

**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής,
Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**Ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής
στην Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα**

Νάστου Μαριάννα

Ιωάννινα 2013



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000336834



**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής,
Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**Ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής
στην Ελληνική Εκπαιδευτική
Πραγματικότητα**

Νάστου Μαριάννα

Ιωάννινα 2013

Επιβλέπων Καθηγητής: Κασίκης Απόστολος

Τριμελής Επιτροπή: Κασίκης Απόστολος, Πουρνάρη Μαρία, Κώτσης Κωσταντίνος



Αρ. εισ.:.....11392/2013..

Διεύθυνση Συγγραφέα

ΠΡΟΚΑΤΑΡΑΧΗ ΑΝΤΙΣΤΑΣΕΩΣ

ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΣ

ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΣ

ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΣ

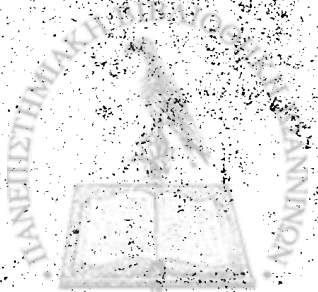
ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΣ

ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ



Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία μελετώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας σχετικά με τα ζητήματα της περιβαλλοντικής ηθικής και σχετικά με τη διδασκαλία των αξιών του περιβάλλοντος, τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας γενικότερα όσο και ειδικότερα στα Κ.Π.Ε. μέσω των δραστηριοτήτων τους και των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων.

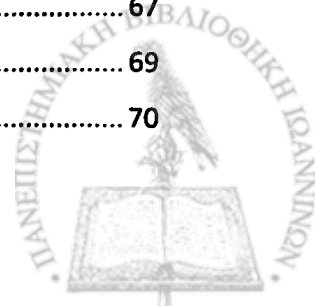
Η εργασία διαρθρώνεται σε επτά κεφάλαια.

Ειδικότερα, το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην οικολογική κρίση και στην ανάλυση των βαθύτερων αιτιών που την προκαλούν καθώς και στην αντιπεριβαλλοντική κίνηση «Brownlash» η οποία αμφισβητεί την ύπαρξη της οικολογικής κρίσης. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και στη μορφή που αυτή κατέληξε σήμερα να έχει μέσα από μια σειρά διεθνών συνεδρίων και διασκέψεων. Στο δεύτερο κεφάλαιο, επίσης, παρουσιάζονται οι αξιακές κατευθύνσεις των διεθνών συνεδρίων και οι σύγχρονες έρευνες σχετικά με τους παράγοντες που οδηγούν στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης. Το τρίτο κεφάλαιο οριοθετεί τις έννοιες της ηθικής του περιβάλλοντος εγγενής αξία, ετερότητα, διαγενεακή δικαιοσύνη και περιβαλλοντική δικαιοσύνη. Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στις ηθικές θεωρίες οι οποίες επέδρασαν στη διαμόρφωση αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στο περιβάλλον καθώς και στις θεωρίες εκείνες οι οποίες αμφισβήτησαν τις κυρίαρχες αντιλήψεις για το περιβάλλον. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας και στο έκτο παρουσιάζονται τα πορίσματά της. Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση επί των αποτελεσμάτων και κατατίθενται προτάσεις οι οποίες προκύπτουν από τα πορίσματα της έρευνας.



Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
1. Η ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ.....	9
2. Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	16
2.1. Η ιστορία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.....	16
2.2. Οι διεθνείς διασκέψεις και η περιβαλλοντική εκπαίδευση.....	17
2.3. Έρευνες και τάσεις για τη διαμόρφωση αξιών για το περιβάλλον.	31
2.3.1. Οι σημαντικές εμπειρίες ζωής-μάθησης.....	31
2.3.2. Οι επισκέψεις σε φυσικές περιοχές.....	34
3. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ.....	36
3.1. Αξία – Εγγενής αξία.....	36
3.2. Ετερότητα.....	37
3.3. Διαγενεακή δικαιοσύνη.....	39
3.4. Περιβαλλοντική δικαιοσύνη.....	41
3.5. Οι ηθικές αξίες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και τη αειφορία. ...	42
4. ΟΙ ΗΘΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ.....	45
4.1. Η περιβαλλοντική ηθική.....	46
4.2. Οι ηθικές θεωρίες.....	47
4.2.1. Η ανθρωποκεντρική περιβαλλοντική ηθική.....	48
4.2.1.1. Η χριστιανική θρησκεία και η στάση της απέναντι στη φύση.....	48
4.2.1.2. Ο Rene Descartes.....	50
4.2.1.3. Ο Immanuel Kant.....	52
4.2.2. Η βιοκεντρική περιβαλλοντική ηθική.....	53
4.2.3. Η οικοκεντρική περιβαλλοντική ηθική.....	55
4.2.4. Οι Κοινωνικές και ριζοσπαστικές ηθικές θεωρίες.....	57
4.2.4.1. Η κοινωνική οικολογία.....	57
4.2.4.2. Ο οικοφεμινισμός.....	58
4.2.4.3. Η βαθιά οικολογία.....	59
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	63
5.1. Αποτίμηση έρευνας - Σκοπός.....	63
5.2 Ερευνητικό Εργαλείο.....	67
5.3 Συλλογή δεδομένων - Περιγραφή δείγματος.....	67
5.4 Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.....	69
6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	70



6.1. Ποιες αιτίες οδηγούν στη συνεχώς διογκούμενη περιβαλλοντική κρίση;	70
6.2. Σε τι επίπεδο βρίσκεται σήμερα η περιβαλλοντική εκπαίδευση στη χώρα μας;	74
6.3. Οι περιβαλλοντικές αξίες αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέρος του οποίου αποτελούν και τα Κ.Π.Ε.	75
6.4. Έχουν διδαχτεί οι εκπαιδευτικοί τις παραμέτρους της ηθικής του περιβάλλοντος; ...	82
6.5. Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις έννοιες εγγενής αξία, περιβαλλοντική δικαιοσύνη, διαγενεακή δικαιοσύνη, απόδοση δικαιώματος και ετερότητα; Αν ναι, από πού;	87
6.6. Εντάσσουν αυτές τις παραμέτρους στα περιβαλλοντικά τους προγράμματα;	102
6.7. Είναι εφικτό, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδασκαλίας αξιών, να οδηγηθούμε σε αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών σε ότι αφορά το περιβάλλον;	110
6.8. Μπορεί να συμβάλει η βιωματική μάθηση και η μάθηση στο πεδίο στην αναδιαμόρφωση του αξιακού συστήματος που αφορά στο περιβάλλον;	113
6.9. Συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ σε δράσεις και βιωματικές επισκέψεις στη φύση;	116
6.10. Ποιος θεωρείται πιο αρμόδιος φορέας για τη βιωματική εκπαίδευση;	120
6.11. Ποιοι άλλοι φορείς, πλην της σχολικής τάξης, μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών για το περιβάλλον;	122
6.12. Μπορεί η ταυτότητα ενός τόπου να επηρεάσει τη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς;	124
6.13. Μπορούν τα ΚΠΕ να διαδραματίσουν σημαντικό διαμορφωτικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό ρόλο;	127
7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	130
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	137



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εργασία αυτή εξετάζονται ζητήματα της ηθικής του περιβάλλοντος στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μέσω της ανάλυσης εννοιών και της ιστορικής προσέγγισης τόσο των ηθικών θεωριών όσο και της αξιακής προσέγγισης των διεθνών συνεδρίων που επέδρασαν στην πορεία και εξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, και μέσω της εμπειρικής έρευνας που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), αναζητά απάντηση σε φιλοσοφικά ερωτήματα ηθικών κρίσεων και στάσεων για το περιβάλλον όπως αυτά εμφανίζονται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Επιπλέον ερευνά αν οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ έχουν εκπαιδευτεί σε ζητήματα περιβαλλοντικής ηθικής, αν τα εντάσσουν στα προγράμματα που εκπονούν καθώς και αν έχουν παρατηρήσει αλλαγές στις στάσεις και συμπεριφορές όσων εκπαιδευόμενων έχουν παρακολουθήσει τα προγράμματα και τις δράσεις τους.

Πιο συγκεκριμένα τα γενικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

- Αποτελούν οι περιβαλλοντικές αξίες αντικείμενο διδασκαλίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις παραμέτρους της ηθικής του περιβάλλοντος και τις ενσωματώνουν στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα;
- Έχει ενταχθεί η βιωματική μάθηση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και μπορεί να συμβάλλει στην αναδιαμόρφωση του αξιακού συστήματος που αφορά το περιβάλλον;

Η εργασία αναλύει έννοιες της περιβαλλοντικής ηθικής, και συγκεκριμένα την εγγενή αξία, την ετερότητα, τη διαγενεακή και την περιβαλλοντική δικαιοσύνη και αναζητά τον τρόπο και το βαθμό που αυτές εμφανίζονται στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Παρουσιάζει τα συστήματα ιδεών για το περιβάλλον τα οποία αναδύθηκαν ιστορικά και διακρίνονται σε ανθρωποκεντρικά, οικοκεντρικά, βιοκεντρικά και κοινωνικά, ριζοσπαστικά συστήματα ιδεών. Τα συστήματα αυτά είτε έγιναν κυρίαρχα διαμορφώνοντας στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στο περιβάλλον, είτε έθεσαν ζητήματα προς συζήτηση αμφισβητώντας την κυριαρχία του ανθρώπου επί της φύσης και την απουσία αξιών ως προς το φυσικό κόσμο.



Θα υποστηριχτεί πως οι βιωματικές δραστηριότητες σε φυσικές περιοχές, μέθοδος που εφαρμόζεται επί 20ετίας στα προγράμματα των ΚΠΕ, μπορούν να οδηγήσουν στη δόμηση περιβαλλοντικής συνείδησης. Η εκτίμηση αυτή προϋποθέτει μια διαδικασία αλλαγής ήθους, αξιών, στάσεων και συμπεριφορών, συνεπώς προϋποθέτει μια διαδικασία εκπαιδευτική η οποία αφορά τόσο το σχολικό όσο και το μη σχολικό βίο. Αυτή η αλλαγή ήθους και συμπεριφοράς ως προς το περιβάλλον είναι και ο σκοπός για τον οποίο συγκροτήθηκε, κατά τη δεκαετία του '60, η περιβαλλοντική εκπαίδευση.

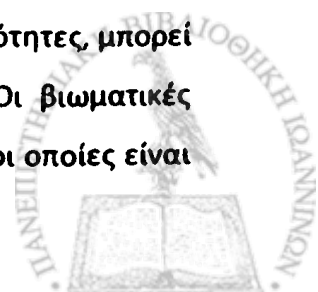
Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί μια βαθιά ριζοσπαστική και ανατρεπτική διαδικασία και διαμορφώθηκε ως τέτοια μέσα από μια σειρά διεθνών διασκέψεων, συνεδρίων και διαβουλεύσεων κυρίως κατά τη δεκαετία του '70.

Απώτερος στόχος της είναι η διαμόρφωση ατόμων και κοινωνικών συνόλων με περιβαλλοντικό ήθος, κριτική σκέψη και ανεπτυγμένο το αίσθημα της ευθύνης, οι οποίοι θα δρουν μετασχηματιστικά στις, ως σήμερα, κυρίαρχες ανθρωποκεντρικές σχέσεις ανθρώπου-φύσης προς οικοκεντρικές κατευθύνσεις.

Τα ΚΠΕ αποτελούν μία από τις υποστηρικτικές δομές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Μέσω των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων υλοποιούν στις μαθητικές ομάδες, που τα επισκέπτονται, οργανωμένες βιωματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε φυσικά περιβάλλοντα, τα οποία στις περισσότερες περιπτώσεις χαρακτηρίζονται για το ιδιαίτερο φυσικό κάλλος τους.

Στην Ελλάδα δεν έχει γίνει συστηματική έρευνα, ως τώρα, για τη συμβολή των ΚΠΕ στη διάδοση των θεμάτων της περιβαλλοντικής ηθικής και τη διαμόρφωση αξιών, για το λόγο αυτό τα ΚΠΕ συνιστούν γόνιμο έδαφος έρευνας. Μέσω της παρούσας εμπειρικής έρευνας επιχειρείται μετά από την εικοσαετή λειτουργία των ΚΠΕ να καταγραφούν οι αλλαγές που αυτά έχουν επιφέρει στις στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευόμενων καθώς και στη διαμόρφωση αξιών του περιβάλλοντος.

Αποτελέσματα ερευνών των τελευταίων ετών αποδεικνύουν πως η εκπαίδευση των παιδιών από τις μικρές ηλικίες για το περιβάλλον, εντός του περιβάλλοντος, με βιωματικές, οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, μπορεί να ανατρέψει τον τρόπο που ως τώρα «βλέπουμε» τον κόσμο. Οι βιωματικές εμπειρίες στη φύση, αναδεικνύονται σε σημαντικές εμπειρίες ζωής, οι οποίες είναι



δυνατόν να διαμορφώσουν τις σχέσεις ανθρώπου-περιβάλλοντος, επιδρώντας στη μετέπειτα ανάπτυξη κατάλληλου ενδιαφέροντος και θετικής στάσης για το περιβάλλον. Οι εμπειρίες αυτές είναι σημαντικές για το παιδί και καθοριστικές για τις μελλοντικές στάσεις και συμπεριφορές του, γιατί είναι συνυφασμένες με έντονα θετικά συναισθήματα τα οποία, σύμφωνα με τις έρευνες, φαίνεται να έχουν διάρκεια στο χρόνο. (Δασκολιά & Γριλλιά, 2012) & (Tarrant & Green, 1999).

Οι συγκεκριμένες εμπειρίες βοηθούν να αναπτύξει ο εκπαιδευόμενος αισθήματα και εκτίμηση για τον τόπο όπου τις βίωσε, με αποτέλεσμα να αισθανθεί τον τόπο ως συστατικό της ταυτότητάς του. Η δημιουργία αυτής της σχέσης διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη αξιών του περιβάλλοντος. (Sandell & Ohmean, 2010)

Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για άτομα μεγαλύτερων ηλικιών που συμμετείχαν σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα με βιωματικές δραστηριότητες στη φύση, μέσω των οποίων οδηγήθηκαν σε συνεπέστερες και πιο υπεύθυνες περιβαλλοντικά συμπεριφορές. (Lawrence, 2012)

Έρευνες, επίσης, αναδεικνύουν την ταυτότητα του τόπου ως σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης των σχέσεων ατόμου-περιβάλλοντος καθώς ο τόπος αποτελεί πεδίο προσωπικής ανάπτυξης και πεδίο συνεχών διαδράσεων, οι οποίες εντασσόμενες κατάλληλα στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε δυνάμει ενεργούς πολίτες με περιβαλλοντικά υπεύθυνα συμπεριφορά. (Palmer, Suggate & Τσαλίκη, 1998)



1. Η ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ

Αναμφισβήτητα σήμερα διανύουμε περίοδο βαθιάς οικολογικής κρίσης και κρίσης αξιών τόσο στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων όσο και στις σχέσεις ανθρώπου – φύσης, οι οποίες μας οδηγούν σε μείζονα περιβαλλοντικά και κοινωνικά αδιέξοδα. Η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος και οι συνέπειές της έχουν επίπτωση στο σύνολο των ανθρώπων και αφορούν στην ύπαρξη όλων. Η συνεχώς επιδεινούμενη περιβαλλοντική κρίση θέτει σε αμφισβήτηση τη συνέχιση ύπαρξης όντων και αξιών που ως τώρα θεωρούσαμε αυτονόητα. Ο αέρας, το νερό, τα φυτά, τα ζώα, τα δάση, οι φυσικές διαπλάσεις, ο ήλιος, πράγματα που για αιώνες θεωρούνταν δεδομένο ότι θα υπάρχουν και θα αποτελούν για μας παντοτινές πηγές άντλησης πόρων, καθώς ο άνθρωπος είχε οριστεί ως ο αυτοδίκαιος διαχειριστής τους και ασκούσε διαφόρων μορφών εξουσίας πάνω τους, έγινε αντιληπτό πως χρειάζεται να προστατευθούν. Διαπιστώθηκε πως δεν ήταν ανεξάντλητα και η συνέχιση της ύπαρξής τους στηρίζεται σε μια εύθραυστη ισορροπία (Λαρρέρ, Κ., 2001, σ. 18)

Κοινή παραδοχή αποτελεί πλέον η διαπίστωση ότι οι συνεχείς παρεμβάσεις του ανθρώπου σε πλανητικό επίπεδο οδηγούν πολλά είδη στην εξαφάνισή τους και αποδιοργανώνουν τα οικοσυστήματα τα οποία οι επιστήμονες επιχειρούν να μελετήσουν για να κατανοήσουν τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας τους. Καμιά φυσική βιοκοινότητα δεν έχει παραμείνει ανέγγιχτη και πολλές από αυτές θα εξαφανιστούν πριν καν προλάβουν να περιγραφούν ικανοποιητικά ή θα εκλείψουν έχοντας μελετηθεί ελάχιστα. Καθώς τα υπάρχοντα είδη εξαφανίζονται - ακόμα και ολόκληρα οικοσυστήματα καταστρέφονται - χάνεται για πάντα η ευκαιρία να τα μελετήσουμε, και χάνεται για πάντα η ευκαιρία για πρόσβαση στην ίδια τη βιολογική πληροφορία. Έτσι «καταστρέφοντας είδη είναι σαν να σκίζουμε σελίδες σε ένα βιβλίο που δεν έχει ακόμα διαβαστεί...» (Rolston, H., 1985, σ. 11)

Κάθε κρίση και κατ' επέκταση και η περιβαλλοντική κρίση αφορά σε μεγάλο βαθμό στη συνείδηση, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Στην προσπάθεια διερεύνησης των βαθύτερων αιτιών της περιβαλλοντικής κρίσης θα πρέπει να αναζητηθούν οι αιτιάσεις εκείνες, στις οποίες οφείλονται οι αλλοιώσεις, οι παραμορφώσεις και οι εκφυλισμοί της οικολογικής ισορροπίας. Η συνήθης

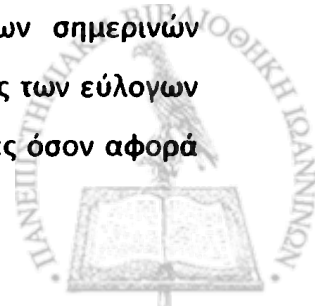


θεωρητική βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η τρέχουσα εικόνα του πλανήτη περιγράφει έναν κόσμο ωφελιμισμού και χρησιμοθηρίας και παραπέμπει μόνο σε ό,τι είναι χρήσιμο, χρηστικό, εργαλειακό και ωφέλιμο για τον άνθρωπο. (Γεωργοπούλου, Ν., 1995, σ. 51)

Όμως, η κυρίαρχη προσέγγιση δεν είναι η μοναδική ούτε και η κατάλληλη. Αν λάβει κανείς υπόψη του την πλατωνική αντίληψη της σχέσης ανθρώπου και φύσης, θα αναγνωρίσει ότι το κυρίαρχο ηθικό πρόβλημα της οικολογικής κρίσης δεν μπορεί παρά να συνδεθεί με το γεγονός πως ο άνθρωπος έχει ανατρέψει την ιεραρχία των δυνάμεων της ψυχής και των σύμφωνων προς αυτές αξιών και τρόπων ζωής. Η προτεραιότητα του ηθικού βίου, μέσα σε μια πολιτική κοινωνία, η οποία πρέπει να ρυθμίζεται σύμφωνα με την αρχή της δικαιοσύνης προς όλα τα όντα, θα πρέπει να είναι γενικευμένη για να είναι δυνατή η υπέρβαση και η ανατροπή της οικολογικής κρίσης. Εάν, εκτός από τον άνθρωπο, δεν θεωρηθεί ότι και όλα τα άλλα ενεργεία και δυνάμει όντα της φύσης έχουν τη δική τους αυταξία, αλλά η αξία τους εννοηθεί μόνο, και πάντοτε, εν σχέσει με την εκάστοτε χρησιμότητά τους για τον άνθρωπο, τότε η θεώρηση αυτή θα επιτρέπει στον άνθρωπο να υιοθετεί στάση δεσποτική, κυριαρχική και εκμεταλλευτική, και όχι προστατευτική ή ισότιμη για τη φύση και τα άλλα όντα. Κατ' αντιστοιχία ο άνθρωπος, ο οποίος στέκεται κυριαρχικά και εκμεταλλευτικά απέναντι στους άλλους ανθρώπους, έχοντας σκοπό το ατομικό συμφέρον και ιδιοτελές κέρδος, μπορεί με μεγαλύτερη ευκολία να τραυματίζει, να αδιαφορεί και να εξαντλεί το περιβάλλον προς δικό του όφελος αδιαφορώντας πλήρως για τα αποτελέσματα των ενεργειών του τόσο ως προς τους άλλους ανθρώπους (του σήμερα ή του μέλλοντος) όσο και ως προς τη φύση και τα άλλα όντα. (Βουδούρης, Κ., 1999, σ. 50-53)

Η στάση αυτή του ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον εκπορεύτηκε από την κυρίαρχη αντίληψη, σύμφωνα με την οποία, από τη μια, ότι ισχύει η θέση περί της υπερεπάρκειας και του ανεξάντλητου των φυσικών πηγών και, από την άλλη, της πεποίθησης πως η φύση χαρακτηρίζεται από την απεριόριστη ικανότητά της να αποκαθιστά τις ισορροπίες, τις οποίες η ανθρώπινη δραστηριότητα διασαλεύει.

Στο πλαίσιο της αναζήτησης των βαθύτερων αιτίων των σημερινών οικολογικών αδιεξόδων, οδηγούμαστε στη διαπίστωση της απουσίας των εύλογων αξιών και την επικράτηση εσφαλμένων αντιλήψεων ανά τους αιώνες όσον αφορά

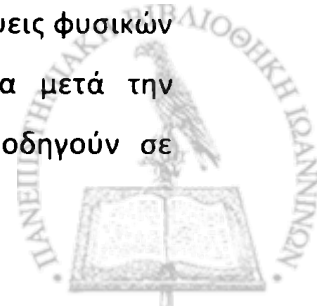


στη σχέση του ανθρώπου με τη φύση, αλλά και στην κυρίαρχη πρακτική ως προς τη στέρηση και τη μη απόδοση εγγενούς δικαιώματος στις οντότητες που απαρτίζουν το πλανητικό μας οικοσύστημα. (Λαρρέρ, Κ., 2001, σ. 18)

Υπεύθυνο, επομένως, σε μεγάλο βαθμό, για την υποβάθμιση του περιβάλλοντος θεωρείται το κάθε επιμέρους άτομο, όχι μόνο ως χρήστης και διαχειριστής των οικοσυστημάτων αλλά και ως καταναλωτής των προϊόντων που παράγονται από διάφορες ρυπογόνες δραστηριότητες. Συνεπώς, ευθύνες σε μεγάλο βαθμό για τον τρόπο και το βαθμό εκμετάλλευσης του περιβάλλοντος αναλογούν στο συλλογικό υποκείμενο και στο σύνολο σύστημα παραγωγής το οποίο κατευθύνεται από οργανωμένα συμφέροντα και πολιτικές επιλογές των κυβερνήσεων ανά τον κόσμο. (Κούση, Μ., 1995, σ. 277)

Ως προς τα κοινωνικά συστήματα, το ρόλο του συστήματος παραγωγής και το περιβάλλον, η Περιβαλλοντική Κοινωνιολογία υποστηρίζει πως: Πρώτον, υπάρχουν σοβαρές αλληλεπιδράσεις μεταξύ κοινωνικών συστημάτων και φυσικού περιβάλλοντος. Δεύτερον, τα κοινωνικά συστήματα τείνουν να μην αλλάζουν δομικά όταν δέχονται προειδοποιήσεις από το περιβάλλον. Τρίτον, τα περιβαλλοντικά φαινόμενα θα είναι πάντοτε επίκεντρο συγκρούσεων, ανταγωνισμών και πολιτικών διαμαχών. Και τέταρτον, οι περιβαλλοντικές διαμάχες γίνονται γύρω από την οικονομική μεγέθυνση η οποία δεν είναι πάντα επιθυμητή.

Πριν τη βιομηχανική επανάσταση οι τυχόν υπερβάσεις των οικολογικών ορίων, παρά τις οποιεσδήποτε δραματικές επιπτώσεις που πιθανόν να είχαν στην κοινωνία, καθώς και οι επιπτώσεις τους σε σχέση με τα οικοσυστήματα, ήταν, στο μεν τοπικό οικοσύστημα, λιγότερο δραστικές, στο δε παγκόσμιο, ελάχιστες σε σχέση με τις σημερινές υπερβάσεις και τις επιπτώσεις τους. Μετά την βιομηχανική επανάσταση οι κυρίαρχες συνιστώσες που οδήγησαν στην οικολογική κρίση είναι η εκβιομηχάνιση και η αύξηση της παραγωγής, η πληθυσμιακή αύξηση και η αστικοποίηση καθώς και οι ταχύτατοι ρυθμοί ανάπτυξης των σύγχρονων κοινωνιών. Στις βιομηχανικές κοινωνίες, η υπέρβαση των οικολογικών ορίων έχει επιφέρει καταστροφικές επιπτώσεις τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο και ένας επιπλέον σοβαρός λόγος που οδήγησε σ' αυτό είναι οι μεγάλες απολήψεις φυσικών πόρων και η εναπόθεση αποβλήτων στο παγκόσμιο οικοσύστημα μετά την επεξεργασία και χρήση τους. Από τη μία, οι ρυπογόνες ουσίες οδηγούν σε



οικολογική αποδιοργάνωση μεγάλης χρονικής διάρκειας, από την άλλη, η μαζική παραγωγή απαιτεί εξόρυξη και απόληψη μεγάλων ποσοτήτων φυσικών πόρων (ανανεώσιμων ή όχι) από οικοσυστήματα, τα οποία γίνονται όλο και πιο εύθραυστα εξ αιτίας όσων προαναφέρθηκαν, και επιπλέον, η απόληψη μεγάλων ποσοτήτων φυσικών πόρων από το περιβάλλον είναι ικανή από μόνη της να προξενήσει καταστροφή σε ολόκληρα οικοσυστήματα. Η βιομηχανική λογική, η οποία διέπει τις μεγάλες επιχειρήσεις, ωθεί σε επιθετική στρατηγική για επέκταση ή κατάκτηση αγορών αλλά και μείωση του κόστους παραγωγής και του κόστους προστασίας του περιβάλλοντος. Στα πλαίσια αυτής της επεκτατικής λογικής, οι περιορισμοί στους οποίους υποβάλλονται οι επιχειρήσεις από τα κράτη τις υποχρεώνουν να αντιμετωπίσουν μόνο το πρόβλημα της εναπόθεσης αποβλήτων και δεν θέτουν όρια για την απόληψη φυσικών πόρων. (Κούση, Μ., 1995, σ. 277- 284)

Οι κανόνες, οι αρχές και οι κατευθυντήριες γραμμές που έχουν προκύψει τα τελευταία χρόνια, σχετικά με το περιβάλλον, συνιστούν αυτό που στο δίκαιο ονομάζεται «ήπιος νόμος» (soft law). Αυτό χαρακτηρίζεται από έλλειψη δεσμεύσεων, από ασάφειες στα περιεχόμενά του και μπορεί γενικότερα να αποτελεί ένα είδος προπαρασκευής για ουσιαστικότερες λύσεις στο μέλλον ή μπορεί και να έχει τη μορφή ευχολογίου. Κύρια έλλειψή του, όμως, είναι η απουσία ελέγχου και κυρώσεων πράγμα που χαρακτηρίζει και πολλές από τις διεθνείς συνθήκες για το περιβάλλον οι οποίες διακρίνονται από γενικόλογες προσεγγίσεις και δεν επιβάλλουν στα κράτη ιδιαίτερες υποχρεώσεις. Εκείνο που ουσιαστικά απουσιάζει είναι ένας ουσιώδης και γενικά αποδεκτός κανόνας, ο οποίος θα ορίσει την υποχρέωση ώστε τα κράτη να μην θίγουν το περιβάλλον ανεξάρτητα από τη βλάβη που θα προκαλέσουν, από το αν θα υπάρξουν θύματα ή από το αν το μόνο θύμα θα είναι το περιβάλλον, γεγονός που, ουσιαστικά, θα απέδιδε εγγενή αξία στο περιβάλλον. (Χατζηκωσταντίνου, Κ., 2004, στο Τσάλτας, Γ., Κατσιμπάρδης, Κ., επιμ. σ. 95-99)

Στη χώρα μας, στο όνομα της «ανάπτυξης», η εκμετάλλευση φυσικών πόρων προχωράει ανεξέλεγκτα. Η επιβάρυνση στο περιβάλλον και την υγεία των πολιτών έγινε αισθητή κυρίως από τη δεκαετία του '70. Στη δεκαετία του '80 μέσω κρατικών επιλογών ενθαρρύνθηκε ιδιαίτερα η τουριστική ανάπτυξη με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν τουριστικά περιοχές και μάλιστα αγροτικές χωρίς παράλληλη

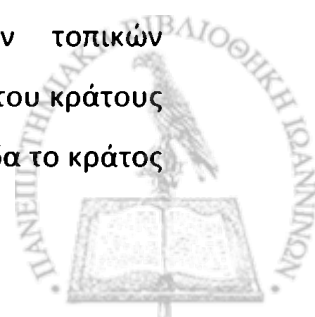


ανάπτυξη υποδομών. Φυσικό επακόλουθο αυτού του τύπου της ανάπτυξης ήταν οι αρνητικές περιβαλλοντικές επιπτώσεις που ακολούθησαν με κύρια παραδείγματα: Πρώτον, τη σοβαρή μείωση ποσότητας και ποιότητας των τοπικών υδάτινων πόρων. Δεύτερον, τη ρύπανση από αποχετεύσεις και σκουπίδια σε χερσαία και υδάτινα οικοσυστήματα και τρίτον τον κίνδυνο για πιέσεις στην άγρια φύση και τους φυσικούς πόρους. (Κούση, Μ., 1995, σ. 277- 284)

Για την κάλυψη των εξελικτικών παραγωγικών διαδικασιών απαιτείται η ολοένα αυξανόμενη χρήση φυσικών πόρων, ανανεώσιμων ή μη, η οποία οδηγεί στη μείωση των αποθεμάτων ενέργειας τα οποία είναι διαθέσιμα για τον άνθρωπο. Τα ορυκτά καύσιμα, η υπερκατανάλωση και εξάντληση αυτών των αποθηκών συσσωρευμένης ενέργειας στο φλοιό της Γης, μέσα από φυσικές διεργασίες εκατομμυρίων ετών, έχει οδηγήσει σε ενεργειακή υποβάθμιση του οικοσυστήματος Γη και σε εκπομπές τεράστιων ποσοτήτων ρυπογόνων ουσιών στο περιβάλλον. Από την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης και μετά, το μέγεθος του παραγωγικού συστήματος και το μοντέλο ανάπτυξης είναι τέτοιο που οι εκφάνσεις της οικολογικής κρίσης δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν μεμονωμένα αλλά ούτε και να μετατοπιστούν τα προβλήματα και οι τυχόν λύσεις τους στο μέλλον, διότι το μέλλον βρίσκεται ήδη εδώ και οι συνέπειες των πράξεων του ανθρώπου έρχονται από το μέλλον στο παρόν.

Είναι γεγονός πως οικοσυστήματα τα οποία δεν περιελάμβαναν τον άνθρωπο έχουν υπάρξει για εκατομμύρια χρόνια και ίσως να συνεχίσουν να υπάρχουν και μετά από αυτόν. Είναι επίσης γεγονός πως δεν είναι η Γη εκείνη που θα εκλείψει ούτε και όλες οι βιοκοινότητες των υπαρχόντων ειδών. Γι' αυτό που ίσως θα πρέπει να επιληφθεί ο άνθρωπος είναι η διατήρηση της ισορροπίας των τμημάτων της οικόσφαιρας, τα οποία περιλαμβάνουν και τον ίδιο ως είδος, σημειώνοντας πως τα οικοσυστήματα και τα είδη που απειλούνται περισσότερο είναι εκείνα τα οποία συνδέονται στενά με τον άνθρωπο. (Ψαρρέας, Π., 2008, σ. 239)

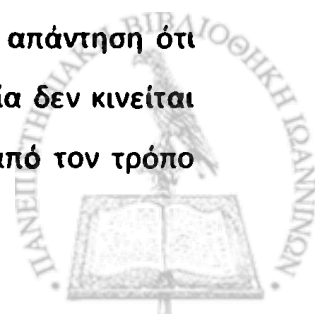
Η κοινωνική αντίδραση και κινητοποίηση μέσω οργανώσεων προστασίας του περιβάλλοντος, η οποία στοχεύει στην προστασία των τοπικών οικοσυστημάτων και της δημόσιας υγείας, στοχεύει στην κινητοποίηση του κράτους ώστε να μεριμνήσει για διατήρηση της κοινωνικής αρμονίας. Στην Ελλάδα το κράτος



συμμετέχει στις διάφορες δραστηριότητες εκμετάλλευσης των οικοσυστημάτων για την ανταλλακτική τους αξία, άλλοτε ως άμεσος ή έμμεσος παραγωγός και άλλοτε ως χρήστης ή μεσάζων για τη χρήση περιβαλλοντικά καταστροφικών παραγωγικών εισροών. Η κοινωνική δράση για την προστασία του περιβάλλοντος έχει πολλές φορές στόχο να επηρεάσει καταλυτικά αντίστοιχες κρατικές συμπεριφορές ώστε να διατηρείται η κοινωνική αρμονία. (Κούση, Μ., στο Σκούρτος, Μ., Σοφούλης, Κ., 1995, σ. 288)

Σε αντιπαράθεση με τα περιβαλλοντικά κινήματα τα οποία αναπτύχθηκαν για να καταπολεμήσουν τις πολιτικές που οδήγησαν στην οικολογική κρίση, τα τελευταία τριάντα χρόνια, αναπτύχθηκε, παράλληλα με αυτά, η αντιπεριβαλλοντική κίνηση «Brownlash» η οποία έχει στόχο την ανάπτυξη επιχειρημάτων που θα υποβαθμίσουν στο ελάχιστο την σοβαρότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η «Brownlash» έκανε την δυναμική εμφάνισή της το δεκαετία του 90, υποστηρίζοντας πως τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι αναληθή και κατασκευασμένα επινοήματα περιβαλλοντικών κινήματων τα οποία εξυπηρετούν συμφέροντα και κινούνται εναντίον του Θεού και της πατρίδας. Στο πλαίσιο αυτό διατυπώθηκε η άποψη πως ουδέποτε υπήρξε ούτε και υπάρχει οικολογική κρίση και άρα δεν υπάρχει λόγος να μιλάμε για βιώσιμη ή αειφορική ανάπτυξη, η οποία θα δρα στα πλαίσια που θέτει η φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων τα οποία υποστηρίζουν τη ζωή. Ακόμα οι χώρες του τρίτου κόσμου υποστήριξαν πως κάθε περιορισμός της οικονομικής ανάπτυξης στο όνομα της αειφορίας είναι άδικος προς αυτές, γιατί θα εμποδίσει τη δική τους ανάπτυξη η οποία θα συμβάλλει στην εξάλειψη της φτώχειας, της πείνας και της εξαθλίωσης των λαών τους. Επιπλέον υποστήριξαν πως από τις οικονομικές δραστηριότητες οι οποίες έφεραν τον πλούτο στις χώρες του Βορρά οι ίδιες δεν είχαν κανένα ή είχαν ελάχιστο όφελος. (Φλογαίτη, Ε., 2011, σ. 71-72)

Η οικολογική κρίση, στο μέτρο που οφείλεται σε πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές επιλογές, αποτελεί, πρώτιστα, ηθικό ζήτημα. Το ανθρώπινο είδος ζει σε βάρος των σημερινών γενιών, των μελλοντικών και του φυσικού κόσμου. Στο ερώτημα: «τι φταίει και ποια είναι τα βαθύτερα αίτια γι' αυτό», η απάντηση ότι φταίει η οικονομική ανάπτυξη ίσως είναι απλουστευτική. Η οικονομία δεν κινείται χωρίς την ανθρώπινη πράξη και η ανθρώπινη πράξη επηρεάζεται από τον τρόπο



που ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και από τη θέση στην οποία αυτοτοποθετείται μέσα στο παγκόσμιο σύστημα. Ο επαναπροσδιορισμός του ανθρώπου, σε ό, τι αφορά τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε σχέση με τα άλλα όντα αλλά και το οικοσύστημα στο οποίο αυτός ανήκει, αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας νέας ηθικής η οποία θα βοηθήσει τον άνθρωπο να ζήσει σε κοινωνία με τον φυσικό κόσμο και ονομάζεται περιβαλλοντική ή οικολογική ηθική. Ο επαναπροσδιορισμός των ηθικών κατευθύνσεων είναι επιβεβλημένος γιατί η ηθική βρίσκεται στον πυρήνα κάθε επιλογής μας, είτε αυτή είναι οικονομική, είτε κοινωνική είτε πολιτική. (Γεωργοπούλου, Ν., 1996, σ. 32-33)

Ο επαναπροσδιορισμός αυτός θα πρέπει να αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις τις στάσεις που ο άνθρωπος υιοθετεί απέναντι στα άλλα όντα, τα οποία θα πρέπει να θεωρήσει ως άξια καθαυτά και τα οποία υπάρχουν για να εκπληρώσουν τους δικούς τους σκοπούς. (Βουδούρης, Κ., 1999, σελ. 52)



2. Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Η ιστορία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Η ανάσχεση της υφιστάμενης οικολογικής κρίσης θέτει ως προαπαιτούμενο τη βαθιά κριτική εξέταση των αιτιών που την προκαλούν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω μιας διαδικασίας αναθεώρησης του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε το περιβάλλον και τον εαυτό μας απέναντι ή μέσα σ' αυτό. Η διαδικασία αυτή, η οποία επιδιώκει αλλαγή ήθους, αξιών, στάσεων, δράσεων και συμπεριφορών, είναι μια διαδικασία καθαρά εκπαιδευτική και κατά μεγάλο μέρος μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την περιβαλλοντική εκπαίδευση. (Λουκέρης, Δ., 2005, σ. 27)

Δεδομένης λοιπόν της διαρκώς αρνητικά εξελισσόμενης οικολογικής κρίσης και του πολλαπλασιασμού των δυσμενών επιπτώσεών της τόσο στην υγεία των έμβιων όσο και στην ισορροπία της οικόσφαιρας, γεννήθηκε, κατά τη δεκαετία του '60, ως ανάγκη αντιμετώπισης όλων των παραπάνω, η ιδέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η αρχική κατεύθυνση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αφορούσε στην εκπαίδευση ειδικών (επιστημόνων, τεχνικών, διοικητικών, ερευνητών) οι οποίοι εργάζονταν σε υπηρεσίες και υπουργεία σχετικά με το περιβάλλον και είχαν θεσμικά το ρόλο διαχείρισης περιβαλλοντικών προβλημάτων. Σύντομα όμως, ως συμπληρωματική στην αρχική κατεύθυνση, αναπτύχθηκε μία άλλη, ριζοσπαστική, κατεύθυνση, η οποία διεύρυνε την έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και την απηύθυνε στο σύνολο της κοινωνίας. Η ριζοσπαστική αυτή κατεύθυνση υποστήριξε πως τα προβλήματα του περιβάλλοντος και η οικολογική κρίση δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν μόνο μέσω επιστημονικών και διοικητικών χώρων αλλά αυτό είναι δυνατόν να επιτευχθεί μόνο αν εμπλακεί το σύνολο της κοινωνίας. Η οικολογική κρίση ως απόρροια κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών επιλογών και αξιακών κατευθύνσεων θα πρέπει να αναζητήσει τα βαθύτερα αίτια της στο είδος της σχέσης ανθρώπου-φύσης η οποία έχει επικρατήσει στις ανθρώπινες κοινωνίες. Η σχέση αυτή η οποία βασίζεται στο κυρίαρχο σύστημα αξιών εξαρτάται από τις κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές παραμέτρους οι οποίες οδήγησαν στην σημερινή εκμετάλλευση του περιβάλλοντος προκειμένου να ικανοποιηθούν «οι ανάγκες» του ανθρώπου. Επιχειρώντας την ανατροπή της οικολογικής κρίσης και



την άμβλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων δεν είναι δυνατόν να μην επιδιωχθεί η επανεξέταση και αναθεώρηση του κρατούντος αξιακού συστήματος έτσι ώστε να είναι εφικτός ο επαναπροσδιορισμός εννοιών όπως: αξία, ανάγκη, δικαίωμα, δίκαιο κ.λ.π. Προς την κατεύθυνση αυτή η περιβαλλοντική εκπαίδευση δρα στο πλαίσιο της αγωγής των κοινωνιών και του συνόλου των πολιτών, με στόχο να διαμορφώσει άτομα και κοινωνικά σύνολα με περιβαλλοντικό ήθος, οικολογική συνείδηση και ανεπτυγμένο το αίσθημα της ευθύνης τα οποία θα δρουν μετασχηματιστικά στις σχέσεις ανθρώπου-φύσης και θα είναι σε θέση να οργανώσουν νέες πρακτικές των κοινωνιών με γνώμονα τη διαφύλαξη της οικολογικής ισορροπίας. (Φλογαίτη, Ε., 1998, σ. 111-121)

Η νέα κατεύθυνση αυτή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης διαμορφώθηκε μέσα από μια σειρά διασκέψεων, συνεδρίων, συσκέψεων και διαβουλεύσεων σε διεθνές επίπεδο οι οποίες χρονικά ξεκίνησαν να διαδραματίζονται κατά τη δεκαετία του '70.

2.2. Οι διεθνείς διασκέψεις και η περιβαλλοντική εκπαίδευση

Διασκέψεις σταθμοί για τη περιβαλλοντική εκπαίδευση υπήρξαν:

- Η διεθνής συνάντηση της Νεβάδα (ΗΠΑ) - 1970.

