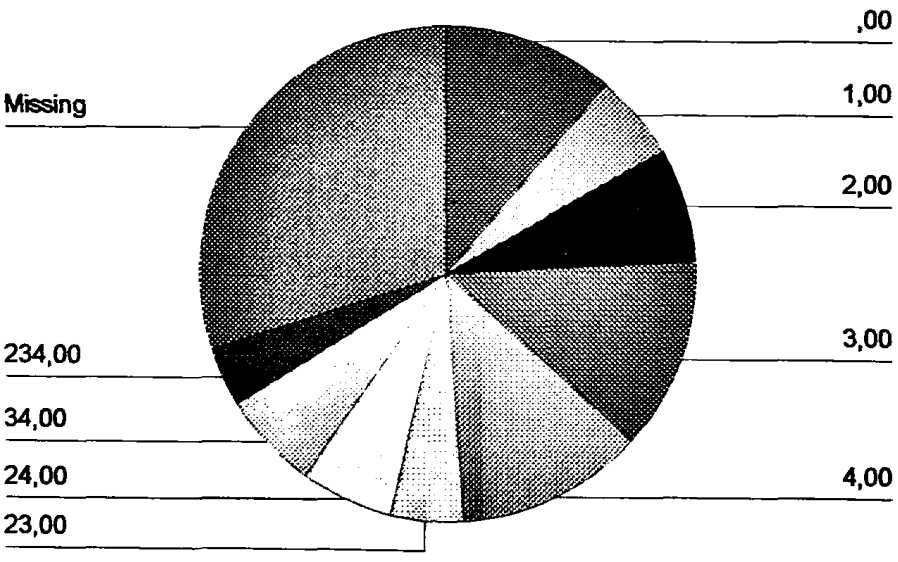
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Pie Chart

M_27

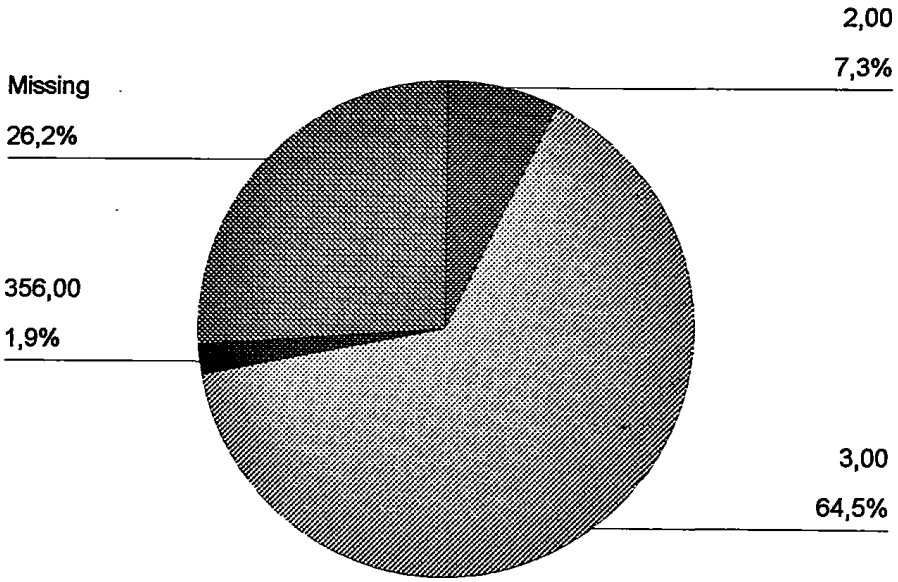


M_30



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

M_31



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Γ._ ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΩΝ ΤΙΜΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΕΛΕΓΧΟΥ.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
K31	1-74	74	4,0000	,9792	,1138	3,7731	4,2269	2,00	5,00
	75-234	160	3,9938	,8723	6,896E-02	3,8575	4,1300	1,00	5,00
	235-313	79	3,4684	,8448	9,505E-02	3,2791	3,6576	1,00	5,00
	Total	313	3,8626	,9183	5,190E-02	3,7605	3,9647	1,00	5,00
K32	1-74	74	3,9054	1,0875	,1264	3,6534	4,1574	1,00	5,00
	75-234	159	2,5660	1,2145	9,632E-02	2,3758	2,7563	1,00	5,00
	235-313	79	2,3671	1,1895	,1338	2,1007	2,6335	1,00	5,00
	Total	312	2,8333	1,3218	7,483E-02	2,6861	2,9806	1,00	5,00
K33	1-74	74	4,0946	,9091	,1057	3,8840	4,3052	2,00	5,00
	75-234	155	3,8774	,8400	6,747E-02	3,7441	4,0107	2,00	5,00
	235-313	77	3,3896	,9055	,1032	3,1841	3,5951	1,00	5,00
	Total	306	3,8072	,9083	5,192E-02	3,7050	3,9094	1,00	5,00
K34	1-74	74	4,0135	1,0135	,1178	3,7787	4,2483	2,00	5,00
	75-234	156	3,6282	,9173	7,345E-02	3,4831	3,7733	1,00	5,00
	235-313	79	3,0886	,8651	9,734E-02	2,8948	3,2824	1,00	5,00
	Total	309	3,5825	,9822	5,588E-02	3,4726	3,6925	1,00	5,00
K35	1-74	73	3,8767	1,0401	,1217	3,6340	4,1194	1,00	5,00
	75-234	158	3,0127	1,0766	8,565E-02	2,8435	3,1818	1,00	5,00
	235-313	79	2,6076	1,0180	,1145	2,3796	2,8356	1,00	5,00
	Total	310	3,1129	1,1449	6,503E-02	2,9850	3,2409	1,00	5,00
K36	1-74	73	4,0685	1,0971	,1284	3,8125	4,3245	2,00	6,00
	75-234	155	2,5032	1,1754	9,441E-02	2,3167	2,6897	1,00	5,00
	235-313	78	2,1410	1,0657	,1207	1,9007	2,3813	1,00	5,00
	Total	306	2,7843	1,3450	7,689E-02	2,6330	2,9356	1,00	6,00
K37	1-74	72	3,6944	1,4006	,1651	3,3653	4,0236	2,00	6,00
	75-234	156	2,5449	1,2616	,1010	2,3453	2,7444	1,00	5,00
	235-313	67	2,2687	1,2381	,1513	1,9667	2,5706	1,00	5,00
	Total	295	2,7627	1,3965	8,131E-02	2,6027	2,9227	1,00	6,00