Η έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προσδιορίστηκε για πρώτη φορά στη διεθνή συνάντηση της Νεβάδα των Ηνωμένων Πολιτειών το 1970, η οποία έγινε υπό την αιγίδα της Διεθνούς Ένωσης για τη Φύση και της UNESCO. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ορίστηκε στη Νεβάδα ως: «η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών για ανάπτυξη ικανοτήτων και στάσεων που εκτιμούν τις σχέσεις ανάμεσα στον άνθρωπο, στον πολιτισμό και στο βιοφυσικό του περιβάλλον. Ακόμα η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί άσκηση πρακτικών από το ίδιο το άτομο και ανάπτυξη ενός κώδικα συμπεριφοράς που θα αφορά στην ποιότητα του περιβάλλοντός του». (Διάσκεψη της I.U.C.N. Nevada, 1970). (Δημητρίου, Α., 2009, σ. 51-52)

- Η διάσκεψη της Στοκχόλμης, 5-16 Ιουνίου 1972, η οποία διοργανώθηκε από τον ΟΗΕ. Στη διάσκεψη αυτή τοποθετείται η επίσημη γένεση της Π.Ε. και θεωρείται διάσκεψη ορόσημο καθώς πρώτη φορά στη Στοκχόλμη αναγνωρίζεται η



περιβαλλοντική εκπαίδευση ως σημαντικός τρόπος δράσης για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Τα προβλήματα του περιβάλλοντος χαρακτηρίζονται από παγκοσμιότητα και για το λόγο αυτό η αντιμετώπισή τους απαιτεί διεθνή συνεργασία και δράση. Στη διάσκεψη της Στοκχόλμης γράφεται μια διακήρυξη η οποία ονομάζεται «διακήρυξη για το περιβάλλον του ανθρώπου». Σ' αυτή αναγνωρίζεται πως ο άνθρωπος ως δημιουργήμα και δημιουργός του περιβάλλοντος έχει το δικαίωμα να ζει σ' ένα ποιοτικό περιβάλλον αλλά, κατέχει επίσης και την ευθύνη της προστασίας και βελτίωσης του περιβάλλοντος αυτού. «Όλοι, πολίτες και κοινωνικές ομάδες, επιχειρήσεις και οργανισμοί, σε όλα τα επίπεδα να αναλάβουν και να μοιραστούν ισότιμα τις ευθύνες τους. Όλοι οι άνθρωποι όλων των ομάδων, και όλοι ανεξαιρέτως οι οργανισμοί μπορούν με τις αξίες που διακηρύττουν και με το σύνολο των πράξεών τους να καθορίσουν το περιβάλλον του αύριο». Προς αυτή την κατεύθυνση τοποθετείται και η ανάγκη για ύπαρξη περιβαλλοντικής εκπαίδευσης η οποία διατυπώνεται ως εκπαίδευση παιδιών και ενηλίκων που θα οδηγήσει σε μια νέα άποψη και συμπεριφορά ατόμων και κοινωνικών συνόλων στα πλαίσια της προστασίας και βελτίωσης του περιβάλλοντος. Μεταξύ άλλων, στη Διάσκεψη της Στοκχόλμης τονίζεται το δικαίωμα των χωρών του Τρίτου Κόσμου στην ανάπτυξη, προκειμένου να αντιμετωπιστούν προβλήματα όπως η φτώχεια, ο αναλφαβητισμός, ο υποσιτισμός κ.λ.π. Η ανάπτυξη στις χώρες αυτές οφείλει να συμβαδίζει με την προστασία του περιβάλλοντος στα πλαίσια μιας οικοανάπτυξης, όρος που διατυπώνεται εδώ για πρώτη φορά από τον γενικό γραμματέα της διάσκεψης M. Strong. (Φλογαίτη, Ε., 1998, σ. 124)

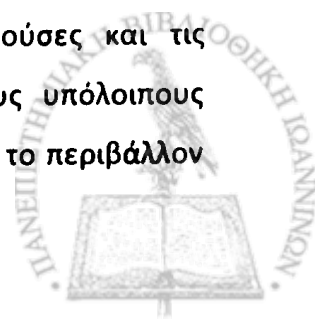
Επιπλέον, τονίζεται η ανάγκη, πως οποιαδήποτε αναπτυξιακή πολιτική, κι αν ακολουθηθεί, δεν θα πρέπει να προωθεί φυλετικές ή κοινωνικές διακρίσεις, καθώς πρωταρχικός σκοπός είναι η προστασία του περιβάλλοντος για τις παρούσες και μελλοντικές γενιές στο πλαίσιο της αλληλεγγύης και της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης. Στη διάσκεψη της Στοκχόλμης γίνονται σαφείς αναφορές σε θέματα περιβαλλοντικής δικαιοσύνης, δικαιωμάτων και αξιών σε επίπεδο ανθρώπινου είδους με ελάχιστη όμως αναφορά σε δικαιώματα άλλων όντων και φυσικών διαπλάσεων. (Δημητρίου, Α., 2009, σ. 52-55)

Η ανθρωποκεντρική κατεύθυνση της διάσκεψης της Στοκχόλμης φανερώνεται τόσο από τα περιεχόμενα των αρχών όσο και από τον τίτλο της



διακήρυξης της «Διακήρυξη για το περιβάλλον του ανθρώπου», το οποίο είναι ένα κείμενο, μεγάλης έκτασης, με 26 αρχές. Οι τέσσερις βασικοί άξονες των κειμένων της Στοκχόλμης ήταν: Λαοί, Φυσικοί πόροι, Περιβάλλον, Ανάπτυξη. Οι αρχές της διάσκεψης επιβεβαίωναν το κυριαρχικό δικαίωμα κάθε κράτους να διαχειρίζεται τους φυσικούς του πόρους, δίνοντας μια οικολογική χροιά στην ανάπτυξη, η οποία θα πρέπει να υπερβεί το μοντέλο της διαρκούς οικονομικής μεγέθυνσης και εξάντλησης των φυσικών πόρων προς την κατεύθυνση μιας ολοκληρωμένης ανάπτυξης, η οποία θα συνδυάζει την οικονομική ανάπτυξη με τη βελτίωση του περιβάλλοντος για ένα καλύτερο μέλλον. Τα ζητήματα που συζητήθηκαν αφορούσαν κυρίως τις αναπτυσσόμενες χώρες υπό την πίεση των οποίων κατατέθηκαν στο τραπέζι των συζητήσεων, θέματα όπως η παγκόσμια φτώχεια και η οικονομική βοήθεια. Τα κείμενα που προέκυψαν περιείχαν συστάσεις για τον υπερπληθυσμό, την εξαφάνιση των ειδών, τη θαλάσσια ρύπανση, την υπερεκμετάλλευση των φυσικών πόρων, την προστασία του δασικού πλούτου κ.λπ. και διαπνέονταν από ένα πνεύμα που θέλει τις κοινωνίες να στηρίζονται στην έρευνα, την τεχνική και επιστημονική πρόοδο και στην πρόοδο της τεχνολογίας περισσότερο και λιγότερο στους φυσικούς πόρους. Έτσι προτάθηκε ένα μοντέλο ανεξαρτητοποίησης της κοινωνίας από τη φύση και στηριγμένο στην έννοια της δικαιοσύνης, όπου οι άνθρωποι και τα κράτη θα έχουν καθήκον να προστατεύουν το περιβάλλον προς όφελος των σύγχρονων και μελλοντικών ανθρώπινων γενεών. (Τέγου, Κ., 2004, σ. 172-173)

Πιο συγκεκριμένα, η ανθρωποκεντρική κατεύθυνση της διακήρυξης διακρίνεται στην αρχή 5. Η αρχή αυτή αναφέρει: «Από όλα όσα υπάρχουν στον κόσμο, ο άνθρωπος είναι ο πλέον πολύτιμος. Είναι οι άνθρωποι που προωθούν την κοινωνική επιστήμη και τεχνολογία και μέσω της σκληρής εργασίας τους, συνεχώς μετασχηματίζουν το περιβάλλον του ανθρώπου». Η αρχή 5 συμπληρώνεται από την αρχή 1 όπου: «Ο άνθρωπος έχει θεμελιώδες δικαίωμα στην ελευθερία, την ισότητα και την επάρκεια των συνθηκών της ζωής, σ' ένα περιβάλλον ποιοτικό που του επιτρέπει αξιοπρεπή ζωή και ευημερία, και έχει (ο άνθρωπος) την ιερή υποχρέωση να προστατεύει και να βελτιώνει το περιβάλλον για τις παρούσες και τις μελλοντικές γενιές (του ανθρώπινου είδους)». Δικαιώματα στους υπόλοιπους οργανισμούς ή τα στοιχεία του περιβάλλοντος δεν αναφέρονται και το περιβάλλον



έχει χρηστική αξία για τον άνθρωπο στον οποίο φαίνεται ότι ανήκει και όπως προαναφέρθηκε είναι προφανές και από τον τίτλο της διακήρυξης. Η αναφορά όμως στις μελλοντικές γενιές και στα θέματα δικαιοσύνης είναι έντονη, πράγμα που φανερώνει το πνεύμα αλληλεγγύης προς τις άλλες γενιές και τις αναπτυσσόμενες χώρες το οποίο χαρακτηρίζει τη Διάσκεψη καθώς και ένα πνεύμα διαχείρισης που χαρακτηρίζεται από την αειφορικότητα σε μια εποχή που ακόμα δεν έχει οριοθετηθεί η έννοια της αειφορίας. (Δημητρίου, Α., 2009, σ. 52-55)

Οι εκπρόσωποι των αναπτυσσόμενων χωρών έδωσαν έμφαση στην έννοια της εθνικής κυριαρχίας και το δικαίωμα του κάθε κράτους να επιλέγει τον δικό του τρόπο οικονομικής ανάπτυξης χωρίς διεθνείς παρεμβάσεις για λόγους περιβαλλοντικούς ή άλλους. Τα κράτη όμως στη Στοκχόλμη δεν δεσμεύτηκαν προς την κατεύθυνση της διασφάλισης ότι οι δραστηριότητες των κρατών δεν πρέπει να προκαλούν ζημιά στο περιβάλλον άλλων κρατών, ζήτημα που στοιχειοθετεί την έννοια της ευθύνης στο περιβαλλοντικό δίκαιο. (Τέγου, Κ., 2004, σ. 174-175)

Παρόλο που το σχέδιο δράσης της διάσκεψης διακρίνεται από τεχνοκρατική αντίληψη διαγράφοντας έτσι την κυρίαρχη κατεύθυνση της ανάπτυξης, η οποία στηρίζεται στο ρόλο του ανθρώπου ως διαχειριστή και εξουσιαστή της φύσης, οι συζητήσεις που έλαβαν χώρα, στο περιθώριο της διάσκεψης, διατύπωσαν την πεποίθηση πως εκτός από την κινητοποίηση τεχνολογίας και θεσμών για την αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης είναι απόλυτα αναγκαίο να επικρατήσει άλλη οπτική για το περιβάλλον και άλλη σχέση μεταξύ ανθρώπου προς άνθρωπο και ανθρώπου προς φύση. (Φλογαίτη, Ε., 1998, σ. 121-127)

- Το συνέδριο της *Aix-en-Provence* (16-21 Οκτωβρίου 1972). Στο συνέδριο αυτό επιχειρήθηκε μια πρώτη προσέγγιση των στόχων, των περιεχομένων και των μεθόδων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αλλά και των τρόπων ένταξης των περιβαλλοντικών θεμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα συζητήθηκε αν αυτή θα πρέπει να αποτελέσει νέο μάθημα ή να έχει έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης. Στο τελευταίο αυτό ερώτημα η απάντηση που δόθηκε ήταν αρνητική καθώς τονίστηκε η πολύπλευρη φύση της η οποία είναι δυνατόν να αποτελέσει τόπο συνάντησης όλων των επιμέρους μαθημάτων. Ο υπουργός της Γαλλίας Roujade R. τόνισε πως το περιβάλλον θα πρέπει να αποτελέσει βασική



διάσταση της κουλτούρας του ανθρώπου και η περιβαλλοντική εκπαίδευση να συμβάλει στην ανάπτυξη νέου ήθους. (Φλογαίτη, Ε., 1998, σ. 128-130)

Στην Aix-en-Provence διατυπώθηκε μεταξύ άλλων ο ακόλουθος ορισμός του περιβάλλοντος: «το περιβάλλον είναι το σύνολο των όντων και πραγμάτων τα οποία συνθέτουν τον κοντινό και μακρινό χώρο του ανθρώπου, στα οποία ο άνθρωπος μπορεί να δράσει και να τα διαφοροποιήσει και αντίστροφα, τα οποία μπορούν να δράσουν στον άνθρωπο και να καθορίσουν ολικά ή μερικά την ύπαρξη και τον τρόπο ζωής του». Πρόκειται για ορισμό σαφώς ανθρωποκεντρικό όπου όλα τα υπόλοιπα όντα και πράγματα συνθέτουν το χώρο του ανθρώπου. Στον ορισμό αυτό τονίζεται παράλληλα η δυναμική των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανθρώπου και άλλων πλασμάτων ή και πραγμάτων. (Φλογαίτη, Ε., 1998, σ. 173)

- Το Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του ΟΗΕ (ΔΠΠΕ) (Σεπτέμβρης 1972) όπου θεσμοθετείται το πρόγραμμα του ΟΗΕ για το περιβάλλον (UNEP). Το πρόγραμμα αυτό είχε το ρόλο του συντονιστή όλων των περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων του ΟΗΕ. Το Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΔΠΠΕ) οργανώθηκε από την Unesco σε συνεργασία με το UNEP και έχει διάρκεια ως σήμερα με στόχο τον συντονισμό διεθνών δράσεων και δραστηριοτήτων στον τομέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, την προώθηση πληροφοριών, έρευνας, σχεδιασμού εκπαιδευτικών περιβαλλοντικών προγραμμάτων, παροχή βοήθειας στα κράτη μέλη του ΟΗΕ σε ότι αφορά την προώθηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κ.λ.π. Το ΔΠΠΕ προώθησε την ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών με συνέπεια, ως τις μέρες μας, και στα πλαίσια της δράσης του εκπονήθηκαν πλήθος ερευνών, μελετών, πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια και συναντήσεις τα οποία πάντα κατέληγαν σε μεγάλα συνέδρια όπως της Τιφλίδας και της Μόσχας. Επίσης, το ΔΠΠΕ εξέδωσε τις εκθέσεις σεμιναρίων, συνεδρίων και συναντήσεων. Οι εκδόσεις του αποτελούν βασικό βιβλιογραφικό σημείο αναφοράς σε διεθνές επίπεδο. (Φλογαίτη, Ε., 1998, σ. 130-132)

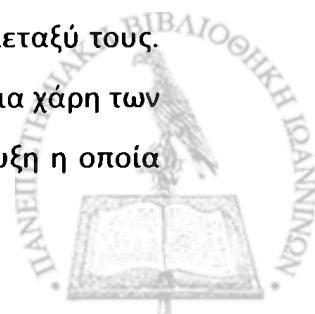
- Το διεθνές συνέδριο του Βελιγραδίου (13-22 Οκτωβρίου 1975) πραγματοποιήθηκε μετά από μια διεθνή έρευνα που διεξήγαγε το ΔΠΠΕ για τις ανάγκες, τις τάσεις και τους προβληματισμούς σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση στις χώρες του ΟΗΕ. Με βάση τα κείμενα που προέκυψαν από τις



έρευνες αυτές διεξήχθησαν συζητήσεις στο πλαίσιο του συνεδρίου οι οποίες διαμόρφωσαν το εννοιολογικό πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και για το λόγο αυτό το συνέδριο του Βελιγραδίου χαρακτηρίζεται ως συνέδριο σταθμός. Τα κείμενα αυτά ενσωμάτωναν αντιλήψεις του οικολογικού κινήματος και ήταν καθαρά οικοκεντρικών κατευθύνσεων. Όλα αυτά καταγράφηκαν στη «Χάρτα του Βελιγραδίου» όπου διατυπώνονται ως προτεραιότητες: 1) η ανάγκη για ένα νέο περιβαλλοντικό ήθος 2) η αναγνώριση της οικολογικής κρίσης και ως κοινωνικής 3) η ανάπτυξη για κάλυψη των αναγκών όλων των μελών της παγκόσμιας κοινότητας στα πλαίσια της ισότητας και της δικαιοσύνης αλλά και σε αρμονία με το βιοφυσικό περιβάλλον. Στη «Χάρτα του Βελιγραδίου» η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που οφείλει να εκλαμβάνει το περιβάλλον ολιστικά, να έχει διαρκή, διεπιστημονικό χαρακτήρα ο οποίος θα προωθεί την ενεργό συμμετοχή των πολιτών πρωταρχικά σε άμεσα προβλήματα της καθημερινής τους ζωής καθώς και τη συνεργασία σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. (Φλογαΐτη, Ε., 1998, σ. 132-137)

Στη διάσκεψη του Βελιγραδίου, η UNESCO-UNEP περιγράφει την περιβαλλοντική εκπαίδευση ως: «α. ευαισθητοποίηση και πληροφόρηση γύρω από την οικολογική, κοινωνική και πολιτική αλληλεξάρτηση αστικών και αγροτικών περιοχών, β. προσφορά ευκαιριών στα άτομα για απόκτηση γνώσεων, στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων οι οποίες απαιτούνται για την προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντός τους, γ. διαμόρφωση νέων ατομικών και συλλογικών τρόπων συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον». (Κουσουρή, Αθανασάκης, σ. 136-138)

Σε ότι αφορά τους πόρους της Γης, αναφέρεται πως θα πρέπει να αναπτυχθούν με τέτοιους τρόπους ώστε να ωφελήσουν την ανθρωπότητα στο σύνολό της και να διασφαλίσουν τη δυνατότητα προαγωγής της ποιότητας ζωής για τον καθένα. Στη Χάρτα του Βελιγραδίου αναφέρεται πως πρέπει να αναπτυχθεί ένα νέο παγκόσμιο ήθος με στάσεις και συμπεριφορές ατόμων και κοινωνιών που θα δρουν σε αρμονία με τη θέση της ανθρωπότητας μέσα στη βιόσφαιρα. Το ήθος αυτό θα πρέπει να αναγνωρίζει το σύνθετο και διαρκώς μεταβαλλόμενο χαρακτήρα των σχέσεων μεταξύ ανθρώπου και φύσης καθώς και των ανθρώπων μεταξύ τους. (UNESCO 1976, σ. 1, στο Δημητρίου, Α., σ. 57). Το περιβάλλον υπάρχει για χάρη των τωρινών και μελλοντικών γενεών και οφείλει να διασφαλιστεί η ανάπτυξη η οποία



αποσκοπεί σε δίκαιη και ισότιμη κατανομή των παγκόσμιων πόρων και η δίκαιη ικανοποίηση των αναγκών όλων των ανθρώπων σε πλαίσια παγκόσμιας ειρήνης και διακρατικής συνεργασίας. Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω απαιτείται όλοι οι πολίτες να επαναπροσδιορίσουν τις προσωπικές ανάγκες τους και τις προτεραιότητές τους αξιώνοντας τη διαμόρφωση ενός παγκόσμιου ηθικού κώδικα, ο οποίος, μέσω της συμπεριφοράς των ατόμων, θα εκφράζει τη δέσμευσή τους για βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος και της ποιότητας ζωής όλων των πολιτών του κόσμου. Οι ενέργειες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης θα πρέπει να προάγουν την ατομική και κοινωνική πρόοδο, η οποία θα πορεύεται σε απόλυτη σύμπνοια με την υγεία του βιοφυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. (Δημητρίου, Α., 2009, σ. 57-61)

- Η διεθνής διάσκεψη της Τιφλίδας (14-26 Οκτώβρη 1977). Μετά από μια σειρά περιφερειακών συναντήσεων του ΔΠΠΕ σε πολλές χώρες του κόσμου, οργανώθηκε η πρώτη διακυβερνητική διάσκεψη στον κόσμο για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, η οποία αποτέλεσε ορόσημο στην ιστορία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και όρισε την πορεία της. Στη διακυβερνητική διάσκεψη της Τιφλίδας υιοθετήθηκε ο ορισμός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως μιας εκπαίδευσης γύρω από το περιβάλλον, μέσα στο περιβάλλον και από το περιβάλλον για το περιβάλλον, ορισμός που διαγράφει την πολυδιάστατη φύση της. Εδώ καθορίστηκαν οι στόχοι, οι σκοποί και τα κριτήρια ανάπτυξής της, τα χαρακτηριστικά, το περιεχόμενο και οι τρόποι με τους οποίους είναι δυνατόν να ενταχθεί σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Φλογαίτη, Ε., 1998, σ. 122-130)

Επιπλέον, αναγνωρίστηκε η ανάγκη ενσωμάτωσή της σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σε όλα τα κοινωνικά επίπεδα απευθυνόμενη στο γενικό πληθυσμό και όχι μόνο στους επιστήμονες. Στις 41 προτάσεις-συστάσεις της διακήρυξης της Τιφλίδας μεταξύ άλλων περιγράφονται οι σκοποί της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι:

- Η καλλιέργεια σαφούς επίγνωσης και ενδιαφέροντος για επίγνωση και μελέτη της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής και οικολογικής αλληλεξάρτησης αστικών και αγροτικών περιοχών.



- Η παροχή δυνατοτήτων για απόκτηση γνώσεων, αξιών, στάσεων, δεσμεύσεων και δυνατοτήτων που οδηγούν στην προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος. (Δημητρίου, Α., 2009, σ. 62-71)

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα πρέπει να μελετά το περιβάλλον ως μία ολότητα, η οποία αποτελείται από επιμέρους συστήματα. Η μελέτη των επιμέρους αυτών συστημάτων θα μπορεί να οδηγήσει στη συνολική αντίληψη του περιβάλλοντος ως μιας δυναμικής ολότητας. Στην Τιφλίδα εισάγεται για πρώτη φορά η έννοια της αξίας και αναδεικνύεται η σημασία της μελέτης των αξιών ως επιλογές, οι οποίες οδηγούν στην ανάλυση και διασαφήνιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και των αιτιών τους. Οι αξίες αναγνωρίζονται ως σημαίνουσες παράμετροι στην καθιέρωση τρόπων και μεγέθους εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων από τον άνθρωπο, προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. (Δημητρίου, Α., 2009, σ. 72-74)

Στα κείμενα της διακήρυξης της Τιφλίδας αναφέρεται, σαφώς, πως «η ορθώς εννοούμενη περιβαλλοντική εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί μια δια βίου εκπαίδευση, η οποία να ανταποκρίνεται στις αλλαγές του ταχύτατα μεταβαλλόμενου κόσμου. Πρέπει να προετοιμάζει το άτομο για τη ζωή μέσα από την κατανόηση των κύριων προβλημάτων του σύγχρονου κόσμου και εφοδιάζοντάς τον με τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά εκείνα που είναι απαραίτητα για να διαδραματίσει παραγωγικό ρόλο στη βελτίωση της ζωής και της προστασίας του περιβάλλοντος με σεβασμό στις ηθικές αξίες. Υιοθετώντας μια ολιστική προσέγγιση, μια συνολική θεώρηση, η οποία αποδέχεται το γεγονός ότι το φυσικό περιβάλλον και το περιβάλλον που δημιουργεί ο άνθρωπος είναι βαθιά αλληλεξαρτώμενα. Συμβάλλει στην ανάδειξη της διαρκούς συνέχειας η οποία συνδέει τις πράξεις του σήμερα με τις μελλοντικές συνέπειές τους. Καταδεικνύει τις αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των εθνικών κοινωνιών και την ανάγκη για αλληλεγγύη ανάμεσα σε όλη την ανθρωπότητα». (Unesco, 1978, σ. 24)

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, μεταξύ άλλων, θα πρέπει να θεωρεί το περιβάλλον στο σύνολό του, φυσικό και κατασκευασμένο, τεχνολογικό και κοινωνικό (οικονομικό, πολιτικό, τεχνολογικό, πολιτισμικό-ιστορικό, ηθικό, αισθητικό). (Unesco, 1978, στο Δημητρίου, Α., 2009, σ. 27)



Συγκεκριμένα στην Πρόταση Νο 7 της διάσκεψης της Τιφλίδας αναφέρεται πως «η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην προστασία και βελτίωση της οικόσφαιρας και, συνεπώς στη βελτίωση της ποιότητας της ανθρώπινης ύπαρξης με τη διατήρηση, παράλληλα, των οικοσυστημάτων», και προτείνεται στα κράτη η περιβαλλοντική εκπαίδευση που σχεδιάζουν, να αποσκοπεί στη συνειδητοποίηση και να προτείνει τρόπους συμπεριφοράς και αξίες που θα στοχεύουν στη διατήρηση της βιόσφαιρας, στη βελτίωση της ποιότητας ζωής σε κάθε χώρο και στην προστασία των ηθικών αξιών, της πολιτιστικής και φυσικής κληρονομιάς – των ιερών χώρων ιστορικού ενδιαφέροντος, των έργων τέχνης, των τοπίων και των μνημείων, του ανθρώπινου και φυσικού περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένης της χλωρίδας και της πανίδας, του οικιστικού περιβάλλοντος του ανθρώπου κ.λ.π. (UNESCO, 1977, σ. 27-56, μετάφραση Φλογαίτη, Ε., 1998)

- Το διεθνές συνέδριο της Μόσχας (17-21 Αυγούστου 1987). Στο συνέδριο της Μόσχας διαπιστώνεται, πως παρόλη τη διεθνή ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση, την εμφάνιση πράσινων κομμάτων στη διεθνή πολιτική σκηνή και τη δράση οικολογικών ομάδων ενάντια στα περιβαλλοντικά προβλήματα, αυτά εμφανίζονται πια τόσο ανησυχητικά διογκωμένα όσο ποτέ στο παρελθόν. Ρύπανση, ερημοποίηση, φτώχεια, πλημμύρες, λειψυδρία, καταλήστευση των φυσικών πόρων και παραβίαση των φυσικών οικοσυστημάτων καταδεικνύουν πως τα τεχνολογικά μέτρα που έχουν ληφθεί ως τώρα στις περισσότερες χώρες δεν είναι αποτελεσματικά και πως μόνο μια γενικευμένη περιβαλλοντική εκπαίδευση η οποία θα στοχεύει στη αναδιαμόρφωση αξιών δρώντας ριζοσπαστικά στα συστήματα γνώσης θα μπορούσε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Στα πλαίσια αυτά διατυπώνεται η ανάγκη για μια νέου τύπου ανάπτυξη η οποία αναδεικνύεται ως η μόνη ελπιδοφόρα λύση για το περιβαλλοντικό πρόβλημα καθώς ζητούμενο είναι η άρση της αντίφασης ανάμεσα στην ανάπτυξη και το περιβάλλον. Αυτή η νέου τύπου ανάπτυξη ονομάζεται αειφόρος ανάπτυξη και πρωτοδιατυπώνεται επίσημα το 1987 (Φλογαίτη, Ε., 1998, σ. 145-147). Βασικά χαρακτηριστικά της αειφόρου ανάπτυξης περιλαμβάνονταν ήδη στη Χάρτα του Βελιγραδίου αλλά και στα κείμενα της Τιφλίδας. (Φλογαίτη, Ε., 2011, σ. 36-38)

Σε ό,τι αφορά την περιβαλλοντική εκπαίδευση, το συνέδριο της Μόσχας έρχεται (δέκα χρόνια μετά τη διάσκεψη της Τιφλίδας) να αποτιμήσει την



αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα διαφόρων χωρών, το εκπαιδευτικό επιμορφωτικό και υποστηρικτικό υλικό που δημιουργήθηκε σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και τα πορίσματα ερευνών και μελετών που εκπονήθηκαν σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην δεκαετία που μεσολάβησε από τη διάσκεψη της Τιφλίδας. Μέσα από τις εργασίες του συνεδρίου καταρτίστηκε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης που ονομάστηκε «Διεθνής στρατηγική για δράση στο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για τη δεκαετία του '90» το οποίο διαρθρώθηκε σε εννιά θεματικές ενότητες. Οι ενότητες αυτές καλύπτουν όλο το φάσμα του πεδίου της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα αφορούν: την πρόσβαση στην πληροφόρηση, την έρευνα και τον πειραματισμό, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό, την κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού, την ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, την αποτελεσματική εκπαίδευση του γενικότερου πολιτισμού, την αποτελεσματική ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, την προώθηση της εκπαίδευσης των ειδικών επιστημόνων και τέλος τον συντονισμό και την προώθηση συνεργασιών σε διεθνές και περιφερειακό επίπεδο. (Δημητρίου, Α., 2009, σ. 75-82)

- **Διάσκεψη του Ρίο (1992) (Agenda 21).** Στην παγκόσμια διακυβερνητική διάσκεψη του Ρίο η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με την αειφορία, η οποία εμφανίζεται ως έννοια, αρχικά, από τους Dennis Clark Pirages (1977) & Lester Brown (1980), αμερικανούς περιβαλλοντολόγους, οι οποίοι εκδίδουν αντίστοιχα τα βιβλία: «The Sustainable Society» και «Building a Sustainable Society». Το UNEP, το WWF και το IUCN προτείνουν την έννοια αειφόρος ή βιώσιμη ανάπτυξη μέσα από την «παγκόσμια στρατηγική για τη διατήρηση» το 1980, όπου επισημαίνουν την ανάγκη σύζευξης της οικονομικής ανάπτυξης με την διατήρηση της φύσης. Στη διάσκεψη του Ρίο το 1992, με την Agenda 21, υπογράφεται ένα πρόγραμμα δράσης όπου ορίζεται το εννοιολογικό πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης και τα μέσα που αυτή μπορεί να επιτευχθεί. Σύμφωνα με τη διάσκεψη του Ρίο κάθε αναπτυξιακή διαδικασία για να θεωρείται αειφόρος πρέπει να περιέχει τις διαστάσεις της κοινωνίας, του περιβάλλοντος και του πολιτισμού μέσα σε μια



αλληλοσυμπληρούμενη, δυναμική και αλληλοτροφοδοτούμενη σχέση. (Φλογαίτη, Ε., 2011, σ. 63-66)

Μέχρι το 1996 είχαν διατυπωθεί 300 διαφορετικοί ορισμοί, οι οποίοι προσπαθούσαν να αποδώσουν την έννοια της αειφορίας. Ο ορισμός που ευρύτατα επικράτησε διεθνώς είναι εκείνος που διατυπώθηκε στην έκθεση Brundtland το 1987 και αναφέρει πως «η ανάπτυξη είναι αειφόρος όταν ικανοποιεί τις σύγχρονες ανάγκες χωρίς να μειώνει τις δυνατότητες των επόμενων γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες», στα πλαίσια της διαγενεακής αλληλεγγύης και δικαιοσύνης. Στο κείμενο Brundtland η διατύπωση της βιώσιμης ανάπτυξης ήταν ασαφής, αναγνώρισε την ύπαρξη δικαιωμάτων και αξιών στα πλαίσια του ανθρωποκεντρικού προτύπου ανάπτυξης και επίσης αναγνώρισε τα δικαιώματα των μελλοντικών γενεών. (Τέγου, Κ., 2004, σ. 208-211). Η Νορβηγίδα πρωθυπουργός Gro Harlem Brundtland, κατά την κήρυξη του παγκόσμιου συνεδρίου για τη Μεταβαλλόμενη Ατμόσφαιρα, το 1988, αναφέρθηκε στην «ανάγκη για μια ηθική που θα συνδέει την οικονομική ανάπτυξη με την περιβαλλοντική προστασία». (Ψαρρέας, Π., 2008, σ. 36). Όμως, με τον τρόπο που είχε οριστεί η βιώσιμη ανάπτυξη στην έκθεση Brundtland, του 1987, δεν θίχτηκαν ευθέως κακώς κείμενα ή κεκτημένα δικαιώματα και οι ασάφειες που περιείχε ο ορισμός της, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές παρείχε μεγάλη ευκολία στους υπεύθυνους και τους κυβερνόντες να καλύψουν τις ευθύνες τους και ακριβώς για τον λόγο αυτό πάρα πολλοί ηγέτες κρατών και χρηματοοικονομικά ιδρύματα την υποστήριξαν θερμά εξομοιώνοντάς την στην ουσία με την βιώσιμη μεγέθυνση. (Τέγου, 2004, σ. 208-211)

Συμπληρωματικά στον ορισμό Brundtland έρχεται εκείνος που διατυπώθηκε το 1991, από τους διεθνείς φορείς UNEP, WWF και IUCN, και ορίζει πως «η ανάπτυξη είναι αειφόρος όταν βελτιώνει την ποιότητα ζωής στο πλαίσιο των ορίων που θέτει η φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων, τα οποία υποστηρίζουν τη ζωή», ορισμός με σαφέστερα πιο οικοκεντρική κατεύθυνση. Η αειφορία είναι σαφώς μια πολυδιάστατη και πολύπλοκη έννοια της οποίας οι τρεις βασικές διαστάσεις κοινωνία, περιβάλλον και οικονομία, συμπληρώνονται από μια τέταρτη εξ ίσου σημαντική διάσταση εκείνη των θεσμών. (Φλογαίτη, Ε., 2011, σ. 67-68)



Στη διάσκεψη του Ρίο διαπιστώθηκε από τους εκπροσώπους των κρατών η αντίφαση που περιέκλειε η έννοια της αειφόρου ή βιώσιμης ανάπτυξης ότι δηλαδή, ενώ, από τη μια, το κυρίαρχο πρότυπο οικονομικής ανάπτυξης έθετε σε κίνδυνο την υγεία και ισορροπία των οικοσυστημάτων καθώς στόχευε στην οικονομική μεγέθυνση, από την άλλη, έγινε παραδεκτό πως σε καμιά περίπτωση δεν θα μπορούσε να επιδιωχθεί απόλυτη προστασία του περιβάλλοντος, γιατί κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε αναστολή της οικονομικής προόδου. (Τέγου, Κ., 2004, σ. 208-211)

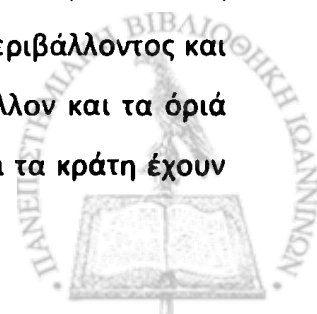
Η Agenda 21 έθεσε ως κεντρικό στόχο την αειφορική ανάπτυξη και αποτέλεσε κεντρική κατεύθυνση πολλών νέων εθνικών στρατηγικών, οι οποίες συνδυάζοντας την ανάπτυξη σε επίπεδο περιφέρειας με την ανάπτυξη πληροφοριακών και επιμορφωτικών-εκπαιδευτικών προγραμμάτων υποσχόταν οικονομική ανάπτυξη και προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και δεν άφηνε περιθώρια στη συνέχιση παλαιότερου τύπου οικονομικής ανάπτυξης, η οποία θεωρήθηκε από πολλούς ερευνητές παράνομη και ανήθικη. Το αρχικό προπαρασκευαστικό κείμενο της Agenda 21 αποτελούνταν από οχτακόσιες σελίδες και σαράντα θέματα από τα οποία όμως το τελικό κείμενο κατέληξε να αριθμεί μόλις έξι θέματα. Το πρώτο θέμα της Agenda 21 αφορούσε την «επαρκή χρήση των φυσικών πόρων». Η χρήση των φυσικών πόρων θεωρήθηκε η μόνη ουσιαστική λύση για την ανάπτυξη, η οποία θα πρέπει να συμβαδίζει με την βιοτεχνολογία, η οποία θα μπορούσε να είναι αρωγός στη διατήρηση της βιολογικής ποικιλομορφίας και της βελτίωσης της γεωργικής παραγωγής καθώς αυτή θα μπορούσε να αυξάνει τις σοδειές. Το πρώτο θέμα της Agenda 21 αντιμετωπίζει ολόκληρο το οικοσύστημα του πλανήτη Γη ως φυσικό πόρο με χρηστική και ειδικότερα με οικονομική αξία. Το δεύτερο θέμα ήταν «η διαχείριση ζητημάτων που αφορούν τις αστικοποιημένες περιοχές» και περιείχε συστάσεις για χρήση ήπιων μορφών ενέργειας. Το τρίτο θέμα ήταν «η προστασία των παγκόσμιων κοινών αγαθών» όπως των θαλασσών, του αέρα, των ωκεανών κ.λ.π. Το τέταρτο θέμα ήταν «τα χημικά όπλα» και επισημαινόταν η κακή χρήση και εφαρμογή τους. Το πέμπτο θέμα αφορούσε στη διαχείριση των πυρηνικών αποβλήτων», για το θέμα αυτό ασκήθηκε έντονη κριτική από οργανώσεις όπως η Greenpeace τονίζοντας ότι η Agenda 21 δεν περιείχε δραστικά μέτρα για την αντιμετώπιση της πυρηνικής ρύπανσης. Το έκτο θέμα ήταν «η αειφορική οικονομική ανάπτυξη», η οποία τονίστηκε, πως θα έπρεπε να



συμβαδίζει με την προστασία του περιβάλλοντος. Μέσα από την οικονομική ανάπτυξη οι συντάκτες του κειμένου θεώρησαν πως θα ήταν δυνατόν να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής στη Γη (καλύτερη υγεία, εξάλειψη της φτώχειας, εξάλειψη του αναλφαβητισμού κ.λ.π.) (Τέγου, Κ., 2004, σ. 206-208)

Με την υπογραφή της Agenda 21 τα κράτη δεσμεύτηκαν να εργαστούν προς την κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης χρησιμοποιώντας τους φυσικούς πόρους με βάση τα αποθέματά τους και λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση που η απόληψή τους θα έχει τόσο στο φυσικό περιβάλλον όσο και στο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον των τωρινών και των επερχόμενων ανθρώπινων κοινωνιών (στα πλαίσια της αλληλεγγύης και της διαγενεακής δικαιοσύνης). Έγινε σαφές, πως οι στόχοι της Agenda 21 είναι δυνατόν να επιτευχθούν πρώτιστα μέσω της εκπαίδευσης που αφορά τόσο τον μαθητικό όσο και τον ενήλικο πληθυσμό καθώς αυτή αντιμετωπίζεται με τη ευρύτερη έννοιά της δηλαδή της τυπικής και άτυπης, της ενδουπηρεσιακής και της δια βίου διάστασής της. Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται στη διάσκεψη του Ρίο, ως κρίσιμη και αποφασιστική διαδικασία προς την κατεύθυνση του επαναπροσδιορισμού στάσεων, αξιών και την προώθηση νέων ιδεών και μεταρρυθμίσεων. Για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση για το περιβάλλον πρέπει να μελετά τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις φυσικών/βιολογικών και κοινωνικο-οικονομικών περιβαλλόντων και της ανάπτυξης του ατόμου συμπεριλαμβανομένων των ηθικών και αισθητικών διαστάσεων όλων των προαναφερόμενων θεμάτων. (Δημητρίου, Α., 2009, σ. 83-90)

Ανθρωποκεντρικών κατευθύνσεων τα κείμενα της συνδιάσκεψης του Ρίο, επιβεβαιώνουν ότι το κέντρο του ενδιαφέροντος της βιώσιμης ή αειφόρου ανάπτυξης είναι ο άνθρωπος και μόνο αυτός (αρχή 1). Τα κράτη έχουν το δικαίωμα να κάνουν στο φυσικό περιβάλλον και στους πολίτες τους αυτό που είναι συμφέρον, αρκεί να μην παραβιάζουν τα δικαιώματα άλλων κρατών (αρχή 2) υπό τον περιοριστικό όρο να λαμβάνουν υπόψη τις αναπτυξιακές και περιβαλλοντικές ανάγκες των μελλοντικών ανθρώπινων γενεών (αρχή 3). Αν και στην αρχή 4 προτεραιότητα για την ανάπτυξη ήταν η προστασία του περιβάλλοντος εν τούτοις αυτό δεν σηματοδότησε την αφετηρία μιας νέας σχέσης μεταξύ περιβάλλοντος και ανάπτυξης γιατί η ανάπτυξη εξ ορισμού συνδέθηκε με το περιβάλλον και τα όριά του. Στην αρχή 11 της δημόσιας οικολογικής τάξης σημειώθηκε ότι τα κράτη έχουν



υποχρέωση να δημιουργήσουν περιβαλλοντική νομοθεσία, ώστε η βιώσιμη ανάπτυξη να είναι και ευθύνη του κράτους και να μην αφήνεται στις εκτιμήσεις της λειτουργίας της αγοράς. Υπό το σκεπτικό, όμως, πως κάτι τέτοιο θα είχε οικονομικό και κατ' επέκταση κοινωνικό κόστος στις αναπτυσσόμενες χώρες, επιτράπηκε σ' αυτές να συνεχίσουν να προκαλούν κάθε είδους και μεγέθους βλάβες στο περιβάλλον. Στην αρχή 16, του σεβασμού της φέρουσας ικανότητας, ενώ έγινε προσπάθεια να εφαρμοστεί η αρχή «ο ρυπαίνων πληρώνει» αυτό ακυρώθηκε αυτόματα από τη συμπληρωματική διάταξη, η οποία επισήμαινε πως τυχόν εφαρμογή της ανωτέρω αρχής δεν θα πρέπει να αντιτίθεται στην προώθηση του διεθνούς εμπορίου και των επενδύσεων. Επιπρόσθετα, στις αρχές 24 και 26, οι οποίες αναφέρονται στον πόλεμο, ενώ αναγνωρίζεται η καταστροφικότητά του για την αειφόρο ανάπτυξη και αναγνωρίζεται ότι οι χώρες θα πρέπει να θέτουν όρους για περιβαλλοντική προστασία σε τέτοιες περιπτώσεις πουθενά, όμως, δεν καταδικάζονται οι δραστηριότητες που επιφέρουν βλάβη στο περιβάλλον από την ύπαρξη και λειτουργία του στρατού ως θεσμού σε περιόδους μη πολέμου. (Τέγου, Κ., 2004, σ. 203- 206)

- Η διεθνής διάσκεψη της Θεσσαλονίκης (1997). Στη δεύτερη διεθνή διάσκεψη του ΟΗΕ για την περιβαλλοντική εκπαίδευση η οποία πραγματοποιήθηκε το 1997 στη Θεσσαλονίκη, η αειφορία οριοθετείται ως έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης την οποία η εκπαίδευση οφείλει να ενσωματώσει. Σαφώς η διάσκεψη είναι αφιερωμένη στην αειφορία. Η εκπαίδευση για την αειφορία ορίζεται ως «...μια διαβίου μαθησιακή διαδικασία που οδηγεί στη δημιουργία ενημερωμένων και δραστήριων πολιτών, οι οποίοι θα διαθέτουν επιστημονική και κοινωνική παιδεία και αφοσίωση προκειμένου να εμπλακούν σε υπεύθυνες ατομικές και συλλογικές δράσεις που θα οδηγήσουν στην εξασφάλιση ενός περιβαλλοντικά υγιούς και οικονομικά ευημερούντος μέλλοντος. Δηλαδή η περιβαλλοντική εκπαίδευση στοχεύει να δημιουργεί πολίτες, οι οποίοι θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, να κρίνουν και αν αξιολογούν όλες τις παραμέτρους, οι οποίες αποτελούν τις πτυχές του εκάστοτε περιβαλλοντικού προβλήματος, προϋποθέτοντας ολιστική θεώρηση και απόδοση υψηλότερης αξίας στη φύση. (Μαυρικάκη, Ε., στο Κυρίδης, Α., Μαυρικάκη, Ε., 2003, σ. 19-20)



Η αειφορία είναι μια λέξη ιδιαίτερα ελκυστική σε μια πρώτη ανάγνωση όμως σε μια βαθύτερη ανάλυση του όρου και αναζήτηση όλου του εύρους των απόψεων σχετικά με αυτήν θα δούμε πως δεν είναι πάντα ιδιαίτερα θετική σε ότι αφορά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι κοινωνίες ή τα οικοσυστήματα. Οι εξελίξεις της τελευταίας δεκαετίας έχουν αποδείξει πως στο όνομα της αειφορίας έχει υποχωρήσει η κοινωνική και περιβαλλοντική συνιστώσα. Φαίνεται πως στο όνομα της ανάπτυξης και για χάρη του ενός μόνο από τους πυλώνες της δηλαδή του πυλώνα της οικονομίας υποχωρούν οι δύο άλλοι πυλώνες της κοινωνίας και του περιβάλλοντος. (Φλογαίτη, Ε., 2011, σ. 123-129)

- Η διάσκεψη κορυφής Γιοχάνεσμπουργκ (2002). Η διάσκεψη κορυφής του Γιοχάνεσμπουργκ επιβεβαιώνει την Agenda 21, όπου η αειφορία αποτελεί κεντρικό στοιχείο της διεθνούς πολιτικής. Στο σχέδιο εφαρμογής της διάσκεψης διατυπώνεται σύσταση προς τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ να αφιερώσει τη δεκαετία 2005-2014 στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. (Φλογαίτη, Ε., 2011, σ. 37). Στο Γιοχάνεσμπουργκ φαίνεται ιδιαίτερα αυτό που πρωτοεντοπίστηκε στη διάσκεψη της Θεσσαλονίκης. Ο πυλώνας της οικονομίας προκρίνεται και η κοινωνία και το περιβάλλον αποτελούν ένα διάνθισμα ή μια κάλυψη για τις αποφάσεις των κυβερνήσεων στα διεθνή φόρουμ και όχι την ουσία και τον κεντρικό στόχο. (Φλογαίτη, Ε., 2011, σ.123 - 129)

2.3. Έρευνες και τάσεις για τη διαμόρφωση αξιών για το περιβάλλον

2.3.1. Οι σημαντικές εμπειρίες ζωής-μάθησης

Τα τελευταία χρόνια, νέες πρακτικές διαμορφώνουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση με βάση τα δεδομένα που θέτει η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Η ΕΑΑ οδηγεί στην μετάβαση από την εκπαιδευτική λειτουργία στην δια βίου μάθηση και από την έννοια «φύση» στις έννοιες «περιβάλλον» και «αειφορία». (Παγκόσμια Διάσκεψη του Ρίο, 1992)

Η ΕΑΑ στηρίζεται στα χαρακτηριστικά, τους στόχους και τις αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και τονίζει την ανάγκη εξέτασης της πραγματικότητας μέσα από αλληλεξαρτώμενες και αλληλοσυσχετιζόμενες παραμέτρους οικονομικής, περιβαλλοντικής, κοινωνικής και πολιτικής υφής. Το πρίσμα εξέτασης της



πραγματικότητας είναι ολιστικό αναδεικνύοντας παράλληλα τη σημασία ανάμειξης των μαθητών στην επίλυση πραγματικών προβληματικών καταστάσεων της καθημερινότητάς τους και της εμπλοκής τους στη λειτουργία της κοινότητας. Ιδιαίτερα, τονίζεται στη ΕΑΑ η κατεύθυνση της δια βίου μάθησης, η οποία είναι μια στοχευμένη εκπαιδευτική διαδικασία, που διαπερνά όλα τα ηλικιακά στάδια από τις μικρές ηλικίες έως την ενηλικίωση, και αφορά στην καθημερινή ζωή, στην οικογένεια, στην εργασία κ.λ.π. (Δασκολιά, Μ., Γριλλιά, Π., 2012, σ.51-54)

Από τα τέλη της δεκαετίας του 70, εμφανίζονται, ως αντικείμενο ερευνητικών μελετών, οι σημαντικές εμπειρίες ζωής. Οι μελέτες αυτές αναφέρονται στη διερεύνηση προηγούμενων εμπειριών στη ζωή ατόμων με ιδιαίτερη περιβαλλοντική δράση, οι οποίες έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχέσης τους με το περιβάλλον ή και της στάσης και συμπεριφοράς τους απέναντι στο περιβάλλον. Οι διαστάσεις αυτής της σχέσης είναι: Η περιβαλλοντική ευαισθησία, το περιβαλλοντικό ενδιαφέρον, η συμμετοχικότητα και η ενεργός δράση σε ό,τι αφορά το περιβάλλον, η απόκτηση γνώσεων για περιβαλλοντικά θέματα κ.λ.π.