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
K38	1-74	73	3,8493	1,1139	,1304	3,5894	4,1092	1,00	5,00
	75-234	159	3,9119	,9439	7,486E-02	3,7641	4,0598	1,00	5,00
	235-313	79	3,6456	,9613	,1082	3,4303	3,8609	1,00	5,00
	Total	311	3,8296	,9935	5,633E-02	3,7187	3,9404	1,00	5,00
K39	1-74	74	3,9595	1,0262	,1193	3,7217	4,1972	1,00	5,00
	75-234	158	3,9177	,8813	7,011E-02	3,7792	4,0562	1,00	5,00
	235-313	65	3,5538	1,0312	,1279	3,2983	3,8094	1,00	5,00
	Total	297	3,8485	,9624	5,585E-02	3,7386	3,9584	1,00	5,00

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
K31	Between Groups	16,428	2	8,214	10,323	,000
	Within Groups	246,665	310	,796		
	Total	263,093	312			
K32	Between Groups	113,584	2	56,792	40,835	,000
	Within Groups	429,749	309	1,391		
	Total	543,333	311			
K33	Between Groups	20,304	2	10,152	13,298	,000
	Within Groups	231,320	303	,763		
	Total	251,624	305			
K34	Between Groups	33,344	2	16,672	19,339	,000
	Within Groups	263,802	306	,862		
	Total	297,146	308			
K35	Between Groups	64,348	2	32,174	28,991	,000
	Within Groups	340,701	307	1,110		
	Total	405,048	309			
K36	Between Groups	164,910	2	82,455	64,582	,000
	Within Groups	386,855	303	1,277		
	Total	551,765	305			
K37	Between Groups	86,262	2	43,131	25,854	,000
	Within Groups	487,128	292	1,668		
	Total	573,390	294			
K38	Between Groups	3,782	2	1,891	1,927	,147
	Within Groups	302,186	308	,981		
	Total	305,968	310			
K39	Between Groups	7,312	2	3,656	4,027	,019
	Within Groups	266,870	294	,908		
	Total	274,182	296			

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Oneway

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
K31	Between Groups	16,428	2	8,214	10,323	,000
	Within Groups	246,665	310	,796		
	Total	263,093	312			
K32	Between Groups	113,584	2	56,792	40,835	,000
	Within Groups	429,749	309	1,391		
	Total	543,333	311			
K33	Between Groups	20,304	2	10,152	13,298	,000
	Within Groups	231,320	303	,763		
	Total	251,624	305			
K34	Between Groups	33,344	2	16,672	19,339	,000
	Within Groups	263,802	306	,862		
	Total	297,146	308			
K35	Between Groups	64,348	2	32,174	28,991	,000
	Within Groups	340,701	307	1,110		
	Total	405,048	309			
K36	Between Groups	164,910	2	82,455	64,582	,000
	Within Groups	386,855	303	1,277		
	Total	551,765	305			
K37	Between Groups	86,262	2	43,131	25,854	,000
	Within Groups	487,128	292	1,668		
	Total	573,390	294			
K39	Between Groups	7,312	2	3,656	4,027	,019
	Within Groups	266,870	294	,908		
	Total	274,182	296			

Post Hoc Tests

ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Multiple Comparisons

Bonferroni

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) REGION	(J) REGION	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
K31	1-74	75-234	6,250E-03	,125	1,000	-,2956	,3081
		235-313	,5316*	,144	,001	,1843	,8790
	75-234	1-74	-6,2500E-03	,125	1,000	-,3081	,2956
		235-313	,5254*	,123	,000	,2302	,8206
	235-313	1-74	-,5316*	,144	,001	-,8790	-,1843
		75-234	-,5254*	,123	,000	-,8206	-,2302
K32	1-74	75-234	1,3394*	,166	,000	,9399	1,7388
		235-313	1,5383*	,191	,000	1,0791	1,9976
	75-234	1-74	-1,3394*	,166	,000	-1,7388	-,9399
		235-313	,1989	,162	,664	-,1918	,5897
	235-313	1-74	-1,5383*	,191	,000	-1,9976	-1,0791
		75-234	-,1989	,162	,664	-,5897	,1918
K33	1-74	75-234	,2172	,123	,239	-8,0033E-02	,5144
		235-313	,7050*	,142	,000	,3626	1,0474
	75-234	1-74	-,2172	,123	,239	-,5144	8,003E-02
		235-313	,4878*	,122	,000	,1945	,7811
	235-313	1-74	-,7050*	,142	,000	-1,0474	-,3626
		75-234	-,4878*	,122	,000	-,7811	-,1945
K34	1-74	75-234	,3853*	,131	,011	6,982E-02	,7008
		235-313	,9249*	,150	,000	,5633	1,2865
	75-234	1-74	-,3853*	,131	,011	-,7008	-6,9823E-02
		235-313	,5396*	,128	,000	,2310	,8482
	235-313	1-74	-,9249*	,150	,000	-1,2865	-,5633
		75-234	-,5396*	,128	,000	-,8482	-,2310
K35	1-74	75-234	,8641*	,149	,000	,5052	1,2229
		235-313	1,2691*	,171	,000	,8574	1,6808
	75-234	1-74	-,8641*	,149	,000	-1,2229	-,5052
		235-313	,4051*	,145	,017	5,564E-02	,7545

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) REGION	(J) REGION	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
K35	235-313	1-74	-1,2691*	,171	,000	-1,6808	-,8574
		75-234	-,4051*	,145	,017	-,7545	-5,5636E-02
K36	1-74	75-234	1,5653*	,160	,000	1,1791	1,9514
		235-313	1,9275*	,184	,000	1,4845	2,3704
	75-234	1-74	-1,5653*	,160	,000	-1,9514	-1,1791
		235-313	,3622	,157	,065	-1,5421E-02	,7398
	235-313	1-74	-1,9275*	,184	,000	-2,3704	-1,4845
		75-234	-,3622	,157	,065	-,7398	1,542E-02
K37	1-74	75-234	1,1496*	,184	,000	,7065	1,5927
		235-313	1,4258*	,219	,000	,8979	1,9537
	75-234	1-74	-1,1496*	,184	,000	-1,5927	-,7065
		235-313	,2762	,189	,433	-,1781	,7305
	235-313	1-74	-1,4258*	,219	,000	-1,9537	-,8979
		75-234	-,2762	,189	,433	-,7305	,1781
K39	1-74	75-234	4,174E-02	,134	1,000	-,2814	,3649
		235-313	,4056*	,162	,038	1,565E-02	,7956
	75-234	1-74	-4,1738E-02	,134	1,000	-,3649	,2814
		235-313	,3639*	,140	,030	2,584E-02	,7019
	235-313	1-74	-,4056*	,162	,038	-,7956	-1,5650E-02
		75-234	-,3639*	,140	,030	-,7019	-2,5844E-02

*. The mean difference is significant at the .05 level.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

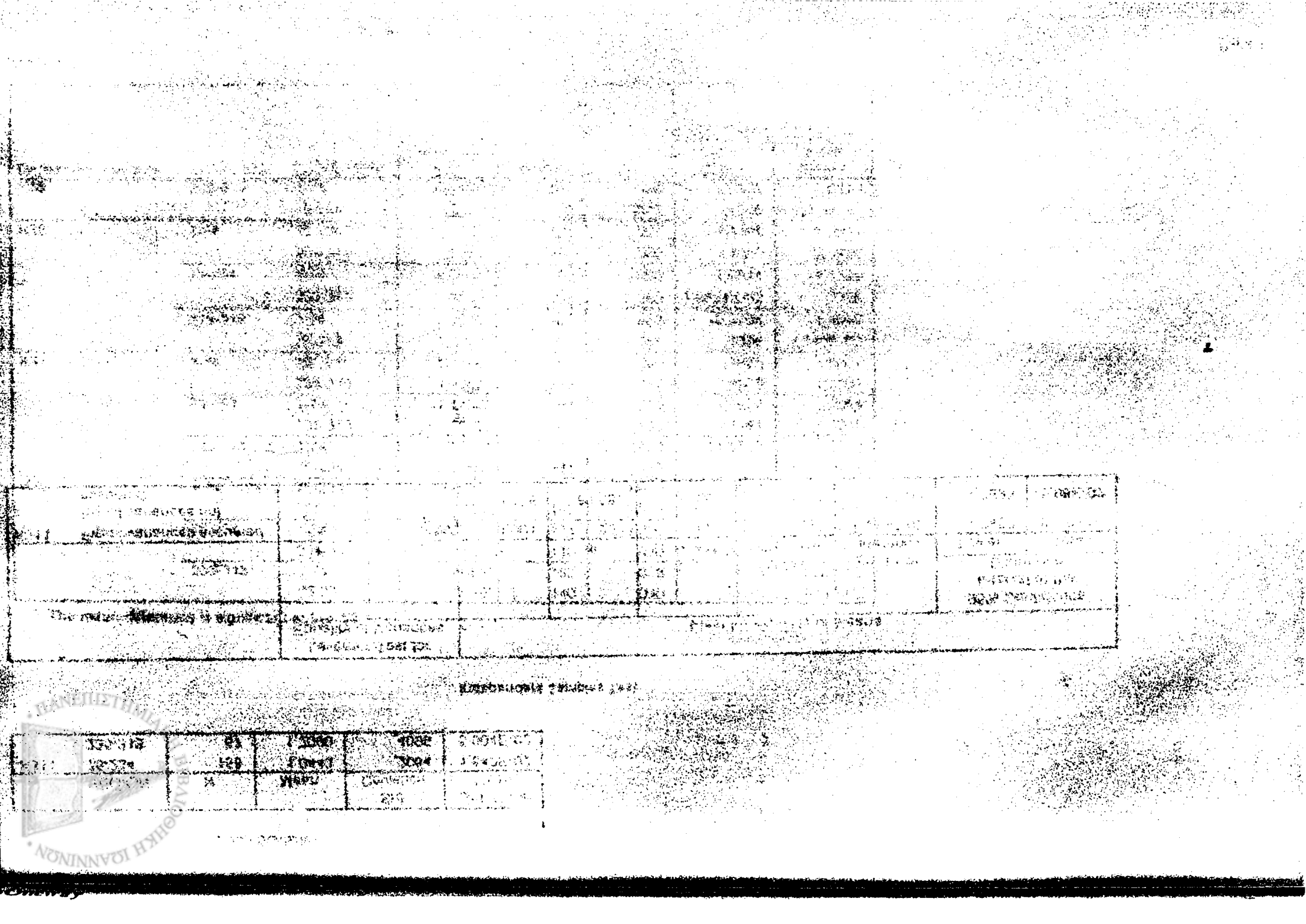
Group Statistics

	REGION	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
K311	75-234	158	1,0443	,2064	1,642E-02
	235-313	67	1,2090	,4096	5,004E-02

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig	t	df	Sig (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
K311	Equal variances assumed	68,151	,000	-4,001	223	,000	-,1647	4,115E-02	-,2457	-8,36E-02
	Equal variances not assumed			-3,126	80,587	,002	-,1647	5,267E-02	-,2695	-5,98E-02