Η έρευνα θέλησε να εξετάσει αν υπάρχουν κοινά στοιχεία στις εμπειρίες κατά την παιδική ηλικία ατόμων, τα οποία διαδραμάτισαν ηγετικό ρόλο σε περιβαλλοντικές οργανώσεις. Ακόμη, επεδίωξε να αναδείξει τα κίνητρα που οδήγησαν τις σημαντικές αυτές προσωπικότητες στις συγκεκριμένες επαγγελματικές επιλογές και δράσεις υπέρ του περιβάλλοντος. Μετά την ολοκλήρωσή της, η έρευνα κατέδειξε τους ακόλουθους σημαντικούς παράγοντες:

- Οι ερευνώμενοι είχαν περάσει σημαντικό χρόνο σε άμεση επαφή με τη φύση κυρίως στη παιδική αλλά και στην ενήλικη ζωή τους.
- Οι ερευνώμενοι είχαν δεχτεί σημαντική επιρροή από τους γονείς ή και τους δασκάλους τους, οι οποίοι με τη στάση και τον τρόπο ζωής τους υπήρξαν πρότυπα που τόνιζαν την αξία της φύσης.
- Σημαντικός παράγοντας επιπλέον αναδείχτηκε η ανάγνωση κάποιου βιβλίου ή βιβλίων.
- Τέλος ιδιαίτερο ρόλο έπαιξε η διαπίστωση καταστροφής κάποιου φυσικού τοπίου, το οποίο οι ερευνώμενοι αγαπούσαν πολύ. (Tanner, T., 1980, σ. 20-24)



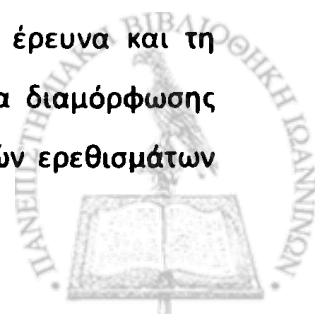
Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως πολλά αλληλοσυσχετιζόμενα είδη εμπειριών είναι δυνατόν να διαμορφώσουν τις σχέσεις ανθρώπου-περιβάλλοντος, όμως ο παράγοντας με τη μεγαλύτερη θετική επιρροή είναι οι παιδικές εμπειρίες μέσα στη φύση. Οι εμπειρίες αυτές επιδρούν στη μετέπειτα ανάπτυξη ενδιαφέροντος και θετικής στάσης για το περιβάλλον και είναι συνδεδεμένες με το παιχνίδι στην παιδική ηλικία και τα σπορ ή την κατασκήνωση στη μετέπειτα ζωή, δραστηριότητες οι οποίες είναι συνυφασμένες με έντονα θετικά συναισθήματα. (Δασκολιά, Μ., Γρίλλια, Π., 2012, σ. 54-57)

Οι Sandel & Ohman υποστήριξαν στην έρευνά τους πως οι εμπειρίες στη φύση οδηγούν τους συμμετέχοντες να αντιληφθούν τον εαυτό τους σε σχέση με ό,τι τους περιβάλλει κι αυτή ακριβώς η σχέση είναι που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής υπευθυνότητας. (Sandel & Ohman, 2010)

Στο πλαίσιο των ερευνών για τις σημαντικές εμπειρίες ζωής αναδεικνύεται πως «η εμπειρία βρίσκεται στη βάση της κοινωνικοπεριβαλλοντικής μας ύπαρξης», (Payne, 1998, σ. 365, στο Δασκολιά, Μ., Γρίλλια, Π., 2012, σ. 57) με άλλα λόγια οι στάσεις μας και η συμπεριφορά μας βασίζονται στις εμπειρίες μας και στα συναισθήματα που έχουμε αντλήσει από αυτές και επομένως η εμπειρία ως ερέθισμα απαιτεί και αξιακή, έλλογη επεξεργασία. (Cobb, E., 1959)

Επιπλέον ο Sobel (1990) τεκμηρίωσε το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο τόπος στον οποίο το άτομο έχει βιώσει τις σημαντικές εμπειρίες ζωής κατά την παιδική του ηλικία και από τους οποίους αντλούνται αναμνήσεις και έντονα συναισθήματα. Οι τόποι αυτοί έχουν τη μορφή μυστικών μικρόκοσμων τους οποίους ο άτομο έχει κατασκευάσει και για το λόγο αυτό τους νοιώθει δικούς του και τα συναισθήματα που κυριαρχούν όταν ανατρέχει σε αυτούς είναι ασφάλεια, αγαλλίαση και σιγουριά. (Sobel, D., 1990, σ. 10)

Με ποιο τρόπο όμως τα ερευνητικά αποτελέσματα από το χώρο των σημαντικών εμπειριών ζωής μπορούν να γίνουν χρήσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία στο χώρο της ΕΑΑ; Οι σημαντικές εμπειρίες ζωής μας βοηθούν να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνεται η σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον και η συμπεριφορά του απέναντι σε αυτό, διότι μέσα από την έρευνα και τη γνωσιακή εξοικείωση το περιβάλλον αναδεικνύεται σε παράγοντα διαμόρφωσης της προσωπικότητας του ατόμου, καθώς καθίσταται πεδίο συνεχών ερεθισμάτων

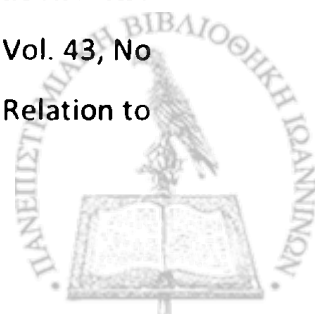


και πεδίο προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου. Ακόμη οι σημαντικές εμπειρίες ζωής βοηθούν να κατανοήσουμε τις σημαντικές εμπειρίες μάθησης, οι οποίες μπορούν, αν ενταχθούν κατάλληλα στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, να οδηγήσουν σε ικανούς ενημερωμένους και δυνάμει ενεργούς πολίτες με υπεύθυνη περιβαλλοντικά συμπεριφορά. Οι σημαντικές εμπειρίες ζωής, στο πλαίσιο της ΕΑΑ, αποτελούν πεδίο διαρκώς διευρυνόμενο που τείνει να καταλήξει στην αναζήτηση των σημαντικών εμπειριών μάθησης, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε περισσότερο αειφόρους τρόπους ζωής. Επιπλέον, τονίζουν τις τεράστιες δυνατότητες που διαθέτει ο καθημερινός μας κόσμος και το άμεσο περιβάλλον μας, να μας διδάσκει έξω από τα στενά όρια της σχολικής τάξης και της τυπικής εκπαίδευσης, δίνοντας έναν ακόμα λόγο να επιδιώκουμε το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και στο άμεσο ή έμμεσο περιβάλλον αποσκοπώντας στη δια βίου μάθηση στα πλαίσια της κοινότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, η προσέγγιση του κόσμου είναι ολιστική και η δημιουργία κινήτρων και ερεθισμάτων από τις άμεσες εμπειρίες μας οδηγούν σε ουσιαστικές παρεμβάσεις στα ζητήματα της καθημερινής ζωής και στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών φιλικών στο περιβάλλον. (Δασκολιά, Μ., Γρίλλια, Π., 2012, σ. 58-61)

Τις επισημάνσεις αυτές κάνουν και οι Palmer J., Suggate J., Τσαλίκη Ε. στην έρευνα τους για τους τρόπους τους οποίους θα πρέπει να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για το σχεδιασμό των περιβαλλοντικών τους προγραμμάτων. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι «...οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες για εμπειρίες στη φύση και στο ύπαιθρο, οι οποίες θρέφουν τις στάσεις εκτίμησης και ενδιαφέροντος για το περιβάλλον, και φαίνεται να αντέχουν στο πέρασμα του χρόνου». (Palmer J., Suggate J., Τσαλίκη Ε., 1998, σ. 149)

2.3.2. Οι επισκέψεις σε φυσικές περιοχές

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς διαδραματίζουν, σύμφωνα με τη διεθνή αρθρογραφία, τόσο οι επισκέψεις σε φυσικές περιοχές κατά τη διάρκεια μαθημάτων όσο και η ταυτότητα αυτών των περιοχών. Η Lawrence Eva, στο «The Journal of Environmental Education, Vol. 43, No 2/2012», με το άρθρο της “Visitation to Natural Areas on Campus and its Relation to



Place Identity and Environmentally Responsible Behaviors” παρουσιάζει έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές, οι οποίοι συμμετείχαν κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Πανεπιστήμιο σε εκπαιδευτικές εμπειρίες στη φύση. Η έρευνα αυτή εξετάζει πώς οι φοιτητές, που συμμετείχαν σε οργανωμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες στη φύση, συνέδεσαν την ατομική τους ταυτότητα με την περιοχή όπου βίωσαν την εμπειρία και τον ρόλο των εμπειριών αυτών στην διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων συμπεριφορών. Εξετάζεται επίσης πώς οι εμπειρίες σε κάποιον τόπο «μεταφράζονται» σε πιο γενικευμένες υπεύθυνες περιβαλλοντικά συμπεριφορές όπως είναι για παράδειγμα η συμμετοχή στην ανακύκλωση ή η εξοικονόμηση νερού και ενέργειας. Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα ανάμεσα σε όσους έλαβαν μέρος πιο ισχυρή περιβαλλοντική συμπεριφορά διαμόρφωσαν όσοι επισκέφτηκαν φυσικές περιοχές στα πλαίσια κάποιου οργανωμένου μαθήματος από εκείνους οι οποίοι επισκεπτόταν τη φύση μόνοι τους. Προηγούμενες έρευνες κάνουν τη σύνδεση μεταξύ των εμπειριών στη φύση και την ανάπτυξη περιβαλλοντικής υπευθυνότητας (Ewert, Place & Sibthorp, 2005) και αναδεικνύουν πως η εκπαίδευση στο πεδίο οδηγεί σε επωφελή αποτελέσματα ενισχύοντας την εκτίμηση των ατόμων για την ύπαρξη της φύσης. Πιθανή εξήγηση για το πώς συμβαίνει αυτό είναι πως οι εμπειρίες στη φύση είναι δυνατόν να μεταβάλλουν τις αντιλήψεις του ατόμου για τη φύση. Κι αυτό γιατί βοηθούν τους συμμετέχοντες να δουν τον εαυτό τους σε σχέση με ότι τους περιβάλλει κι αυτή η σχέση που οικοδομείται είναι ακριβώς εκείνη, η οποία διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη ανάπτυξη περιβαλλοντικών αξιών (ηθικής). Επίσης τα άτομα εκείνα που έχουν τέτοιες εμπειρίες σε μια περιοχή καταλήγουν να δουν αυτή την περιοχή ως μέρος της ταυτότητάς τους, πράγμα που είναι δυνατόν να οδηγήσει σε διαμόρφωση περιβαλλοντικής υπευθυνότητας και σεβασμού. Η ταυτότητα μιας περιοχής, η συναισθηματική σύνδεση μαζί της και η ατομική συναισθηματική επένδυση με την περιοχή αυτή είναι οι παράγοντες που μπορεί να μεσολαβήσουν ώστε να δημιουργηθεί σχέση μεταξύ των εμπειριών στο πεδίο και της διαμόρφωσης περιβαλλοντικής υπευθυνότητας. (Lawrence, E., The Journal of Environmental Education, Vol. 43, No 2/2012, σ. 93-106)



3. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

3.1. Αξία – Εγγενής αξία

Όταν μιλάει κανείς για αξίες, αναφέρεται στις θεμελιώδεις αρχές, αντιλήψεις και απόψεις ατόμων και κοινωνικών συνόλων με τις οποίες ίσταται απέναντι στον κόσμο, τη ζωή, τα προβλήματα, και οι οποίες τον κατευθύνουν ως προς τις αποφάσεις, τις συμπεριφορές, τις κρίσεις και τις στάσεις του. (Φλογαίτη, Ε., 2011, σ. 167)

Στη φιλοσοφία οι αξίες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: στις *χρηστικές* και στις *εγγενείς*. Πρακτικές που έχουν χρηστική αξία (λειτουργική αξία) είναι καλές, επειδή μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να πετύχουμε κάτι άλλο, το οποίο είναι ο απώτερος καλός σκοπός. Πρακτικές που έχουν εγγενή αξία είναι καλές καθ' εαυτόν, χωρίς αναφορά σε κάτι άλλο για το οποίο είναι χρήσιμα, και κατ' αυτόν τον τρόπο δεν είναι ανταλλάξιμες με κάτι άλλο. (Bowe, G., 1999, σ. 77)

Εν προκειμένω, εγγενής περιβαλλοντική αξία είναι αυτή που έχει ένα έμβιον ή αβιωτικός παράγοντας μόνο και μόνο εξ αιτίας της ύπαρξής του και όχι γιατί μπορεί να χρησιμεύει για την επίτευξη κάποιου σκοπού. (Γεωργόπουλος, Α., 2002, σ. 216)

Αντίθετα, εργαλειακή αξία είναι αυτή που προκύπτει ως χρησιμότητα κάποιου μέσου ή όντος για κάποιο άλλο πράγμα ή ον. (Καραγεωργάκης, Σ., Γεωργόπουλος, Α., 2005, σ. 824, 825)

Οι άνθρωποι, από παλιά, όπως προαναφέρθηκε, θεωρούν πως έχουν ηθικές υποχρεώσεις μόνο ως προς άλλους ανθρώπους. Έτσι το αξιακό μας σύστημα, παρότι έχει επεξεργαστεί τις συμπεριφορές μεταξύ των ανθρώπων, πάσχει από έλλειψη κανόνων αναφορικά με τα φυσικά όντα και τους αβιοτικούς παράγοντες καθεαυτόν, γεγονός που συνιστά κενό ηθικών κανόνων και κρίσεων πάνω σε δεοντικά χαρακτηριστικά των μη ανθρώπινων όντων και των αβιοτικών παραγόντων. Το κενό αυτό επιχειρεί να καλύψει η περιβαλλοντική ηθική, η οποία στοχεύει στον σχηματισμό των αναγκαίων φιλοσοφικών αναλύσεων για να δομηθεί, μια ριζοσπαστικά διαφορετική από την ανθρωποκεντρική και φιλική προς τον πλανήτη-Γη κοσμοθεωρία, η οποία θα δεσμεύεται από ηθικές και προς άλλα ζώα



του πλανήτη, αλλά και προς οικοσυστημικές οντότητες. (Καραγεωργάκης, Σ., Γεωργόπουλος, Α., 2005, σ. 824, 825)

Η έννοια της εγγενούς αξίας προκαλεί έντονες ενστάσεις στο πλαίσιο της συζήτησης της περιβαλλοντικής ηθικής.

Η ανθρωποκεντρική προσέγγιση υποστηρίζει, ότι η εγγενής αξία συνιστά αυθαίρετη κατασκευή, γιατί εκείνος που αξιοδοτεί, που ορίζει τη σημασία της έννοιας «εγγενής αξία» και την εκφράζει είναι ο ίδιος ο άνθρωπος. Με άλλα λόγια, η εγγενής αξία δεν είναι κάτι που το βρίσκουμε ως καθεαυτό χαρακτηριστικό στη φύση. Ωστόσο, αν υποστηρίξουμε πως η εγγενής αξία οποιουδήποτε ζώου ή φυτού είναι κατασκευή, τότε, για να είμαστε συνεπείς, θα πρέπει να υποστηρίξουμε το ίδιο και για την αξία που αποδίδουμε στον άνθρωπο. Όμως, στο πλαίσιο ενός «ειδισμού» που μας διακρίνει, όπως υποστηρίζει ο P. Singer (1995), ο συνάνθρωπός μας έχει κάποια ιδιαίτερη αξία για μας, γιατί επιπλέον συνδεόμαστε σε μεγαλύτερο βαθμό ψυχικά μαζί του καθώς ανήκουμε στο ίδιο είδος. Η ηθική της Γης, η ηθική θεωρία που ανέπτυξε ο A. Leopold (Leopold 1948), τοποθετεί τον άνθρωπο να συμμετέχει στην ηθική κοινότητα όχι πια ως κατακτητής ή ως «πεφωτισμένος διαχειριστής», αλλά ως ένα απλό μέλος της. (Γεωργόπουλος Α., 2002, σ. 38)

Ο F. Guattari, στο βιβλίο του *Οι τρεις Οικολογίες* με τη διαπίστωσή του, ότι «Η εποχή μας χαρακτηρίζεται όχι μόνο από την απώλεια των ειδών αλλά και λέξεων, φράσεων, χειρονομιών ανθρώπινης αλληλεγγύης», σκιαγραφεί τα πολλαπλά πρόσωπα της οικολογικής κρίσης, τόσο σε οικονομικο-πολιτικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο κοινωνικό και αξιών. (Guattari, F., 1991 σ. 34)

3.2. Ετερότητα

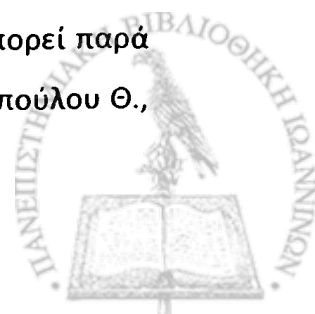
Η *ετερότητα* (alterity) είναι η ιδιότητα του «διαφέρειν» στο πνεύμα (όπως ορίζεται κατά την αριστοτελική συγκρότηση), <http://el.wiktionary.org/wiki>. Συχνά, στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούμε τον όρο *διαφορετικότητα* (diversity) μαζί ή αντί του όρου *ετερότητα*. Αν ο πρώτος όρος περιγράφει τη μοναδικότητα και την πολλαπλότητα του αυτοπροσδιορισμού και των πολυεπίπεδων ιδιοτήτων της προσωπικότητας κατά τη συγκρότηση της κοινωνικής ταυτότητας των υποκειμένων,



ο δεύτερος όρος είναι πολιτικός και περιγράφει ειδικότερα τον πολιτικό καθορισμό των όρων «εμείς» και οι «άλλοι». <http://www.i-red.eu>

Ένα από τα ερωτήματα που τίθενται στα επίπεδα της περιβαλλοντικής ηθικής ως προς την έννοια της *ετερότητας* είναι πού και πώς πρέπει να χαράξει κανείς τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση, έτσι ώστε ο τρόπος ζωής του ανθρώπου να μην είναι ασύμβατος με τον τρόπο της φύσης ως γίνεσθαι. Η ηθική-περιβαλλοντική προσέγγιση της έννοιας της *ετερότητας* παρέχει τη δυνατότητα για μια κριτική προσέγγιση, σε μια ηθική που θέλει να προσδιορίσει τους κανόνες και τις αρχές που αφορούν τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση. Ενώ η *διαφορά* εκλαμβάνεται ως παράγοντας ρύθμισης και εξέλιξης της ζωής, παράλληλα στοχεύει, πέρα από τα οποιαδήποτε αντιθετικά σχήματα, να αναδείξει όλες τις πτυχές του πραγματικού.

Η έννοια της *ηθικότητας* προσδιορίζεται από τον τρόπο που γίνεται κατανοητή η διαφορετικότητα του ανθρώπου σε σχέση με τη φύση, δηλαδή από το αν η διαφορά εκλαμβάνεται ως απόλυτη ή ως σχετική. Η πρώτη εκδοχή απαντά στην καρτεσιανή παράδοση, ενώ η δεύτερη στη φιλοσοφία της εξέλιξης, όπου η διαφορετικότητα του ανθρώπου ερμηνεύεται ως συναρτημένη *ετερότητα*. Η ανθρώπινη νοημοσύνη υπερβαίνει το βιολογικό της υπόστρωμα, το οποίο έχει κοινή βάση με το βιολογικό υπόστρωμα των άλλων έμβιων όντων. Έτσι ο άνθρωπος αναδεικνύεται ως η μείζων διαφορά, η οποία αποτελεί μια απειλή και συγχρόνως μια υπόσχεση για τη φύση, γιατί είναι αυτός που βλέπει, αυτός που γνωρίζει πως βλέπει και μπορεί να αλλάξει αυτό που βλέπει. Είναι ακριβώς η διαφορά που μπορεί να παράγει διαφορά: η διαφορά του ανθρώπου αναδεικνύεται ως παράγοντας ιστορίας. Καθώς λοιπόν η συνέχιση της ζωής προϋποθέτει τη διατήρηση των φυσικών ισορροπιών και αυτές, με τη σειρά τους, την ενίσχυση της ποικιλότητας, η περιβαλλοντική ηθική θα πρέπει να εστιάσει το ενδιαφέρον της, πρωταρχικά, στη διαφορά ως δικαίωμα αλλά και ως χρέος σε επίπεδο φύσης και κοινωνίας. Υπό αυτό το πρίσμα θα πρέπει να εξεταστεί αν η ευθύνη για τη διάσωση της ζωής συμπορεύεται με τη διάσωση του διαφορετικού, αφού η ζωή είναι μια πολλαπλή ενότητα. Επομένως, η καθολικότητα, εάν είναι εφικτή, δεν μπορεί παρά να συνιστά το κοινό ζωτικό σημείο των επιμέρους διαφορών. (Αναστασοπούλου Θ., 1999, σ. 11-16)



Η περιβαλλοντική ηθική, λοιπόν, έρχεται να θέσει στο κέντρο του φιλοσοφικού στοχασμού την κρίσιμη ερώτηση: έχουμε κάποιου είδους ηθικές υποχρεώσεις προς όντα που δεν ανήκουν στο είδος μας, όπως είναι τα φυσικά αντικείμενα, βουνά, ποτάμια ή, γενικότερα, οικοσυστήματα; Και, αν ναι, τι είδους υποχρεώσεις είναι αυτές;

3.3. Διαγενεακή δικαιοσύνη

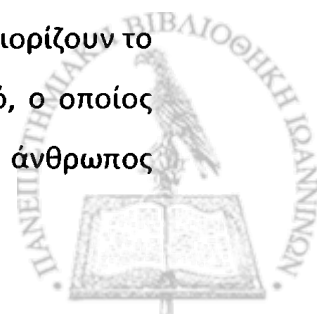
Τη δεκαετία του 70 άρχισε να κατευθύνεται το ενδιαφέρον των φιλοσόφων προς τις μελλοντικές γενιές. Με την προβληματική στραμμένη στην ανάλυση των παραμέτρων της περιβαλλοντικής κρίσης άρχισε να διαφαίνεται πως οι αποφάσεις του σήμερα, τόσο σε οικονομικό όσο και οικολογικό επίπεδο, έχουν επιπτώσεις στο μέλλον, αναδεικνύοντας παράλληλα την ευθύνη μας προς τις μελλοντικές γενιές. Κρίσιμα ερωτήματα, που έχουν ήδη διατυπωθεί σχετικά, εξετάζουν, εάν οι μελλοντικές γενιές έχουν δικαιώματα στην παρούσα φύση και ποια είναι αυτά; Όμως, είναι δυνατόν να ισχυριστούμε πως οι μελλοντικές γενιές έχουν δικαιώματα τώρα (σήμερα) αφού αυτές (οι μελλοντικές γενιές) ακόμα δεν υπάρχουν; Παράμετροι, οι οποίες αναπτύχθηκαν σχετικά με τα δικαιώματα των μελλοντικών γενιών και συνδέθηκαν με τις υποχρεώσεις που εμείς έχουμε προς αυτές, είναι οι εξής: το ζήτημα των φυσικών πόρων και η μελλοντική τους επάρκεια, η χρήση της ενέργειας, τα πυρηνικά απόβλητα (η απόθεσή τους και η επίδραση στο μέλλον), η αύξηση του πληθυσμού, οι επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής, η σημασία της διατήρησης της βιολογικής ποικιλότητας. (Τέγου, Κ., 2004, σ. 66-73). Η καθολική δικαιοσύνη που αναφέρεται στις διαδοχικές ανθρώπινες γενεές ή αλλιώς η *διαγενεακή δικαιοσύνη*, είναι η ηθική βάση της αρχής της αειφορίας, η οποία ορίζει πως όλα τα συστήματα που φτιάχνει ο άνθρωπος πρέπει να λειτουργούν και να έχουν φτιαχτεί με τρόπο ώστε να μην εξαντλούν για τη λειτουργία τους, τους φυσικούς πόρους, έτσι ώστε να διατηρηθεί αυτό το φυσικό κεφάλαιο για τις μελλοντικές γενιές. Μια άλλη διάσταση της *διαγενεακής δικαιοσύνης* είναι πως οι σημερινές γενιές δεν έχουν υποχρεώσεις τόσο στους ανθρώπους που θα ζήσουν στο μέλλον αλλά περισσότερο έχουν υποχρεώσεις προς τα δικαιώματα αυτών των ανθρώπων. (Γεωργόπουλος, Α., 2002, σ. 158-163)



Το ηθικό πρόβλημα, που αναδεικνύεται, βρίσκεται στην επίτευξη μιας συμφωνίας, η οποία, διαχρονικά, θα επιτυγχάνει δίκαιη μεταχείριση όλων των γενεών, η οποία θα έχει διάρκεια στο σύνολο της ιστορίας οποιασδήποτε κοινωνίας. Ο καθορισμός και η οριοθέτηση των δικαιωμάτων των επόμενων γενεών σχετίζεται άμεσα με την αποδοχή από τις σύγχρονες γενιές του περιορισμού των συμφερόντων και αναγκών τους, καθώς και με τη θεσμοθέτηση ορίων στη συμπεριφορά τους για χάρη των συμφερόντων των μελλοντικών γενιών, στο πλαίσιο της αρχής της ίσης μεταχείρισης που απαιτεί η δικαιοσύνη. Η αναγνώριση των δικαιωμάτων των μελλοντικών γενιών περνάει μέσα από τον έλεγχο των συμφερόντων των σημερινών ανθρώπων και το βαθμό που αυτοί είναι διατεθειμένοι να παραχωρήσουν οφέλη από τα συμφέροντά τους και να θέσουν όρια στη συμπεριφορά τους για χάρη των μελλοντικών γενιών. Έτσι, τίθεται το ηθικό ζήτημα της επαρκούς διατήρησης στο μέλλον των φυσικών πόρων π.χ. της βιολογικής ποικιλομορφίας ή των φυσικών διαπλάσεων, ζήτημα που αντιμετωπίζεται από διαφορετική σκοπιά από τις διάφορες ηθικές θεωρίες.

Η βιοκεντρική και η οικοκεντρική περιβαλλοντική ηθική επιχειρηματολογούν εστιάζοντας την αξιακή δέσμευση στο ότι όλα τα έμβια και άβια, καθώς και οι φυσικές διαπλάσεις έχουν εγγενή αξία καθ' εαυτά, να αναπτύσσονται και να υπάρχουν στο μέλλον ανεξάρτητα από οποιαδήποτε σχετικοποίηση στην οποία μπορεί να προβούν οι μελλοντικές ανθρώπινες γενιές στη δική τους ιστορική συγκυρία.

Στον αντίποδα, η ανθρωποκεντρική περιβαλλοντική ηθική ισχυρίζεται ότι αυτό που οι μελλοντικές γενιές του ανθρώπου θα απολαμβάνουν εξαρτάται από τις επιλογές των σύγχρονων γενεών και οτιδήποτε αξίζει να διατηρηθεί στο παρόν αξίζει για χάρη των μελλοντικών ανθρώπινων γενεών. Όμως, οποιαδήποτε νομική θεσμοθέτηση, σχετικά με τον φυσικό κόσμο, έχει, ως τώρα, υπάρξει διεθνώς, έχει γίνει με στόχο την προφύλαξη των συμφερόντων των σύγχρονων και μελλοντικών ανθρώπινων γενεών, πράγμα που αποδεικνύει πως οι άνθρωποι παραμένουν στενά προσηλωμένοι στον ανθρωποκεντρικό τρόπο σκέψης όπου και στηρίζουν όλες τις πολιτικές επιλογές τους. (Τέγου, Κ., 2004, σ. 71-78). Οι άνθρωποι δεν περιορίζουν το προσωπικό τους συμφέρον και εμμένουν σε έναν ψυχολογικό εγωισμό, ο οποίος στηρίζεται στη λογική «θα σε βοηθήσω αν κι εσύ με βοηθήσεις». Αν ο άνθρωπος



παραμένει προσκολλημένος σ' αυτό το σκεπτικό δεν υπάρχει καμιά περίπτωση να ευεργετήσει τις μελλοντικές γενιές γιατί κι εκείνες δεν πρόκειται να τον ευεργετήσουν με κάποιον από τρόπο. Για να γίνει δυνατόν να ξεπεραστεί αυτός ο ψυχολογικός εγωισμός θα πρέπει να υπερισχύσει η έννοια της *φροντίδας*. Η έννοια αυτή επιτάσσει την κατανόηση της πραγματικότητας και των αναγκών του άλλου και προϋποθέτει να μπορέσει κανείς να μπει στη θέση του άλλου (και στην περίπτωση μας του «μελλοντικού άλλου») να νοιώσει τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Αυτή η εναλλαγή ρόλων είναι ακριβώς που μας βάζει στην καρδιά της έννοιας της *αμοιβαιότητας*. (Γεωργόπουλος, Α., 2002, σ. 165-168)

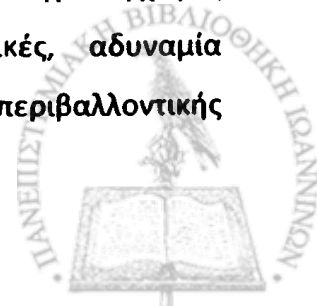
3.4. Περιβαλλοντική δικαιοσύνη

Η έναρξη του κινήματος της *περιβαλλοντικής δικαιοσύνης* τοποθετείται στα τέλη δεκαετίας 1970, στις Η.Π.Α., και ξεκίνησε μέσα από τους αγώνες για κοινωνική δικαιοσύνη. Η *περιβαλλοντική δικαιοσύνη* υποστηρίζει την άποψη ότι οι φτωχοί, οι μετανάστες και οι άνθρωποι των μειονοτήτων φέρουν δυσανάλογα βάρη περιβαλλοντικών κινδύνων. Οι αρχές του κινήματος της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης περιλαμβάνουν όχι μόνο ισότιμη προστασία από τους περιβαλλοντικούς κινδύνους ή από προβλήματα που θέτουν σε κίνδυνο τη ζωή και την υγεία των πολιτών, αλλά και το δικαίωμα των πολιτών να ζουν σε κοινότητες που είναι περιβαλλοντικά ασφαλείς, ασχέτως χρώματος, καταγωγής ή εισοδήματος.

Περιβαλλοντική δικαιοσύνη σημαίνει:

- ποιότητα ζωής,
- επαρκές σύστημα δημόσιας υγείας,
- δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων,
- προσωπική αίσθηση ισχύος (έχω δικαιώματα, έχω τη δυνατότητα να τα διεκδικήσω),
- πολιτιστική και βιολογική ποικιλότητα, σεβαστές και υψηλά τιμώμενες και
- δικαιοσύνη για όλους.

Μη ύπαρξη *περιβαλλοντικής δικαιοσύνης* στις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες συνεπάγεται μεροληπτικά διαχειριστικά σχέδια και πρακτικές, αδυναμία πρόσβασης στους πολίτες σε μηχανισμούς διαμόρφωσης περιβαλλοντικής

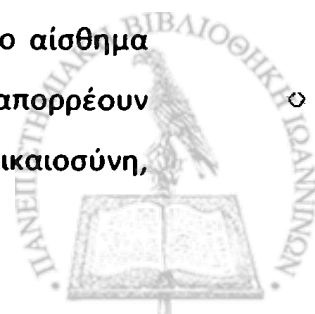


πολιτικής, απουσία εκλεγμένων αντιπροσώπων πολιτών, επιλογή χώρων εκτέλεσης μη δημοφιλών έργων με τις λιγότερες αντιδράσεις κατοίκων. Σε ό,τι αφορά την περιβαλλοντική δικαιοσύνη, όλοι γνωρίζουν ποιο είναι το ζητούμενο, όμως, ακόμα και σήμερα, το να ζει κάποιος σε υγιεινό και καθαρό περιβάλλον, έχοντας διασφαλισμένη ποιότητα ζωής δεν έχει αναγνωριστεί ως δικαίωμα του ανθρώπου πόσο μάλλον των άλλων οργανισμών. (Χατζηκωσταντίνου, Κ., 2004, στο Τσάλτας, Γ., Κατσιμπάρδης, Κ., επιμ., σ. 95-99)

3.5. Οι ηθικές αξίες στα πλαίσια της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και τη αειφορία.

Ο κριτικός στοχασμός σχετικά με την αειφορία δεν μπορεί να οδηγήσει ούτε στην κατανόηση των βαθύτερων αιτιών των περιβαλλοντικών προβλημάτων αλλά ούτε και σε αλλαγές, αν δεν εστιάσει στις αξίες και στις πεποιθήσεις, οι οποίες οδηγούν τον άνθρωπο σε αποφάσεις και συμπεριφορές. Η εστίαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα ζητήματα των αξιών κρίνεται επιτακτική για να επιτευχθεί η υπέρβαση και ανατροπή των οικολογικών προβλημάτων. (Φλογαίτη, Ε., 2011, σ. 167)

Οι αξίες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εκφράζονται, είτε μέσα από το σχολικό πρόγραμμα, είτε από τις εκπαιδευτικές πρακτικές και την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική της κάθε κυβέρνησης ή από το κρυφό πρόγραμμα που άτυπα εφαρμόζεται. Οι αξίες απαντώνται ακόμη στην κοσμοθεωρία του κάθε εκπαιδευτικού με βάση την οποία ενεργεί στην προσωπική και επαγγελματική ζωή του. Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία ξεκίνησε έχοντας ως βασικό στόχο τη διαμόρφωση περιβαλλοντικού ήθους, αειφορικής συμπεριφοράς και οικολογικής συνείδησης μέσα από την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και διαδικασίες αναστοχασμού. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία οι μαθητές καλούνται να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι σε διαφορετικές αξίες και να αναζητήσουν τα βαθύτερα αίτια των θεμάτων ή προβλημάτων που τους απασχολούν. Για να μπορέσει κανείς να μπει στη διαδικασία και να εμπλακεί σε δράσεις αλλαγής του κοινωνικού status θα πρέπει να έχει ανεπτυγμένο αίσθημα ευθύνης και καλλιεργημένο ισχυρό εσωτερικό κίνητρο, προτάγματα που απορρέουν από ένα νέο περιβαλλοντικό ήθος. Η διδασκαλία αξιών, όπως δικαιοσύνη,



υπευθυνότητα απέναντι στη φύση και ό,τι την αποτελεί, αναγνώριση δικαιωμάτων κ.λ.π. θεωρούνται απαραίτητες από πολλά κείμενα του ΟΗΕ (σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση), προκειμένου να αλλάξει η σχέση του ανθρώπου με τη φύση και να διαμορφωθεί περιβαλλοντική ηθική. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως μόνο μέσω της ενσωμάτωσης της διδασκαλίας αξιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούμε να αντικρούσουμε τον ανθρωποκεντρικό τρόπο σκέψης και δράσης και να κατευθυνθούμε σε οικοκεντρικό τρόπο αντιμετώπισης του κόσμου. Ως τώρα, οι αξίες και τα πρότυπα που αναπαράγονται στο σχολείο είναι ανθρωποκεντρικά, μη αειφορικά, και καλλιεργούν τον ανταγωνισμό, την επιδίωξη του κέρδους, την εμπορευματοποίηση και εκμετάλλευση των πάντων σε βάρος κάθε αλληλεγγύης και κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο εκπαιδευτικός είναι, χωρίς αμφιβολία, εκφραστής της δικής του ήδη διαμορφωμένης κοσμοθεωρίας, στο πλαίσιο της οποίας οφείλει να εκφράζει τις απόψεις του και να τις θέτει σε κριτική συζήτηση στην σχολική τάξη στο «τραπέζι των συζητήσεων» μαζί με τις πεποιθήσεις των μαθητών, σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης εντός του οποίου οι μαθητές πρέπει να στοχάζονται ελεύθερα και κριτικά. (Φλογαίτη, Ε., 2011, σ. 169-171)

Το ζητούμενο, που τελικά τίθεται, όμως, είναι με ποιόν τρόπο ο εκπαιδευτικός κόσμος και η εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα, ως πράξη διαμορφωτική, θα καταφέρει να καλλιεργήσει στους μαθητές μια ηθική στάση απέναντι στο περιβάλλον.

Ένας ιεραρχικός κατάλογος νέων ηθικών στάσεων προτείνεται από τον γερμανό φιλόσοφο Mayer Abich:

Πρώτο: νοιάζομαι για τον εαυτό μου.

Δεύτερο: νοιάζομαι όχι μόνο για τον εαυτό μου αλλά και για την οικογένεια και για τους φίλους μου.

Τρίτο: νοιάζομαι όχι μόνο για τον εαυτό μου, αλλά και για την οικογένεια και για τους φίλους μου και για το έθνος μου.

Τέταρτο: νοιάζομαι όχι μόνο για τον εαυτό μου, την οικογένειά μου, τους φίλους, το έθνος μου αλλά και για όλους τους λαούς της Γης.

Πέμπτο: νοιάζομαι όχι μόνο για όλους τους ανθρώπους σήμερα αλλά και για τις προηγούμενες και επόμενες γενιές.

Έκτο: νοιάζομαι όχι μόνο για την ανθρωπότητα αλλά και για καθετί το



ζωντανό ή αβιοτικό.

Και έβδομο: νοιάζομαι για τα πάντα.

Οι δύο τελευταίες διατυπώσεις ξεπερνούν την ανθρωποκεντρική διάσταση και συμπεριλαμβάνουν τα πάντα καθώς όλα έχουν προφανή αξία. (Τσίρος, Δ., 1996, σ. 197-205)



4. ΟΙ ΗΘΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

Η δημιουργία της ηθικής προέκυψε ως απάντηση στην ανάγκη να προσδιοριστούν οι σχέσεις των επιμέρους υποκειμένων, δηλαδή των ατόμων, οι οποίες θα ρυθμίζουν τις οφειλόμενες μεταξύ τους συμπεριφορές. (Γεωργοπούλου, Ν., 1995, σ. 16)

Η ηθική περιγράφει το σύστημα αξιών και κανόνων που αναφέρονται τόσο στα καθήκοντα του ανθρώπου προς τον εαυτό του (ατομική ηθική) όσο και στα καθήκοντα του ανθρώπου προς τους άλλους (κοινωνική ηθική) που ως τελικό σκοπό έχουν την ατομική και συλλογική ευδαιμονία. (Βορέας, 1957, στο Τσέκος, Χ., 2008, σ. 11)

Ως φιλοσοφική έννοια η ηθική προσπαθεί να διακρίνει και να οριοθετήσει την κοινωνική από την εξατομικευμένη πράξη και συμπεριφορά. Στην οικολογία η ηθική αναφέρεται στον περιορισμό της ελευθερίας των πράξεων του ανθρώπου στον αγώνα του για επιβίωση, διευρύνοντας τα όρια την κοινής κοινωνικής ζωής και της αλληλεξάρτησης των μελών της προς το περιβάλλον ως ολότητα, αναφερόμενη δηλαδή σε όλο το εύρος των σχέσεων των κοινωνικών ομάδων προς το περιβάλλον. (Γεωργοπούλου, Ν., 1995, σ. 15-18)

Η οικολογική ηθική έθεσε το εξής ερώτημα: μήπως οφείλουμε να «οικουμενικοποιήσουμε» ξανά τη σκέψη μας, αναγνωρίζοντας εγγενή αξία για κάθε οικοβιοτικό συστατικό μέρος; Μέχρι τώρα έχουμε πετύχει, απλώς, την οικουμενικοποίηση του «προσώπου», ας αναλογιστούμε, όμως, το χρόνο που χρειάστηκε για να διευρυνθεί ο κύκλος ώστε να συμπεριλάβει ξένους, σκλάβους, βρέφη, παιδιά, μαύρους, Εβραίους, Ινδιάνους, φυλακισμένους, γυναίκες, ηλικιωμένους, αδύναμους, ανάπηρους, ενώ ακόμα σκεφτόμαστε τη θέση των εμβρύων στο κύκλο των δικαιωμάτων. (Νας, Ρ., Φ., 1995, σ. 12)



4.1. Η περιβαλλοντική ηθική

Στις αρχές της δεκαετίας του '70, τα ζητήματα και οι προβληματισμοί περί ηθικής απέκτησαν ως αντικείμενο αυτό του περιβάλλοντος. Τα κλασικά ηθικά ερωτήματα, τι είναι σωστό και τι λάθος, τι πρέπει και τι όχι, τι είναι αξία, κ.λ.π., συνδέθηκαν με προβλήματα τα οποία τοποθετούσαν τη φύση στο κέντρο των φιλοσοφικών συζητήσεων. Έτσι ζητήματα του περιβάλλοντος, όπως το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η ρύπανση των υδάτων, η απώλεια ειδών χλωρίδας και πανίδας κ.α. έγιναν αντικείμενο μελέτης και ευρύτατης συζήτησης. Επιπλέον, σε κάποιες χώρες η οικολογική κρίση έδωσε το έναυσμα για συζητήσεις και προβληματισμούς επαναπροσδιορισμού της θέσης του ανθρώπου στη φύση και διασαφήνισης των σχέσεων φύσης-ανθρώπου, ώστε η φύση να μην είναι πια αποθήκη υλικών από την οποία ο διαχειριστής άνθρωπος έχει τα δικαιώμα να αντλεί χωρίς μέτρο και φραγμούς. Τα ζητήματα που άρχισαν να τίθενται δεν αφορούσαν την ίδρυση μιας νέας ηθικής αλλά την ανασκευή κυρίαρχων αντιλήψεων, όπως για παράδειγμα της φιλοσοφίας του Cogito ergo sum ή, ακόμη, και της καντιανής φιλοσοφίας. Ζητούμενο όλων των παραπάνω ήταν η κριτική του ανθρωποκεντρισμού με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη μιας νέας ηθικής, της ηθικής του περιβάλλοντος. Τέθηκε λοιπόν στο επίκεντρο της συζήτησης το ερώτημα κατά πόσο μπορούμε να αποδώσουμε ηθική αξία σε φυσικές διαπλάσεις και σε μη ανθρώπινες οντότητες καθώς, ως τώρα, μόνος ο άνθρωπος, από όλα τα είδη, είχε το αποκλειστικό προνόμιο να είναι κάτοχος ηθικής αξίας. Όλα αυτά τα ερωτήματα οδήγησαν σε κριτικό στοχασμό σε ό,τι αφορά τις σχέσεις ανθρώπου-φύσης, προανήγγειλαν την κριτική στάση απέναντι στο βιομηχανικό μοντέλο, ορίζοντάς το ως κύριο υπεύθυνο για την περιβαλλοντική κρίση, και οδήγησαν στην αναζήτηση μιας ηθικής η οποία θα αποδίδει αξία στο σύνολο των οντοτήτων, φυσικών διαπλάσεων και οικοσυστημάτων, καθώς και στη φύση στο σύνολό της. (Λαρρέρ, Κ., 2001, σ. 9-20)

Στο ερώτημα σε ποιο κομμάτι της ηθικής φιλοσοφίας μπορεί να ενταχθεί η περιβαλλοντική ηθική τρεις είναι, σε γενικές γραμμές, οι απαντήσεις που δίνονται:

Πρώτον, η περιβαλλοντική ηθική αποτελεί κομμάτι της εφαρμοσμένης φιλοσοφίας και ειδικότερα της ηθικής φιλοσοφίας, η οποία προσπαθεί να



προϋποθέσει συγκεκριμένες σταθερές ηθικές αρχές κάθε φορά που πρέπει να δώσει λύσεις σε συγκεκριμένα θέματα. Η εφαρμοσμένη ηθική αναπτύσσει συλλογισμούς στους οποίους γίνεται απόπειρα δικαιολόγησης από ηθικής πλευράς καταστάσεων και προβληματισμών, σχετικά με αυτούς τους οποίους έχει προκαλέσει τόσο η επιστήμη όσο και η τεχνολογία με στόχο την ορθολογική λήψη αποφάσεων. Οι αποφάσεις αυτές για να συμφωνηθούν όμως θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα γενικής αποδοχής από όλα τα μέρη της συζήτησης, πράγμα που είναι ιδιαίτερα δύσκολο. Εάν η συμφωνία δεν επιτευχθεί τότε ο φιλόσοφος θα πρέπει να επαναδιατυπώσει το θεωρητικό επιχείρημα και να θέσει με μεγαλύτερη σαφήνεια την πρόταση.

β) η *περιβαλλοντική ηθική* αποτελεί μια ανεξάρτητη ηθική που αντιτάσσεται σε πρότερες παγιωμένες αρχές με σκοπό να τις ανατρέψει, να τις ανασκευάσει ή να ισχύσει παράλληλα με αυτές.

γ) η *περιβαλλοντική ηθική* είναι ένα τμήμα της φιλοσοφίας το οποίο επιχειρεί να αναπτύξει κανονιστικές κρίσεις που εντάσσονται στο ρεύμα του «περιβαλλοντισμού». Οι κρίσεις που αναπτύσσει αφορούν το σημερινό και μελλοντικό ανθρώπινο περιβάλλον ως σύνολο, τη φύση και τον κόσμο γενικότερα. (Τέγου, Κ., 2004, σ. 37-41)

Τέλος, εκείνο που τονίζεται είναι η διαπίστωση πως η μεγαλύτερη συνεισφορά της περιβαλλοντικής ηθικής είναι η δυνατότητά της να αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία μιας «περιβαλλοντικής πολιτικής», καθώς το μεγαλύτερο μέρος των περιβαλλοντικών προβλημάτων είναι απόρροια των ανθρώπινων επιλογών και να προκαλέσει επεξεργασία και ορισμό αυτού που ξεκάθαρα πρέπει να γίνει κατανοητό ως οφειλόμενο προς το περιβάλλον να συμβάλλει δηλαδή στον ορισμό της ορθής συμπεριφοράς, να ορίσει σε ποιον ή τι οφείλουμε υποχρεώσεις και να δείξει τους όρους υπό τους οποίους νομιμοποιούνται οι ευθύνες αυτές. (Τέγου, Κ., 2004, σ. 41-42)

4.2. Οι ηθικές θεωρίες

Η ιδεολογία, η στάση και οι αποφάσεις των ανθρώπων απέναντι στη φύση και τον φυσικό κόσμο, ιστορικά, κατευθύνθηκαν από τα διάφορα συστήματα ιδεών τα



οποία αναδύθηκαν με την πάροδο του χρόνου και είτε έγιναν κυρίαρχα είτε έθεσαν ζητήματα προς συζήτηση στην προσπάθεια ανατροπής κυρίαρχων τάσεων.

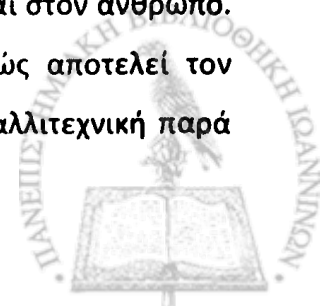
Οι ηθικές θεωρίες σχετικά με το περιβάλλον μπορούν να διακριθούν σε ανθρωποκεντρικές, οικοκεντρικές, βιοκεντρικές, κοινωνικές και ριζοσπαστικές..

4.2.1. Η ανθρωποκεντρική περιβαλλοντική ηθική

Η ανθρωποκεντρική περιβαλλοντική ηθική είναι το σύστημα ιδεών το οποίο υποστηρίζει πως η φύση είναι αποθήκη υλικών, από όπου ο άνθρωπος μπορεί να παίρνει όσο και όπως κρίνει, με σκοπό να αυξήσει την ευημερία του. Η ανθρωποκεντρική ηθική στην ακραία εκδοχή της θεωρήθηκε υπεύθυνη για την επιβολή του ανθρώπου πάνω στη φύση και την εξάλειψη πολλών ειδών χλωρίδας και πανίδας. Υποστηρίζει πως κανένα καθήκον δεν δεσμεύει τον άνθρωπο σε μια συμπεριφορά σεβασμού προς τα μη ανθρώπινα όντα και τον φυσικό κόσμο γενικότερα, διότι οι άνθρωποι είναι το μοναδικό είδος με εγγενή αξία στον πλανήτη. Η ανθρωποκεντρική ηθική υποστηρίζει πως, όταν ο άνθρωπος επιφορτίζεται με ηθικές υποχρεώσεις απέναντι στον φυσικό κόσμο, το κάνει για να μην κινδυνέψει ο ίδιος και οι μελλοντικές ανθρώπινες γενιές. Υποστηρίζει ακόμα πως οι ηθικές υποχρεώσεις μας προς τη φύση είναι επέκταση των ηθικών υποχρεώσεών μας προς τους ανθρώπους. Αν, δηλαδή, στα πλαίσια μιας μη αειφορικής εκμετάλλευσης, κατασπαταληθούν οι φυσικοί πόροι σήμερα, δεν θα είναι διαθέσιμοι για τους ανθρώπους αύριο και αυτός προκρίνεται ως ο λόγος που είναι επιβεβλημένο να διατηρηθούν και στο μέλλον μη ανθρώπινα είδη και φυσικές διαπλάσεις. (Γεωργόπουλος, Α., 2002, σ.46)

4.2.1.1. Η χριστιανική θρησκεία και η στάση της απέναντι στη φύση

Η χριστιανική θρησκεία, ιδιαίτερα στη δυτική εκδοχή της, παρουσιάζεται ιδιαίτερα ανθρωποκεντρική. Στα πρώτα χρόνια του δυτικού χριστιανισμού και διαρκώς στον χριστιανισμό της ελληνικής ανατολής, η φύση γίνεται αντιληπτή και παρουσιάζεται ως ένα συμβολικό σύστημα μέσα από το οποίο ο Θεός απευθύνεται στον άνθρωπο. Ως τέτοιο σύστημα η φύση αντιμετωπίζεται με σεβασμό, καθώς αποτελεί τον καθρέφτη του Θεού και η αντιμετώπισή της είναι περισσότερο καλλιτεχνική παρά



επιστημονική. Όμως στη Δύση, ο χριστιανισμός, σε απόλυτη αντίθεση με την παγανιστική αρχαιότητα, καθιέρωσε έναν ανταγωνιστικό δυισμό ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση και πρέσβευε πως είναι θέλημα θεού να εκμεταλλεύεται ο άνθρωπος τη φύση για τους σκοπούς του. Κατά την αρχαιότητα, στα δέντρα, στα δάση, στα νερά, στις θάλασσες και στα ποτάμια κατοικούσαν πνεύματα και, προτού κοπεί ένα δέντρο ή προτού γίνει οποιαδήποτε παρέμβαση στη φύση, έπρεπε να εξευμενιστεί το πνεύμα-προστάτης. Απαξιώνοντας τον πνευματικό κόσμο της φύσης, η δυτική χριστιανική θρησκεία έδωσε στον άνθρωπο το δικαίωμα να εκμεταλλευτεί τη φύση με έναν τρόπο που έδειχνε αδιαφορία για τα άλλα όντα και τα φυσικά αντικείμενα. Αυτή η μη ανιμιστική προσέγγιση του δυτικού χριστιανισμού στον κόσμο των φυσικών πραγμάτων εξοβέλισε δια παντός τα πνεύματα-προστάτες που κάποτε κατοικούσαν εκεί και ο άνθρωπος, διαθέτοντας το μονοπώλιο του πνεύματος στον κόσμο, κυρίαρχο ον πια και όχι κομμάτι της ιερής φύσης, άφησε τις οποιοσδήποτε αναστολές είχε για εκμετάλλευση της φύσης να καταρρεύσουν (Παπαδημητρίου, Ε., 1995, σ. 50-51)

Ο White (1967) ταύτισε τον ανθρωποκεντρισμό με τον Χριστιανισμό και ισχυρίστηκε ότι η χριστιανική θρησκεία καθιέρωσε τον δυισμό ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση με το επιχείρημα πως είναι θέλημα Θεού η εκμετάλλευση της φύσης από τον άνθρωπο, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως ο χριστιανισμός είναι «η πιο ανθρωποκεντρική θρησκεία που γνώρισε ο κόσμος» γιατί αυτός τοποθέτησε τον άνθρωπο στο κέντρο των πραγμάτων. Κατά τον White, ο οποίος στηρίζεται στα σχετικά αποσπάσματα της *Γένεσης*, ο Θεός προτρέπει τους ανθρώπους να «κατακυριεύσουν» τη Γη. Κεντρικό εύρημα όλων των ερευνητών που ασχολούνται με το κατά πόσον φιλικός προς την οικολογία είναι ο Χριστιανισμός, φαίνεται να είναι πως η απόρριψη του ανιμισμού και η εγκαθίδρυση του μονοθεϊσμού παρέδωσαν τον κόσμο, στερημένο της παγανιστικής του συγγένειας με πνεύματα ή θεούς, ως «πρώτη ύλη» για την οικοδόμηση του τεχνολογικού πολιτισμού. Η φύση χάνοντας την ιερότητά της εξέπεσε σε απλό φυσικό πόρο ο οποίος είναι στη διάθεση του ανθρώπου για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του (Γεωργόπουλος, Α., 2002, σ. 60-64)

Η ανθρωποκεντρική αντίληψη και η έμφαση στη διαφορά του ανθρώπου σε σχέση με τα άλλα όντα φαίνεται ότι είναι σχετικά πρόσφατη στην ιστορία των



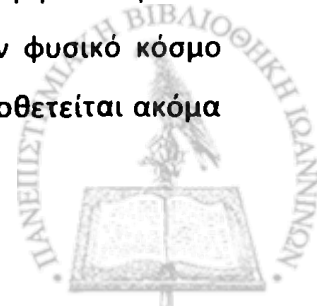
ιδεών. Πιο πριν οι άνθρωποι αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους σαν μέρος του ευρύτερου συνόλου της φύσης. Στις κοινωνίες των κυνηγών και τροφοσυλλεκτών, οι άνθρωποι δεν αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους ως εξωγενή οντότητα της φύσης, ως διαφορετική προς τα άλλα πλάσματα (Noske, B., 1997). Σύμφωνα με εθνογραφικές μελέτες, οι κυνηγοί και τροφοσυλλέκτες, που επιζούν μέχρι σήμερα (όπως οι Αυστραλιανοί Αβορίγινες), δεν αντιμετωπίζουν τα ζώα που κυνηγούν ως κατώτερα τους όντα. Σε τέτοιους πολιτισμούς κυνηγών, η ισότητα μεταξύ ανθρώπων και ζώων τυποποιείται με την καθιέρωση ενός συστήματος πεποιθήσεων το οποίο είναι γνωστό ως τοτεμισμός, όπου κάθε φυλή ανάγει την καταγωγή της σε κάποιο μυθικό ζώο-πρόγονο. Με τις ισχυρά ανθρωπομορφικές αντιλήψεις για τα ζώα οι κυνηγοί διαμόρφωναν ένα εννοιολογικό πλαίσιο, βάσει του οποίου γινόταν κατανοητή η συμπεριφορά των ζώων, και επέρχονταν η ταύτιση μαζί τους με αποτέλεσμα τον σεβασμό των σχέσεων αλληλεξάρτησης μεταξύ των ειδών.

Αντίθετα με τα παραπάνω, σήμερα, σε μια εποχή που η επιστήμη αποκαλύπτει καθημερινά όλο και μεγαλύτερο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ του ανθρώπου και των άλλων ζώων, ο άνθρωπος επιμένει να ορίζει τον εαυτό του ως ον που δεν είναι ζώο, δίνοντας περισσότερο από οτιδήποτε άλλο έμφαση στη «διαφορά». Δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα μεγάλο κενό μεταξύ του ανθρώπου που πράττει ελεύθερα και των πλασμάτων της φύσης τα οποία ορίζονται ως παθητικοί αποδέκτες ενεργειών με αντίστοιχες επιπτώσεις στο αξιακό σύστημα. Αυτή η δυσιστική αντίληψη στηρίζεται στην πεποίθηση ότι ο άνθρωπος είναι ξεχωριστός ανάμεσα στα άλλα είδη, λες και δεν είναι το κάθε είδος ξεχωριστό από μόνο του (Παπαδοπούλου Π., στο Γεωργόπουλος, Α., 2005, σ. 800-801)

Παραδοσιακοί εκπρόσωποι του ανθρωποκεντρικού κοσμοειδώλου θεωρούνται για τον 17^ο αι. ο Rene Descartes, για τον 18^ο αι. ο Immanuel Kant.

4.2.1.2. Ο Rene Descartes

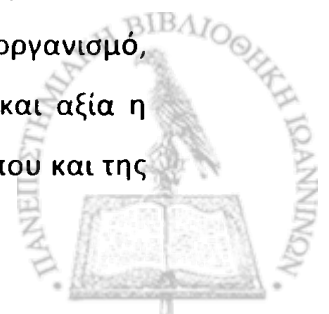
Ο Rene Descartes με την καθιέρωση του «Cogito ergo sum», της πρώτης αρχής της μεταφυσικής του, στο *Λόγο περί Μεθόδου* (1637), εισάγει τη δυτική φιλοσοφία σε έναν συστηματικό ανθρωποκεντρισμό, ο οποίος απογυμνώνει τον φυσικό κόσμο από κάθε ιερότητα και τον αφήνει χωρίς αξία, σύλληψη η οποία υιοθετείται ακόμα



ως τις μέρες μας. Ο ιδρυτής της μοντέρνας φιλοσοφίας, όπως τον θέλουν τα περισσότερα εγχειρίδια Ιστορίας της Φιλοσοφίας, κληροδότησε στους επόμενους φιλοσόφους μια σειρά από ουσιώδη φιλοσοφικά ζητήματα με τα οποία ασχολούμαστε ακόμα και σήμερα.

Με την καθιέρωση του δυισμού ανάμεσα στην εκτατή και την σκεπτόμενη ουσία, απέσπασε τον άνθρωπο από τη φύση, γιατί αυτός θεωρείται το μοναδικό σκεπτόμενο και αισθανόμενο πλάσμα και στη φύση επιφύλαξε τον χαρακτήρα μιας μηχανής χωρίς αισθήματα κι αξία. Την άποψη αυτή υιοθέτησε και για άλλα έμβια όντα, για τα οποία αρνήθηκε ότι έχουν αισθήματα, εφόσον αυτά θεωρήθηκαν μηχανές, στερημένες αισθημάτων, δικαιωμάτων και αξίας. Ο άνθρωπος για τον Descartes είναι ένα σκεπτόμενο ον, «μια υπόσταση της οποίας ολόκληρη η ουσία ή η φύση υφίσταται για να σκέπτεται και δεν έχει ανάγκη, για να υπάρχει, από κανένα τόπο και ούτε εξαρτιέται από τίποτα υλικό». Θέλοντας να διακρίνει την ψυχή από το σώμα δίνει έμφαση στη θέση, σύμφωνα με την η οποία, διαφοροποιείται η ψυχή από την ύλη και τη σωματικότητα η οποία απλά υπάρχει και είναι εκτατή (Descartes, R., 1637)

Μαζί με την αξία της φύσης, ο Descartes αφαίρεσε και την αξία του ανθρώπινου σώματος, για να δικαιολογηθεί η μελέτη και η εκμετάλλευση της φύσης. Η φύση, ένας χώρος σωμάτων που απλώς υπάρχουν, στερημένη από εγγενή πνευματική αξία, αλλά πλούσια σε πόρους, υφίσταται για να κατακτηθεί από τον άνθρωπο. Βγάζοντας το πνεύμα έξω από τη φύση και θέτοντάς το στο κέντρο της φιλοσοφίας του, ο Descartes, όχι μόνο μείωσε την αξία της φυσικής πραγματικότητας αλλά διαβεβαίωνε πως αυτή είναι η μόνη ορθή μέθοδος προσέγγισης μέσω των μαθηματικών υπολογισμών, ενός νου που προβλέπει και που στόχο έχει να γίνει φορέας ελέγχου και εξουσίας πάνω στο φυσικό κόσμο. Και ενώ κατά τον Πλάτωνα η νόηση συμβαδίζει με την αρμονία, την ισορροπία και την συνοχή, ο Descartes μας οδηγεί μακριά από αυτό ταυτίζοντας το λογικό με το μετρήσιμο, το πρακτικό και το μηχανιστικό, θεωρώντας οποιαδήποτε άλλη ερμηνεία της πνευματικότητας ουτοπική, ποιητική ή φανταστική. Αντικρούοντας, επίσης, την αριστοτελική οπτική, η οποία αντιμετωπίζει τη φύση ως οργανισμό, κληροδοτεί στον νεότερο κόσμο μια φύση χωρίς υπόσταση, ιερότητα και αξία η οποία είναι γι' αυτόν ένας γεωμετρικός μηχανισμός για χάρη του ανθρώπου και της



επιστήμης (Παπαδημητρίου Ε.,1995, σ. 157,163). Με βάση το καρτεσιανό κοσμοείδωλο, κάθε διαφορετική κατανόηση της φύσης πέρα από τη μηχανιστική (όπως τη θεώρησε ο Descartes) θεωρείται επιστημονικά αβάσιμη. (Γεωργοπούλου, Ν., 1995, σ. 39)

4.2.1.3. Ο Immanuel Kant

Για τον Immanuel Kant το τι είναι φύση εξαρτάται από τον τρόπο που το υποκείμενο του πρακτικού λόγου γνωρίζει τη φύση της οποίας όλα τα φαινόμενα υπάγονται σε νόμους με τελικό σκοπό τον άνθρωπο. Από αυτό εξαιρούνται οι οργανισμοί οι οποίοι ανήκουν στη δημιουργό φύση και αποτελούν από την πλευρά του είδους τους αιτία και αποτέλεσμα του εαυτού τους, ενώ ό,τι δεν ανήκει στους οργανισμούς αποτελεί νεκρή φύση.

Ο Kant επιφυλάσσει μια μηχανιστική σύλληψη της φύσης και υποστηρίζει πως μπορεί η επιστήμη να την εξαναγκάσει να απαντήσει στα ερωτήματα του ανθρώπου, στάση η οποία αποτέλεσε ένα από τα αίτια που οδήγησαν στην επακόλουθη καταστροφή της φύσης και την κριτική στο διαφωτιστικό πρόγραμμα. (Παπαδημητρίου Ε.,1995, σ. 92-97). Δεν δέχεται άμεσες ευθύνες του ανθρώπου προς τα ζώα, τα οποία θεωρεί απλά μέσα για την ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών. Μόνος αυτοσκοπός είναι ο άνθρωπος ως το μόνο ον με λογική. Οποιαδήποτε καθήκοντα ίσως έχουμε προς τα ζώα αποτελούν έμμεσο καθήκον προς το δικό μας είδος, εξ αιτίας των αναλογιών που υπάρχουν ανάμεσα στη φύση των ανθρώπων και των ζώων. (Kant, I., 1963)

Αυτή ακριβώς η κοινή βάση των έμβιων όντων δεν επιτρέπει την κακομεταχείριση των ζωικών οργανισμών, καθώς αυτή θα αποτελούσε προσβολή για την ανθρώπινη υπόσταση. Για τον Kant, η ορθολογικότητα είναι το κριτήριο εκείνο που πρέπει να υφίσταται για να αποδώσουμε εγγενή αξία ή δικαιώματα στα όντα. Με αυτό το κριτήριο δεν ευσταθεί να αποδώσει κανείς αξία στα ζώα, γιατί αυτά δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν σύμβολα για να εκφράσουν έννοιες (γλωσσικά) ή να κάνουν αναγωγές από λεπτομέρειες σε γενικές έννοιες. (Γεωργόπουλος, Α., 2002, σ. 48,49)



4.2.2. Η βιοκεντρική περιβαλλοντική ηθική

Η βιοκεντρική περιβαλλοντική ηθική αποδίδει αξία σε ξεχωριστά άτομα κάθε είδους και στα πλαίσιά της ο άνθρωπος, τώρα, γίνεται κατανοητός ως τμήμα της φύσης. Επικεντρώνεται στα μεμονωμένα άτομα του οικοσυστήματος και όχι στο οικοσύστημα ως σύνολο. Ο άνθρωπος έχει ηθική υποχρέωση να προωθεί το καλό των έμβιων είτε ενσυνείδητων είτε ασυνείδητων όντων, ως αυτόν καθ' εαυτόν σκοπό τους και να μην τα χρησιμοποιεί ως μέσα για την επίτευξη των δικών του σκοπών ή να προκαλεί σ' αυτά βλάβες. Κάθε ον έχει έμφυτη αξία η οποία δεν εξαρτάται ούτε από τις πεποιθήσεις κάποιου ούτε από τα συμπεράσματα της επιστήμης. Όλα τα έμβια συμπεριλαμβανομένου του ανθρώπου έχουν έμφυτη αξία ίση με την αξία όλων των υπολοίπων εμβίων. (Τέγου, Κ., 2004 σ. 88-90)

Κάθε ον έχει ένα δικό του αντικειμενικό καλό και ο άνθρωπος έχει ηθικές υποχρεώσεις απέναντι σ' αυτό. Το ποια ηθική σημασία έχει ο φυσικός κόσμος για τον άνθρωπο, εξαρτάται από τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε το όλο σύνολο της φύσης και τον ρόλο μας μέσα σ' αυτό. Κατά το βιοκεντρικό σύστημα ιδεών, υπάρχει ένα κοινό σημείο στη σχέση μας με τη Γη το οποίο εμείς οι άνθρωποι μοιραζόμαστε με τα άγρια ζώα και τα φυτά και το οποίο μας ενώνει μαζί τους στα πλαίσια μιας αληθινά ευρείας κοινότητας. Στο πλαίσιο αυτό μπορούμε να αντιληφθούμε τον εαυτό μας ως έναν από τους πληθυσμούς ειδών μεταξύ όλων των υπολοίπων του οικοσυστήματος Γη. (Taylor, P., 1986, σ. 99-101)

Οι απόψεις του Taylor διαρθρώνονται γύρω από τέσσερα κεντρικά σημεία:

Πρώτον, ο άνθρωπος αποτελεί μέρος της έμβιας κοινότητας της Γης. Κατά καμία έννοια ο άνθρωπος δεν είναι ανώτερος από τα άλλα ζώα αλλά είναι διαφορετικός, διότι διαθέτει ικανότητες που εκείνα δεν έχουν και οι οποίες όμως σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν δείγμα υπεροχής εφόσον οι ικανότητες που διαθέτουν τα άλλα ζώα είναι εκείνες που τους είναι απαραίτητες για την ικανοποίηση του δικού τους καλού.

Δεύτερο, όλα τα μέλη αυτής της κοινότητας συμπεριλαμβανομένου του ανθρώπου είναι αλληλοεξαρτώμενα μέλη ενός όλου.

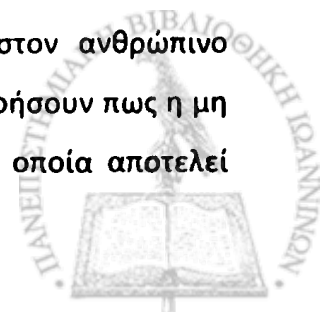
Τρίτο, κάθε ζωντανό ον επιδιώκει το δικό του καλό, με το δικό του τρόπο.



Τέταρτο, η φύση του ανθρώπου δεν τον καθιστά ανώτερο ον από τα άλλα. Αυτή η προκατάληψη πηγάζει για τον Taylor μεταξύ άλλων από τον dualισμό ψυχής και σώματος, τον οποίο εισήγαγε ο Καρτέσιος, και σύμφωνα με τον οποίο οι άνθρωποι έχουν ψυχή, ενώ τα ζώα όχι και άρα δεν είναι άξια ηθικής θεώρησης. Πηγάζει ακόμα από τη χριστιανική αντίληψη της ιεραρχίας των όντων. Η αντίληψη αυτή τοποθετεί στην ανώτερη θέση το Θεό, μετά τους αγγέλους, τους ανθρώπους, τα ζώα, τα φυτά και τέλος τα μη έμβια. Η απόδοση εγγενούς αξίας και η μη αποδοχή της παραπάνω ιεραρχίας ισοδυναμεί, κατά τον Taylor, «σεβασμός προς τη φύση» ο οποίος προωθεί το καλό των ζωντανών οργανισμών μόνο και μόνο επειδή είναι το δικό τους καλό.

Προβλήματα που προκύπτουν από τη θεωρία του Taylor σχετίζονται με τον ατομικισμό που φαίνεται να υιοθετεί. Κάθε οργανισμός επιδιώκει το δικό του σκοπό (καλό) και, για να τον πετύχει, ανταγωνίζεται όλους τους υπόλοιπους οργανισμούς. Σε αντίθεση με τις ολιστικές θεωρίες που υποστηρίζουν την αλληλεξάρτηση μεταξύ των οργανισμών η θεωρία του Taylor φαίνεται να υιοθετεί την άποψη πως ο ανταγωνισμός και οι συγκρούσεις είναι φυσική κατάσταση της ζωής μη προβάλλοντας τις ηθικές υποχρεώσεις και καθήκοντα που οφείλονται στα είδη παρά μόνο στα άτομα. (Γεωργόπουλος, Α., 2002 σ. 224-241)

Ο Schweitzer, στην ηθική θεωρία της ευλάβειας που εισήγαγε, υποστηρίζει πως ο άνθρωπος πρέπει να αντιμετωπίζει οποιαδήποτε θέληση για ζωή γύρω του με την ίδια ευλάβεια που αντιμετωπίζει τη δική του θέληση για ζωή. Η ηθική για τον Schweitzer έχει να κάνει με την ευλαβική αντιμετώπιση απέναντι σε οποιαδήποτε θέληση για ζωή και υποστηρίζει πως οδηγός του ανθρώπου πρέπει να είναι η μεγαλύτερη δυνατή υπευθυνότητα προς όλες τις άλλες μορφές ζωής. Η ζωή έχει οικουμενική ιερότητα αδιακρίτως του είδους της (Schweitzer, Α., 1964 στο Καραγεωργάκης Σ., Γεωργόπουλος Α., 2005, σ. 826). Κάποτε θεωρούνταν παρανοϊκό να θεωρεί κανείς πως οι έγχρωμοι έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους λευκούς και πως είναι κι αυτοί πραγματικοί άνθρωποι πράγμα που στις μέρες μας έχει ανατραπεί και αποτελεί αυτονόητη αλήθεια. Στις μέρες μας θεωρείται ακραίο να δείχνουμε φροντίδα στα άλλα όντα γιατί αυτό δεν αρμόζει στον ανθρώπινο ορθολογισμό. Όμως πλησιάζει η εποχή που οι άνθρωποι θα κατανοήσουν πως η μη φροντίδα κάθε μορφής ζωής είναι ασυμβίβαστη με την ηθική η οποία αποτελεί



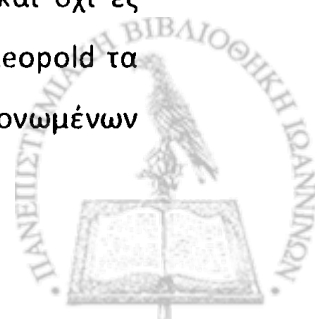
απεριόριστη ευθύνη του ανθρώπου προς οτιδήποτε ζει. Δεν υπάρχει κανένα σύστημα κανόνων για τον Schweitzer, το οποίο να τον οδηγεί σε αποφάσεις, μόνος του πρέπει να ανακαλύψει τρόπους διάσωσης της ζωής έχοντας σαν οδηγό την μεγαλύτερη υπευθυνότητα απέναντι στις άλλες μορφές ζωής. (Γεωργόπουλος, Α., 2002, σ. 241-246)

4.2.3. Η οικοκεντρική περιβαλλοντική ηθική.

Η οικοκεντρική περιβαλλοντική ηθική αποδίδει αξία σε οικοσυστήματα και είδη. Κεντρικός εκφραστής αυτού του συστήματος ιδεών είναι ο Aldo Leopold, εκπρόσωπος της ολιστικής φιλοσοφίας. Ο Leopold υποστήριξε μια ηθική που την ονόμασε *ηθική της Γης* (land ethic) (Leopold, A., 1949), και η οποία δεν αφορά μόνο τους ανθρώπους αλλά και τις άλλες οντότητες, όπως τα υπόλοιπα ζώα, τα φυτά και το νερό. Σύμφωνα με την *ηθική της Γης*, η φύση δεν έχει πια εργαλειακή αξία για τον άνθρωπο και ο μη ανθρώπινος κόσμος δεν αποτελεί αποθήκη απόληψης φυσικών πόρων και αποδέκτη των λυμάτων του ανθρώπου. Ο Leopold συνέδεσε τη συνέχεια της ύπαρξης των ειδών με την εγγενή αξία τους. Επιχειρηματολογώντας πως κάθε είδος αξίζει να συνεχίσει να υπάρχει επειδή είναι μοναδικό και όχι επειδή έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή επειδή έχει αισθητική ή οικονομική αξία για τον άνθρωπο. Κάθε μορφή ζωής αξίζει να υπάρχει και τα άτομα κάθε είδους έχουν τη θέση τους στη φύση και το δικαίωμα να έχουν αυτή τη θέση γιατί είναι άξια καθ' εαυτά. (Τέγου, Κ., 2004, σ. 79-80)

Στην *ηθική της Γης*, ο άνθρωπος δεν επιδιώκει την υγεία και μακροημέρευση του φυσικού κόσμου «κοιτάζοντας» στο μέλλον τη μακροημέρευση του ανθρώπινου είδους, αλλά σκέφτεται και φροντίζει για την ικανοποίηση των αναγκών των άλλων όντων οι οποίες μπορεί να αφορούν την επιβίωση, την αναπαραγωγή αλλά και την ποιότητα ζωής τους σύμφωνα με τις δυνατότητες του καθενός. (Καραγεωργάκης Σ., Γεωργόπουλος Α., Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αθήνα, 2005, σ. 822)

Κάθε πλάσμα έχει τη θέση του στη φύση και το δικαίωμα να έχει αυτή τη θέση. Ζώα, φυτά και φυσικές διαπλάσεις έχουν αξία ως αυτοσκοποί και όχι εξ αιτίας του καλού που μπορεί να αποφέρουν στον άνθρωπο. Κατά τον Leopold τα οικοσυστήματα έχουν ανεξάρτητη ύπαρξη πέρα από την ύπαρξη των μεμονωμένων



στοιχείων τους και γι' αυτό είναι άξια απόδοσης ηθικής υπόστασης. Ο Leopold δεν αναγνώριζε ηθικά καθήκοντα προ άτομα αλλά προς σύνολα ατόμων και έκρινε ότι μπορούμε να διαχειριζόμαστε τα άτομα ως φυσικούς πόρους αρκεί να σεβόμαστε την ευρύτερη κοινότητα στην οποία ανήκουν, «ένα πράγμα είναι ορθό, όταν τείνει να διατηρήσει την ακεραιότητα, τη σταθερότητα και την ομορφιά της βιοτικής κοινότητας. Αντίθετα είναι λάθος όταν τείνει προς την διατάραξη της κοινότητας». (Leopold, A., 1949, σ. 262, στο Τέγου, Κ., 2004, σ. 80-82)

Ο Leopold έθεσε το θέμα της διεύρυνσης της ηθικής κοινότητας ώστε να συμπεριλάβει τα ζώα, τα φυτά και τις φυσικές διαπλάσεις και το τεκμηρίωσε ανατρέχοντας ιστορικά στην ηθική εξέλιξη και ορίζοντας σ' αυτή τρία ηθικά επίπεδα: Στο πρώτο ηθικό επίπεδο ορίστηκαν οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων, στο δεύτερο ορίστηκαν οι σχέσεις ατόμων και κοινωνιών και στο τρίτο, αυτό που ακόμα ηθικά δεν έχουμε φτάσει αλλά είναι απόλυτα αναγκαίο οικολογικά, είναι εκείνο όπου θα ορίζονται τα ηθικά καθήκοντα απέναντι στα άλλα έμβια και στις φυσικές διαπλάσεις. (Γεωργόπουλος, Α., 2002, σ. 253-254)

Στην ηθική της Γης αποδίδεται στον φυσικό κόσμο εγγενής αξία την οποία απολάμβανε μέχρι τώρα μόνο ο άνθρωπος. Η απόδοση αξίας στον φυσικό κόσμο μας φέρνει μπροστά στο ζήτημα των συνθηκών κάτω από τις οποίες κρίνεται κάτι άξιο, όπως επίσης θέτει το ζήτημα της αμφίδρομης ή μονόδρομης ηθικής υπευθυνότητας καθώς και του ποιος αξιοδοτεί, με ποια κριτήρια και για ποιον λόγο. (Καραγεωργάκης Σ., Γεωργόπουλος Α., 2005, σ. 822)

Όλα τα παραπάνω ερωτήματα προκύπτουν γιατί η απόδοση αξίας είναι υποκειμενική και στηρίζεται στα ανθρώπινα συναισθήματα. (Παπαδημητρίου, Ε., 1995, σ. 176). Ο Leopold υποστηρίζει πως η οικολογία πρέπει να εκπροσωπεί φυτά, ζώα, συμπεριλαμβανομένων των ανθρώπων και των φυσικών διαπλάσεων τα οποία να αντιμετωπίζει ως μέλη μιας ενιαίας βιοτικής κοινότητας. Αν η ανθρωπότητα ενστερνιστεί αυτή την ουσιώδη οικολογική ιδέα, η απλή λογική θα λέει σε όλους ότι τα κοινωνικά τους ένστικτα και τα συναισθήματα πρέπει να αφορούν όλα τα μέλη της βιοκοινότητας έστω κι αν διαφέρουν γενετικά μεταξύ τους. Αυτή η ηθική στάση θα μπορούσε ονομάζεται βιοφιλία. (Leopold, A., 1949, στο Παπαδημητρίου, Ε., 1995, σ. 176)



4.2.4. Οι κοινωνικές και ριζοσπαστικές ηθικές θεωρίες

4.2.4.1. Η κοινωνική οικολογία

Η κοινωνική οικολογία με κύριο εκπρόσωπο τον Murray Bookchin, είναι μια ηθική θεωρία η οποία κινείται στον χώρο του εξελιγμένου αναρχισμού και βασική παραδοχή της αποτελεί το δόγμα πως η κυριαρχία του ανθρώπου πάνω στη φύση πηγάζει από την κυριαρχία του ανθρώπου πάνω σε άλλους ανθρώπους. Δεν πιστεύει πως τα ζώα έχουν ίση εγγενή αξία με τα ανθρώπινα όντα, ενώ υποστηρίζει πως ο άνθρωπος πρέπει να αναλάβει κάποιου είδους επιστασίας της φύσης την οποία αποκαλεί *συμπληρωματικότητα*. Η *συμπληρωματικότητα* αναφέρεται στις ρυθμιστικές ενέργειες που έχει υποχρέωση να αναλάβει ο άνθρωπος απέναντι στη φύση για το καλό της φύσης. Η συμπληρωματικότητα για τους κοινωνικούς οικολόγους δεν έχει χροιά κυριαρχίας επί της φύσης, αντίθετα θεωρείται ως ένα είδος ήπιας και συνετής συνεργασίας του ανθρώπου με τη φύση για το καλό της φύσης (Bookchin, M., 1991, στο Καραγεωργάκης Σ., Γεωργόπουλος Α., 2005, σ. 830)

Η διαφορά ανάμεσα στα ανθρώπινα όντα και τα άλλα όντα, υποστηρίζει ο Bookchin, είναι ότι τα πρώτα κατέληξαν στη δημιουργία κοινωνιών πράγμα που δεν χαρακτηρίζει τα άλλα όντα. Διακρίνει τις δύο φύσεις του ανθρώπου ως εξής: στην πρώτη φύση στην οποία οι άνθρωποι έχουν τις ρίζες τους στη βιολογική εξελικτική τους ιστορία και στη δεύτερη φύση όπου οι άνθρωποι, σε αντίθεση με τα ζώα, διανύοντας την εξελικτική ιστορία καταλήγουν να παράγουν κοινωνία. Η βάση της οικολογικής ηθικής του Bookchin στηρίζεται στην πρόταση πως πρακτικές οι οποίες είναι αρωγοί της φυσικής εξέλιξης θα πρέπει να θεωρούνται «καλές» ενώ πρακτικές οι οποίες δρουν ανασταλτικά στη φυσική εξέλιξη θα πρέπει να θεωρούνται εσφαλμένες ή «κακές». Η αρμονία με τα στοιχεία τη φύσης πηγάζει από την αρμονία η οποία διέκρινε τις πρώτες κοινωνίες του ανθρώπου. (Γεωργόπουλος, Α., 2002, σ. 392-395). Οραματιζόμενος το μέλλον, αναφέρεται σε οικοκοινότητες οι οποίες δεν θα είναι κοινωνικά ιεραρχημένες, θα χρησιμοποιούν ήπιες μορφές ενέργειας, θα καλλιεργούν με οργανικό τρόπο τη γη και θα έχουν αναθεωρήσει τις ανάγκες και τις καταναλωτικές τους απαιτήσεις προωθώντας την εκτίμηση στο