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Oneway

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
K41	1-74	73	2,0274	1,0798	,1264	1,7755	2,2793	1,00	5,00
	75-234	160	1,8000	,9370	7,408E-02	1,6537	1,9463	1,00	5,00
	235-313	78	2,1410	1,0898	,1234	1,8953	2,3867	1,00	5,00
	Total	311	1,9389	1,0189	5,778E-02	1,8252	2,0526	1,00	5,00
K42	1-74	74	1,9595	1,3693	,1592	1,6422	2,2767	1,00	5,00
	75-234	159	1,3836	,7008	5,558E-02	1,2739	1,4934	1,00	4,00
	235-313	69	1,5507	,8834	,1064	1,3385	1,7630	1,00	5,00
	Total	302	1,5629	,9719	5,592E-02	1,4529	1,6730	1,00	5,00
K43	1-74	69	1,5942	1,0335	,1244	1,3459	1,8425	1,00	5,00
	75-234	159	1,5472	,8620	6,836E-02	1,4122	1,6822	1,00	4,00
	235-313	69	1,6812	,7375	8,878E-02	1,5040	1,8583	1,00	4,00
	Total	297	1,5892	,8774	5,091E-02	1,4890	1,6894	1,00	5,00
K44	1-74	72	2,1389	1,2138	,1431	1,8537	2,4241	1,00	5,00
	75-234	159	1,7925	,9283	7,362E-02	1,6471	1,9379	1,00	5,00
	235-313	69	2,1159	,8320	,1002	1,9161	2,3158	1,00	4,00
	Total	300	1,9500	,9954	5,747E-02	1,8369	2,0631	1,00	5,00
K45	1-74	74	1,8514	1,2787	,1486	1,5551	2,1476	1,00	5,00
	75-234	160	1,5375	,9509	7,518E-02	1,3890	1,6860	1,00	5,00
	235-313	69	1,6087	,7320	8,812E-02	1,4329	1,7845	1,00	4,00
	Total	303	1,6304	1,0043	5,770E-02	1,5168	1,7439	1,00	5,00
K46	1-74	74	1,7432	1,3555	,1576	1,4292	2,0573	1,00	5,00
	75-234	159	1,6164	1,0721	8,502E-02	1,4484	1,7843	1,00	5,00
	235-313	68	1,4853	,9383	,1138	1,2582	1,7124	1,00	5,00
	Total	301	1,6179	1,1211	6,462E-02	1,4908	1,7451	1,00	5,00
K47	1-74	61	1,8852	1,5610	,1999	1,4855	2,2850	1,00	5,00
	75-234	158	1,2595	,6201	4,933E-02	1,1621	1,3569	1,00	4,00
	235-313	68	1,1176	,3677	4,459E-02	1,0286	1,2067	1,00	3,00
	Total	287	1,3589	,9123	5,385E-02	1,2529	1,4649	1,00	5,00

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
K48	1-74	74	1,7838	1,2194	,1417	1,5013	2,0663	1,00	5,00
	75-234	158	1,7975	,8198	6,522E-02	1,6686	1,9263	1,00	5,00
	235-313	76	1,5263	,7206	8,266E-02	1,3616	1,6910	1,00	4,00
	Total	308	1,7273	,9151	5,214E-02	1,6247	1,8299	1,00	5,00
K49	1-74	72	2,4722	1,1255	,1326	2,2077	2,7367	1,00	5,00
	75-234	157	2,5860	,8919	7,118E-02	2,4454	2,7266	1,00	5,00
	235-313	78	2,6795	,9465	,1072	2,4661	2,8929	1,00	5,00
	Total	307	2,5831	,9645	5,504E-02	2,4747	2,6914	1,00	5,00
K410	1-74	73	2,3562	1,0720	,1255	2,1061	2,6063	1,00	5,00
	75-234	158	2,7595	1,1367	9,043E-02	2,5809	2,9381	1,00	5,00
	235-313	79	2,4810	1,0605	,1193	2,2435	2,7185	1,00	5,00
	Total	310	2,5935	1,1130	6,321E-02	2,4692	2,7179	1,00	5,00
K411	1-74	74	2,0946	1,2624	,1468	1,8021	2,3871	1,00	5,00
	75-234	154	1,9286	1,0973	8,842E-02	1,7539	2,1033	1,00	5,00
	235-313	79	1,7342	,8429	9,483E-02	1,5454	1,9230	1,00	4,00
	Total	307	1,9186	1,0861	6,199E-02	1,7966	2,0405	1,00	5,00
K412	1-74	74	2,1486	1,2571	,1461	1,8574	2,4399	1,00	5,00
	75-234	157	1,5987	,9862	7,871E-02	1,4433	1,7542	1,00	5,00
	235-313	77	1,6494	,7908	9,012E-02	1,4699	1,8288	1,00	4,00
	Total	308	1,7435	1,0379	5,914E-02	1,6271	1,8599	1,00	5,00
K413	1-74	70	2,4143	1,3242	,1583	2,0985	2,7300	1,00	5,00
	75-234	157	2,5478	1,0828	8,641E-02	2,3771	2,7185	1,00	5,00
	235-313	70	2,3714	,9952	,1190	2,1341	2,6087	1,00	5,00
	Total	297	2,4747	1,1242	6,523E-02	2,3464	2,6031	1,00	5,00
K414	1-74	48	2,9375	1,3433	,1939	2,5474	3,3276	1,00	5,00
	75-234	155	2,6194	1,1468	9,212E-02	2,4374	2,8013	1,00	5,00
	235-313	70	2,7714	1,2179	,1456	2,4810	3,0618	1,00	5,00
	Total	273	2,7143	1,2031	7,282E-02	2,5709	2,8576	1,00	5,00

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
K415	1-74	50	2,4800	1,1292	,1597	2,1591	2,8009	1,00	5,00
	75-234	133	2,3835	,9270	8,039E-02	2,2244	2,5425	1,00	5,00
	235-313	63	2,3810	,7710	9,714E-02	2,1868	2,5751	1,00	4,00
	Total	246	2,4024	,9328	5,947E-02	2,2853	2,5196	1,00	5,00
K416	1-74	46	1,9130	,2849	4,200E-02	1,8284	1,9976	1,00	2,00
	75-234	131	1,9237	,2666	2,329E-02	1,8776	1,9697	1,00	2,00
	235-313	52	1,9808	,1387	1,923E-02	1,9422	2,0194	1,00	2,00
	Total	229	1,9345	,2480	1,639E-02	1,9022	1,9668	1,00	2,00

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
K41	Between Groups	6,845	2	3,423	3,347	,036
	Within Groups	314,994	308	1,023		
	Total	321,839	310			
K42	Between Groups	16,756	2	8,378	9,363	,000
	Within Groups	267,548	299	,895		
	Total	284,305	301			
K43	Between Groups	,866	2	,433	,561	,571
	Within Groups	227,019	294	,772		
	Total	227,886	296			
K44	Between Groups	8,415	2	4,208	4,342	,014
	Within Groups	287,835	297	,969		
	Total	296,250	299			
K45	Between Groups	5,026	2	2,513	2,517	,082
	Within Groups	299,575	300	,999		
	Total	304,601	302			

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
K46	Between Groups	2,359	2	1,179	,938	,393
	Within Groups	374,704	298	1,257		
	Total	377,063	300			
K47	Between Groups	22,419	2	11,209	14,764	,000
	Within Groups	215,616	284	,759		
	Total	238,035	286			
K48	Between Groups	4,084	2	2,042	2,462	087
	Within Groups	253,007	305	,830		
	Total	257,091	307			
K49	Between Groups	1,611	2	,806	,865	,422
	Within Groups	283,021	304	,931		
	Total	284,632	306			
K410	Between Groups	9,465	2	4,733	3,892	021
	Within Groups	373,322	307	1,216		
	Total	382,787	309			
K411	Between Groups	4,994	2	2,497	2,133	,120
	Within Groups	355,970	304	1,171		
	Total	360,964	306			
K412	Between Groups	16,120	2	8,060	7,814	000
	Within Groups	314,617	305	1,032		
	Total	330,737	307			
K413	Between Groups	1,840	2	,920	,727	,484
	Within Groups	372,220	294	1,266		
	Total	374,061	296			
K414	Between Groups	4,017	2	2,008	1,392	,250
	Within Groups	389,697	270	1,443		
	Total	393,714	272			
K415	Between Groups	,378	2	,189	,216	806
	Within Groups	212,781	243	,876		
	Total	213,159	245			
K416	Between Groups	,148	2	7,394E-02	1,205	,302
	Within Groups	13,870	226	6,137E-02		
	Total	14,017	228			

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
K41	Between Groups	6,845	2	3,423	3,347	,036
	Within Groups	314,994	308	1,023		
	Total	321,839	310			
K42	Between Groups	16,756	2	8,378	9,363	,000
	Within Groups	267,548	299	,895		
	Total	284,305	301			
K44	Between Groups	8,415	2	4,208	4,342	,014
	Within Groups	287,835	297	,969		
	Total	296,250	299			
K47	Between Groups	22,419	2	11,209	14,764	,000
	Within Groups	215,616	284	,759		
	Total	238,035	286			
K410	Between Groups	9,465	2	4,733	3,892	,021
	Within Groups	373,322	307	1,216		
	Total	382,787	309			
K412	Between Groups	16,120	2	8,060	7,814	,000
	Within Groups	314,617	305	1,032		
	Total	330,737	307			

ost Hoc Tests

Multiple Comparisons

onferroni

Dependent Variable	(I) REGION	(J) REGION	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
K41	1-74	75-234	,2274	,143	,337	-,1164	,5712
		235-313	-,1136	,165	1,000	-,5100	,2828

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

onferroni

Dependent Variable	(I) REGION	(J) REGION	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
K41	75-234	1-74	-,2274	,143	,337	-,5712	,1164
		235-313	-,3410*	,140	,046	-,6772	-4,8579E-03
	235-313	1-74	,1136	,165	1,000	-,2828	,5100
		75-234	,3410*	,140	,046	4,858E-03	,6772
K42	1-74	75-234	,5758*	,133	,000	,2553	,8963
		235-313	,4087*	,158	,031	2,761E-02	,7899
	75-234	1-74	-,5758*	,133	,000	-,8963	-,2553
		235-313	-,1671	,136	,664	-,4954	,1612
	235-313	1-74	-,4087*	,158	,031	-,7899	-2,7613E-02
		75-234	,1671	,136	,664	-,1612	,4954
K44	1-74	75-234	,3464*	,140	,041	9,753E-03	,6831
		235-313	2,295E-02	,166	1,000	-,3764	,4222
	75-234	1-74	-,3464*	,140	,041	-,6831	-9,7525E-03
		235-313	-,3235	,142	,070	-,6652	1,820E-02
	235-313	1-74	2,2947E-02	,166	1,000	-,4222	,3764
		75-234	,3235	,142	,070	-1,8195E-02	,6652
K47	1-74	75-234	,6258*	,131	,000	,3094	,9421
		235-313	,7676*	,154	,000	,3976	1,1376
	75-234	1-74	-,6258*	,131	,000	-,9421	-,3094
		235-313	,1418	,126	,788	-,1625	,4462
	235-313	1-74	-,7676*	,154	,000	-1,1376	-,3976
		75-234	-,1418	,126	,788	-,4462	,1625
K410	1-74	75-234	-,4033*	,156	,031	-,7790	-2,7669E-02
		235-313	-,1248	,179	1,000	-,5558	,3061
	75-234	1-74	,4033*	,156	,031	2,767E-02	,7790
		235-313	,2785	,152	,203	-8,7292E-02	,6443
	235-313	1-74	,1248	,179	1,000	-,3061	,5558
		75-234	-,2785	,152	,203	-,6443	8,729E-02

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) REGION	(J) REGION	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
K412	1-74	75-234	,5499*	,143	,000	,2052	,8947
		235-313	,4993*	,165	,008	,1013	,8973
	75-234	1-74	-,5499*	,143	,000	-,8947	-,2052
		235-313	-5,0625E-02	,141	1,000	-,3908	,2895
	235-313	1-74	-,4993*	,165	,008	-,8973	-,1013
		75-234	5,062E-02	,141	1,000	-,2895	,3908

*. The mean difference is significant at the .05 level.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
M241	1-74	51	3,7059	,9653	,1352	3,4344	3,9774	2,00	5,00
	75-234	145	3,8690	1,0018	8,319E-02	3,7045	4,0334	1,00	5,00
	235-313	65	3,8769	,8571	,1063	3,6645	4,0893	2,00	5,00
	Total	261	3,8391	,9592	5,938E-02	3,7222	3,9560	1,00	5,00
M242	1-74	50	2,5200	1,2329	,1744	2,1696	2,8704	1,00	5,00
	75-234	144	2,5694	1,2496	,1041	2,3636	2,7753	1,00	5,00
	235-313	63	2,5079	1,3781	,1736	2,1609	2,8550	1,00	5,00
	Total	257	2,5447	1,2743	7,949E-02	2,3882	2,7013	1,00	5,00
M243	1-74	48	4,1875	,8910	,1286	3,9288	4,4462	2,00	5,00
	75-234	144	4,0833	,9716	8,097E-02	3,9233	4,2434	1,00	5,00
	235-313	62	4,1452	,9892	,1256	3,8939	4,3964	1,00	5,00
	Total	254	4,1181	,9585	6,014E-02	3,9997	4,2366	1,00	5,00
M244	1-74	50	3,8600	1,1068	,1565	3,5455	4,1745	1,00	5,00
	75-234	142	3,6972	1,1298	9,481E-02	3,5097	3,8846	1,00	5,00
	235-313	63	3,7460	1,1212	,1413	3,4637	4,0284	2,00	5,00
	Total	255	3,7412	1,1205	7,017E-02	3,6030	3,8794	1,00	5,00
M245	1-74	51	2,8039	1,2965	,1815	2,4393	3,1686	1,00	5,00
	75-234	144	3,0069	1,1796	9,830E-02	2,8126	3,2013	1,00	5,00
	235-313	65	3,1077	1,2884	,1598	2,7884	3,4270	1,00	5,00
	Total	260	2,9923	1,2302	7,630E-02	2,8421	3,1425	1,00	5,00
M246	1-74	51	2,8039	1,4700	,2058	2,3905	3,2174	1,00	5,00
	75-234	139	2,5396	2,7774	,2356	2,0738	3,0054	1,00	31,00
	235-313	62	2,3226	1,4346	,1822	1,9583	2,6869	1,00	5,00
	Total	252	2,5397	2,2798	,1436	2,2568	2,8225	1,00	31,00
M247	1-74	51	2,8039	1,4700	,2058	2,3905	3,2174	1,00	5,00
	75-234	144	2,5903	3,8146	,3179	1,9619	3,2186	1,00	45,00
	235-313	63	2,1587	1,3101	,1651	1,8288	2,4887	1,00	5,00
	Total	258	2,5271	2,9970	,1866	2,1597	2,8946	1,00	45,00

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
M248	1-74	51	4,2353	,9075	,1271	3,9801	4,4905	1,00	5,00
	75-234	145	3,9931	1,0508	8,726E-02	3,8206	4,1656	1,00	5,00
	235-313	65	4,2769	,7182	8,909E-02	4,0990	4,4549	3,00	5,00
	Total	261	4,1111	,9563	5,919E-02	3,9946	4,2277	1,00	5,00
M249	1-74	49	3,6939	1,1938	,1705	3,3510	4,0368	1,00	5,00
	75-234	143	3,9301	1,0254	8,575E-02	3,7606	4,0996	1,00	5,00
	235-313	64	4,0313	1,1123	,1390	3,7534	4,3091	1,00	5,00
	Total	256	3,9102	1,0827	6,767E-02	3,7769	4,0434	1,00	5,00
M2410	1-74	5	4,6000	,5477	,2449	3,9199	5,2801	4,00	5,00
	75-234	8	3,2500	1,9821	,7008	1,5930	4,9070	1,00	5,00
	235-313	4	3,5000	1,7321	,8660	,7439	6,2561	1,00	5,00
	Total	17	3,7059	1,6494	,4000	2,8578	4,5539	1,00	5,00
M2411	1-74	0	.	.	.	.	.	.	.
	75-234	142	1,2254	,4822	4,047E-02	1,1454	1,3054	1,00	4,00
	235-313	65	1,1692	,3779	4,687E-02	1,0756	1,2629	1,00	2,00
	Total	207	1,2077	,4519	3,141E-02	1,1458	1,2697	1,00	4,00

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
M241	Between Groups	1,127	2	,564	,611	,544
	Within Groups	238,114	258	,923		
	Total	239,241	260			
M242	Between Groups	,204	2	,102	,062	,940
	Within Groups	415,532	254	1,636		
	Total	415,735	256			
M243	Between Groups	,451	2	,225	,244	,784
	Within Groups	232,006	251	,924		
	Total	232,457	253			
M244	Between Groups	,982	2	,491	,389	,678
	Within Groups	317,935	252	1,262		
	Total	318,918	254			
M245	Between Groups	2,706	2	1,353	,893	,411
	Within Groups	389,278	257	1,515		
	Total	391,985	259			
M246	Between Groups	6,483	2	3,242	,622	,538
	Within Groups	1298,120	249	5,213		
	Total	1304,603	251			
M247	Between Groups	13,032	2	6,516	,724	,486
	Within Groups	2295,278	255	9,001		
	Total	2308,310	257			
M248	Between Groups	4,593	2	2,296	2,541	,081
	Within Groups	233,185	258	,904		
	Total	237,778	260			
M249	Between Groups	3,287	2	1,644	1,407	,247
	Within Groups	295,646	253	1,169		
	Total	298,934	255			
M2410	Between Groups	5,829	2	2,915	1,082	,366
	Within Groups	37,700	14	2,693		
	Total	43,529	16			
M2411	Between Groups	,140	2	7,022E-02	,342	,711
	Within Groups	41,927	204	,206		
	Total	42,068	206			

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
M251	1-74	50	1,8800	1,1891	,1682	1,5421	2,2179	1,00	5,00
	75-234	147	1,8912	1,0212	8,423E-02	1,7247	2,0576	1,00	5,00
	235-313	63	1,8889	,9523	,1200	1,6491	2,1287	1,00	4,00
	Total	260	1,8885	1,0356	6,422E-02	1,7620	2,0149	1,00	5,00
M252	1-74	51	1,3137	,6779	9,493E-02	1,1231	1,5044	1,00	4,00
	75-234	146	1,4932	1,0455	8,653E-02	1,3221	1,6642	1,00	5,00
	235-313	64	1,2656	,6724	8,405E-02	1,0977	1,4336	1,00	4,00
	Total	261	1,4023	,9046	5,599E-02	1,2920	1,5126	1,00	5,00
M25	1-74	0	.	.	.	.	.	.	.
	75-234	0	.	.	.	.	.	.	.
	235-313	63	2,3651	1,2221	,1540	2,0573	2,6729	1,00	5,00
	Total	63	2,3651	1,2221	,1540	2,0573	2,6729	1,00	5,00
M253	1-74	50	1,8400	,9116	,1289	1,5809	2,0991	1,00	5,00
	75-234	146	2,0685	1,0613	8,783E-02	1,8949	2,2421	1,00	5,00
	235-313	64	2,2500	,9920	,1240	2,0022	2,4978	1,00	4,00
	Total	260	2,0692	1,0224	6,341E-02	1,9444	2,1941	1,00	5,00
M254	1-74	51	1,3137	,7872	,1102	1,0923	1,5351	1,00	5,00
	75-234	146	1,4452	,9100	7,531E-02	1,2964	1,5940	1,00	5,00
	235-313	63	1,1587	,4098	5,163E-02	1,0555	1,2619	1,00	3,00
	Total	260	1,3500	,7985	4,952E-02	1,2525	1,4475	1,00	5,00
M255	1-74	51	1,5686	,9001	,1260	1,3155	1,8218	1,00	5,00
	75-234	147	1,7143	1,0979	9,056E-02	1,5353	1,8933	1,00	5,00
	235-313	63	1,5714	,8746	,1102	1,3512	1,7917	1,00	4,00
	Total	261	1,6513	1,0101	6,252E-02	1,5282	1,7745	1,00	5,00
M256	1-74	50	1,0200	,1414	2,000E-02	,9798	1,0602	1,00	2,00
	75-234	146	1,2260	,7406	6,130E-02	1,1049	1,3472	1,00	5,00
	235-313	61	1,0492	,2180	2,792E-02	,9933	1,1050	1,00	2,00
	Total	257	1,1440	,5785	3,609E-02	1,0729	1,2150	1,00	5,00

ПАНЕПИСТИМИОН ВЛАХОВОУ ИОАННИНОУ

		N	Mean	Std Deviation	Std Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
M257	1-74	51	1,6863	,9485	,1328	1,4195	1,9530	1,00	5,00
	75-234	146	1,9041	1,0656	8,819E-02	1,7298	2,0784	1,00	5,00
	235-313	64	1,6719	,7979	9,974E-02	1,4726	1,8712	1,00	4,00
	Total	261	1,8046	,9865	6,106E-02	1,6844	1,9248	1,00	5,00
M258	1-74	51	2,4314	,7812	,1094	2,2117	2,6511	1,00	4,00
	75-234	144	2,6736	1,0566	8,805E-02	2,4996	2,8477	1,00	5,00
	235-313	63	2,5397	,7583	9,554E-02	2,3487	2,7307	1,00	5,00
	Total	258	2,5930	,9424	5,867E-02	2,4775	2,7086	1,00	5,00
M259	1-74	51	2,8627	1,1139	,1560	2,5495	3,1760	1,00	5,00
	75-234	148	2,8784	1,0492	8,624E-02	2,7079	3,0488	1,00	5,00
	235-313	64	2,8750	1,0157	,1270	2,6213	3,1287	1,00	5,00
	Total	263	2,8745	1,0500	6,475E-02	2,7470	3,0020	1,00	5,00
M2510	1-74	51	1,3137	,5474	7,665E-02	1,1598	1,4677	1,00	3,00
	75-234	147	1,7007	,9538	7,867E-02	1,5452	1,8562	1,00	5,00
	235-313	63	1,6667	,7829	9,863E-02	1,4695	1,8638	1,00	4,00
	Total	261	1,8169	,8586	5,315E-02	1,5122	1,7215	1,00	5,00
M2511	1-74	51	1,4706	,9023	,1263	1,2168	1,7244	1,00	5,00
	75-234	146	1,4247	,8291	6,862E-02	1,2890	1,5603	1,00	5,00
	235-313	62	1,3871	,6617	8,404E-02	1,2191	1,5551	1,00	3,00
	Total	259	1,4247	,8052	5,003E-02	1,3262	1,5232	1,00	5,00
M2512	1-74	50	2,4600	1,0539	,1490	2,1605	2,7595	1,00	5,00
	75-234	144	2,4653	1,0703	8,920E-02	2,2890	2,6416	1,00	5,00
	235-313	60	2,5833	1,0133	,1308	2,3216	2,8451	1,00	5,00
	Total	254	2,4921	1,0510	6,595E-02	2,3622	2,6220	1,00	5,00
M2513	1-74	51	2,5882	1,2989	,1819	2,2229	2,9535	1,00	5,00
	75-234	147	2,5238	1,2126	,1000	2,3262	2,7215	1,00	5,00
	235-313	62	2,4032	1,1082	,1407	2,1218	2,6847	1,00	5,00
	Total	260	2,5077	1,2033	7,462E-02	2,3607	2,6546	1,00	5,00