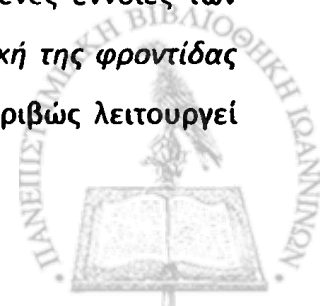


διαφορετικό και το μη ανθρώπινο. (Γεωργόπουλος, Α., 2002, σ. 398). Η *κοινωνική οικολογία* διατείνεται την κατάργηση των δυισμών ενώ παράλληλα τοποθετεί τον άνθρωπο απέναντι στη φύση, θέση από την οποία ο άνθρωπος ρυθμίζει για χάρη της υγείας της φύσης. Η θέση αυτή των κοινωνικών οικολόγων εγείρει αντιδράσεις καθώς ουσιαστικά υποστηρίζει μια άλλου είδους κυριαρχία επί της φύσης έστω κι αν οι ρυθμιστικές ενέργειες του ανθρώπου έχουν στόχο το πλανητικό καλό. Πώς όμως μπορεί να αναλάβει δράση ο άνθρωπος, χωρίς να θεωρηθεί ότι ρυθμίζει; (Καραγεωργάκης Σ., Γεωργόπουλος Α., 2005, σ. 830)

Κατά τη δεκαετία του ογδόντα, άρχισε μια διαμάχη ανάμεσα στον Bookchin και τους ακτιβιστές (κυρίως) της βαθιάς οικολογίας οι οποίοι κατηγόρησαν τον Bookchin πως θεωρεί τα ανθρώπινα όντα ως υψηλότερη μορφή ζωής από τα άλλα όντα, ενώ εκείνος αντιτείνοντας τους κατηγορεί ως εκπροσώπους μιας φιλοσοφίας η οποία περιέχει στοιχεία μισανθρωπίας επικεντρώνοντας ακριβώς στο σημείο όπου οι βαθείς οικολόγοι αποδίδουν ίση εγγενή αξία σε ανθρώπινα και μη ανθρώπινα όντα. (Γεωργόπουλος, Α., 2002, σ. 406)

4.2.4.2. Ο οικοφεμινισμός

Ο *οικοφεμινισμός* είχε ως στόχο την ανάπτυξη μιας κοσμοθεωρίας η οποία δεν θα βασιζόταν σε αρσενικά κυριαρχικά πρότυπα, αλλά μέσω της οικολογικής επανάστασης αυτή η προσέγγιση μπορεί να επιφέρει έναν μετασχηματισμό στις σχέσεις ανδρών-γυναικών και ανθρώπου-φύσης. Η «ηθική της φροντίδας», το πιο επεξεργασμένο από τα ρεύματα του *οικοφεμινισμού*, αποτελεί έναν συνδυασμό οικολογικών και φεμινιστικών θέσεων, που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '70, ο οποίος δεν αποτελεί μια ενιαία θεωρία και παρουσιάζει πολλές αποκλίσεις στο εσωτερικό του. Υποστηρίζει πως αξίες, όπως η αγάπη, η φροντίδα, η εμπιστοσύνη, η υπευθυνότητα κ.λ.π., δεν συμπεριλαμβάνονται στα κυρίαρχα ηθικά συστήματα όπως θα έπρεπε. Οι αξίες αυτές οι οποίες περιέχονται στην *ηθική της φροντίδας* δίνουν έμφαση στη συνεργασία, στην ανάπτυξη των σχέσεων, στην φροντίδα, και έρχονται σε αντίθεση με τις ως τώρα κυρίαρχες αλλά αφηρημένες έννοιες των υποχρεώσεων, των συγκρούσεων, των δικαιωμάτων κ.λ.π. Η *ηθική της φροντίδας* μπορεί να λειτουργήσει στις σχέσεις ανθρώπου-φύσης όπως ακριβώς λειτουργεί



στις σχέσεις μητέρας-παιδιού. Με βάση την ηθική της φροντίδας ο άνθρωπος θα φροντίζει ανιδιοτελώς τη φύση χωρίς να περιμένει κάτι από αυτή. (Γεωργόπουλος, Α., 2002, σ. 379-382)

Όπως η κοινωνική οικολογία έτσι και ο οικοφεμινισμός θεωρεί πως η οικολογική καταστροφή σχετίζεται με τα κοινωνικά προβλήματα, ιδιαίτερα μάλιστα με το πρόβλημα του ελέγχου και της κυριαρχίας που ασκούν κάποιες κοινωνικές ομάδες πάνω σε άλλες. Βασική θέση του οικοφεμινισμού είναι ότι η καταπίεση που υφίστανται οι γυναίκες μοιάζει με την καταπίεση που υφίσταται η φύση από τον άνθρωπο (Καραγεωργάκης Σ., Γεωργόπουλος Α., 2005, σ. 833)

Η ηθική της φροντίδας, ως η εναλλακτική στις κυρίαρχες αρσενικές θεωρίες, διάσταση του οικοφεμινισμού, θεωρείται ως σημαντικότερη συνεισφορά στην ιστορία των ιδεών γιατί εντοπίζει μια παραγκωνισμένη, από την πατριαρχία διάσταση των ηθικών σχέσεων - αυτή της ανιδιοτελούς προσφοράς - και την προβάλλει ως το ίδιο σημαντική και συμπληρωματική με καθολικές και αφηρημένες έννοιες όπως αυτές των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων (Γεωργόπουλος Α., 2002, σ. 432,433)

4.2.4.3. Η βαθιά οικολογία

Η βαθιά οικολογία (deep ecology) είναι μία από τις βασικές θεωρίες που αναφέρονται στη σχέση μας με το περιβάλλον και οι οποίες έχουν διατυπωθεί από περιβαλλοντικούς φιλοσόφους τα τελευταία χρόνια. Πρόκειται για μια από τις ονομαζόμενες ριζοσπαστικές οικολογίες στις οποίες ανήκουν επίσης ο οικοφεμινισμός και η κοινωνική οικολογία. (Fox, W., 1999, σ.144)

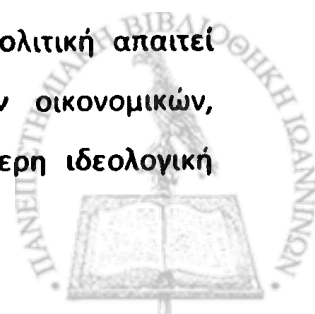
Σύμφωνα με την βαθιά οικολογία, μεταστροφή των περιβαλλοντικών δεινών μπορεί να επέλθει μόνο μέσω της αναθεώρησης και του μετασχηματισμού του κοσμοειδώλου μας, οι αναθεωρήσεις αυτές θα πρέπει να αναφέρονται τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο. Τα ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν, σύμφωνα με τους βαθείς οικολόγους, είναι: Οι σημερινές κοινωνικές δομές υποστηρίζουν έννοιες όπως αγάπη, φροντίδα, δικαιοσύνη, ασφάλεια κ.λ.π. Ποια κοινωνική δομή και εκπαιδευτική διαδικασία είναι αυτή που πρέπει να προωθηθεί και η οποία θα συμβαδίζει με το καλό όλων



των ειδών ζωής (σε πρώτο επίπεδο) του πλανήτη; Τι πρέπει να κάνουμε ώστε αυτό να αρχίσει να λειτουργεί; (Γεωργόπουλος, Α., 2002, σ. 279-280)

Εισηγητής της *βαθιάς οικολογίας* (deer ecology) υπήρξε ο Νορβηγός φιλόσοφος Arne Naess. Ο Naess υποστήριξε μια πλανητική δημοκρατία, όπου όλες οι μορφές ζωής (πρωτίστως) αξίζουν σεβασμό και έχουν δικαιώματα στη ζωή. Αυτή η κατάσταση περιγράφεται ως *βιοσφαιρικός εξισωτισμός*. Ο Naess ήδη από τα πρώτα του κείμενα στρέφεται κατά του ρηχού περιβαλλοντισμού, κάνει τη διάκριση ανάμεσα στη «βαθιά» και «ρηχή» οικολογία (1973) και τονίζει την άποψη ότι μια οικολογικά υπεύθυνη πολιτική θα πρέπει να ενδιαφέρεται μόνο εν μέρει για τη ρύπανση του περιβάλλοντος και την εξάντληση των φυσικών πόρων, ενώ αντίθετα θα πρέπει να επικεντρώνεται στις έννοιες της ποικιλίας, της περιπλοκότητας, της αυτονομίας, της αποκέντρωσης, του εξισωτισμού και της αταξικότητας. Υποστηρίζει πως η ρηχή οικολογία έχει περιορισμένη ανθρωποκεντρική κατεύθυνση, όταν αγωνίζεται ενάντια στη ρύπανση του περιβάλλοντος και την σπατάλη των φυσικών πόρων, γιατί αντικειμενικός της στόχος είναι τα συμφέροντα και η ευρωστία των ανθρώπων και μάλιστα ιδιαίτερα στις ανεπτυγμένες χώρες. Η φύση, για τους ρηχούς οικολόγους, αντιμετωπίζεται από τη σκοπιά της εργαλειακής λογικής και τελικά το ενδιαφέρον τους περισσότερο επικεντρώνεται στα συμπτώματα παρά στα αίτια όσων συμβαίνουν γύρω μας.

Η *βαθιά οικολογία* υιοθετεί την εικόνα του ολικού-πεδίου, όπου οι οργανισμοί μαζί και ο άνθρωπος είναι κόμβοι στο δίκτυο της βιόσφαιρας ή σε ένα πεδίο αλληλεξαρτώμενων εσωτερικών σχέσεων. Βασικές αρχές της βαθιάς οικολογίας είναι οι ακόλουθες: Η ευεξία και η ευημερία της ανθρώπινης και μη ανθρώπινης ζωής πάνω στη γη αντιμετωπίζονται ως εγγενείς αξίες ή αυταξίες. Ο πλούτος και η ποικιλία των μορφών ζωής συμβάλλουν στην πραγματοποίηση των παραπάνω αξιών και θεωρούνται τα ίδια ως αυταξίες. Οι άνθρωποι δεν έχουν το δικαίωμα να ελαττώνουν αυτή την ποικιλία και τον πλούτο των μορφών ζωής παρά μόνο για την ικανοποίηση «ζωτικών» αναγκών τους. Η ανθρώπινη παρέμβαση στον φυσικό κόσμο είναι υπερβολική και η ευδοκίμηση των άλλων μορφών ζωής απαιτεί έναν ανθρώπινο πληθυσμό σημαντικά μικρότερο. Η σημερινή πολιτική απαιτεί αλλαγές οι οποίες θα στοχεύουν σε ριζικές ανατροπές των οικονομικών, τεχνολογικών, πολιτισμικών και ιδεολογικών δομών. Σημαντικότερη ιδεολογική



μεταστροφή θα πρέπει να θεωρείται εκείνη που θα μας κατευθύνει προς τον σεβασμό και την εκτίμηση της ποιότητας ζωής, στα πλαίσια της εγγενούς αξίας, παραμερίζοντας την επικέντρωση στην ποσοτική μεγέθυνση. (Γεωργόπουλος, Α., 2002, σ. 282-290)

Η *βαθιά οικολογία* του Naess οραματίζεται έναν μετασχηματισμό της ανθρωπότητας και όχι μόνο της τεχνολογίας (Naess, 1986). Αρνείται την παραδοχή ορίων ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση και τον δυϊστικό χωρισμό αντικειμένου και υποκειμένου. Με την ολιστική του οπτική, η ζωή δεν διαχωρίζεται σε ξεχωριστές υποστάσεις αλλά αποτελεί μια αδιάσπαστη ενότητα, όπου το ανθρώπινο εγώ και η απόλυτη πραγματικότητα, είναι ένα. Περνάει έτσι από τον ανθρωποκεντρισμό στον βιοκεντρισμό με κέντρο τη φύση στο σύνολό της και καταλήγει στην έννοια της «βιοκεντρικής ισότητας», σύμφωνα με την οποία όλα τα όντα έχουν αυταξία και ίδια δικαιώματα στην αυτοπραγμάτωση. (Παπαδημητρίου Ε., 1995, σ. 149-156)

Η *αυτοπραγμάτωση* είναι η έννοια που περιγράφει την αυτοανακάλυψη των εσωτερικών «στρωμάτων» του εαυτού ενός ανθρώπου και, κατά συνέπεια, την ανάπτυξη της ατομικής, προσωπικής φύσης αυτού του ανθρώπου. Μέσω της διαδικασίας της *αυτοπραγμάτωσης* καταλήγει κανείς να ταυτίζεται με άλλους ανθρώπους (οικογένεια, φίλους), φτάνοντας τελικά να ταυτιστεί με όλο το ανθρώπινο είδος. Η έννοια της *αυτοπραγμάτωσης*, όμως, στα πλαίσια της *βαθιάς οικολογίας* υπερβαίνει την παραπάνω περιγραφή και κατ' αυτή η ταύτιση με την ανθρωπότητα είναι μόνον η αρχή. Η *βαθιά οικολογία* απαιτεί πέρα από την ταύτιση με την ανθρωπότητα (την οποία δεν θεωρεί από μόνη της αρκετή) και την ταύτιση με τον μη ανθρώπινο κόσμο. Ο Naess (1982) ισχυρίζεται ότι η πραγματική αυτοεκπλήρωση των ανθρώπων επιτυγχάνεται μέσα από την ταύτισή τους με τις ζωές και τα συμφέροντα όλων των όντων. (Γεωργόπουλος, Α., 2002, σ. 308-311)

Η *βιοκεντρική ισότητα*, μια ακόμα θέση που προεβέυει η *βαθιά οικολογία*, με την οποία αναγνωρίζει πως, κατ' αρχάς, όλα τα είδη ζωής είναι με τον ίδιο τρόπο ισότιμα αλληλοσυσχετιζόμενα μέλη ενός ενιαίου συνόλου, και, ως ισότιμα, έχουν αυταξία. Με τον όρο *ζωή*, οι βαθείς οικολόγοι συμπεριλαμβάνουν φυσικές οντότητες, όπου εντάσσονται όχι μόνο άτομα, είδη, πληθυσμοί αλλά και ποταμοί, δάση, βουνά και γενικότερα οικοσυστήματα. Οι φιλόσοφοι της *βαθιάς οικολογίας* προτείνουν την απόσυρση τεράστιων εκτάσεων γης από τις σημερινές χρήσεις τους



και τη μετατροπή τους σε προστατευόμενες περιοχές, όπου θα επιτρέπονται πολύ λίγες δραστηριότητες, για να μπορέσει η φύση στα προστατευόμενα αυτά σημεία να συνεχίσει το έργο της, δηλαδή τη φυσική εξέλιξη. Τέλος αφού δέχονται πως μια από τις αιτίες της οικολογικής υποβάθμισης του πλανήτη είναι ο υπερπληθυσμός του ανθρώπινου είδους ζητούν τη μείωση των ανθρώπινων πληθυσμών. (Naess, A., 1986)

Πολύ μεγάλα πρακτικά και θεωρητικά αιτήματα ορθώνονται απέναντι στην οικοκεντρική θεώρηση. Οι άνθρωποι καλούνται να εγκαταλείψουν (μόνον σε ότι αφορά τις σχέσεις τους με τη φύση) τον παλιό γνώριμο κανόνα (μην κάνεις αυτό που δεν θέλεις να σου κάνουν) και να υιοθετήσουν έναν άλλο ηθικό κώδικα, που δεν θα βασίζεται στην αρχή της αμοιβαιότητας αλλά της μονόδρομης υπευθυνότητας. Καλούνται να συμπεριφερθούν αλτρουιστικά προς τα άλλα όντα και αντικείμενα του φυσικού κόσμου να εφαρμόσουν τον ηθικό κανόνα «μην κάνεις στα άλλα όντα αλλά και πράγματα του φυσικού κόσμου αυτό που δεν θα ήθελες να σου κάνουν», προτάγματα ιδιαίτερα δύσκολα, τη στιγμή μάλιστα που δεν είναι σε θέση να υπακούσουν ακόμα και στον κανόνα «μην κάνεις στους άλλους ανθρώπους αυτό που δεν θα ήθελες να σου κάνουν». Ένα ακόμη πρόβλημα που προκύπτει λόγω της απόδοσης εγγενούς αξίας σε όλα τα όντα και αντικείμενα της φύσης οφείλεται στην ύπαρξη μυριάδων μορφών ζωής η ιεράρχηση των οποίων συνιστά ένα εμπόδιο κυριολεκτικά ανυπέρβλητο (Γεωργόπουλος, Α., 2002, σ. 51-59)

Οι απόψεις της *βαθιάς οικολογίας* έχουν διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό υπό την επιρροή ετερόκλητων αλλά και μυστικιστικών θεωριών. Μέσα στο αδιάσπαστο σύμπαν της, το γεμάτο από ψυχή, το εγώ και η ανεξάρτητη πραγματικότητα είναι ένα ενιαίο σύνολο, δεν υπερέχει κανένα σύνολο αξιών, απέναντι σε κάποιο άλλο. Ο *εξισωτισμός* όμως των αξιών μας φέρνει αντιμέτωπους, αναγκαία, μπροστά σε αντιφάσεις. Και αυτό γιατί η ηθική ιεραρχεί και κατά συνέπεια επιλέγει μεταξύ δύο ή περισσότερων συνόλων αξιών. Ο *εξισωτισμός* είναι δυνατό να αποτελέσει προθάλαμο για να περάσουμε σε έναν ηθικό σχετικισμό, όπου οποιαδήποτε ηθική αποτίμηση είναι μάταιη. (Γεωργόπουλος Α., 2002, σ. 308)



5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Αποτίμηση έρευνας - Σκοπός

Τη δεκαετία του '70 οι περιβαλλοντικές αξίες εμφανίστηκαν ως, νέο, προτεινόμενο αντικείμενο του εκπαιδευτικού συστήματος. Το ίδιο χρονικό διάστημα άρχισαν να εμφανίζονται και στα διεθνή συνέδρια και έγιναν αίτημα διδασκαλίας και εφαρμογής στα πλαίσια των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που συμμετείχαν στα διεθνή συνέδρια με απώτερο σκοπό την αντιστροφή της καταστροφικής στάσης του ανθρώπου απέναντι στη φύση και τον προσανατολισμό προς ένα άλλο κοσμοείδωλο λιγότερο ανθρωποκεντρικό. Με το πέρασμα των χρόνων, το αίτημα για διδασκαλία περιβαλλοντικών αξιών οι οποίες να αφορούν και τα άλλα πλάσματα πλην του ανθρώπου καθώς και τις φυσικές διαπλάσεις άρχισε να φθίνει ή να αλλάζει μορφή και ιδιαίτερα όταν η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνδέθηκε με την έννοια της αειφορίας. Η έννοια της αειφορίας επικέντρωσε κυρίως το ενδιαφέρον των κρατών σε αξίες με ιδιαίτερα ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, οι οποίες δεν περιλαμβάνουν τα άλλα ζώα και τις φυσικές διαπλάσεις παρά μόνο στο πλαίσιο που αυτά είναι δέον να υφίστανται για το όφελος των σημερινών και μελλοντικών ανθρώπινων γενεών.

Ποια είναι όμως η κατάσταση σήμερα, σε ότι αφορά τη διδασκαλία των αξιών του περιβάλλοντος, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και πιο συγκεκριμένα στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) της χώρας μας; Εντάσσονται τα ζητήματα των αξιών του περιβάλλοντος στα προγράμματα των ΚΠΕ; Εντάσσονται στα περιβαλλοντικά προγράμματα που υλοποιούνται στο πλαίσιο του σχολείου;

Τα Κ.Π.Ε. αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, από το 1993, οπότε και ιδρύθηκε το πρώτο από αυτά στην Κλειτορία Αχαΐας. Αντικείμενό τους είναι η εκπαίδευση του μαθητικού πληθυσμού αλλά και του πληθυσμού των εκπαιδευτικών καθώς και πληθυσμών ενηλίκων σε θέματα που αφορούν ζητήματα του περιβάλλοντος με απώτερο στόχο την διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων, ενεργών πολιτών οι οποίοι θα διακρίνονται από περιβαλλοντική



υπευθυνότητα. Τα Κ.Π.Ε. στοχεύουν στη ενίσχυση και στήριξη των εκπαιδευτικών περιβαλλοντικών σχολικών προγραμμάτων, στον σχεδιασμό νέων προγραμμάτων, στη διοργάνωση εκπαιδευτικών σεμιναρίων, ημερίδων, εκδηλώσεων για την εκπαιδευτική, μαθητική και τοπική κοινότητα εντάσσοντας επιπλέον τα τελευταία έτη και δράσεις για την δια βίου μάθηση και αποσκοπώντας στη διατήρηση και βελτίωση του περιβάλλοντος εννοώντας το με την ευρύτερη διάστασή του. Τα Κ.Π.Ε. έχουν εισάγει την καινοτομία της βιωματικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης έξω από τα στενά όρια της σχολικής τάξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όσον αφορά ζητήματα και έννοιες περιβαλλοντικής ηθικής και αξιών. Συγκεκριμένα, στοχεύει να απαντήσει στα γενικά ερωτήματα:

- Κατά πόσο οι περιβαλλοντικές αξίες αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις παραμέτρους της ηθικής του περιβάλλοντος και τις ενσωματώνουν στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα;
- Κατά πόσο η βιωματική μάθηση έχει ενταχθεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και συμβάλλει στην αναδιαμόρφωση του αξιακού συστήματος που αφορά στο περιβάλλον;

Οι υποθέσεις της έρευνας ήταν:

1. Οι αιτίες της οικολογικής κρίσης είναι αξιακές.
2. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στη χώρα μας βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο.
3. Οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ έχουν εκπαιδευτεί σε περιβαλλοντικά θέματα αλλά δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση σχετικά με τις έννοιες της ηθικής του περιβάλλοντος.
4. Τα ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος δεν συμπεριλαμβάνονται ικανοποιητικά στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εκπονούνται από τους εκπαιδευτικούς των ΚΠΕ.



5. Η διδασκαλία στην τάξη δεν είναι από μόνη της ικανή να οδηγήσει στην διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς.
6. Τα ΚΠΕ αποτελούν αρμόδιο φορέα για βιωματική εκπαίδευση & φορέα διαμόρφωση περιβαλλοντικής υπευθυνότητας .
7. Η βιωματική μάθηση & η εκπαίδευση στο πεδίο συμβάλλουν στην αναδιαμόρφωση του αξιακού συστήματος που αφορά το περιβάλλον.
8. Η ταυτότητα του τόπου συμβάλλει στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς.

Ειδικότερα επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αιτίες που οδηγούν στη συνεχώς διογκούμενη περιβαλλοντική κρίση;
2. Ποια είναι η εκτίμηση των εκπαιδευτικών για το επίπεδο που βρίσκεται αυτή τη στιγμή η περιβαλλοντική εκπαίδευση στη χώρα μας;
3. Αποτελούν οι περιβαλλοντικές αξίες αντικείμενο διδασκαλίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέρος του οποίου αποτελούν και τα Κ.Π.Ε.;
4. Έχουν διδαχτεί οι εκπαιδευτικοί τις παραμέτρους της Ηθικής του περιβάλλοντος;
5. Γνωρίζουν τις έννοιες: εγγενής αξία, περιβαλλοντική δικαιοσύνη, διαγενεακή δικαιοσύνη, απόδοση δικαιώματος και ετερότητα; Αν ναι, από πού;
6. Εντάσσουν αυτές τις παραμέτρους και σε τι ποσοστό στα περιβαλλοντικά τους προγράμματα;
7. Είναι εφικτό, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδασκαλίας αξιών, να οδηγηθούμε σε αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών σε ότι αφορά το περιβάλλον;
8. Μπορεί να συμβάλλει η βιωματική μάθηση και η μάθηση στο πεδίο στην αναδιαμόρφωση του αξιακού συστήματος που αφορά στο περιβάλλον;
9. Συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους σε δράσεις και βιωματικές επισκέψεις στη φύση και σε τι ποσοστό;
10. Ποιος θεωρείται πιο αρμόδιος φορέας για τη βιωματική εκπαίδευση;
11. Ποιοι άλλοι φορείς, πλην της σχολικής τάξης, μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών για το περιβάλλον;



12. Η ταυτότητα ενός τόπου μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς ή μήπως το φυσικό τοπίο και οι δραστηριότητες στη φύση δεν διαδραματίζουν κανένα ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή;
13. Ποιες οι στάσεις των εκπαιδευτικών των Κ.Π.Ε. απέναντι στο ρόλο που μπορούν να παίξουν τα Κ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και αν αυτά μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό κοινωνικό ρόλο;



5.2 Ερευνητικό Εργαλείο

Έχοντας ως δεδομένο τους προαναφερθέντες στόχους της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ως μέσο συλλογής των δεδομένων γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει κλειστού τύπου ερωτήσεις με την επιλογή της αιτιολόγησης της απάντησης τους σε πολλές εξ αυτών και το οποίο χωρίζεται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται 6 ερωτήσεις αναφορικά με δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως φύλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης, επίπεδο σπουδών. Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 30 ερωτήσεις που αφορούν τις στάσεις αλλά και απόψεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα περιβαλλοντικής ηθικής και αξιών.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, συντάχθηκε μετά από ανάλυση και συγκριτική μελέτη διαφόρων άλλων ερωτηματολογίων που αφορούν σε στάσεις εκπαιδευτικών σε ζητήματα περιβαλλοντικής ηθικής και αξιών αλλά και από ανάλυση σχετικών ερευνών.

5.3 Συλλογή δεδομένων - Περιγραφή δείγματος

Η διαδικασία συλλογής του εμπειρικού υλικού πραγματοποιήθηκε κατά το εαρινό εξάμηνο του σχολικού έτους 2012 - 2013. Ειδικότερα, τον Μάρτιο του 2013 διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο μέσω ταχυδρομικής αποστολής αλλά και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των περισσότερων περιφερειών της χώρας (Κρήτη, Ήπειρο, Ιόνια Νησιά, Κεντρική, Δυτική, Ανατολική Μακεδονία, Θεσσαλία, Αττική, Πελοπόννησο, Στερεά Ελλάδα, Νησιά του Αιγαίου κ.α.). Η διανομή και συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε τον Ιούλιο του 2013.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν το 50% (N=42) ήταν άνδρες και 50% (N=42) γυναίκες εκ των οποίων το 3,6% (N=3) του δείγματος άνηκε στην ηλικιακή ομάδα των 25 έως 35 ετών, το 40,5% (N=34) στην ομάδα 35 έως 45 ετών και το 56,0% (N=47) στην ηλικιακή ομάδα 45 και άνω (Πίνακας 1).



Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο και την ηλικία

		Φύλο		Σύνολο	
		Άνδρας	Γυναίκα		
Ηλικία	25-35	N	2	1	3
		% Συνολικά	2,4%	1,2%	3,6%
	35-45	N	14	20	34
		% Συνολικά	16,7%	23,8%	40,5%
	45 και άνω	N	26	21	47
		% Συνολικά	31,0%	25,0%	56,0%
Σύνολο		N	42	42	84
		% Συνολικά	50,0%	50,0%	100,0%

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, οι ερωτηθέντες είχαν το δικαίωμα να έχουν περισσότερες από μία επιλογές. Εξ αυτών, το 14,5% (N=17) δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει τη Διετή Ακαδημία, το 3,6% (N=3) το Διδασκαλείο, το 50,4% (N=59) ότι είναι Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, το 24,8% (N=29) ότι κατέχει Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών, το 4,3% (N=5) Διδακτορικό Τίτλο και το 3,4% (N=4) ότι είναι και κάποιου άλλου τίτλου (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών

		Απαντήσεις		Ποσοστία επί των απαντήσεων
		N	Ποσοστία επί του συνόλου	
Επίπεδο Σπουδών	Διετής Ακαδημία	17	14,5%	20,5%
	Διδασκαλείο	3	2,6%	3,6%
	Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση	59	50,4%	71,1%
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	29	24,8%	34,9%
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	5	4,3%	6,0%
	Άλλο	4	3,4%	4,8%
Σύνολο		117	100,0%	141,0%



5.4 Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Για τη Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το SPSS for Windows, version 20.0 (Statistical Package for Social Sciences- Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες). Για τις ποιοτικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής και συγκεκριμένα η ανάλυση συχνοτήτων. Για την ανάλυση των δεδομένων όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια, η βασική ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτή των κατηγορικών δεδομένων.

Στην παρούσα στατιστική ανάλυση, δεν μπορούν να αξιοποιηθούν παντού μέσες τιμές, αφού δεν έχουμε συνεχείς μεταβλητές. Για το λόγο αυτό αναλύθηκαν οι συχνότητες και οι αριθμοί των παρατηρήσεων που καταγράφονται σε κάθε συνδυασμό κατηγοριών, ενώ χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συνάφειας (Contingency Tables). Επίσης, για την διερεύνηση διαφορών μεταξύ των κατηγοριών των κατηγορικών μεταβλητών εφαρμόστηκε το χ^2 τεστ ανεξαρτησίας όπου σε πίνακες 2x2 ελέγχτηκε η ένδειξη της συνάρτησης Continuity Correction, ενώ στους υπόλοιπους πίνακες η τιμή ελέγχου του Pearson.



6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

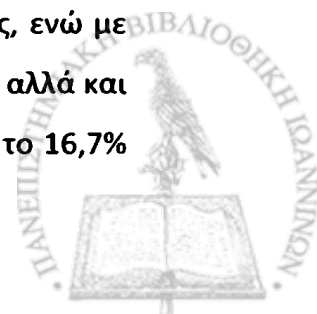
6.1. Ποιες αιτίες οδηγούν στη συνεχώς διογκούμενη περιβαλλοντική κρίση;

Για να διευκρινιστούν ποιες είναι οι αιτίες που οδηγούν στη συνεχώς διογκούμενη περιβαλλοντική κρίση δόθηκαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πέντε επιλογές έχοντας το δικαίωμα να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις κατά σειρά σπουδαιότητας. Οι επιλογές των εκπαιδευτικών τοποθέτησαν τις Οικονομικές αιτίες με ποσοστό 59,5% ως πρώτες ανάμεσα σε αυτές που οδηγούν στη συνεχώς διογκούμενη περιβαλλοντική κρίση, τις Πολιτικές ως δεύτερες με ποσοστό 47,6%, τις Αξιακές ως τρίτες με ποσοστό 33,3%, τις Εκπαιδευτικές ως τέταρτες με ποσοστό 31,0% ενώ ως κάτι άλλο μόλις δύο εκπαιδευτικοί, 2,4%, ανέφεραν (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Κατανομή αιτιών που οδηγούν στη συνεχώς διογκούμενη περιβαλλοντική κρίση

	Οικονομικές		Πολιτικές		Αξιακές		Εκπαιδευτικές		Κάτι άλλο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	8	9,5	16	19,0	20	23,8	44	52,4	82	97,6
Πρώτο	50	59,5	10	11,9	22	26,2	2	2,4	-	-
Δεύτερο	17	20,2	40	47,6	13	15,5	5	6,0	-	-
Τρίτο	8	9,5	15	17,9	28	33,3	7	8,3	-	-
Τέταρτο	1	1,2	3	3,6	1	1,2	26	31,0	-	-
Πέμπτο	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2,4
Σύνολο	84	100,0	84	100,0	84	100,0	84	100,0	84	100,0

Στη συνέχεια διερευνήσαμε μέσω του χ^2 τεστ ανεξαρτησίας αν αυτές τους οι επιλογές διαφέρουν μεταξύ των δύο φύλων. Η ένδειξη του ελέγχου ανεξαρτησίας που πραγματοποιήθηκε για να διαπιστωθεί αν τα συμπεράσματα αυτά είναι σημαντικά ή όχι, είναι σε επίπεδο σημαντικότητας 5% στατιστικά σημαντική ($\text{sig}=0,024 < 0,05$) μόνο ως προς τις Αξιακές αιτίες (Πίνακας 5). Συγκεκριμένα στις Αξιακές αιτίες διαπιστώθηκε ότι ενώ το 50% των γυναικών τις τοποθετεί τρίτες σε σπουδαιότητα μόλις το 16,7% των ανδρών τις τοποθετεί αντίστοιχα τρίτες, ενώ με 31% οι άνδρες εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις Αξιακές αιτίες ως πρώτο φορέα αλλά και επίσης με 31% δεν τον επιλέγουν καθόλου. Στις γυναίκες εκπαιδευτικούς το 16,7%



δεν τις επιλέγει καθόλου και το 21,4% τις επιλέγει ως πρώτες (Πίνακας 4). Συνεπώς, συμπεραίνεται ότι η επιλογή των Αξιακών αιτιών διαφέρει ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της παρούσας μελέτη.

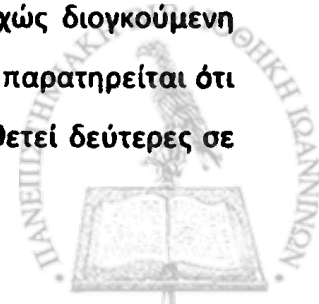
Πίνακας 4: Συσχέτιση Φύλου με Αξιακές αιτίες

Επιλογή Αξιακών Αιτίων		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Καθόλου	Συχνότητα	13	7	20
	% ανάμεσα στις Αξιακές αιτίες	65,0%	35,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	31,0%	16,7%	23,8%
Πρώτο	Συχνότητα	13	9	22
	% ανάμεσα στις Αξιακές αιτίες	59,1%	40,9%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	31,0%	21,4%	26,2%
Δεύτερο	Συχνότητα	8	5	13
	% ανάμεσα στις Αξιακές αιτίες	61,5%	38,5%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	19,0%	11,9%	15,5%
Τρίτο	Συχνότητα	7	21	28
	% ανάμεσα στις Αξιακές αιτίες	25,0%	75,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	16,7%	50,0%	33,3%
Τέταρτο	Συχνότητα	1	0	1
	% ανάμεσα στις Αξιακές αιτίες	100,0%	0,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	2,4%	0,0%	1,2%
Σύνολο	Συχνότητα	42	42	84
	% ανάμεσα στις Αξιακές αιτίες	50,0%	50,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 5: χ^2 τεστ Φύλου * Αξιακών

	Τιμή	Βαθμοί Ελ.	Sig. (p)
Pearson Chi-Square	11,220 ^a	4	,024
Likelihood Ratio	11,970	4	,018
Linear-by-Linear Association	6,360	1	,012
N of Valid Cases	84		

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας τώρα που πραγματοποιήθηκε για το ρόλο που παίζει η ηλικία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη, διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% είναι η ένδειξη του ελέγχου Pearson, για την σχέση της ηλικίας με την σειρά σπουδαιότητας που τοποθετούν τις Πολιτικές ως αιτίες που οδηγούν στη συνεχώς διογκούμενη περιβαλλοντική κρίση ($\text{sig}=0,009<0,05$) (Πίνακας 7). Συγκεκριμένα παρατηρείται ότι αν και το 43,2% των εκπαιδευτικών ηλικίας 25-45 ετών τις τοποθετεί δεύτερες σε



σειρά σπουδαιότητας, παρόλα αυτά το 35,1% εξ αυτών δεν τις επιλέγει καθόλου. Αντίθετα, στους εκπαιδευτικούς ηλικίας 45 και άνω το 51,1% τις τοποθετεί δεύτερες ενώ μόλις το 6,4% αυτών δεν τις επιλέγει καθόλου (Πίνακας 6). Επομένως, συμπεραίνεται ότι η διαφορά ηλικίας στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς επηρεάζει σημαντικά τις απαντήσεις τους ως προς την επιλογή των Πολιτικών αιτιών.

Πίνακας 6: Συσχέτιση Ηλικίας με Πολιτικές αιτίες

Επιλογή Πολιτικών Αιτιών		Ηλικία		Σύνολο
		25 - 45	45 και άνω	
Καθόλου	Συχνότητα	13	3	16
	% ανάμεσα στις Πολιτικές αιτίες	81,2%	18,8%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	35,1%	6,4%	19,0%
Πρώτο	Συχνότητα	4	6	10
	% ανάμεσα στις Πολιτικές αιτίες	40,0%	60,0%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	10,8%	12,8%	11,9%
Δεύτερο	Συχνότητα	16	24	40
	% ανάμεσα στις Πολιτικές αιτίες	40,0%	60,0%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	43,2%	51,1%	47,6%
Τρίτο	Συχνότητα	4	11	15
	% ανάμεσα στις Πολιτικές αιτίες	26,7%	73,3%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	10,8%	23,4%	17,9%
Τέταρτο	Συχνότητα	0	3	3
	% ανάμεσα στις Πολιτικές αιτίες	0,0%	100,0%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	0,0%	6,4%	3,6%
Σύνολο	Συχνότητα	37	47	84
	% ανάμεσα στις Πολιτικές αιτίες	44,0%	56,0%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 7: χ^2 τεστ Ηλικίας * Πολιτικών αιτιών

	Τιμή	Βαθμοί Ελευθ.	Sig. (p)
Pearson Chi-Square	13,518 ^a	4	,009
Likelihood Ratio	15,114	4	,004
Linear-by-Linear Association	11,748	1	,001
N of Valid Cases	84		



Στατιστικά σημαντική ένδειξη σε επίπεδο σημαντικότητας 5% δεν παρουσιάστηκε σε καμία σχέση των αιτιών με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ($\text{sig} < 0,05$). Δηλαδή, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς ποιες αιτίες οδηγούν στη συνεχώς διογκούμενη περιβαλλοντική κρίση, δεν φαίνεται να επηρεάζονται από τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν.



6.2. Σε τι επίπεδο βρίσκεται σήμερα η περιβαλλοντική εκπαίδευση στη χώρα μας;

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν το δικαίωμα να επιλέξουν από μια πεντάβαθμη κλίμακα το επίπεδο που θεωρούν ότι βρίσκεται η περιβαλλοντική εκπαίδευση στη χώρα μας. Διαπιστώθηκε ότι σε μεγαλύτερο ποσοστό οι απαντήσεις τους κυμαίνονται μεταξύ του μετρίου και του πολύ καλού με 35,7% να δηλώνουν αρκετά καλό, 31,0% μέτριο και 23,8% πολύ καλό. Σε αρκετά χαμηλότερο ποσοστό το 8,3% δήλωσε χαμηλό ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός δήλωσε άριστο (Πίνακας 8).

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας που πραγματοποιήσαμε για να ελέγξουμε αν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με το φύλο, την ηλικία τους και τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν, η ένδειξη του ελέγχου Pearson, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($sig > 0,05$). Συνεπώς, οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το επίπεδο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη χώρας μας, δεν φαίνεται να επηρεάζονται από το φύλο, την ηλικία και την βαθμίδα εκπαίδευσης.

Πίνακας 8: Σε τι επίπεδο θεωρείτε ότι βρίσκεται αυτή τη στιγμή η περιβαλλοντική εκπαίδευση στη χώρα μας;

	Συχνότητα	Σχετ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροιστ. Σχ. Συχνότητα
Άριστο	1	1,2	1,2	1,2
Πολύ καλό	20	23,8	23,8	25,0
Αρκετά Καλό	30	35,7	35,7	60,7
Μέτριο	26	31,0	31,0	91,7
Χαμηλό	7	8,3	8,3	100,0
Σύνολο	84	100,0	100,0	



6.3. Οι περιβαλλοντικές αξίες αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέρος του οποίου αποτελούν και τα Κ.Π.Ε.

Προκειμένου να διευκρινιστεί το κατά πόσο οι περιβαλλοντικές αξίες αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέρος του οποίου αποτελούν και τα ΚΠΕ, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να απαντήσουν αρχικά αν έχουν εκπαιδευτεί σε περιβαλλοντικά θέματα, σε τι επίπεδο, αν αισθάνονται ικανοποιημένοι από αυτή τους την εκπαίδευση και αν αυτή αφορούσε και ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον.

Το σύνολο σχεδόν των ερωτηθέντων, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 9, απάντησε ότι έχει εκπαιδευτεί σε περιβαλλοντικά θέματα. Συγκεκριμένα, από το δείγμα των 84 ατόμων, το 98,8% (N=83) δήλωσε ότι έχει εκπαιδευτεί σε περιβαλλοντικά θέματα, εκ των οποίων το μεγαλύτερο ποσοστό, 58,2% (N=78) αναφέρει, μεταξύ άλλων, ότι η εκπαίδευση του σε περιβαλλοντικά θέματα πραγματοποιήθηκε μέσω Σεμιναρίου/ων. Επιπρόσθετα το 18,7% (N=25) δήλωσε ότι έχει εκπαιδευτεί και μέσω Μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο, το 12,7% (N=17) κατά τις Μεταπτυχιακές Σπουδές και το 10,4% (N=14) από κάτι άλλο το οποίο οι ερωτηθέντες είχαν το δικαίωμα να σημειώσουν με τους περισσότερους από αυτούς να σημειώνουν από προσωπική αναζήτηση (Πίνακας 10).

Πίνακας 9: Εκπαίδευση σε περιβαλλοντικά θέματα

	Συχνότητα	Σχετ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροιστ. Σχ. Συχνότητα
Ναι	83	98,8	98,8	98,8
Όχι	1	1,2	1,2	100,0
Total	84	100,0	100,0	

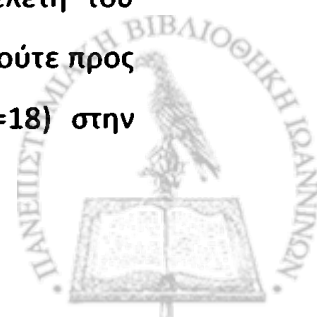


Πίνακας 10: Επίπεδο Εκπαίδευσης σε περιβαλλοντικά θέματα

Επίπεδο Εκπαίδευσης	Απαντήσεις		Ποσοστό επί των απαντήσεων
	N	Ποσοστό επί του δείγματος	
Μαθήματα στο Πανεπιστήμιο	25	18,7%	29,8%
Μεταπτυχιακές Σπουδές	17	12,7%	20,2%
Σεμινάριο/α	78	58,2%	92,9%
Άλλο	14	10,4%	16,7%
Σύνολο	134	100,0%	159,5%

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατανομή του δείγματος αναφορικά με το αν θεωρούν ικανοποιητική την εκπαίδευση τους σε περιβαλλοντικά θέματα. Αν και σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν εκπαιδευτεί σε περιβαλλοντικά θέματα, παρόλα αυτά το 41% (N=34) εξ αυτών δεν θεωρεί ικανοποιητική την εκπαίδευση αυτή, εκ των οποίων το 47,1% (N=16) είναι άνδρες και το 52,9% (N=18) γυναίκες. Με σχετικά μικρή διαφορά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 58,3% (N=49) δήλωσε ικανοποιημένη. Επίσης, από το σύνολο των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εκπαίδευση τους σε περιβαλλοντικά θέματα, το 53,1 % (N=26) είναι άνδρες και το 46,9% (N=23) γυναίκες (Πίνακας 11).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας για να διαπιστωθεί κατά πόσο τα συμπεράσματα αυτά είναι στατιστικώς σημαντικά ή όχι. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το τεστ χ^2 (Chi-Square Independent Test). Σε πίνακες συνάφειας 2x2 καταλληλότερος στατιστικός έλεγχος είναι η διόρθωση συνέχειας (Continuity Correction). Η τιμή της συγκεκριμένης στατιστικής συνάρτησης είναι 0,099 με έναν βαθμό ελευθερίας και η συγκεκριμένη ένδειξη είναι μη σημαντική σε διάστημα εμπιστοσύνης 95% (sig= 0,753>0,05). Αντίστοιχα και ο έλεγχος του Pearson καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα (sig=0,591>0,05). Επίσης, διερευνήθηκε αν η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε περιβαλλοντικά θέματα επηρεάζεται από την ηλικία ή την βαθμίδα εκπαίδευσης. Από τη μελέτη του δείγματος διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντικά συνάφεια ούτε προς την ηλικία (Continuity Correction sig= 0,215>0,05) όπου το 50% (N=18) στην



ηλικιακή βαθμίδα 25 - 35 δηλώνουν ικανοποιημένοι και το 50% (N=18) της ίδιας ηλικιακής βαθμίδας δεν είναι ικανοποιημένοι, ενώ στην ηλικιακή βαθμίδα 45 και άνω δηλώνουν ικανοποιημένοι το 66% (N=31) και όχι ικανοποιημένοι το 34% (N=16), αλλά ούτε και προς την βαθμίδα εκπαίδευσης (Continuity Correction sig= 0,119>0,05) όπου το 71,9% (N=23) των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ικανοποιημένοι και το 28,1%(N=9) όχι ικανοποιημένοι, ενώ από τους εκπαιδευτικούς Β/θμιας εκπαίδευσης το 52,0% (26) δηλώνουν ικανοποιημένοι και το 48,0%(N=24) όχι ικανοποιημένοι (Πίνακες 12,13).

Επομένως, συμπεραίνεται ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εκπαίδευσή τους σε περιβαλλοντικά θέματα, δεν φαίνεται να επηρεάζεται από το φύλο, την ηλικία και την βαθμίδα εκπαίδευσης.

Πίνακας 11: Συσχέτιση Φύλου και Ικανοποίησης από την εκπαίδευσή σε περιβαλλοντικά θέματα

Θεωρείτε ικανοποιητική την εκπαίδευσή σας σε περιβαλλοντικά θέματα;		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Ναι	Συχνότητα	26	23	49
	% ανάμεσα στην ικανοποίηση από την εκπαίδευσή σε περιβαλλοντικά θέματα	53,1%	46,9%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	61,9%	56,1%	59,0%
Όχι	Συχνότητα	16	18	34
	% ανάμεσα στην ικανοποίηση από την εκπαίδευσή σε περιβαλλοντικά θέματα	47,1%	52,9%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	38,1%	43,9%	41,0%
Σύνολο	Συχνότητα	42	41	83
	% ανάμεσα στην ικανοποίηση από την εκπαίδευσή σε περιβαλλοντικά θέματα	50,6%	49,4%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%



Πίνακας 12: Συσχέτιση Ηλικίας και Ικανοποίησης από την εκπαίδευση σε περιβαλλοντικά θέματα

Θεωρείτε ικανοποιητική την εκπαίδευσή σας σε περιβαλλοντικά θέματα;		Ηλικία		Σύνολο
		25-45	45 και άνω	
Ναι	Συχνότητα	18	31	49
	% ανάμεσα στην ικανοποίηση από την εκπαίδευση σε περιβαλλοντικά θέματα	36,7%	63,3%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	50,0%	66,0%	59,0%
Όχι	Συχνότητα	18	16	34
	% ανάμεσα στην ικανοποίηση από την εκπαίδευση σε περιβαλλοντικά θέματα	52,9%	47,1%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	50,0%	34,0%	41,0%
Σύνολο	Συχνότητα	36	47	83
	% ανάμεσα στην ικανοποίηση από την εκπαίδευση σε περιβαλλοντικά θέματα	43,4%	56,6%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 13: Συσχέτιση Βαθμίδας Εκπαίδευσης και Ικανοποίησης από την εκπαίδευση σε περιβαλλοντικά θέματα

Θεωρείτε ικανοποιητική την εκπαίδευσή σας σε περιβαλλοντικά θέματα;		Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		A/θμια	B/θμια	
Ναι	Συχνότητα	23	26	49
	% ανάμεσα στην ικανοποίηση από την εκπαίδευση σε περιβαλλοντικά θέματα	46,9%	53,1%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	71,9%	52,0%	59,8%
Όχι	Συχνότητα	9	24	33
	% ανάμεσα στην ικανοποίηση από την εκπαίδευση σε περιβαλλοντικά θέματα	27,3%	72,7%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	28,1%	48,0%	40,2%
Σύνολο	Συχνότητα	32	50	82
	% ανάμεσα στην ικανοποίηση από την εκπαίδευση σε περιβαλλοντικά θέματα	39,0%	61,0%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	100,0%	100,0%	100,0%

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν η εκπαίδευση τους αφορούσε και ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε ότι η εκπαίδευση τους αφορούσε και ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα, το 73,8% (N=62) απάντησε θετικά ενώ το 26,2% (N=22) αρνητικά.



Πίνακας 14: Η εκπαίδευση αφορούσε και ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον

	Συχνότητα	Σχετ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροιστ. Σχ. Συχνότητα
Ναι	62	73,8	73,8	73,8
Όχι	22	26,2	26,2	100,0
Total	84	100,0	100,0	

Και εδώ πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας για να διαπιστωθεί κατά πόσο τα συμπεράσματα αυτά είναι στατιστικώς σημαντικά ή όχι. Ειδικότερα, εξετάστηκε αν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το ότι η εκπαίδευση τους αφορούσε και ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον διαφέρει ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και την βαθμίδα εκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε ότι και στις τρεις περιπτώσεις δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο (Continuity Correction sig= 0,215>0,05), την ηλικία (Continuity Correction sig= 0,366>0,05) και την βαθμίδα εκπαίδευσης (Continuity Correction sig= 0,178>0,05).

Αναλυτικά, όπως φαίνεται στους παρακάτω πίνακες συσχέτισης ως προς το φύλο, παρατηρείται ότι οι άνδρες σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις γυναίκες απάντησαν ότι η εκπαίδευση τους αφορούσε και ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον, συγκεκριμένα οι άνδρες με ποσοστό 81% (N=34) απάντησαν θετικά και με 19%(N=8) αρνητικά, οι γυναίκες με ποσοστό 66,7%(N=28) έδωσαν θετική απάντηση και με 33,3%(N=14) αρνητική. Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και ότι οι συμμετέχοντες μεγαλύτερης ηλικίας, 45 και άνω απαντούν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι η εκπαίδευση τους αφορούσε και ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον σε σχέση με τους συναδέλφους τους ηλικίας 25 - 45, όπου το 67,6% (N=25) ηλικίας 25-45 απάντησε θετικά ενώ το 32,4% (N=12) αρνητικά ενώ στους εκπαιδευτικούς ηλικίας 45 και άνω το 78,7% (N=37) έδωσε θετική απάντηση και το 21,3% (N=10) αρνητική. Αλλά και ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς Β/θμιας ότι η εκπαίδευση τους αφορούσε και ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον όπου στους εκπαιδευτικούς Α/θμιας το 84,4% (N=27) απάντησε θετικά και το 15,6% (N=5) αρνητικά ενώ από τους εκπαιδευτικούς Β/θμιας το 68,6% (N=35) απάντησε θετικά και το 31,4%(N=16) αρνητικά.



Πίνακας 15: Συσχέτιση Φύλου και απόψεων εκπαιδευτικών ότι η εκπαίδευση τους αφορούσε και ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον

Η εκπαίδευση σας αφορούσε και ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον;		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Ναι	Συχνότητα	34	28	62
	% ανάμεσα στην εκπαίδευση αναφορικά με ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον	54,8%	45,2%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	81,0%	66,7%	73,8%
Όχι	Συχνότητα	8	14	22
	% ανάμεσα στην εκπαίδευση αναφορικά με ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον	36,4%	63,6%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	19,0%	33,3%	26,2%
Σύνολο	Συχνότητα	42	42	84
	% ανάμεσα στην εκπαίδευση αναφορικά με ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον	50,0%	50,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 16: Συσχέτιση Ηλικίας και απόψεων εκπαιδευτικών ότι η εκπαίδευση τους αφορούσε και ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον

Η εκπαίδευση σας αφορούσε και ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον;		Ηλικία		Σύνολο
		25-45	45 και άνω	
Ναι	Συχνότητα	25	37	62
	% ανάμεσα στην εκπαίδευση αναφορικά με ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον	40,3%	59,7%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	67,6%	78,7%	73,8%
Όχι	Συχνότητα	12	10	22
	% ανάμεσα στην εκπαίδευση αναφορικά με ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον	54,5%	45,5%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	32,4%	21,3%	26,2%
Σύνολο	Συχνότητα	37	47	84
	% ανάμεσα στην εκπαίδευση αναφορικά με ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον	44,0%	56,0%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%



Πίνακας 17: Συσχέτιση Βαθμίδας Εκπαίδευσης και απόψεων εκπαιδευτικών ότι η εκπαίδευση τους αφορούσε και ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον

Η εκπαίδευση σας αφορούσε και ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον;		Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		Α/θμια	Β/θμια	
Ναι	Συχνότητα	27	35	62
	% ανάμεσα στην εκπαίδευση αναφορικά με ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον	43,5%	56,5%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	84,4%	68,6%	74,7%
Όχι	Συχνότητα	5	16	21
	% ανάμεσα στην εκπαίδευση αναφορικά με ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον	23,8%	76,2%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	15,6%	31,4%	25,3%
Σύνολο	Συχνότητα	32	51	83
	% ανάμεσα στην εκπαίδευση αναφορικά με ζητήματα αξιών σχετικά με το περιβάλλον	38,6%	61,4%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	100,0%	100,0%	100,0%



6.4. Έχουν διδαχτεί οι εκπαιδευτικοί τις παραμέτρους της ηθικής του περιβάλλοντος;

Προκειμένου να καταγραφεί αν οι εκπαιδευτικοί έχουν διδαχτεί τις παραμέτρους της Ηθικής του περιβάλλοντος, ζητήθηκε αρχικά από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν αν η εκπαίδευση τους αφορούσε ζητήματα περιβαλλοντικής Ηθικής. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, έχει διδαχτεί τις παραμέτρους της Ηθικής του περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, το 63,1%(N=53) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η εκπαίδευση τους αφορούσε ζητήματα περιβαλλοντικής Ηθικής. Αντίθετα, το 34,5% (N=29) του δείγματος ήταν αρνητικό ως προς την εκπαίδευση που έχει δεχτεί σχετικά με ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής (Πίνακας 18).

Πίνακας 18: Η εκπαίδευση σας αφορούσε σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής;

	Συχνότητα	Σχετ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροιστ. Σχ. Συχνότητα
Ναι	53	63,1	64,6	64,6
Όχι	29	34,5	35,4	100,0
Σύνολο	82	97,6	100,0	
Ελλιπή Στοιχεία	2	2,4		
Γενικό Σύνολο	84	100,0		

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η κατανομή του δείγματος μεταξύ των δύο φύλων, των ηλικιακών ομάδων και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης. Από τη διερεύνηση των σχέσεων αυτών προέκυψαν σχετικοί πίνακες συνάφειας.

Ως προς το φύλο διαπιστώθηκε ότι τα ποσοστά μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι σχεδόν ίδια, καθώς το 63,4% (N=26) των ανδρών και το 65,9%(N=27) των γυναικών δήλωσαν ότι η εκπαίδευση τους αφορούσε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής, ενώ το 36,6%(N=15) των ανδρών και το 34,1%(N=16) των γυναικών ήταν αντίθετοι (Πίνακας 19). Επίσης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας χρησιμοποιώντας το στατιστικό τεστ χ^2 για να διαπιστωθεί κατά πόσον τα συμπεράσματα αυτά είναι στατιστικά σημαντικά ή όχι, όπου η συγκεκριμένη ένδειξη είναι μη στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% (Continuity



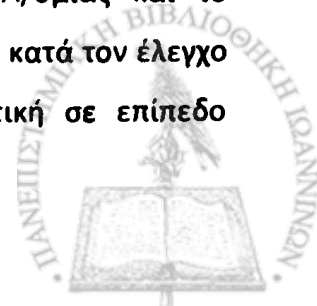
Correction sig=1,000>0,05). Δηλαδή η εκπαίδευση των συμμετεχόντων σε ζητήματα περιβαλλοντικής Ηθικής δεν φαίνεται να επηρεάζεται από το Φύλο.

Πίνακας 19: Συσχέτιση Φύλου και εκπαίδευσης σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής

Η εκπαίδευση σας αφορούσε και ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής;		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Ναι	Συχνότητα	26	27	53
	% ανάμεσα στην εκπαίδευση σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής	49,1%	50,9%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	63,4%	65,9%	64,6%
Όχι	Συχνότητα	15	14	29
	% ανάμεσα στην εκπαίδευση σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής	51,7%	48,3%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	36,6%	34,1%	35,4%
Σύνολο	Συχνότητα	41	41	82
	% ανάμεσα στην εκπαίδευση σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής	50,0%	50,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Ός προς την ηλικία, δεν υπήρξε μεγάλη διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, όπου οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 25-45 σε ποσοστό 61,1%(N=22) και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 45 και άνω σε ποσοστό 67,4% (N=31) δήλωσαν ότι η εκπαίδευση τους αφορούσε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής, ενώ αντίθετοι ως προς αυτό είναι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 25-45 σε ποσοστό 38,9%(N=14) και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 45 και άνω σε ποσοστό 32,6% (N=15) (Πίνακας 20). Και εδώ κατά τον έλεγχο ανεξαρτησίας η συγκεκριμένη ένδειξη είναι μη στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% (Continuity Correction sig=0,721>0,05). Συνεπώς, η εκπαίδευση των συμμετεχόντων δεν επηρεάζεται ούτε από την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν.

Αλλά και ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκ των οποίων το 68,8% (N=22) και το 61,2%(N=30) αντίστοιχα δήλωσαν ότι η εκπαίδευση τους αφορούσε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής, ενώ το 31,2%(N=10) της Α/θμιας και το 38,8%(N=19) δήλωσε ότι δεν αφορούσε (Πίνακας 21). Επίσης, ούτε κατά τον έλεγχο ανεξαρτησίας η συγκεκριμένη ένδειξη είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο



σημαντικότητας 5% (Continuity Correction sig=0,650>0,05), δηλαδή η εκπαίδευση των συμμετεχόντων δεν επηρεάζεται ούτε από βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν.

Πίνακας 20: Συσχέτιση Ηλικίας και εκπαίδευσης σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής

Η εκπαίδευση σας αφορούσε και ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής;		Ηλικία		Σύνολο
		25-45	45 και άνω	
Ναι	Συχνότητα	22	31	53
	% ανάμεσα στην εκπαίδευση σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής	41,5%	58,5%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	61,1%	67,4%	64,6%
Όχι	Συχνότητα	14	15	29
	% ανάμεσα στην εκπαίδευση σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής	48,3%	51,7%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	38,9%	32,6%	35,4%
Σύνολο	Συχνότητα	36	46	82
	% ανάμεσα στην εκπαίδευση σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής	43,9%	56,1%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 21: Συσχέτιση Βαθμίδας και εκπαίδευσης σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής

Η εκπαίδευση σας αφορούσε και ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής;		Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		A/θμια	B/θμια	
Ναι	Συχνότητα	22	30	52
	% ανάμεσα στην εκπαίδευση σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής	42,3%	57,7%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	68,8%	61,2%	64,2%
Όχι	Συχνότητα	10	19	29
	% ανάμεσα στην εκπαίδευση σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής	34,5%	65,5%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	31,2%	38,8%	35,8%
Σύνολο	Συχνότητα	32	49	81
	% ανάμεσα στην εκπαίδευση σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής	39,5%	60,5%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	100,0%	100,0%	100,0%

Επιπρόσθετα, για να διαπιστωθεί κατά πόσο οι συμμετέχοντες όντως γνωρίζουν από ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής, ζητήθηκε να απαντήσουν σε τι στοχεύει περισσότερο η Περιβαλλοντική Ηθική, επιλέγοντας έως δύο απαντήσεις.



Οι επιλογές που έδιναν την σωστή απάντηση είναι οι γ και δ. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλών απαντήσεων, απ' όπου δημιουργήσαμε τον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 22). Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων επέλεξαν τις σωστές απαντήσεις (38,4% τη γ και 45,3% τη δ).

Πίνακας 22: Σε τι στοχεύει περισσότερο η Περιβαλλοντική Ηθική;

		Απαντήσεις		Ποσοστό επιλογών
		N	Ποσοστό	
Σε τι στοχεύει περισσότερο η Περιβαλλοντική Ηθική;	α. στοχεύει να οργανώσει τους ηθικούς κανόνες που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις	12	8,2%	14,6%
	β. στοχεύει να εμποδίσει την οικονομική εκμετάλλευση των φυσικών πόρων	12	8,2%	14,6%
	γ. στοχεύει να εκπαιδεύσει τον άνθρωπο προς την κατεύθυνση ότι όλα τα όντα έχουν δικαίωμα να υπάρχουν στη φυσική τους κατάσταση	56	38,4%	68,3%
	δ. στοχεύει να μεταβάλλει τον κατακτητικό ρόλο του ανθρώπου απέναντι στη φύση σε ρόλο ισότιμου μέλους	66	45,2%	80,5%
Σύνολο		146	100,0%	178,0%

Στη συνέχεια, μέσω της ανάλυσης πολλαπλών απαντήσεων, διασταυρώθηκε το κατά πόσο οι συμμετέχοντες που επέλεξαν τις σωστές απαντήσεις ήταν και αυτοί που δήλωσαν ότι έχουν εκπαιδευτεί σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής. Παρατηρούμε ότι από τους συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι έχουν εκπαιδευτεί σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής, το 42,5%(N=34) επέλεξε τη γ απάντηση και το 53,8% (N=43) τη δ ενώ το 8,8%(N=7) και το 10%(N=8) επέλεξε τις απαντήσεις α και β αντίστοιχα που ήταν οι λανθασμένες. Χαρακτηριστικό επίσης είναι ότι από τους συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι δεν έχουν εκπαιδευτεί σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής το 25,0% (N=20) και το 26,2%(N=21) επέλεξε τις σωστές απαντήσεις, γ και δ αντίστοιχως (Πίνακας 23).



Πίνακας 23: Συσχέτιση του σε τι στοχεύει περισσότερο η Περιβαλλοντική Ηθική και της εκπαίδευσης σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής

			Σε τι στοχεύει περισσότερο η Περιβαλλοντική Ηθική;				Σύνολο
			α	β	γ	δ	
Έχετε εκπαιδευτεί σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Ηθικής;	Ναι	Συχνότητα	7	8	34	43	52
		% ανάμεσα στην εκπαίδευση σε ζητήματα Π.Η.	13,5%	15,4%	65,4%	82,7%	
		% ανάμεσα σε τι στοχεύει περισσότερο η Π.Η.	58,3%	66,7%	63,0%	67,2%	
		% του Συνόλου	8,8%	10,0%	42,5%	53,8%	65,0%
	Όχι	Συχνότητα	5	4	20	21	28
		% ανάμεσα στην εκπαίδευση σε ζητήματα Π.Η.	17,9%	14,3%	71,4%	75,0%	
		% ανάμεσα σε τι στοχεύει περισσότερο η Π.Η.	41,7%	33,3%	37,0%	32,8%	
		% του Συνόλου	6,2%	5,0%	25,0%	26,2%	35,0%
	Σύνολο	Συχνότητα	12	12	54	64	80
		% του Συνόλου	15,0%	15,0%	67,5%	80,0%	100,0%



6.5. Γνωρίζουν τις έννοιες εγγενής αξία, περιβαλλοντική δικαιοσύνη, διαγενεακή δικαιοσύνη, απόδοση δικαιώματος και ετερότητα; Αν ναι, από πού;

Ένα από τα βασικότερα θέματα που διερευνήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι αν οι συμμετέχοντες γνωρίζουν τις έννοιες εγγενής αξία, περιβαλλοντική δικαιοσύνη, διαγενεακή δικαιοσύνη, απόδοση δικαιώματος και ετερότητα. Από τον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων διαπιστώθηκε ότι η έννοια που γνωρίζουν οι συμμετέχοντες κατά πλειοψηφία είναι αυτή της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης με το 85,7% (N=72) να δηλώνει ότι τη γνωρίζει σε αντίθεση με το 14,3%(N=12) που απάντησε αρνητικά. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες επίσης δήλωσαν ότι γνωρίζουν την έννοια της εγγενούς αξίας 75,0%(N=63) με 25%(N=21) από το σύνολο του δείγματος να δηλώνουν το αντίθετο, αλλά και την έννοια της ετερότητας όπου το 69,0% (N=58) δήλωσαν ότι τη γνωρίζουν και το 31,0%(N=26) όχι. Αρκετά λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι γνωρίζουν τις έννοιες της διαγενεακής δικαιοσύνης αλλά και της απόδοσης δικαιώματος. Συγκεκριμένα το 57,1% (N=48) και το 58,3% (N=49) δήλωσαν αντίστοιχα ότι τις γνωρίζουν ενώ το 42,9% (N=35) και το 41,7% (N=35) ότι δεν τις γνωρίζουν (Πίνακας 24).

Πίνακας 24: Κατανομή δείγματος ως προς το αν γνωρίζουν τις έννοιες εγγενής αξία, περιβαλλοντική δικαιοσύνη, διαγενεακή δικαιοσύνη, απόδοση δικαιώματος και ετερότητα

	Ναι	Σχ. Συχνότητα	Όχι	Σχ. Συχνότητα	Σύνολο N	Σύνολο %
Εγγενής Αξία	63	75,0	21	25,0	85	100
Περιβαλλοντική Δικαιοσύνη	72	85,7	12	14,3	84	98,8
Διαγενεακή Δικαιοσύνη	48	57,1	35	42,9	85	100
Απόδοση Δικαιώματος	49	58,3	35	41,7	85	100
Ετερότητα	58	69,0	26	31,0	85	100

Για να διαπιστωθεί αν η γνώση της έννοιας της εγγενούς αξίας διαφέρει ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες πραγματοποιήθηκε ανάλυση μεταξύ των απαντήσεων ανά φύλο. Από τη διερεύνηση αυτή διαπιστώθηκε ότι το 76,2%(N=32) από το σύνολο των ανδρών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και αντίστοιχα το 73,8%(N=31) του συνόλου των γυναικών δήλωσαν ότι γνωρίζουν



την έννοια της εγγενούς αξίας. Από το δείγμα φαίνεται ότι τα ποσοστά των ανδρών και των γυναικών είναι περίπου τα ίδια (Πίνακας 25).

Επίσης, μέσω του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 τεστ ελέγχθηκε αν τα συμπεράσματα αυτά είναι στατιστικά σημαντικά. Η ένδειξη της στατιστικής συνάρτησης Continuity Correction σε επίπεδο σημαντικότητας 5% δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα ($\text{sig}=1,000>0,05$), δηλαδή η γνώση της έννοιας της εγγενούς αξίας δεν φαίνεται να επηρεάζεται από το φύλο.

Αντίστοιχα, ελέγχθηκε αν η γνώση της εγγενούς αξίας διαφέρει ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν οι συμμετέχοντες ή την βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν. Τόσο ως προς την ηλικία, όπου το 70,3% ηλικίας 25 έως 45 και το 78,7% ηλικίας 45 και άνω δήλωσαν ότι τη γνωρίζουν, αλλά και ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, όπου το 78,1% των εκπαιδευτικών Α/θμιας και το 72,5% των εκπαιδευτικών Β/θμιας δήλωσαν ότι τους είναι γνωστή η έννοια της εγγενούς αξίας, δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά στα ποσοστά μεταξύ τους (Πίνακες 26 & 27).

Τα συμπεράσματα αυτά αποδεικνύεται επίσης ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικά, καθώς ως προς την ηλικία η ένδειξη της στατιστικής συνάρτησης είναι μη σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($\text{sig}=0,526>0,05$). Αντίστοιχα, και ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης είναι $\text{sig}=0,757>0,05$.

Πίνακας 25: Συσχέτιση Φύλου και Εγγενούς Αξίας

Σας είναι γνωστή η έννοια της εγγενούς αξίας;		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Ναι	Συχνότητα	32	31	63
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της εγγενούς αξίας	50,8%	49,2%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	76,2%	73,8%	75,0%
Όχι	Συχνότητα	10	11	21
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της εγγενούς αξίας	47,6%	52,4%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	23,8%	26,2%	25,0%
Σύνολο	Συχνότητα	42	42	84
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της εγγενούς αξίας	50,0%	50,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%



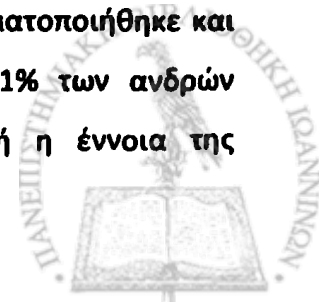
Πίνακας 26: Συσχέτιση Ηλικίας και Εγγενούς Αξίας

Σας είναι γνωστή η έννοια της εγγενούς αξίας;		Ηλικία		Σύνολο
		25-45	45 και άνω	
Ναι	Συχνότητα	26	37	63
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της εγγενούς αξίας	41,3%	58,7%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	70,3%	78,7%	75,0%
Όχι	Συχνότητα	11	10	21
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της εγγενούς αξίας	52,4%	47,6%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	29,7%	21,3%	25,0%
Σύνολο	Συχνότητα	37	47	84
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της εγγενούς αξίας	44,0%	56,0%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 27: Συσχέτιση Βαθμίδας Εκπαίδευσης και Εγγενούς Αξίας

Σας είναι γνωστή η έννοια της εγγενούς αξίας;		Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		A/θμια	B/θμια	
Ναι	Συχνότητα	25	37	62
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της εγγενούς αξίας	40,3%	59,7%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	78,1%	72,5%	74,7%
Όχι	Συχνότητα	7	14	21
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της εγγενούς αξίας	33,3%	66,7%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	21,9%	27,5%	25,3%
Σύνολο	Συχνότητα	32	51	83
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της εγγενούς αξίας	38,6%	61,4%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	100,0%	100,0%	100,0%

Ανάλυση των απαντήσεων ως προς τη γνώση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά φύλο, ηλικία και βαθμίδα εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε και για την περιβαλλοντική δικαιοσύνη. Διαπιστώθηκε ότι το 88,1% των ανδρών ερωτηθέντων και το 83,3% δήλωσαν ότι τους είναι γνωστή η έννοια της



περιβαλλοντικής δικαιοσύνης (Πίνακας 28). Η διαφορά δηλαδή μεταξύ των απαντήσεων στα δύο επίπεδα του φύλου είναι πολύ μικρή. Αντίστοιχα μικρή όμως μπορεί να θεωρηθεί και η διαφορά μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων των συμμετεχόντων αλλά και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ηλικίας 25-45 έδωσαν κατά 81,1% θετική απάντηση και οι ηλικίας 45 και άνω κατά 89,4% αντίστοιχα (Πίνακας 29). Επίσης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης δήλωσαν ότι γνωρίζουν την έννοια της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης σε ποσοστό 90,6% έναντι του 84,3% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Β/θμιας (Πίνακας 30).

Τα συμπεράσματα αυτά μέσω του χ^2 ελέγχου ανεξαρτησίας αποδεικνύονται μη στατιστικά σημαντικά, καθώς και στις τρεις σχέσεις η ένδειξη της στατιστικής συνάρτησης (φύλο $\text{sig}=0,755>0,05$, ηλικία $\text{sig}=0,446>0,05$, βαθμίδα εκπαίδευσης $\text{sig}=0,622>0,05$) είναι μη σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 28: Συσχέτιση Φύλου και Περιβαλλοντικής Δικαιοσύνης

Σας είναι γνωστή η έννοια της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης;		Φύλο		Σύνολο
		Ανδρας	Γυναίκα	
Ναι	Συχνότητα	37	35	72
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης	51,4%	48,6%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	88,1%	83,3%	85,7%
Όχι	Συχνότητα	5	7	12
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης	41,7%	58,3%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	11,9%	16,7%	14,3%
Σύνολο	Συχνότητα	42	42	84
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης	50,0%	50,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%



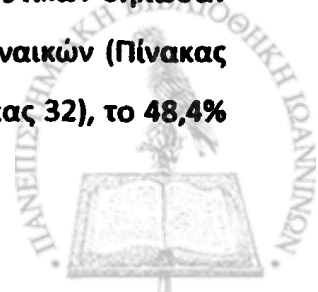
Πίνακας 29: Συσχέτιση Ηλικίας και περιβαλλοντικής δικαιοσύνης

Σας είναι γνωστή η έννοια της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης;		Ηλικία		Σύνολο
		25-45	45 και άνω	
Ναι	Συχνότητα	30	42	72
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης	41,7%	58,3%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	81,1%	89,4%	85,7%
Όχι	Συχνότητα	7	5	12
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης	58,3%	41,7%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	18,9%	10,6%	14,3%
Σύνολο	Συχνότητα	37	47	84
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης	44,0%	56,0%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 30: Συσχέτιση βαθμίδας εκπαίδευσης και περιβαλλοντικής δικαιοσύνης

Σας είναι γνωστή η έννοια της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης;		Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		A/θμια	B/θμια	
Ναι	Συχνότητα	29	43	72
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης	40,3%	59,7%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	90,6%	84,3%	86,7%
Όχι	Συχνότητα	3	8	11
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης	27,3%	72,7%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	9,4%	15,7%	13,3%
Σύνολο	Συχνότητα	32	51	83
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης	38,6%	61,4%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	100,0%	100,0%	100,0%

Στον έλεγχο των απαντήσεων για τη γνώση της έννοιας της διαγενεακής δικαιοσύνης διαπιστώθηκε ότι μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι τους είναι γνωστή το 61,9% των ανδρών και το 53,7% των γυναικών (Πίνακας 31), το 55,6% ηλικίας 25-45 και το 59,6% ηλικίας 45 και άνω (Πίνακας 32), το 48,4%



που υπηρετούν στην Α/θμία και το 62,7% που υπηρετούν στην Β/θμια (Πίνακας 33). Αν και παρατηρείται μια διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των ερωτηθέντων ως προς το φύλο, οι άνδρες δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι γνωρίζουν την έννοια της διαγενεακής δικαιοσύνης, αλλά κυρίως ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης όπου σε πλειονότητα οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας δηλώνουν ότι γνωρίζουν την έννοια της διαγενεακής δικαιοσύνης έναντι της μειονότητας των εκπαιδευτικών της Α/θμιας, παρόλα αυτά ο έλεγχος ανεξαρτησίας δεν κατέληξε σε στατιστικά σημαντική σχέση αυτών των συμπερασμάτων καθώς και στις τρεις σχέσεις η ένδειξη της στατιστικής συνάρτησης είναι μη σημαντική (φύλο $\text{sig}=0,590>0,05$, ηλικία $\text{sig}=0,713>0,05$, βαθμίδα εκπαίδευσης $\text{sig}=0,296>0,05$) σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 31: Συσχέτιση φύλου και διαγενεακής δικαιοσύνης

Σας είναι γνωστή η έννοια της Διαγενεακής Δικαιοσύνης;		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Ναι	Συχνότητα	26	22	48
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Διαγενεακής Δικαιοσύνης	54,2%	45,8%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	61,9%	53,7%	57,8%
Όχι	Συχνότητα	16	19	35
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Διαγενεακής Δικαιοσύνης	45,7%	54,3%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	38,1%	46,3%	42,2%
Σύνολο	Συχνότητα	42	41	83
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Διαγενεακής Δικαιοσύνης	50,6%	49,4%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%



Πίνακας 32: Συσχέτιση ηλικίας και διαγενεακής δικαιοσύνης

Σας είναι γνωστή η έννοια της Διαγενεακής Δικαιοσύνης;		Ηλικία		Σύνολο
		25-45	45 και άνω	
Ναι	Συχνότητα	20	28	48
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Διαγενεακής Δικαιοσύνης	41,7%	58,3%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	55,6%	59,6%	57,8%
Όχι	Συχνότητα	16	19	35
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Διαγενεακής Δικαιοσύνης	45,7%	54,3%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	44,4%	40,4%	42,2%
Σύνολο	Συχνότητα	36	47	83
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Διαγενεακής Δικαιοσύνης	43,4%	56,6%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 33: Συσχέτιση βαθμίδα εκπαίδευσης και διαγενεακής δικαιοσύνης

Σας είναι γνωστή η έννοια της διαγενεακής δικαιοσύνης;		Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		A/θμια	B/θμια	
Ναι	Συχνότητα	15	32	47
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Διαγενεακής Δικαιοσύνης	31,9%	68,1%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	48,4%	62,7%	57,3%
Όχι	Συχνότητα	16	19	35
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Διαγενεακής Δικαιοσύνης	45,7%	54,3%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	51,6%	37,3%	42,7%
Σύνολο	Συχνότητα	31	51	82
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Διαγενεακής Δικαιοσύνης	37,8%	62,2%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	100,0%	100,0%	100,0%

Στατιστικά σημαντικές κατά τον έλεγχο ανεξαρτησίας, δεν βρέθηκαν ούτε οι διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των ερωτηθέντων για την γνώση της έννοιας Απόδοση Δικαιώματος. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στους παρακάτω πίνακες συνάφειας δήλωσαν ότι γνωρίζουν την έννοια Απόδοση Δικαιώματος το 52,4% των ανδρών και το 64,3% των γυναικών ($\text{sig}=0,376>0,05$), το 54,1% ηλικίας 25-45 και το 61,7% ηλικίας 45 και άνω ($\text{sig}=0,629>0,05$), το 65,6% Α/θμιας εκπαίδευσης και το 54,9% Β/θμιας εκπαίδευσης($\text{sig}=0,461>0,05$) (Πίνακες 34, 35 & 36).



Πίνακας 34: Συσχέτιση φύλου και απόδοσης δικαιώματος

Σας είναι γνωστή η έννοια της Απόδοσης Δικαιώματος;		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Ναι	Συχνότητα	22	27	49
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Απόδοσης Δικαιώματος	44,9%	55,1%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	52,4%	64,3%	58,3%
Όχι	Συχνότητα	20	15	35
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Απόδοσης Δικαιώματος	57,1%	42,9%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	47,6%	35,7%	41,7%
Σύνολο	Συχνότητα	42	42	84
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Απόδοσης Δικαιώματος	50,0%	50,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 35: Συσχέτιση ηλικίας και απόδοσης δικαιώματος

Σας είναι γνωστή η έννοια της Απόδοσης Δικαιώματος;		Ηλικία		Σύνολο
		25-45	45 και άνω	
Ναι	Συχνότητα	20	29	49
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Απόδοσης Δικαιώματος	40,8%	59,2%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	54,1%	61,7%	58,3%
Όχι	Συχνότητα	17	18	35
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Απόδοσης Δικαιώματος	48,6%	51,4%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	45,9%	38,3%	41,7%
Σύνολο	Συχνότητα	37	47	84
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Απόδοσης Δικαιώματος	44,0%	56,0%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%



Πίνακας 36: Συσχέτιση βαθμίδα εκπαίδευσης και απόδοσης δικαιώματος

Σας είναι γνωστή η έννοια της Απόδοσης Δικαιώματος;		Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		Α/θμια	Β/θμια	
Ναι	Συχνότητα	21	28	49
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Απόδοσης Δικαιώματος	42,9%	57,1%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	65,6%	54,9%	59,0%
Όχι	Συχνότητα	11	23	34
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Απόδοσης Δικαιώματος	32,4%	67,6%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	34,4%	45,1%	41,0%
Σύνολο	Συχνότητα	32	51	83
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Απόδοσης Δικαιώματος	38,6%	61,4%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	100,0%	100,0%	100,0%

Τέλος, η διακύμανση των απαντήσεων των ερωτηθέντων ως προς τη γνώση της έννοιας της ετερότητας βρέθηκε αρκετά μικρή και μη στατιστικά σημαντική (ένδειξη χ^2 ελέγχου φύλο* ετερότητα $\text{sig}=0,813>0,05$, ηλικία* ετερότητα $\text{sig}=1,000>0,05$, βαθμίδα εκπαίδευσης* ετερότητα $\text{sig}=1,000>0,05$). Πιο συγκεκριμένα δήλωσαν ότι γνωρίζουν την έννοια της Ετερότητας, το 66,7% των ανδρών και το 71,4% των γυναικών, το 70,3% ηλικίας 25-45 και το 68,1% ηλικίας 45 και άνω, το 68,8% Α/θμιας εκπαίδευσης και το 70,6% Β/θμιας εκπαίδευσης (Πίνακες 37, 38 & 39).



Πίνακας 37: Συσχέτιση φύλου και ετερότητας

Σας είναι γνωστή η έννοια της Ετερότητας;		Φύλο		Σύνολο
		Ανδρας	Γυναίκα	
Ναι	Συχνότητα	28	30	58
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Ετερότητας	48,3%	51,7%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	66,7%	71,4%	69,0%
Όχι	Συχνότητα	14	12	26
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Ετερότητας	53,8%	46,2%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	33,3%	28,6%	31,0%
Σύνολο	Συχνότητα	42	42	84
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Ετερότητας	50,0%	50,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 38: Συσχέτιση ηλικίας και ετερότητας

Σας είναι γνωστή η έννοια της Ετερότητας;		Ηλικία		Σύνολο
		25-45	45 και άνω	
Ναι	Συχνότητα	26	32	58
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Ετερότητας	44,8%	55,2%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	70,3%	68,1%	69,0%
Όχι	Συχνότητα	11	15	26
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Ετερότητας	42,3%	57,7%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	29,7%	31,9%	31,0%
Σύνολο	Συχνότητα	37	47	84
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Ετερότητας	44,0%	56,0%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%

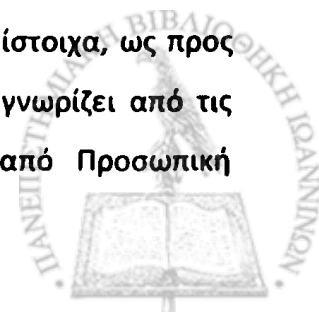


Πίνακας 39: Συσχέτιση βαθμίδας εκπαίδευσης και ετερότητας

Σας είναι γνωστή η έννοια της Ετερότητας;		Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		Α/θμια	Β/θμια	
Ναι	Συχνότητα	22	36	58
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Ετερότητας	37,9%	62,1%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	68,8%	70,6%	69,9%
Όχι	Συχνότητα	10	15	25
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Ετερότητας	40,0%	60,0%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	31,2%	29,4%	30,1%
Σύνολο	Συχνότητα	32	51	83
	% ανάμεσα στο αν γνωρίζουν την έννοια της Ετερότητας	38,6%	61,4%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	100,0%	100,0%	100,0%

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε για τους συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι γνωρίζουν τις παραπάνω έννοιες, από πού τις γνωρίζουν. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να επιλέξουν ανάμεσα από πέντε απαντήσεις όσες τους αντιπροσωπεύουν. Σύμφωνα λοιπόν με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων την έννοια της εγγενούς αξίας το 59,5% των εκπαιδευτικών τη γνωρίζει από Προσωπική Αναζήτηση και Μελέτη, το 31% κατά τη διάρκεια των Σπουδών, το 36,9% από Εκπαιδευτικά Σεμινάρια και μόλις το 3,6% από τα ΜΜΕ. Σε ανάλογα αποτελέσματα καταλήξαμε και για την έννοια της Περιβαλλοντικής Δικαιοσύνης, με το μεγαλύτερο ποσοστό 61,9% να τη γνωρίζει από Προσωπική Αναζήτηση και Μελέτη, το 52,4% από Εκπαιδευτικά Σεμινάρια, το 22,6% κατά τη διάρκεια των Σπουδών και μόλις το 2,4% και το 7,1% από τα ΜΜΕ ή κάτι άλλο αντίστοιχα.

Ως προς τις έννοιες της διαγενεακής δικαιοσύνης, της απόδοσης δικαιώματος και της ετερότητας οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κατανεμήθηκαν σχετικά το ίδιο μεταξύ των πέντε απαντήσεων. Συγκεκριμένα, ως προς την έννοια της Διαγενεακής Δικαιοσύνης το 26,3% δήλωσε ότι τη γνωρίζει από τις Σπουδές, το 36,9% από Εκπαιδευτικά Σεμινάρια, το 26,2% από Προσωπική Αναζήτηση και Μελέτη, το 27,4% από τα ΜΜΕ και το 29,8% από κάτι άλλο. Αντίστοιχα, ως προς την έννοια της Απόδοσης Δικαιώματος το 23,8% δήλωσε ότι τη γνωρίζει από τις Σπουδές, το 32,1% από Εκπαιδευτικά Σεμινάρια, το 33,3% από Προσωπική



Αναζήτηση και Μελέτη, το 22,6 % από τα ΜΜΕ και το 27,4% από κάτι άλλο. Τέλος, την έννοια της Ετερότητας το 34,5% δήλωσε ότι τη γνωρίζει από τις Σπουδές, το 40,5% από Εκπαιδευτικά Σεμινάρια, το 40,5% από Προσωπική Αναζήτηση και Μελέτη, το 29,8 % από τα ΜΜΕ και το 23,8% από κάτι άλλο (Πίνακας 40).

Πίνακας 40: Κατανομή απαντήσεων ως προς από πού είναι γνωστές στους εκπαιδευτικούς οι έννοιες εγγενής αξία, περιβαλλοντική δικαιοσύνη, διαγενεακή δικαιοσύνη, απόδοση δικαιώματος και ετερότητα

		Εγγενής Αξία	Περιβαλλοντική Δικαιοσύνη	Διαγενεακή Δικαιοσύνη	Απόδοση Δικαιώματος	Ετερότητα
Σπουδές	Ναι	26 (31%)	19 (22,6%)	25 (29,8%)	20 (23,8%)	29 (34,5%)
	Όχι	36 (42,9%)	53 (63,1%)	24 (28,6%)	29 (34,5%)	28 (33,3%)
Εκπαιδευτικά Σεμινάρια	Ναι	31 (36,9%)	44 (52,4%)	31 (36,9%)	27 (32,1%)	34 (40,5%)
	Όχι	31 (36,9%)	27 (32,1%)	18 (21,4%)	21 (25,0%)	23 (27,4%)
Προσωπική Αναζήτηση & Μελέτη	Ναι	50 (59,5%)	52 (61,9%)	22 (26,2%)	28 (33,3%)	34 (40,5%)
	Όχι	12 (14,3%)	20 (23,8%)	27 (32,1%)	21 (25,0%)	23 (27,4%)
ΜΜΕ	Ναι	3 (3,6%)	6 (7,1%)	23 (27,4%)	23 (27,4%)	25 (29,8%)
	Όχι	59 (79,2%)	67 (79,8%)	26 (31,0%)	26 (31,0%)	32 (38,1%)
Άλλο	Ναι	-	2 (2,4%)	22 (26,2%)	19 (22,6%)	20 (23,8%)
	Όχι	62 (73,8%)	70 (83,3%)	27 (32,1%)	30 (35,7%)	37 (44,0%)
Ελλιπή Στοιχεία		22 (26,2%)	12 (14,3%)	35 (41,7%)	35 (41,7%)	27 (32,1%)

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν όντως το σύνολο του δείγματος που δήλωσε ότι γνωρίζει τις παραπάνω έννοιες τις γνωρίζει, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν αρχικά ποια πρόταση περιγράφει την έννοια της εγγενούς αξίας της φύσης. Από τα 61 άτομα που δήλωσαν ότι γνωρίζουν την έννοια της εγγενούς αξίας (το πλήθος των ατόμων διαφέρει με τον Πίνακα 24 καθώς δεν έδωσαν όλοι οι συμμετέχοντες απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση), το 98,4% (N=60) επέλεξε την σωστή απάντηση β. Συνεπώς, σχεδόν στο σύνολο τους, όσοι απάντησαν ότι γνωρίζουν την έννοια της εγγενούς αξίας την περιέγραψαν και σωστά (Πίνακας 41).