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
M2514	1-74	46	2,6522	1,3033	,1922	2,2651	3,0392	1,00	5,00
	75-234	130	2,5692	1,0111	8,868E-02	2,3936	2,7447	1,00	5,00
	235-313	59	2,6102	1,0174	,1325	2,3450	2,8753	1,00	5,00
	Total	235	2,5957	1,0714	6,989E-02	2,4581	2,7334	1,00	5,00
M2515	1-74	43	1,7209	,4539	6,921E-02	1,5813	1,8606	1,00	2,00
	75-234	123	1,9187	,2744	2,474E-02	1,8697	1,9677	1,00	2,00
	235-313	61	1,9508	,2180	2,792E-02	1,8950	2,0067	1,00	2,00
	Total	227	1,8899	,3137	2,082E-02	1,8488	1,9309	1,00	2,00

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
M251	Between Groups	4,659E-03	2	2,329E-03	,002	,998
	Within Groups	277,761	257	1,081		
	Total	277,765	259			
M252	Between Groups	2,801	2	1,400	1,721	,181
	Within Groups	209,958	258	,814		
	Total	212,759	260			
M25	Between Groups	,000	2	,000	,000	1,000
	Within Groups	92,603	60	1,543		
	Total	92,603	62			
M253	Between Groups	4,719	2	2,359	2,279	,104
	Within Groups	266,035	257	1,035		
	Total	270,754	259			
M254	Between Groups	3,695	2	1,848	2,941	,055
	Within Groups	161,455	257	,628		
	Total	165,150	259			

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
M255	Between Groups	1,334	2	,667	,652	,522
	Within Groups	263,938	258	1,023		
	Total	265,272	260			
M256	Between Groups	2,300	2	1,150	3,503	,032
	Within Groups	83,374	254	,328		
	Total	85,673	256			
M257	Between Groups	3,287	2	1,644	1,698	,185
	Within Groups	249,747	258	,968		
	Total	253,034	260			
M258	Between Groups	2,447	2	1,224	1,382	,253
	Within Groups	225,820	255	,886		
	Total	228,267	257			
M259	Between Groups	9,289E-03	2	4,645E-03	,004	,996
	Within Groups	288,850	260	1,111		
	Total	288,859	262			
M2510	Between Groups	5,875	2	2,938	4,079	018
	Within Groups	185,810	258	,720		
	Total	191,686	260			
M2511	Between Groups	,195	2	9,753E-02	,149	861
	Within Groups	167,087	256	,653		
	Total	167,282	258			
M2512	Between Groups	,655	2	,327	,295	,745
	Within Groups	278,830	251	1,111		
	Total	279,484	253			
M2513	Between Groups	1,046	2	,523	,359	,698
	Within Groups	373,939	257	1,455		
	Total	374,985	259			
M2514	Between Groups	,250	2	,125	,108	,898
	Within Groups	268,346	232	1,157		
	Total	268,596	234			
M2515	Between Groups	1,556	2	,778	8,423	,000
	Within Groups	20,691	224	9,237E-02		
	Total	22,247	226			

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
M254	Between Groups	3,695	2	1,848	2,941	,055
	Within Groups	161,455	257	,628		
	Total	165,150	259			
M256	Between Groups	2,300	2	1,150	3,503	,032
	Within Groups	83,374	254	,328		
	Total	85,673	256			
M2510	Between Groups	5,875	2	2,938	4,079	,018
	Within Groups	185,810	258	,720		
	Total	191,686	260			
M2515	Between Groups	1,556	2	,778	8,423	,000
	Within Groups	20,691	224	9,237E-02		
	Total	22,247	226			

Post Hoc Tests

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) REGION	(J) REGION	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
M254	1-74	75-234	-,1315	,129	,926	-,4422	,1792
		235-313	,1550	,149	,901	-,2048	,5148
	75-234	1-74	,1315	,129	,926	-,1792	,4422
		235-313	,2865	,119	,052	-1,4354E-03	,5744
	235-313	1-74	-,1550	,149	,901	-,5148	,2048
		75-234	-,2865	,119	,052	-,5744	1,435E-03
M256	1-74	75-234	-,2060	,094	,087	-,4323	2,021E-02
		235-313	-2,9180E-02	,109	1,000	-,2926	,2342
	75-234	1-74	,2060	,094	,087	-2,0213E-02	,4323
		235-313	,1768	,087	,132	-3,3651E-02	,3873
	235-313	1-74	2,918E-02	,109	1,000	-,2342	,2926
		75-234	-,1768	,087	,132	-,3873	3,365E-02
M2510	1-74	75-234	-,3870*	,138	016	- 7193	-5,4620E-02
		235-313	-,3529	,160	084	-,7381	3,226E-02
	75-234	1-74	,3870*	,138	,016	5,462E-02	,7193
		235-313	3,401E-02	,128	1,000	-,2739	,3420
	235-313	1-74	,3529	,160	,084	-3,2256E-02	,7381
		75-234	3,4014E-02	,128	1,000	-,3420	,2739
M2515	1-74	75-234	-,1978*	,054	,001	-,3276	-6,7894E-02
		235-313	-,2299*	,061	,001	-,3759	-8,3916E-02
	75-234	1-74	,1978*	,054	,001	6,789E-02	,3276
		235-313	-3,2120E-02	,048	1,000	-,1469	8,268E-02
	235-313	1-74	,2299*	,061	,001	8,392E-02	,3759
		75-234	3,212E-02	,048	1,000	-8,2681E-02	,1469

*. The mean difference is significant at the .05 level.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