Πίνακας 41: Συσχέτιση γνώσης έννοιας εγγενούς αξίας με περιγραφή αυτής

Ποια από τις παρακάτω προτάσεις περιγράφει την έννοια της εγγενούς αξίας της φύσης;		Εγγενής		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
α. Η φύση έχει αξία και ο άνθρωπος οφείλει να την προστατεύει γιατί η φύση αποτελεί μέσο για την επίτευξη των στόχων του	Συχνότητα	0	3	3
	% ανάμεσα στο ποια πρόταση περιγράφει την έννοια της εγγενούς αξίας στη φύση	0,0%	100,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο αν είναι γνωστή η έννοια της εγγενούς αξίας	0,0%	20,0%	3,9%
β. Η φύση έχει αξία και ο άνθρωπος οφείλει να αναλάβει υποχρεώσεις απέναντί της καθώς η φύση αξίζει να υπάρχει ως αυταξία.	Συχνότητα	60	12	72
	% ανάμεσα στο ποια πρόταση περιγράφει την έννοια της εγγενούς αξίας στη φύση	83,3%	16,7%	100,0%
	% ανάμεσα στο αν είναι γνωστή η έννοια της εγγενούς αξίας	98,4%	80,0%	94,7%
γ. Άλλο	Συχνότητα	1	0	1
	% ανάμεσα στο ποια πρόταση περιγράφει την έννοια της εγγενούς αξίας στη φύση	100,0%	0,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο αν είναι γνωστή η έννοια της εγγενούς αξίας	1,6%	0,0%	1,3%
Σύνολο	Συχνότητα	61	15	76
	% ανάμεσα στο ποια πρόταση περιγράφει την έννοια της εγγενούς αξίας στη φύση	80,3%	19,7%	100,0%
	% ανάμεσα στο αν είναι γνωστή η έννοια της εγγενούς αξίας	100,0%	100,0%	100,0%

Από την συσχέτιση της γνώσης που παρουσιάζουν οι συμμετέχοντες ως προς τη Περιβαλλοντική Δικαιοσύνη με του τι κατά τη γνώμη τους αφορά ο όρος Περιβαλλοντική Δικαιοσύνη, παρατηρούμε ότι από τα 68 άτομα που δήλωσαν ότι γνωρίζουν την έννοια (το πλήθος των ατόμων διαφέρει με τον Πίνακα 24 καθώς δεν έδωσαν όλοι οι συμμετέχοντες απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση), το 73,5% έδωσε σωστή απάντηση β ως προς του τι αφορά. Αρκετοί δηλαδή από τους συμμετέχοντες αν και δήλωσαν ότι γνωρίζουν την έννοια της Περιβαλλοντικής Δικαιοσύνης δεν φάνηκε να γνωρίζουν και στο τι αυτή αφορά (Πίνακας 42).



Πίνακας 42: Συσχέτιση γνώσης έννοιας περιβαλλοντικής δικαιοσύνης με το τι αφορά η έννοια αυτή

Τι αφορά κατά τη γνώμη σας ο όρος περιβαλλοντική δικαιοσύνη;		Περιβαλλοντική Δικαιοσύνη		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
α. Τη νομοθεσία σχετικά με περιβαλλοντικά ζητήματα.	Συχνότητα	12	6	18
	% ανάμεσα στο τι αφορά ο όρος περιβαλλοντική δικαιοσύνη	66,7%	33,3%	100,0%
	% ανάμεσα στο αν είναι γνωστή η έννοια της Περιβαλλοντικής Δικαιοσύνης	17,6%	54,5%	22,8%
β. Τα δικαιώματα των πολιτών να ζουν σε κοινότητες περιβαλλοντικά ασφαλείς, ασχέτως χρώματος, καταγωγής ή εισοδήματος.	Συχνότητα	50	5	55
	% ανάμεσα στο τι αφορά ο όρος περιβαλλοντική δικαιοσύνη	90,9%	9,1%	100,0%
	% ανάμεσα στο αν είναι γνωστή η έννοια της Περιβαλλοντικής Δικαιοσύνης	73,5%	45,5%	69,6%
γ. Άλλο	Συχνότητα	6	0	6
	% ανάμεσα στο τι αφορά ο όρος περιβαλλοντική δικαιοσύνη	100,0%	0,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο αν είναι γνωστή η έννοια της Περιβαλλοντικής Δικαιοσύνης	8,8%	0,0%	7,6%
Σύνολο	Συχνότητα	68	11	79
	% ανάμεσα στο τι αφορά ο όρος περιβαλλοντική δικαιοσύνη	86,1%	13,9%	100,0%
	% ανάμεσα στο αν είναι γνωστή η έννοια της Περιβαλλοντικής Δικαιοσύνης	100,0%	100,0%	100,0%

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συσχέτιση της γνώσης της διαγενεακής δικαιοσύνης με την άποψη των εκπαιδευτικών ως προς το τι αυτή αφορά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση σχεδόν το 50% των ερωτηθέντων επέλεξε λάθος απάντηση (37,8% την α και 11,1% τη β). Συμπεραίνουμε, ότι μεγαλύτερο ποσοστό από το 42,9% που διαφαίνεται στον πίνακα 24 δεν γνωρίζει επακριβώς την έννοια της Διαγενεακής Δικαιοσύνης (Πίνακας 43).



Πίνακας 43: Συσχέτιση γνώσης έννοιας διαγενεακής δικαιοσύνης με το τι αφορά η έννοια αυτή

Τι αφορά κατά τη γνώμη σας ο όρος διαγενεακή δικαιοσύνη;		Διαγενεακή Δικαιοσύνη		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
α. Την παραδοχή πως οι σημερινές μας ενέργειες, τόσο σε οικονομικό όσο και οικολογικό επίπεδο, δεν είναι δυνατόν να έχουν άμεσες και καθοριστικές συνέπειες στην υγεία των μελλοντικών γενεών.	Συχνότητα	17	6	23
	% ανάμεσα στο τι αφορά ο όρος διαγενεακή δικαιοσύνη	73,9%	26,1%	100,0%
	% ανάμεσα στο αν είναι γνωστή η έννοια της Διαγενεακής Δικαιοσύνης	37,8%	24,0%	32,9%
β. Την παραδοχή πως είναι δίκαιο οι σημερινές ενέργειές μας τόσο σε οικονομικό όσο και οικολογικό επίπεδο, να έχουν καθοριστικές συνέπειες στην υγεία των μελλοντικών γενεών.	Συχνότητα	23	19	42
	% ανάμεσα στο τι αφορά ο όρος διαγενεακή δικαιοσύνη	54,8%	45,2%	100,0%
	% ανάμεσα στο αν είναι γνωστή η έννοια της Διαγενεακής Δικαιοσύνης	51,1%	76,0%	60,0%
γ. Άλλο	Συχνότητα	5	0	5
	% ανάμεσα στο τι αφορά ο όρος διαγενεακή δικαιοσύνη	100,0%	0,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο αν είναι γνωστή η έννοια της Διαγενεακής Δικαιοσύνης	11,1%	0,0%	7,1%
Σύνολο	Συχνότητα	45	25	70
	% ανάμεσα στο τι αφορά ο όρος διαγενεακή δικαιοσύνη	64,3%	35,7%	100,0%
	% ανάμεσα στο αν είναι γνωστή η έννοια της Διαγενεακής Δικαιοσύνης	100,0%	100,0%	100,0%



6.6. Εντάσσουν αυτές τις παραμέτρους στα περιβαλλοντικά τους προγράμματα;

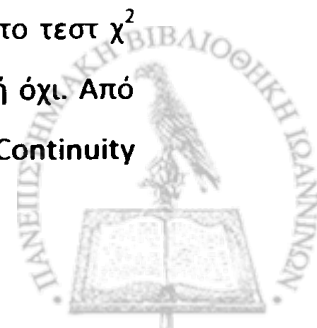
Για να αποφανθούμε στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εντάσσουν τις παραπάνω παραμέτρους στα περιβαλλοντικά τους προγράμματα, μελετήσαμε καταρχήν αν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ έχουν εκπονήσει πρόγραμμα(-τα) περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή έχουν συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων κατά τη θητεία τους στην εκπαίδευση. Διαπιστώσαμε, ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων, συγκεκριμένα το 91,7%(N=77) έχει εκπονήσει πρόγραμμα(-τα) περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή έχει συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων ενώ το 8,3% (N=7) όχι (Πίνακας 44).

Πίνακας 44: Κατά τη θητεία σας στην εκπαίδευση έχετε εκπονήσει πρόγραμμα(-τα) περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή έχετε συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων;

	Συχνότητα	Σχετ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροιστ. Σχ. Συχνότητα
Ναι	77	91,7	91,7	91,7
Όχι	7	8,3	8,3	100,0
Σύνολο	84	100,0	100,0	

Κατόπιν, εξετάστηκε η κατανομή του δείγματος αναφορικά με την εκπόνηση ή όχι προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή αν έχουν συμπεριλάβει ή όχι περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια διδασκαλίας άλλων μαθημάτων μεταξύ των δύο φύλων. Από τον σχετικό πίνακα συνάφειας (Πίνακας 45), διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες συμμετέχοντες, σχεδόν στο σύνολο τους, 97,6% (N=41) απάντησαν ότι έχουν εκπονήσει πρόγραμμα/τα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή έχουν συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων, ενώ από το σύνολο των γυναικών του δείγματος το 85,7% (N=36) απάντησε αντίστοιχα θετικά. Παρατηρούμε, συνεπώς ότι τα ποσοστά ανδρών και γυναικών του δείγματος έχουν μια σχετική διαφορά.

Επίσης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας υπολογίζοντας το τεστ χ^2 για να διαπιστωθεί κατά πόσο τα συμπεράσματα αυτά είναι σημαντικά ή όχι. Από τον υπολογισμό της στατιστικής συνάρτησης διόρθωσης συνέχεια (Continuity

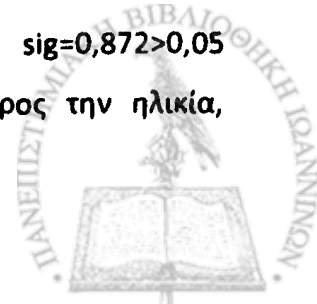


Correction) σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, βρέθηκε ότι η τιμή της συγκεκριμένης ένδειξης είναι στατιστικά μη σημαντική ($\text{sig}=0,114>0,005$), δηλαδή το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν εκπονήσει πρόγραμμα/τα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή έχουν συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων δεν φαίνεται να επηρεάζεται από το φύλο.

Πίνακας 45: Συσχέτιση Φύλου και εκπόνησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή περιληψης περιβαλλοντικών θεμάτων στα πλαίσια διδασκαλίας άλλων μαθημάτων

Κατά τη θητεία σας στην εκπαίδευση έχετε εκπονήσει πρόγραμμα-προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή έχετε συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων;	Φύλο		Σύνολο	
	Άνδρας	Γυναίκα		
Ναι	Συχνότητα	41	36	77
	% ανάμεσα στην εκπόνηση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή στο αν έχουν συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων	53,2%	46,8%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	97,6%	85,7%	91,7%
	Συχνότητα	1	6	7
Όχι	% ανάμεσα στην εκπόνηση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή στο αν έχουν συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων	14,3%	85,7%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	2,4%	14,3%	8,3%
	Συχνότητα	42	42	84
	% ανάμεσα στην εκπόνηση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή στο αν έχουν συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων	50,0%	50,0%	100,0%
Σύνολο	% ανάμεσα στο Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Σε αντίστοιχα αποτελέσματα καταλήγουμε και από τον έλεγχο ανεξαρτησίας ως προς την ηλικία και την βαθμίδα εκπαίδευσης, όπου η τιμή της συγκεκριμένης ένδειξης είναι στατιστικά μη σημαντική ($\text{sig}=0,055>0,05$ και $\text{sig}=0,872>0,05$ αντίστοιχα). Πιο αναλυτικά, από τον πίνακα συνάφειας ως προς την ηλικία,



διαπιστώνουμε ότι στην ηλικιακή ομάδα 25 - 45 το 83,8% απάντησε θετικά ενώ στην ηλικιακή ομάδα 45 και άνω το 97,9% αντίστοιχα (Πίνακας 46).

Πίνακας 46: Συσχέτιση Ηλικίας και εκπόνησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή περίληψης περιβαλλοντικών θεμάτων στα πλαίσια διδασκαλίας άλλων μαθημάτων

Κατά τη θητεία σας στην εκπαίδευση έχετε εκπονήσει πρόγραμμα-προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή έχετε συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων;		Ηλικία		Σύνολο
		25 - 45	45 και άνω	
Ναι	Συχνότητα	31	46	77
	% ανάμεσα στην εκπόνηση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή στο αν έχουν συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων	40,3%	59,7%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	83,8%	97,9%	91,7%
	Όχι	6	1	7
Όχι	% ανάμεσα στην εκπόνηση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή στο αν έχουν συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων	85,7%	14,3%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	16,2%	2,1%	8,3%
	Συχνότητα	37	47	84
Σύνολο	% ανάμεσα στην εκπόνηση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή στο αν έχουν συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων	44,0%	56,0%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%

Ός προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υπηρετούν, το 93,8% των εκπαιδευτικών Α/θμιας και το 90,2% των εκπαιδευτικών Β/θμιας δήλωσαν ότι έχουν εκπονήσει πρόγραμμα/τα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή ότι έχουν συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων (Πίνακας 47).



Πίνακας 47: Συσχέτιση Βαθμίδας Εκπαίδευσης και εκπόνησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή περίληψης περιβαλλοντικών θεμάτων στα πλαίσια διδασκαλίας άλλων μαθημάτων

Κατά τη θητεία σας στην εκπαίδευση έχετε εκπονήσει πρόγραμμα-προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή έχετε συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων;		Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		Α/θμια	Β/θμια	
Ναι	Συχνότητα	30	46	76
	% ανάμεσα στην εκπόνηση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή στο αν έχουν συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων	39,5%	60,5%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	93,8%	90,2%	91,6%
	Όχι	2	5	7
Όχι	Συχνότητα	2	5	7
	% ανάμεσα στην εκπόνηση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή στο αν έχουν συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων	28,6%	71,4%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	6,2%	9,8%	8,4%
	Σύνολο	32	51	83
Σύνολο	Συχνότητα	32	51	83
	% ανάμεσα στην εκπόνηση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή στο αν έχουν συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων	38,6%	61,4%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	100,0%	100,0%	100,0%

Στη συνέχεια της μελέτης αυτής εξετάστηκε κατά πόσο οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα οποία έχουν εκπονήσει, προσέγγισαν πέρα από τα γνωστικά περιβαλλοντικά ζητήματα και ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος. Από το σύνολο των 80 ατόμων που απάντησαν στην ερώτηση αυτή, το 82,1 % (N=69) δήλωσε ότι προσέγγισαν και θέματα αξιών του περιβάλλοντος ενώ το 13,1% (N=11) πως όχι (Πίνακας 48).



Πίνακας 48: Στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα οποία έχετε εκπονήσει, προσεγγίσατε πέρα από τα γνωστικά περιβαλλοντικά ζητήματα και ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος;

	Συχνότητα	Σχετ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροιστ. Σχ. Συχνότητα
Ναι	69	82,1	86,3	86,3
Όχι	11	13,1	13,8	100,0
Σύνολο	80	95,2	100,0	
Ελλιπή Στοιχεία	4	4,8		
Γενικό Σύνολο	84	100,0		

Η κατανομή του δείγματος αυτού ως προς το φύλο, την ηλικία αλλά και την βαθμίδα εκπαίδευσης παρουσιάζεται στους παρακάτω πίνακες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο, όπου το 95,2% των ανδρών εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στη μελέτη δήλωσαν ότι έχουν προσεγγίσει πέρα από τα γνωστικά περιβαλλοντικά ζητήματα και ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που έχουν εκπονήσει, έναντι των γυναικών όπου σε αρκετά μικρότερο ποσοστό, 76,3% δηλώνουν το αντίστοιχο (Πίνακας 49).

Πίνακας 49: Συσχέτιση Φύλου και προσέγγισης πέρα από τα γνωστικά περιβαλλοντικά ζητήματα και ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος

Στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα οποία έχετε εκπονήσει, προσεγγίσατε πέρα από τα γνωστικά περιβαλλοντικά ζητήματα και ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος;		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Ναι	Συχνότητα	40	29	69
	% ανάμεσα στην προσέγγιση σε ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος	58,0%	42,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	95,2%	76,3%	86,2%
Όχι	Συχνότητα	2	9	11
	% ανάμεσα στην προσέγγιση σε ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος	18,2%	81,8%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	4,8%	23,7%	13,8%
Σύνολο	Συχνότητα	42	38	80
	% ανάμεσα στην προσέγγιση σε ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος	52,5%	47,5%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Ο στατιστικός έλεγχος με το χ^2 τεστ ανεξαρτησίας επιβεβαιώνει ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην προσέγγιση γνωστικών περιβαλλοντικών ζητημάτων και ζητημάτων αξιών του περιβάλλοντος σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και το φύλο του εκπαιδευτικού. Εδώ, η τιμή της στατιστικής συνάρτησης Continuity Correction για 2x2 πίνακες, είναι 4,533 με 1 βαθμό ελευθερίας και είναι σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% με τιμή p-value $0,033 < 0,05$. Επίσης εφαρμόστηκε έλεγχος ανεξαρτησίας τεστ χ^2 ως προς την ηλικία και την βαθμίδα εκπαίδευσης. Ως προς την ηλικία και την βαθμίδα εκπαίδευσης η τιμή της σχετικής συνάρτησης δεν ήταν στατιστικά σημαντική (sig=0,269 > 0,05 - Ηλικία, sig=0,587 > 0,05 - Βαθμίδα Εκπαίδευσης).

Πίνακας 50: Συσχέτιση Ηλικίας και προσέγγισης πέρα από τα γνωστικά περιβαλλοντικά ζητήματα και ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος

Στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα οποία έχετε εκπονήσει, προσεγγίσατε πέρα από τα γνωστικά περιβαλλοντικά ζητήματα και ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος;		Ηλικία		Σύνολο
		25-45	45 και άνω	
Ναι	Συχνότητα	28	41	69
	% ανάμεσα στην προσέγγιση σε ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος	40,6%	59,4%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	80,0%	91,1%	86,2%
Όχι	Συχνότητα	7	4	11
	% ανάμεσα στην προσέγγιση σε ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος	63,6%	36,4%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	20,0%	8,9%	13,8%
Σύνολο	Συχνότητα	35	45	80
	% ανάμεσα στην προσέγγιση σε ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος	43,8%	56,2%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%



Πίνακας 51: Συσχέτιση Βαθμίδας Εκπαίδευσης και προσέγγισης πέρα από τα γνωστικά περιβαλλοντικά ζητήματα και ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος

Στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα οποία έχετε εκπονήσει, προσεγγίσατε πέρα από τα γνωστικά περιβαλλοντικά ζητήματα και ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος;		Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		Α/θμια	Β/θμια	
Ναι	Συχνότητα	28	40	68
	% ανάμεσα στην προσέγγιση σε ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος	41,2%	58,8%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	90,3%	83,3%	86,1%
Όχι	Συχνότητα	3	8	11
	% ανάμεσα στην προσέγγιση σε ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος	27,3%	72,7%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	9,7%	16,7%	13,9%
Σύνολο	Συχνότητα	31	48	79
	% ανάμεσα στην προσέγγιση σε ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος	39,2%	60,8%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	100,0%	100,0%	100,0%

Επιπλέον, διερευνήθηκε αν οι συμμετέχοντες στα εκπαιδευτικά προγράμματα όπου υπηρετούν έχουν προσεγγίσει ζητήματα απόδοσης εγγενούς αξίας σε έμβια και άβια, ζητήματα περιβαλλοντικής ή διαγενεακής δικαιοσύνης, την έννοια της ετερότητας τόσο στο επίπεδο των ανθρώπινων κοινωνιών όσο και ως προς το μη ανθρώπινο καθώς και θέματα απόδοσης δικαιώματος σε μη ανθρώπινα όντα καθώς και σε φυσικά στοιχεία. Σε ίδιο ποσοστό οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν προσεγγίσει ζητήματα εγγενούς αξίας και περιβαλλοντικής ή διαγενεακής δικαιοσύνης, 54,8% αντίστοιχα, σε σχετικά μικρότερο, 37,0%, ότι προσέγγισαν την έννοια της ετερότητας τόσο στο επίπεδο των ανθρώπινων κοινωνιών όσο και ως προς το μη ανθρώπινο και σε ποσοστό 43% ότι προσέγγισαν θέματα απόδοσης δικαιώματος σε μη ανθρώπινα όντα καθώς και σε φυσικά στοιχεία (Πίνακας 52).



Πίνακας 52: Κατανομή δείγματος ως προς το αν έχουν προσεγγίσει ζητήματα απόδοσης εγγενούς αξίας σε έμβια και άβια, ζητήματα περιβαλλοντικής ή διαγενεακής δικαιοσύνης, την έννοια της ετερότητας τόσο στο επίπεδο των ανθρώπινων κοινωνιών όσο και ως προς το μη ανθρώπινο καθώς και θέματα απόδοσης δικαιώματος σε μη ανθρώπινα όντα καθώς και σε φυσικά στοιχεία.

Έχουν προσεγγίσει;	Ναι	Σχ. Συχνότητα	Όχι	Σχ. Συχνότητα	Σύνολο N	Σύνολο % του δείγματος
Ζητήματα Εγγενούς Αξία	46	54,8	35	41,7	81	96,4
Ζητήματα Περιβαλλοντικής ή Διαγενεακής Δικαιοσύνης	46	54,8	29	34,5	75	89,3
Την έννοια της ετερότητας;	37	44,0	35	41,7	72	85,7
Θέματα Απόδοσης Δικαιώματος	43	51,2	29	34,5	72	85,7

Στη συνέχεια, εξετάστηκε μέσω του ελέγχου ανεξαρτησίας και χρησιμοποιώντας το τεστ χ^2 , αν υπάρχει σχέση μεταξύ της προσέγγισης κάθε μίας από τις παραπάνω παραμέτρους με τα δύο επίπεδα του φύλου, την ηλικιακή ομάδα που βρίσκεται κάθε συμμετέχοντας αλλά και με την βαθμίδα εκπαίδευσης. Το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας για κάθε έναν από τους τρεις ελέγχους είναι μικρότερο από 0,05. Επομένως απορρίπτεται η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.



6.7. Είναι εφικτό, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδασκαλίας αξιών, να οδηγηθούμε σε αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών σε ότι αφορά το περιβάλλον;

Προκειμένου να διευκρινιστεί αν είναι εφικτό, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδασκαλίας αξιών, να οδηγηθούμε σε αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών σε ότι αφορά το περιβάλλον, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν αν κατά τη γνώμη τους, είναι αρκετή η διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών. Κατά μεγάλη πλειοψηφία, το 94% (N=79) των εκπαιδευτικών των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη, δήλωσαν ότι δεν είναι αρκετή (Πίνακας 53).

Πίνακας 53: Είναι αρκετή η διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών;

	Συχνότητα	Σχετ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροιστ. Σχ. Συχνότητα
Ναι	3	3,6	3,7	3,7
Όχι	79	94,0	96,3	100,0
Σύνολο	82	97,6	100,0	
Ελλιπή Στοιχεία	2	2,4		
Γενικό Σύνολο	84	100,0		

Από αυτούς, το 95,2% (N=40) των ανδρών εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε ότι η διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών δεν είναι αρκετή, και αντίστοιχα δήλωσε το ίδιο το 97,5% (N=39) των γυναικών του δείγματος. Παρατηρούμε συνεπώς, και από τον παρακάτω πίνακα συσχέτισης, ότι τα ποσοστά μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς το αν είναι αρκετή η διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών, είναι σχεδόν τα ίδια (Πίνακας 54).

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας, τεστ χ^2 , που πραγματοποιήθηκε, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της άποψης για το αν είναι αρκετή η διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών με τα δύο επίπεδα του φύλου. Επομένως, συμπεραίνεται ότι η άποψη για το αν είναι αρκετή η διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών, δεν επηρεάζεται από το φύλο ($\text{sig}=1,000>0,05$).



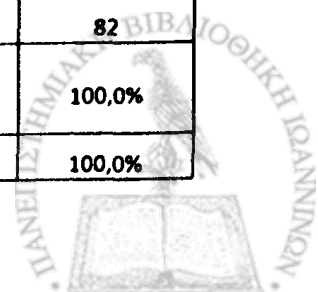
Πίνακας 54: Συσχέτιση Φύλου και διδασκαλίας στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών;

Είναι αρκετή η διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών;		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Ναι	Συχνότητα	2	1	3
	% ανάμεσα στην διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών;	66,7%	33,3%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	4,8%	2,5%	3,7%
Όχι	Συχνότητα	40	39	79
	% ανάμεσα στην διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών;	50,6%	49,4%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	95,2%	97,5%	96,3%
Σύνολο	Συχνότητα	42	40	82
	% ανάμεσα στην διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών;	51,2%	48,8%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Ως προς τα δύο επίπεδα της ηλικίας, επίσης δεν παρατηρείται διαφορά μεταξύ των ποσοστών των δύο ηλικιακών ομάδων, όπου στα άτομα ηλικίας 25-45 ετών το 94,4% (N=34) και στα άτομα ηλικίας 45 και άνω το 97,8%, δεν θεωρούν ότι είναι αρκετή η διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών (Πίνακας 55). Αλλά και από τον έλεγχο ανεξαρτησίας επιβεβαιώνεται το παραπάνω, καθώς η τιμή του p σε επίπεδο σημαντικότητας 5% είναι $0,828 > 0,05$ για την στατιστική συνάρτηση Continuity Correction.

Πίνακας 55: Συσχέτιση ηλικίας και διδασκαλίας στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών;

Είναι αρκετή η διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών;		Ηλικία		Σύνολο
		25-45	45 και άνω	
Ναι	Συχνότητα	2	1	3
	% ανάμεσα στην διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών;	66,7%	33,3%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	5,6%	2,2%	3,7%
Όχι	Συχνότητα	34	45	79
	% ανάμεσα στην διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών;	43,0%	57,0%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	94,4%	97,8%	96,3%
Σύνολο	Συχνότητα	36	46	82
	% ανάμεσα στην διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών;	43,9%	56,1%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%



Παρόμοια αποτελέσματα σε σχέση με αυτά ως προς το φύλο και την ηλικία έχουμε και για τα επίπεδα της βαθμίδας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Βθμιας συμφωνούν σε σχετικά ίδιο ποσοστό, (94,4% και 97,8% αντίστοιχα) ότι η διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών δεν είναι αρκετή (Πίνακας 56). Η βαθμίδα εκπαίδευσης δηλαδή δεν επηρεάζει την άποψη των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στην τάξη προκειμένου να διαμορφωθούν στάσεις και αξίες. Ως προς στατιστικό επίπεδο σημαντικότητας 5% είναι $p \text{ value} = 0,410 > 0,05$,

Πίνακας 56: Συσχέτιση Βαθμίδας Εκπαίδευσης και διδασκαλίας στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών;

Είναι αρκετή η διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών;		Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		Α/θμια	Β/θμια	
Ναι	Συχνότητα	2	1	3
	% ανάμεσα στην διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών;	66,7%	33,3%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	5,6%	2,2%	3,7%
Όχι	Συχνότητα	34	45	79
	% ανάμεσα στην διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών;	43,0%	57,0%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	94,4%	97,8%	96,3%
Σύνολο	Συχνότητα	36	46	82
	% ανάμεσα στην διδασκαλία στην τάξη για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών;	43,9%	56,1%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	100,0%	100,0%	100,0%

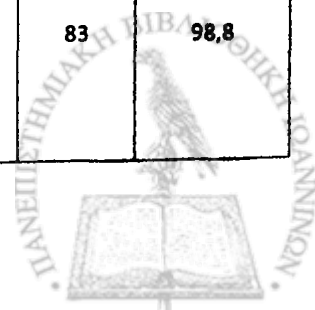


6.8. Μπορεί να συμβάλει η βιωματική μάθηση και η μάθηση στο πεδίο στην αναδιαμόρφωση του αξιακού συστήματος που αφορά στο περιβάλλον;

Για να εξακριβωθεί αν η βιωματική μάθηση και η μάθηση στο πεδίο συμβάλλει στην αναδιαμόρφωση του αξιακού συστήματος που αφορά στο περιβάλλον, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε τέσσερις ερωτήσεις. Πρώτον, αν μετά από συμμετοχή σε προγράμματα δράσης παρατήρησαν πιο φιλικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον από τους μαθητές τους, δεύτερον αν πιστεύουν πως η συμμετοχή σε δράσεις μπορεί να είναι παράγοντας διαμόρφωσης περιβαλλοντικού ήθους και αυριανών ενεργών πολιτών, τρίτον αν πιστεύουν η βιωματική εκπαίδευση είναι δυνατόν να συμβάλει στη διαμόρφωση αξιών για το περιβάλλον και τέταρτον αν οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και δραστηριότητες σε φυσικές περιοχές, κατά τη διάρκεια του σχολείου, μπορούν να επηρεάσουν θετικά στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς. Η κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ανά ερώτημα παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 57: Κατανομή δείγματος ανά ερώτημα

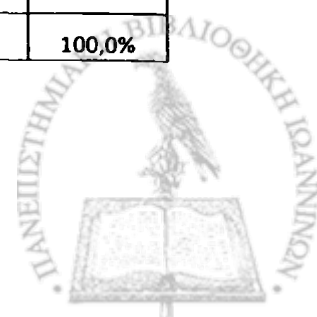
	Ναι	Σχ. Συχνότητα	Όχι	Σχ. Συχνότητα	Σύνολο N	Σύνολο % του δείγματος
Μετά από συμμετοχή σε προγράμματα δράσης παρατήρησαν πιο φιλικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον από τους μαθητές τους;	61	72,6	10	11,9	71	84,5
Πιστεύετε πως η συμμετοχή σε δράσεις μπορεί να είναι παράγοντας διαμόρφωσης περιβαλλοντικού ήθους και αυριανών ενεργών πολιτών;	82	97,6	1	1,2	83	98,8
Πιστεύετε ότι η βιωματική εκπαίδευση είναι δυνατόν να συμβάλει στη διαμόρφωση αξιών για το περιβάλλον;	81	96,4	3	3,6	84	100,0
Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και δραστηριότητες σε φυσικές περιοχές, κατά τη διάρκεια του σχολείου, μπορούν να επηρεάσουν θετικά στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς;	82	97,6	1	1,2	83	98,8



Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 97,6% δήλωσε ότι πιστεύει πως η συμμετοχή σε δράσεις μπορεί να είναι παράγοντας διαμόρφωσης περιβαλλοντικού ήθους και αυριανών ενεργών πολιτών, το 96,4% ότι πιστεύει πως η βιωματική εκπαίδευση είναι δυνατόν να συμβάλλει στη διαμόρφωση αξιών για το περιβάλλον και το 97,6% πως οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και δραστηριότητες σε φυσικές περιοχές, κατά τη διάρκεια του σχολείου, μπορούν να επηρεάσουν θετικά στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς. Επίσης το 72,6% δήλωσε ότι παρατήρησε μετά από συμμετοχή σε προγράμματα δράσης πιο φιλικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον από τους μαθητές τους. Από τη διασπορά του δείγματος ως προς το φύλο για το συγκεκριμένο ερώτημα, παρατηρείται ότι σε αρκετά μεγάλη πλειονότητα, 91,9% (N=34) , οι άνδρες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι παρατήρησαν πιο φιλικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον από τους μαθητές τους μετά από τη συμμετοχή σε προγράμματα δράσης, ενώ την αντίστοιχη άποψη εκφράζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος σε αρκετά μικρότερο ποσοστό, 79,4% (N=27) (Πίνακας 58).

Πίνακας 58: Συσχέτιση φύλου και απόψεων ως προς τη στάση των μαθητών μετά από τη συμμετοχή σε προγράμματα δράσης

Μετά από συμμετοχή σε προγράμματα δράσης παρατήρησαν πιο φιλικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον από τους μαθητές τους;		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρες	Γυναίκες	
Ναι	Συχνότητα	34	27	61
	% ανάμεσα στην συμμετοχή σε προγράμματα δράσης	55,7%	44,3%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	91,9%	79,4%	85,9%
Όχι	Συχνότητα	3	7	10
	% ανάμεσα στην συμμετοχή σε προγράμματα δράσης	30,0%	70,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	8,1%	20,6%	14,1%
Σύνολο	Συχνότητα	37	34	71
	% ανάμεσα στην συμμετοχή σε προγράμματα δράσης	52,1%	47,9%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%



Μετά και τον έλεγχο ανεξαρτησίας του κάθε ερωτήματος ξεχωριστά ως προς το φύλο, την ηλικία και την βαθμίδα εκπαίδευσης, δεν διαπιστώθηκε στατιστική σημαντικότητα ως προς καμία από τις σχέσεις αυτές. Συγκεκριμένα η τιμή του p σε κάθε ζεύγος συσχέτισης είναι μεγαλύτερο από 0,05. Συνεπώς, συμπεραίνετε ότι οι απαντήσεις καθενός από τα παραπάνω ερωτήματα δεν φαίνεται να επηρεάζεται ούτε από το φύλο, ούτε από την ηλικία αλλά ούτε και από τη βαθμίδα εκπαίδευσης.



6.9. Συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ σε δράσεις και βιωματικές επισκέψεις στη φύση;

Η διερεύνηση του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ συμμετέχουν σε δράσεις και βιωματικές επισκέψεις στη φύση, πραγματοποιήθηκε από τις απαντήσεις που έδωσε το δείγμα των εκπαιδευτικών σε τρεις ερωτήσεις, όπως παρουσιάζονται στο παρακάτω πίνακα. Χαρακτηριστικό είναι, ότι αν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν κατά πλειοψηφία 84,5% ότι το επίπεδο οργάνωσης των εκπαιδευτικών επισκέψεων -προγραμμάτων στη φύση είναι ικανοποιητικό και κατά 73,8% ότι έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα δράσης με τους μαθητές τους, σε αντίθεση βρίσκεται η δήλωση τους για το αν έχουν συμμετάσχει σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση, μιας και η πλειοψηφία σε αυτό το ερώτημα, το 58,3%, δηλώνει ότι δεν είχε την ευκαιρία να συμμετάσχει.

Πίνακας 59: Κατανομή δείγματος ανά ερώτημα ως προς τη συμμετοχή σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση και προγράμματα δράσης

	Ναι	Σχ. Συχνότητα	Όχι	Σχ. Συχνότητα	Σύνολο N	Σύνολο % του δείγματος
Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής σας καριέρας (σχολείο και ΚΠΕ) είχατε την ευκαιρία να συμμετέχετε σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση;	35	41,7	49	58,3	84	100,0
Ήταν ικανοποιητικό το επίπεδο οργάνωσης των εκπαιδευτικών επισκέψεων-προγραμμάτων στη φύση;	71	84,5	9	10,7	80	95,2
Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής σας καριέρας (σχολείο και ΚΠΕ) έχετε συμμετάσχει με τους μαθητές σας σε προγράμματα δράσης (δενδροφυτεύσεις, καθαρισμούς υπαίθριων χώρων, περίθαλψη τραυματισμένων ζώων ή πουλιών κ.λ.π.);	62	73,8	20	23,8	82	97,6

Από την ανάλυση της σχέσης σε κάθε ερώτημα με το φύλο, την ηλικία και την βαθμίδα εκπαίδευσης, αξιοσημείωτη διαφορά παρατηρήθηκε μεταξύ του



ερωτήματος αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν συμμετάσχει με τους μαθητές τους σε προγράμματα δράσης ως προς τα δύο επίπεδα φύλου αλλά και την βαθμίδα εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι το 83,3% (N=35) από το σύνολο των ανδρών εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση, ενώ αντίστοιχα το 67,5 % (N=27) του συνόλου των γυναικών του δείγματος δήλωσαν ότι είχαν την ευκαιρία της συμμετοχής σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση (Πίνακας 60).

Πίνακας 60: Συσχέτιση φύλου και συμμετοχής σε οργανωμένες επισκέψεις στη φύση με τους μαθητές

Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής σας καριέρας (σχολείο και ΚΠΕ) είχατε την ευκαιρία να συμμετέχετε σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση;		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρες	Γυναίκες	
Ναι	Συχνότητα	35	27	62
	% ανάμεσα στην συμμετοχή σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση	56,5%	43,5%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	83,3%	67,5%	75,6%
Όχι	Συχνότητα	7	13	20
	% ανάμεσα στην συμμετοχή σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση	35,0%	65,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	16,7%	32,5%	24,4%
Σύνολο	Συχνότητα	42	40	82
	% ανάμεσα στην συμμετοχή σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση	51,2%	48,8%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Διαφορά επίσης παρατηρείται και ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, όπου το 90,6% (N=29) των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ότι είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση, έναντι του 65,3% (N=32) των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης (Πίνακας 61).

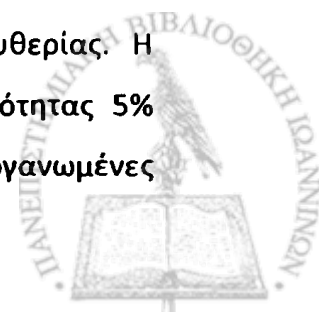


Πίνακας 61: Συσχέτιση βαθμίδας εκπαίδευσης και συμμετοχής σε οργανωμένες επισκέψεις στη φύση με τους μαθητές

Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής σας καριέρας (σχολείο και ΚΠΕ) είχατε την ευκαιρία να συμμετέχετε σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση;		Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		Α/θμια	Β/θμια	
Ναι	Συχνότητα	29	32	61
	% ανάμεσα στην συμμετοχή σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση	47,5%	52,5%	100,0%
	% ανάμεσα στη βαθμίδα	90,6%	65,3%	75,3%
Όχι	Συχνότητα	3	17	20
	% ανάμεσα στην συμμετοχή σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση	15,0%	85,0%	100,0%
	% ανάμεσα στη βαθμίδα	9,4%	34,7%	24,7%
Σύνολο	Συχνότητα	32	49	81
	% ανάμεσα στην συμμετοχή σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση	39,5%	60,5%	100,0%
	% ανάμεσα στη βαθμίδα	100,0%	100,0%	100,0%

Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας για να διαπιστωθεί κατά πόσον τα συμπεράσματα αυτά είναι στατιστικώς σημαντικά ή όχι. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε το τεστ χ^2 επιλέγοντας ως στατιστική συνάρτηση την διόρθωση συνέχειας, λόγω του ότι ο πίνακας είναι 2x2. Μεταξύ φύλου και συμμετοχής σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση, η τιμή της στατιστικής συνάρτησης είναι 1,993 με 1 βαθμό ελευθερίας και η συγκεκριμένη ένδειξη είναι η στατιστικά σημαντική στο 5% επίπεδο σημαντικότητας ($\text{sig}=0,158>0,05$). Αντίστοιχα και ο έλεγχος του Pearson καταλήγει στο ίδιο αποτέλεσμα (τιμή = 2,785, $\text{sig}=0,95>0,05$). Επομένως, συμπεραίνεται ότι η συμμετοχή σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις δεν φαίνεται να επηρεάζεται από το φύλο.

Αντίστοιχα, χρησιμοποιήθηκε ο ίδιος στατιστικός έλεγχος για την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ βαθμίδας εκπαίδευσης και συμμετοχής σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση. Η τιμή της στατιστικής συνάρτησης σε αυτή τη περίπτωση είναι 5,381 με 1 βαθμό ελευθερίας. Η συγκεκριμένη τιμή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($\text{sig}=0,020<0,05$). Συμπεραίνεται, λοιπόν ότι η συμμετοχή σε οργανωμένες



εκπαιδευτικές επισκέψεις επηρεάζεται από τη Βαθίδα εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας παρουσίασαν μεγαλύτερη συμμετοχή από τους συναδέλφους τους στην Β/θμια.



6.10. Ποιος θεωρείται πιο αρμόδιος φορέας για τη βιωματική εκπαίδευση;

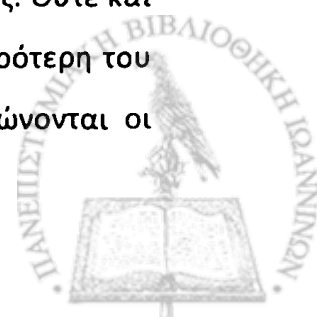
Για την απάντηση του παραπάνω ερωτήματος ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν στο ερώτημα κάτω από ποιο πλαίσιο διοργανώνονται οι επισκέψεις στη φύση με τους μαθητές αλλά και ποιος φορέας είναι ο πιο αρμόδιος για τη διοργάνωση προγραμμάτων δράσης και βιωματικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, είχαν το δικαίωμα να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις και ειδικά στο ερώτημα ποιος φορέας είναι ο πιο αρμόδιος, κατά σειρά σπουδαιότητας.

Στο ερώτημα, κάτω από ποιο πλαίσιο είχαν οργανωθεί οι εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση που παρακολούθησατε με τους μαθητές σας, από τον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσε κατά 53,6 % ότι τα ΚΠΕ είναι το πλαίσιο αυτό. Σε αρκετά κοντινή ποσοστιαία αναλογία βρέθηκαν οι Πολιτιστικοί Σύλλογοι με 47,6%, οι Ιδιωτικές εταιρείες διοργάνωσης υπαίθριων δραστηριοτήτων με 45,2% και κάτι άλλο με 35,7%.

Πίνακας 62: Κατανομή δείγματος ως προς κάτω από ποιο πλαίσιο είχαν οργανωθεί οι εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση που παρακολούθησατε με τους μαθητές σας.

	Ναι	Σχ. Συχνότητα	Όχι	Σχ. Συχνότητα	Σύνολο N	Σύνολο % του δείγματος
ΚΠΕ	45	53,6	36	42,9	81	96,4
Πολιτιστικοί Σύλλογοι	40	47,6	41	48,8	81	96,4
Ιδιωτικές εταιρείες διοργάνωσης υπαίθριων δραστηριοτήτων	38	45,2	43	51,2	81	96,4
Άλλο	30	35,7	51	60,7	81	96,4

Κάθε ένα από τα πλαίσια που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα εξετάστηκε ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα και την βαθμίδα εκπαίδευσης. Δεν παρουσιάστηκε κάποια αισθητή διαφορά μεταξύ ανδρών ή γυναικών, ηλικιακής ομάδας 25 -45 με 45 και ενώ αλλά και μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης. Ούτε και σε επίπεδο σημαντικότητας 5% η τιμή του p έγινε για κάποια σχέση μικρότερη του 0,05. Συνεπώς, η επιλογή του πλαισίου κάτω από το οποίο διοργανώνονται οι



επισκέψεις στη φύση με τους μαθητές, δεν επηρεάζεται από το φύλο, την ηλικία ή τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Εν τέλει, στο ερώτημα ποιος θεωρείται ο πιο αρμόδιος φορέας για τη βιωματική εκπαίδευση, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επέλεξαν κατά σειρά προτεραιότητας ως πιο αρμόδιο φορέα για τη βιωματική εκπαίδευση τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με ποσοστό 73,8% (Πίνακας 63). Στατιστικά σημαντική ένδειξη σε επίπεδο σημαντικότητας 5% δεν παρουσιάστηκε σε καμία σχέση των φορέων που επέλεξαν οι συμμετέχοντες αρμόδιους για τη βιωματική εκπαίδευση, με το φύλο, την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν αλλά και με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν ($\text{sig} < 0,05$). Δηλαδή, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς ποιοι φορείς είναι αρμόδιοι για τη βιωματική εκπαίδευση, δεν φαίνεται να επηρεάζονται από το φύλο, την ηλικία τους ή τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν.

Πίνακας 63: Κατανομή φορέων ως προς βιωματική εκπαίδευση

	ΟΤΑ		ΜΚΟ		ΚΠΕ		Γραφεία εκπαίδευσης		Άλλο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	38	45,2	36	42,9	1	1,2	42	50,0	69	82,1
Πρώτο	10	11,9	2	2,4	62	73,8	3	3,6	6	7,1
Δεύτερο	8	9,5	16	19,0	9	10,7	23	27,4	4	4,8
Τρίτο	12	14,3	19	22,6	9	10,7	7	8,3	-	-
Τέταρτο	14	16,7	7	8,3	1	1,2	7	8,3	1	1,2
Πέμπτο	-	-	2	2,4	-	-	-	-	2	2,4
Σύνολο	82	97,6	82	97,6	82	97,6	82	97,6	82	97,6
Ελλιπή Στοιχεία	2	2,4	2	2,4	2	2,4	2	2,4	2	2,4
Γενικό Σύνολο	84	100,0	84	100,0	84	100,0	84	100,0	84	100,0

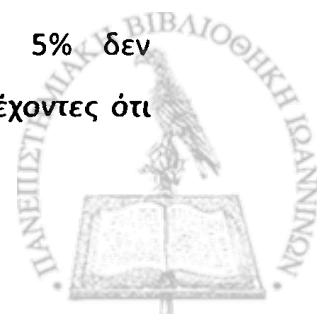


6.11. Ποιοι άλλοι φορείς, πλην της σχολικής τάξης, μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών για το περιβάλλον;
 Για τη διερεύνηση των φορέων που μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών για το περιβάλλον, πλην της τάξης, οι συμμετέχοντες απάντησαν στο ποιοι φορείς μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών για το περιβάλλον επιλέγοντας κατά σειρά προτεραιότητας περισσότερες από μία απαντήσεις. Διαπιστώθηκε, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα, ότι ως πρώτο φορέα ικανό να συμβάλει στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών για το περιβάλλον, οι συμμετέχοντες επέλεξαν κατά πλειοψηφία 52,4% τα Κ.Π.Ε., ως δεύτερο την Οικογένεια κατά 32,1%, ως τρίτο τα Μ.Μ.Ε. κατά 28,6% παρόλο που το 33,3% δεν το επέλεξε καθόλου και ως τέταρτο τις Μ.Κ.Ο. κατά 21,4% αν και παρατηρήθηκε ότι 31,0% των συμμετεχόντων δεν τις επέλεξε καθόλου. Ως πέμπτη επιλογή οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν ξεχώρισαν κάποιον φορέα ιδιαίτερα, μιας και οι επιλογές τους ήταν σχετικά ίδιες προς όλους τους φορείς.

Πίνακας 64: Κατανομή φορέων που μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών για το περιβάλλον

	Κ.Π.Ε.		Μ.Κ.Ο.		Μ.Μ.Ε.		Οικογένεια		Άλλο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	1	1,2	26	31,0	28	33,3	10	11,9	67	79,8
Πρώτο	44	52,4	1	1,2	4	4,8	24	28,6	3	3,6
Δεύτερο	19	22,6	16	19,0	9	10,7	27	32,1	4	4,8
Τρίτο	12	14,3	18	21,4	24	28,6	9	10,7	1	1,2
Τέταρτο	3	3,6	18	21,4	15	17,9	8	9,5	3	3,6
Πέμπτο	3	3,6	3	3,6	2	2,4	4	4,8	4	4,8
Σύνολο	82	97,6	82	97,6	82	97,6	82	97,6	82	97,6
Ελλιπή Στοιχεία	2	2,4	2	2,4	2	2,4	2	2,4	2	2,4
Γενικό Σύνολο	84	100,0	84	100,0	84	100,0	84	100,0	84	100,0

Στατιστικά σημαντική ένδειξη σε επίπεδο σημαντικότητας 5% δεν παρουσιάστηκε σε καμία σχέση των φορέων που επέλεξαν οι συμμετέχοντες ότι



μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών για το περιβάλλον, με το φύλο, την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν αλλά και με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν ($\text{sig} < 0,05$). Δηλαδή, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς ποιοι φορείς μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών για το περιβάλλον, δεν φαίνεται να επηρεάζονται από το φύλο, την ηλικία τους ή τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν.



6.12. Μπορεί η ταυτότητα ενός τόπου να επηρεάσει τη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς;

Προκειμένου να διευκρινιστεί αν η ταυτότητα ενός τόπου μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς ή μήπως το φυσικό τοπίο και οι δραστηριότητες στη φύση δεν διαδραματίζουν κανένα ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να απαντήσουν αν πιστεύουν πως η ταυτότητα ενός τόπου ή μιας περιοχής μπορεί να επηρεάσει θετικά στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς. Σχεδόν στο σύνολο τους, 95,2% (N=80), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι μπορεί η ταυτότητα ενός τόπου ή μιας περιοχής να επηρεάσει θετικά στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς (Πίνακας 65).

Πίνακας 65: Πιστεύετε πως η ταυτότητα ενός τόπου ή μιας περιοχής μπορεί να επηρεάσει θετικά στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς;

	Συχνότητα	Σχετ. Συχνότητα	Πραγ. Συχνότητα	Αθροιστ. Σχ. Συχνότητα
Ναι	80	95,2	98,8	98,8
Όχι	1	1,2	1,2	100,0
Σύνολο	81	96,4	100,0	
Ελλιπή Στοιχεία	3	3,6		
Γενικό Σύνολο	84	100,0		

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο, την ηλικία αλλά και την βαθμίδα εκπαίδευσης όπου και στις τρεις περιπτώσεις τα ποσοστά μεταξύ των επιπέδων του φύλου, τις ηλικιακές ομάδες και τις βαθμίδες εκπαίδευσης είναι περίπου ίδια (Πίνακες 66, 67, 68). Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 τεστ, όπου και στις τρεις σχέσεις σε επίπεδο σημαντικότητας 5% η τιμή του p, τόσο ως προς τη στατιστική συνάρτηση Continuity Correction αλλά και ως προς τον έλεγχο του Pearson, είναι μεγαλύτερη του 0,05.



Πίνακας 66: Συσχέτιση φύλου και ταυτότητας ενός τόπου ως θετική επιρροή στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς

Πιστεύετε πως η ταυτότητα ενός τόπου ή μιας περιοχής μπορεί να επηρεάσει θετικά στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς;		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Ναι	Συχνότητα	41	39	80
	% ανάμεσα στην ταυτότητα ενός τόπου	51,2%	48,8%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	97,6%	100,0%	98,8%
Όχι	Συχνότητα	1	0	1
	% ανάμεσα στην ταυτότητα ενός τόπου	100,0%	0,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	2,4%	0,0%	1,2%
Σύνολο	Συχνότητα	42	39	81
	% ανάμεσα στην ταυτότητα ενός τόπου	51,9%	48,1%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 67: Συσχέτιση ηλικίας και ταυτότητας ενός τόπου ως θετική επιρροή στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς

Πιστεύετε πως η ταυτότητα ενός τόπου ή μιας περιοχής μπορεί να επηρεάσει θετικά στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς;		Ηλικία		Σύνολο
		25-45	45 και άνω	
Ναι	Συχνότητα	36	44	80
	% ανάμεσα στην ταυτότητα ενός τόπου	45,0%	55,0%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	100,0%	97,8%	98,8%
Όχι	Συχνότητα	0	1	1
	% ανάμεσα στην ταυτότητα ενός τόπου	0,0%	100,0%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	0,0%	2,2%	1,2%
Σύνολο	Συχνότητα	36	45	81
	% ανάμεσα στην ταυτότητα ενός τόπου	44,4%	55,6%	100,0%
	% ανάμεσα στην Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%



Πίνακας 68: Συσχέτιση Βαθμίδας Εκπαίδευσης και ταυτότητας ενός τόπου ως θετική επιρροή στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς

Πιστεύετε πως η ταυτότητα ενός τόπου ή μιας περιοχής μπορεί να επηρεάσει θετικά στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς;		Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Σύνολο
		Α/θμια	Β/θμια	
Ναι	Συχνότητα	30	49	79
	% ανάμεσα στην ταυτότητα ενός τόπου	38,0%	62,0%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	96,8%	100,0%	98,8%
Όχι	Συχνότητα	1	0	1
	% ανάμεσα στην ταυτότητα ενός τόπου	100,0%	0,0%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	3,2%	0,0%	1,2%
Σύνολο	Συχνότητα	31	49	80
	% ανάμεσα στην ταυτότητα ενός τόπου	38,8%	61,2%	100,0%
	% ανάμεσα στην Βαθμίδα	100,0%	100,0%	100,0%



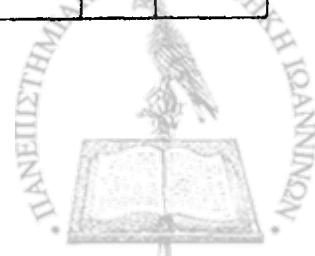
6.13. Μπορούν τα ΚΠΕ να διαδραματίσουν σημαντικό διαμορφωτικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό ρόλο;

Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, να επιλέξουν με δικαίωμα περισσοτέρων από μία επιλογές και κατά σειρά σπουδαιότητας, ποιος κατά τη γνώμη τους είναι ο πλέον αρμόδιος για την ενημέρωση και εκπαίδευση των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα, ώστε να διαπιστωθεί ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών των Κ.Π.Ε. απέναντι στο ρόλο που μπορούν να παίξουν τα Κ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και αν αυτά μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό κοινωνικό ρόλο.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επέλεξαν ως πρώτο φορέα σε σειρά σπουδαιότητας, αρμόδιο να ενημερώσει και να εκπαιδεύσει τους μαθητές σε περιβαλλοντικά θέματα το σχολείο με ποσοστό 61,9%, ενώ τα ΚΠΕ τα τοποθετούν δεύτερα σε σειρά σπουδαιότητας με ποσοστό 50% και την οικογένεια τρίτη με ποσοστό 34,5%. Τα ΜΜΕ, τις ΜΚΟ και τους Ιδιωτικούς Φορείς σε μεγαλύτερο ποσοστό δεν τα επέλεξαν καθόλου (Πίνακας 69).

Πίνακας 69: Κατανομή φορέων που είναι αρμόδιοι να ενημερώσουν και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές σε περιβαλλοντικά θέματα

	Σχολείο		Κ.Π.Ε.		Μ.Μ.Ε.		Μ.Κ.Ο.		Ιδιωτικοί Φορείς		Οικογένεια	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Καθόλου	9	10,7	5	6,0	54	64,3	51	60,7	67	79,8	22	26,2
Πρώτο	52	61,9	24	28,6	-	-	-	-	-	-	8	9,5
Δεύτερο	19	22,6	42	50,0	1	1,2	1	1,2	-	-	14	16,7
Τρίτο	4	4,8	13	15,5	7	8,3	9	10,7	-	-	29	34,5
Τέταρτο	-	-	-	-	15	17,9	14	16,7	1	1,2	6	7,1
Πέμπτο	-	-	-	-	5	6,0	7	8,3	6	7,1	3	3,6
Έκτο	-	-	-	-	1	1,2	2	2,4	10	11,9	2	2,4
Σύνολο	-	-	-	-	83	98,8	-	-	-	-	-	-
Ελλιπή Στοιχεία	-	-	-	-	1	1,2	-	-	-	-	-	-
Γενικό Σύνολο	84	100,	84	100,	84	100,	84	100,	84	100,	84	100,0



Στη συνέχεια διερευνήσαμε μέσω του χ^2 τεστ ανεξαρτησίας αν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν μεταξύ των δύο φύλων. Η ένδειξη του ελέγχου ανεξαρτησίας που πραγματοποιήθηκε για να διαπιστωθεί αν τα συμπεράσματα αυτά είναι σημαντικά ή όχι, είναι σε επίπεδο σημαντικότητας 5% είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig}=0,024 < 0,05$) μόνο ως προς την επιλογή των ΚΠΕ (Πίνακας 71). Συγκεκριμένα, το 42,9% των ανδρών έναντι του 57,1% των γυναικών επέλεξε τα ΚΠΕ ως δεύτερο αρμόδιο φορέα για την ενημέρωση και εκπαίδευση των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα, ενώ αντίστοιχα το 35,7% των ανδρών και το 21,4% των γυναικών τα επέλεξε ως πρώτο, με μεγάλο ποσοστό επίσης των γυναικών (21,4%) να τα τοποθετεί τρίτα σε σειρά σπουδαιότητας. Αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι 11,9% των ανδρών δεν τα επέλεξαν καθόλου. Καταλήγουμε συνεπώς ότι η επιλογή των φορέων που είναι αρμόδιοι να ενημερώσουν και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές σε περιβαλλοντικά θέματα επηρεάζεται από το φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Πίνακας 70).

Πίνακας 70: Συσχέτιση Φύλου με επιλογή ΚΠΕ ως αρμόδιο φορέα να ενημερώσει και να εκπαιδεύσει τους μαθητές σε περιβαλλοντικά θέματα

Επιλογή ΚΠΕ ως αρμόδιο φορέα		Φύλο		Σύνολο
		Ανδρας	Γυναίκα	
Καθόλου	Συχνότητα	5	0	5
	% ανάμεσα στην επιλογή ΚΠΕ	100,0%	0,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	11,9%	0,0%	6,0%
Πρώτο	Συχνότητα	15	9	24
	% ανάμεσα στην επιλογή ΚΠΕ	62,5%	37,5%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	35,7%	21,4%	28,6%
Δεύτερο	Συχνότητα	18	24	42
	% ανάμεσα στην επιλογή ΚΠΕ	42,9%	57,1%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	42,9%	57,1%	50,0%
Τρίτο	Συχνότητα	4	9	13
	% ανάμεσα στην επιλογή ΚΠΕ	30,8%	69,2%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	9,5%	21,4%	15,5%
Σύνολο	Συχνότητα	42	42	84
	% ανάμεσα στην επιλογή ΚΠΕ	50,0%	50,0%	100,0%
	% ανάμεσα στο Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%



Πίνακας 71: Χ² τεστ Φύλου * ΚΠΕ

	Τιμή	Βαθμοί Ελ.	Sig. (p)
Pearson Chi-Square	9,280 ^a	3	,026
Likelihood Ratio	11,281	3	,010
Linear-by-Linear Association	8,420	1	,004
N of Valid Cases	84		

Στατιστικά σημαντική ένδειξη σε επίπεδο σημαντικότητας 5% δεν παρουσιάστηκε σε καμία σχέση των φορέων που επέλεξαν οι συμμετέχοντες ως αρμόδιους για την ενημέρωση και εκπαίδευση των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα με την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν αλλά και με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν ($\text{sig} < 0,05$). Δηλαδή, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς ποιοι φορείς είναι αρμόδιοι για την ενημέρωση και την εκπαίδευση των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα, δεν φαίνεται να επηρεάζονται από την ηλικία τους ή τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν.



7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η παρούσα εργασία διερεύνησε κατά πόσο οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην φύση και τα προγράμματα δράσης που εφαρμόζουν τα Κ.Π.Ε., την τελευταία εικοσαετία στη χώρα μας, επιδρούν και επιφέρουν αλλαγές στους εκπαιδευόμενους, σε ό,τι αφορά τα ζητήματα της ηθικής του περιβάλλοντος και την διαμόρφωση αξιών. Η διερεύνηση αυτή πραγματοποιήθηκε μέσω της καταγραφής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τα οποία και αποτελούν καινοτομία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Απώτερος σκοπός αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι τόσο ο ανασχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και η εφαρμογή βιωματικών εκπαιδευτικών πρακτικών, κατά το πρότυπο των ΚΠΕ, σε όλο το εύρος του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ώστε να προωθούνται τα ζητήματα της ηθικής του περιβάλλοντος.

Ως προς το ζήτημα των αιτιών της οικολογικής κρίσης, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως οι αιτίες της οικολογικής κρίσης είναι πρώτιστα οικονομικές κατά δεύτερον πολιτικές και κατά τρίτον αξιακές, γεγονός που φανερώνει πως δεν εκτιμούν την οικολογική κρίση ως αξιακό ζήτημα και κατά συνέπεια δεν επιβεβαιώνει την πρώτη υπόθεση της έρευνας.

Ως προς το ζήτημα του επιπέδου της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί απάντησαν πως το επίπεδο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη χώρα μας κυμαίνεται μεταξύ του αρκετά καλού και του μετρίου, ως δύο πρώτες επιλογές, και του πολύ καλού, ως τρίτη επιλογή, και επομένως κρίνουν πως βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο, γεγονός που επιβεβαιώνει τη δεύτερη υπόθεση εργασίας.

Στο βασικό ερωτήματα της έρευνας σχετικά με το αν οι περιβαλλοντικές αξίες αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας στα ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέρος του οποίου αποτελούν και τα ΚΠΕ, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν εκπαιδευτεί σε περιβαλλοντικά θέματα και ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος. Σε μεγάλο ποσοστό όμως η εκπαίδευσή τους πραγματοποιήθηκε μέσω σεμιναρίου/ων και όχι μέσω μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο (επιλογή που ναι μεν έρχεται δεύτερη αλλά με πάρα πολύ μικρό ποσοστό σε σχέση με την πρώτη).



γεγονός που δηλώνει έλλειψη στους πανεπιστημιακούς κύκλους σπουδών σε ό,τι αφορά τα ζητήματα της ηθικής του περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, ως προς το θέμα αυτό, η έρευνα επιβεβαίωσε ότι οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ έχουν λάβει εκπαίδευση και σε θέματα περιβαλλοντικής ηθικής με βάση και την αντίστοιχη ερώτηση όπου οι ερωτώμενοι επέλεξαν τη σωστή στοχοθεσία της. Εδώ κατά πλειοψηφία σωστή στοχοθεσία υιοθέτησαν όσοι είχαν δηλώσει πως έχουν εκπαιδευτεί στην περιβαλλοντική ηθική.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων δήλωσε πως δεν είναι ικανοποιημένοι από την εκπαίδευση που έχουν λάβει σε περιβαλλοντικά θέματα. Διαπιστώθηκε επίσης ότι το ποσοστό των ανδρών που δήλωσαν ότι η εκπαίδευση τους περιλάμβανε και θέματα αξιών είναι μεγαλύτερο από αυτό των γυναικών. Καθώς και το ποσοστό των συμμετεχόντων ηλικίας 45 ετών και άνω είναι μεγαλύτερο από αυτό ηλικίας 25 - 45 ετών, αλλά και το ποσοστό των εκπαιδευτικών Α/θμιας είναι μεγαλύτερο από τους εκπαιδευτικούς Β/θμιας που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη.

Ως προς τη γνώση για τις έννοιες της περιβαλλοντικής ηθικής η έρευνα έδειξε πως προέρχεται κυρίως από προσωπική αναζήτηση και ενδιαφέρον, καθώς και από μεταπανεπιστημιακή παρακολούθηση εκπαιδευτικών σεμιναρίων, γεγονός που δημιουργεί, για άλλη μια φορά, προβληματισμό ως προς τη θεματολογία των πανεπιστημιακών σπουδών και ενισχύει το συμπέρασμα πως απουσιάζουν τα ζητήματα της περιβαλλοντικής ηθικής από τους πανεπιστημιακούς κύκλους σπουδών.

Όσον αφορά τις γνώσεις των συμμετεχόντων ως προς τις έννοιες εγγενής αξία, περιβαλλοντική δικαιοσύνη, διαγενεακή δικαιοσύνη, απόδοση δικαιώματος και ετερότητα, προκύπτει πως εκείνες που γνωρίζουν περισσότερο είναι οι έννοιες της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης, της εγγενούς αξίας και της ετερότητας. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι ως προς την γνώση της εγγενούς αξίας, αρκετοί από τους συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι την γνωρίζουν δεν την περιέγραψαν σωστά. Αντίστοιχα οι απαντήσεις τους δεν ήταν οι σωστές ως προς την αναφορά τους στην έννοια της διαγενεακής δικαιοσύνης, παρόλο που αρκετοί από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τη γνωρίζουν. Γενικότερα, παρατηρείται ότι, ιδιαίτερα ως προς τις

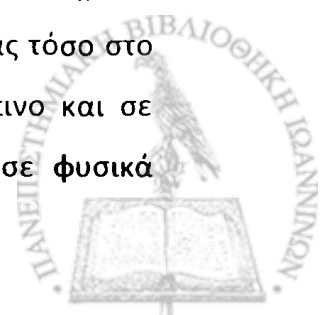


έννοιες διαγενεακή δικαιοσύνη και απόδοση δικαιώματος, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών στην παρούσα μελέτη είναι ελλιπείς.

Ένα ακόμα ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί η πηγή πληροφοριών ως προς τις εν λόγω έννοιες. Στην ερώτηση «από πού γνωρίζετε τις έννοιες της ηθικής του περιβάλλοντος» οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους απαντούν πως γνωρίζουν τις έννοιες εγγενής αξία, περιβαλλοντική δικαιοσύνη, απόδοση δικαιώματος και ετερότητα από προσωπική αναζήτηση και μελέτη, κατά πρώτον, από εκπαιδευτικά σεμινάρια, κατά δεύτερον, και στην τρίτη θέση έρχεται η πληροφόρηση για τις έννοιες της περιβαλλοντικής ηθικής από τις σπουδές. Επιβεβαιώνεται, για άλλη μια φορά, πως το κενό που αφήνουν οι σπουδές γύρω από τα ζητήματα προσδιορισμού των εννοιών οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να το καλύψουν μέσω προσωπικών αναζητήσεων και με παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων από άλλους φορείς πέραν του επίσημου πανεπιστημιακού κύκλου σπουδών και επαληθεύεται η τρίτη υπόθεση της έρευνας πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση σχετικά με τις έννοιες της ηθικής του περιβάλλοντος.

Η ενσωμάτωση των περιβαλλοντικών θεμάτων σε άλλα διδακτικά αντικείμενα και η εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους εκπαιδευτικούς των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, εφόσον, όπως προέκυψε από την έρευνα, σχεδόν όλοι έχουν εκπονήσει ή συμμετάσχει σε σχετικά προγράμματα. Αξίζει να επισημανθεί ότι στα εκπονηθέντα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών συμμετεχόντων σχετικά με την προσέγγιση ζητημάτων αξιών του περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, οι άνδρες συμμετέχοντες δήλωσαν, σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τις γυναίκες, ότι έχουν προσεγγίσει και ζητήματα αξιών του περιβάλλοντος πέρα από τα γνωστικά περιβαλλοντικά ζητήματα, στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που έχουν εκπονήσει.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά την προσέγγιση τους σε ζητήματα απόδοσης εγγενούς αξίας σε έμβια και άβια, σε ζητήματα περιβαλλοντικής ή διαγενεακής δικαιοσύνης, στην έννοια της ετερότητας τόσο στο επίπεδο των ανθρώπινων κοινωνιών όσο και ως προς το μη ανθρώπινο και σε θέματα απόδοσης δικαιώματος σε μη ανθρώπινα όντα, καθώς και σε φυσικά



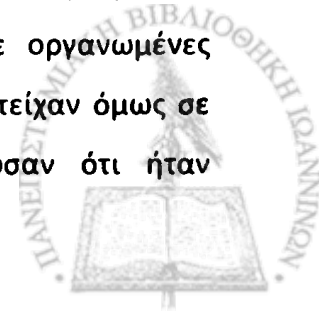
στοιχεία, δεν παρουσίασαν σημαντική διαφορά ως προς το φύλο, την ηλικία ή την βαθμίδα εκπαίδευσης. Στην πλειοψηφία τους βέβαια φάνηκε να προσεγγίζουν ζητήματα απόδοσης εγγενούς αξίας σε έμβια και άβια, καθώς και σε ζητήματα περιβαλλοντικής ή διαγενεακής δικαιοσύνης περισσότερο και όχι ζητήματα δικαιωμάτων και ετερότητας.

Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας ή βαθμίδας εκπαίδευσης πιστεύουν πως η διδασκαλία των αξιών στο πλαίσιο της γενικότερης εκπαιδευτικής διδασκαλίας στην τάξη δεν είναι αρκετή από μόνη της να οδηγήσει σε αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών σε ό,τι αφορά το περιβάλλον. Η βιωματική μάθηση όμως και η μάθηση στο πεδίο δηλώνουν ότι μπορούν να συμβάλλουν στην αναδιαμόρφωση του αξιακού συστήματος για το περιβάλλον, γεγονός που επίσης επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες (Palmer, J., Suggate, J., Τσαλίκη, Ε., 1998 και Δασκολιά, Μ., Γρίλλια, Π., 2012) καθώς και την πέμπτη υπόθεση της έρευνας.

Ειδικότερα, σχεδόν στο σύνολο τους οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και δραστηριότητες σε φυσικές περιοχές, κατά τη διάρκεια του σχολείου, μπορούν να επηρεάσουν θετικά στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς, πως η συμμετοχή σε δράσεις μπορεί να είναι παράγοντας διαμόρφωσης περιβαλλοντικού ήθους και αυριανών ενεργών πολιτών, και πως η βιωματική εκπαίδευση είναι δυνατόν να συμβάλλει στη διαμόρφωση αξιών για το περιβάλλον.

Από την παρούσα έρευνα διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, χωρίς να παρουσιάζεται σημαντική διαφορά μεταξύ τους ως προς το φύλο, την ηλικία ή την βαθμίδα εκπαίδευσης, δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους καριέρας έχουν συμμετάσχει με τους μαθητές σε προγράμματα δράσης τα οποία έχουν διοργανώσει τα ΚΠΕ. Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι, μετά από συμμετοχή σε προγράμματα δράσης, οι μαθητές τους υιοθέτησαν πιο φιλικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον.

Παρότι συμμετείχαν σε προγράμματα δράσης, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως στο μεγαλύτερο ποσοστό τους δεν είχαν συμμετάσχει σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις. Από εκείνους που δήλωσαν πως συμμετείχαν όμως σε οργανωμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις οι περισσότεροι δήλωσαν ότι ήταν



ικανοποιητικό το επίπεδο οργάνωσης των εκπαιδευτικών επισκέψεων-προγραμμάτων στη φύση. Ιδιαίτερα μεταξύ ανδρών και γυναικών, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν συμμετάσχει λιγότερο συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους. Μεγαλύτερη διαφοροποίηση, αναφορικά με την συμμετοχή σε οργανωμένες επισκέψεις στη φύση, προέκυψε ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι συμμετέχοντες, καθώς οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να έχουν συμμετάσχει. Αυτή η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση καταδεικνύει μια διαφορά ως προς τις βιωματικές επισκέψεις στη φύση μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, που αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω.

Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι ο φορέας τον οποίο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν, ως σημαντικότερο για τη βιωματική εκπαίδευση αλλά και ο οποίος συμβάλλει στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών για το περιβάλλον και είναι ικανός να οδηγήσει σε περιβαλλοντική υπευθυνότητα.

Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών αναφέρει πως εξίσου σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς έχει η ταυτότητα ενός τόπου, αναδεικνύοντας τη βιωματικότητα και την ταυτότητα του τόπου ως σημαντικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών και εσωτερικών κινήτρων.

Έτσι, από την έρευνα επιβεβαιώνονται τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών (Lawrence, E., 2012) πως οι εμπειρίες στη φύση και οι βιωματικές δραστηριότητες σε φυσικές περιοχές είναι δυνατόν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση αξιών για το περιβάλλον, καθώς αποτελούν σημαντικό παράγοντα επιρροής ως προς την ανάπτυξη περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος. Επιβεβαιώνεται επίσης πως η συμμετοχή σε δράσεις μπορεί να αποτελέσει παράγοντα διαμόρφωσης περιβαλλοντικού ήθους και αυριανών ενεργών πολιτών (Lawrence, E., 2012 και Palmer, J., Suggate, J., Τσαλίκη, E., 1998 και Lawrence, E., 2012) καθώς το είδος των εμπειριών στη φύση αναδεικνύεται ως παράγοντας κλειδί για την ανάπτυξη περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος.

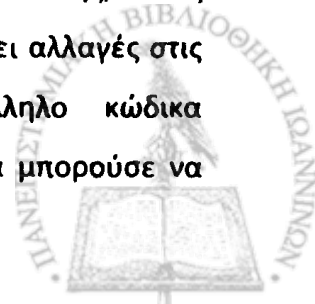
Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επέλεξαν ως κύριο φορέα, αρμόδιο να ενημερώσει και να εκπαιδεύσει τους μαθητές σε



περιβαλλοντικά θέματα, το σχολείο τοποθετώντας τα ΚΠΕ δεύτερα σε σειρά αρμοδιότητας. Αυτή τους η άποψη παρουσιάζει σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να τοποθετούν τα ΚΠΕ από πρώτα έως τρίτα σε σειρά αρμοδιότητας ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί κυμαίνονται από καθόλου, με μικρό όμως ποσοστό, μέχρι δεύτερα σε σειρά αρμοδιότητας. Και ενώ οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα ΚΠΕ θεωρούν το σχολείο ως πλέον αρμόδιο για την εκπαίδευση των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα, εν τούτοις, θεωρούν τα ΚΠΕ ως τον πλέον αρμόδιο φορέα για τη βιωματική εκπαίδευση και ως τον πλέον αρμόδιο φορέα ο οποίος μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση στάσεων και στη διδασκαλία αξιών σχετικά με το περιβάλλον, γεγονός που επιβεβαιώνει την έκτη υπόθεση εργασίας.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε την τελευταία υπόθεση εργασίας και ενίσχυσε προηγούμενες έρευνες (Lawrence, E., 2012) πως η ταυτότητα ενός τόπου ή μιας περιοχής μπορεί να επηρεάσει θετικά στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς, καθώς ο τόπος γίνεται στοιχείο της ταυτότητας του ανθρώπου. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε τόπου δρουν καθοριστικά στη δημιουργία συναισθηματικών συνδέσμων-συνδέσεων και στη δημιουργία προσωπικών νοηματοδοτήσεων για τη συγκεκριμένη περιοχή, ενώ καλλιεργούν επίσης τη σύνδεση με το φυσικό κόσμο σε ένα βαθύτερο εσωτερικό επίπεδο. Τέλος, η έρευνα ενισχύει προηγούμενες έρευνες (Palmer, J., Suggate, J., Τσαλίκη, Ε., 1998 και Δασκολιά, Μ., Γρίλλια, Π., 2012), σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικές επισκέψεις στη φύση αποτελούν σημαντικές εμπειρίες ζωής οι οποίες φαίνεται να αντέχουν στο χρόνο και, σε συνδυασμό με την ταυτότητα ενός τόπου, ότι μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλότερα επίπεδα ταύτισης με τον τόπο που εκδηλώνονται με περιβαλλοντικά υπεύθυνες συμπεριφορές.

Συνοψίζοντας, τα δεδομένα της έρευνας σκιαγραφούν την κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας (Πανεπιστήμιο, Α/θμια, Β/θμια εκπαίδευση και Κ.Π.Ε.) ως προς τα ζητήματα της ηθικής του περιβάλλοντος. Επίσης δείχνουν πως η μέθοδος εφαρμογής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπως υλοποιείται μέσω των προγραμμάτων των Κ.Π.Ε., μπορεί να επιφέρει αλλαγές στις στάσεις των εκπαιδευόμενων και να διαμορφώσει κατάλληλο κώδικα περιβαλλοντικών αξιών και είναι αυτή ακριβώς η μέθοδος που θα μπορούσε να



επιφέρει αντίστοιχα αποτελέσματα στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος με την διεύρυνση της εφαρμογής της.

Η έρευνα διαπιστώνει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην πραγματοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων μεταξύ Α/θμιας & Β/θμιας εκπαίδευσης, διαφοροποίηση που αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω καθώς παρουσιάζεται να υπερτερεί στην υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Από τα πορίσματα της έρευνας προκύπτει η ανάγκη το Πανεπιστήμιο να προωθήσει τα ζητήματα των αξιών του περιβάλλοντος καθώς και τη βιωματική εκπαίδευση, εντάσσοντας μαθήματα τύπου «πράσινων τάξεων» στους κύκλους σπουδών του. Στο πλαίσιο αυτών των «πράσινων τάξεων» οι φοιτητές θα έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν μαθήματα σε φυσικές περιοχές στα όρια των Πανεπιστημιούπολεων -όπου αυτό είναι εφικτό. Από την εμπειρία αυτών των οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη φύση (πράσινες τάξεις), αναμένεται άμεση συναισθηματική σύνδεση των συμμετεχόντων/φοιτητών με τις φυσικές περιοχές η οποία είναι δυνατόν να προάγει περιβαλλοντική υπευθυνότητα. Επιπλέον, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μέσω των βιωμάτων τους θα είναι σε θέση να εφαρμόσουν αντίστοιχες πρακτικές στο σχολείο, όταν ενταχθούν ως εργαζόμενοι.

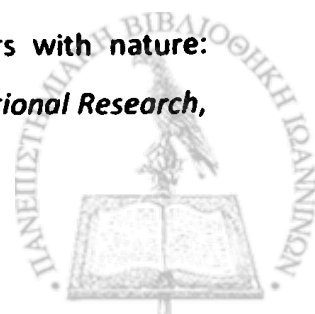


ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασοπούλου - Καπογιάννη Θ., 1999, Η έννοια της διαφοράς και η αρχή της υπευθυνότητας, στο Βουδούρης, Κ., (επιμ.), *Φιλοσοφία και Οικολογία*, Αθήνα: Ιωνία.
- Βουδούρης Κ., (επιμ.), 1999, *Φιλοσοφία και Οικολογία*, Αθήνα: Ιωνία.
- Bowe, G., 1999, Φύση και αξία, στο Βουδούρης Κ., (επιμ.), *Φιλοσοφία και Οικολογία*, Αθήνα: Ιωνία.
- Γεωργοπούλου, Ν., 1995, *Ηθική της Οικολογικής συνείδησης*, Αθήνα: Θυμέλη.
- Γεωργόπουλος, Α., 2002, *Περιβαλλοντική Ηθική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννίρης, Κ., 2012, Έρευνα για τα 20 χρόνια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, Εισήγηση στο 6^ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Θεσσαλονίκη, 30 Νοεμβρίου-1 & 2 Δεκεμβρίου.
- Cobb, Edith, 1977, *The ecology of imagination in childhood*, New York: Columbia University Press.
- Δασκολιά, Μ., 2005, *Θεωρία και πράξη στην περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δασκολιά, Μ., Γρίλλια, Π., 2012, Οι Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής ως παράμετροι της σχέσης μας με το περιβάλλον. Μια επανεξέταση της συμβολής τους ως ερευνητικού πεδίου στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη αειφορία, στο *Περιβαλλοντική Ηθική, Προκλήσεις και Προοπτικές για τον 21^ο αι.*, επιμ. Πρωτοπαπαδάκης, Ε., Μανωλάς, Ε., 2012: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Δασολογία & Διαχείρισης Περιβάλλοντος και φυσικών πόρων.
- Δημητρίου, Α., 2009, *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Descartes, R., 1637, *Discours de la Methode*, ελληνική μετάφραση Χρηστίδη, Χ., 1976, Αθήνα: Παπαζήση.



- Καραγεωργάκης, Σ., Γεωργόπουλος, Α., 2005, Όταν η Περιβαλλοντική Ηθική Συναντά την Πολιτική Οικολογία, στο Γεωργόπουλος, Α. (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κουσουρής, Θ., Αθανασάκης, Α., 19.., *Περιβάλλον, οικολογία, εκπαίδευση*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Κυρίδης, Α., Μαυρικάκη, Ε., 2003, *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, Έρευνα Πεδίου*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Λαρρέρ, Κ., 2001, *Η φιλοσοφία του περιβάλλοντος*, Αθήνα: Πατάκη.
- Λουκέρης, Δ., 2005, *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Απεικόνιση.
- Lawrence, K., E., 2012, Visitation to Natural Areas on Campus and its Relation to Place Identity and Environmentally Responsible Behaviors, *The Journal of Environmental Education*, Vol. 43, No 2, 93-106.
- Leopold, A., 1949, *Sand Count Almanac*, New York.
- Νας, Ρ., Φ., 1995, *Τα δικαιώματα της φύσης, ιστορία της περιβαλλοντικής ηθικής*, Αθήνα: Θυμέλη.
- Παπαγιαννόπουλος, Φ., 2010, *Περιβαλλοντική Ηθική, Το κίνημα της Βαθιάς Οικολογίας*, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Διπλωματική Εργασία.
- Παπαδημητρίου, Ε., 1995, *Για μια νέα Φιλοσοφία της Φύσης*, Αθήνα: Πολίτης.
- Παπαδοπούλου, Π., 2005, «Άνθρωποι και Ζώα», στο Γεωργόπουλος, Α., (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg.
- Palmer, J., Suggate, J., Τσαλίκη, Ε., 1998, Σημαντικές επιρροές στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28: 149-169 .
- Piana, E., 2006, *Εξελικτική Οικολογία*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Rolston, H., 1985, Duties to endangered species. *BioScience* 35: 718-726.
- Σκούρτος, Μ., Σοφούλης, Κ., 1995, *Η περιβαλλοντική πολιτική στην Ελλάδα*, Αθήνα: Δαρδανός.
- Sandell, K., Ohman, J., 2010, Educational potentials of encounters with nature: Reflectios from a Swedish outdoor perspective. *Environmental Educational Research*, 16: 113-132.



- Sobel, D., 1990, A place in the world: Adult s Memories of Childhood 's Spesial Places. *Childrens Environmental Quarterly*, Vol 7, No 4.
- Τέγου, Κ., 2004, *Περιβαλλοντική Ηθική, Η προστασία του περιβάλλοντος ως πρόβλημα φιλοσοφικό, ηθικό και νομικό*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Τσέκος, Χ., 2008, *Τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και η τοπική αυτοδιοίκηση ως «εργαλεία» εφαρμογής μη τυπικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα διαχείρισης φυσικών πόρων, Αγρίνιο.
- Τσίρος, Δ., 1996, *Πτυχές Οικοπεριβαλλοντικής παιδείας στο Οικολογία-Κοινωνία-εκπαίδευση*, Αθήνα: Λιβάνη.
- Tanner, T., 1980, Significant Life Experiences. *The Journal of Environmental Education*, Vol 11, No 4, σελ. 20-24.
- Tannant, M. A., Green, G, T., 1999, Outdoor recreation and the predictive validity of environmental attitudes. *Leisure Sciences*, Vol 21, 17-30.
- Unesco, 1978, Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi (USSR, 14-26 October 1977) Final report. Paris: Unesco.
- UNESCO, *Conference intergouvernementale sur l' education relative a l' environnement, Rapport final* (Tbilissi, 14-26 Octobre 1977), Paris 1977, σελ. 27-56, μετάφραση Φλογαίτη, Ε., 1998.
- Φλογαίτη , Ε., 1998, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Φλογαίτη, Ε., 2011, *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*, Αθήνα, Πεδίο.
- Fox, W., 1999, Η Βαθεία οικολογία και η αρετολογία, στο Βουδούρης, Κ., (επιμ.), *Φιλοσοφία και Οικολογία*, Αθήνα: Ιωνία.
- Χατζηκωσταντίνου, Κ., 2004, Μερικές αρχικές σκέψεις για το δίκαιο του περιβάλλοντος στο *Αειφορία και περιβάλλον*, επιμ., Τσάλτας, Γ., Κατσιμπάρδης, Κ., Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο
- Ψαρρέας, Π., 2008, *Θεωρίες για τη σχέση οικονομίας και περιβάλλοντος: μια κριτική προσέγγιση*, Μεταπτυχιακή Διατριβή - Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Διεπιστημονικό - Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (Δ.Π.Μ.Σ.) Περιβάλλον και Ανάπτυξη.
- Ετερότητα-Βικιλεξικό. Τελευταία ανάκτηση 28 Αυγούστου 2013 από <http://el.wiktionary.org/wiki/>



- Γλωσσάριο, Ετερότητα, I-RED, Institute for Rights Equality & Diversity. Τελευταία ανάκτηση 1 Σεπτέμβρη 2013 από <http://www.i-red.eu/?i=institute.el.glossary>

