

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ»

Κατεύθυνση: «ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ»

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ – ΕΡΕΥΝΑ

**ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ, ΓΥΡΩ
ΑΠΟ ΘΕΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΗΘΙΚΗΣ**

1. Κ. ΑΠΟΣΤΟΛΟΠΟΥΛΟΣ, Επιβλέπων
2. Μ. ΓΚΟΣΙΑ, Μέλος
3. Κ. ΑΜΠΕΛΙΩΤΗΣ, Μέλος

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: ΝΙΚΗ ΚΑΠΠΑ

ΑΘΗΝΑ 2004

**ΠΤΥ
ΚΑΠ**

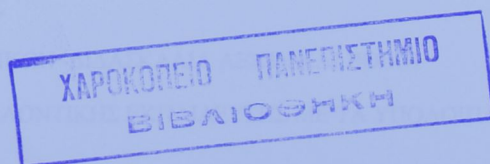
ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο προσδιορισμός των αντιλήψεων των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των σχολείων της Ανατολικής Αττικής αναφορικά με θέματα που άπτονται της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών, μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια αξιών για την υιοθέτηση περιβαλλοντικής ηθικής.

Για το συνολικό αποτέλεσμα και την όλη προσπάθεια θέλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον Κο Καθηγητή Κων/νο Αποστολόπουλο, επιβλέποντα της τριμελούς επιτροπής. Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω την Κα Μαρία Γκούσια και τον Κο Κων/νο Αμπελιώτη που ως Καθηγητές- μέλη της τριμελούς επιτροπής, βοήθησαν σημαντικά με τις πολύτιμες συμβουλές και την ουσιαστική παρέμβαση τους στην διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Επιπλέον αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους Καθηγητές καθώς και τις Κυρίες Υπεύθυνες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, Κυρίες Κρητικού Ελένη και Αγγελίδου Ευαγγελία που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα αλλά και συνέβαλαν με τις γνώσεις τους και την πείρα τους στην ολοκλήρωση αυτής της έρευνας.

Τέλος, ιδιαίτερος θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αμέριστη ηθική και ουσιαστική υποστήριξη τους.



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ σελ.4-6

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΗΘΙΚΗΣ σελ.4- 36

2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

2.2 ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ

2.3 Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΗΘΙΚΗΣ
ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟΚΕΝΤΡΙΣΜΟ

2.4 Η ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΗΘΙΚΗΣ

2.5 ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ
ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ, ΤΟΝ ΦΕΜΙΝΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ

2.5.1 ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ

2.5.2 ΦΕΜΙΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

2.5.3 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ

2.6 ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΗΘΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ

2.7 ΕΡΗΜΟΙ ΚΑΙ ΑΚΑΛΛΙΕΡΓΗΤΟΙ ΤΟΠΟΙ ΚΑΙ
ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ σελ.37-53

3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΗΘΙΚΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.2 ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ

3.3 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΩΝ
ΑΞΙΩΝ ΤΗΣ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΗΘΙΚΗΣ

3.4 ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ -ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΑΞΙΩΝ ΚΑΙ ΗΘΙΚΗ

3.5 Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΑ ΥΠΟΛΟΙΠΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΞΙΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΗΘΙΚΗΣ

σελ. 54-69

4.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

- 4.2 Η ΤΕΧΝΙΚΗ LAIZZER FAIRE
- 4.3 Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΗΘΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
- 4.4 Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΕΝΣΤΑΛΛΕΣΗΣ ΑΞΙΩΝ
- 4.5 Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΑΞΙΩΝ
- 4.6 Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗΣ ΑΞΙΩΝ
- 4.7 Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΔΡΑΣΗ
- 4.8 Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ
- 4.9 Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΣΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
- 4.10 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

σελ. 70- 133

- 5.1 ΕΡΕΥΝΑ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
- 5.2 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ
- 5.3 ΕΛΕΓΧΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ
- 5.4 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

σελ. 134-138

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

σελ 139-150

ΠΗΓΕΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

σελ 151-156

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η διερεύνηση και διατύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε σχολεία της Ανατολικής Αττικής σχετικά με το ζήτημα της «περιβαλλοντικής ηθικής».

Στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφεται ο βασικός σκοπός της εργασίας, η μεθοδολογία εκπόνησης της, ενώ παρουσιάζεται περιληπτικά το περιεχόμενο του κάθε κεφαλαίου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που καλύπτουν τον επιστημονικό χώρο της περιβαλλοντικής ηθικής. Αναλύονται τα φιλοσοφικά ρεύματα που οδήγησαν στην ανάπτυξη του εννοιολογικού περιεχομένου της ηθικής του περιβάλλοντος, ο τρόπος που οι παραδοσιακές ηθικές θεωρίες αντιμετώπιζαν το περιβάλλον, η ανθρωποκεντρική και οικοκεντρική περιβαλλοντική ηθική, οι παραδοσιακές ηθικές θεωρίες η βιοκεντρική ηθική η κοινωνική οικολογία & ο οικοφενισμός καθώς και οι ηθικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση της άγριας φύσης (έρημοι και ακαλλιέργητοι τόποι) και τις αναπτυξιακές τάσεις που οδηγούν στην εκμετάλλευση της.

Στα πλαίσια του κεφαλαίου διαφαίνονται οι αντιλήψεις των φιλοσοφικών ρευμάτων απέναντι στο περιβάλλον ξεκινώντας από τον πλήρη ανθρωποκεντρισμό στα πλαίσια του οποίου το περιβάλλον βρίσκεται στην υπηρεσία των επιθυμιών του ανθρώπου έως τις σύγχρονες τάσεις οι οποίες τοποθετούν τον άνθρωπο σαν ένα κρίκο της περιβαλλοντικής αλυσίδας.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα αναλυθεί η σχέση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της περιβαλλοντική ηθικής και ο ρόλος που καλείται να παίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός στην καλλιέργεια των αξιών που οδηγούν στο σεβασμό του περιβάλλοντος. Στα πλαίσια αυτού του κεφαλαίου θα συνδεθεί η αλλαγή στάσεων και αξιών των ανθρώπων που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η δημιουργία και η καλλιέργεια ενός πλέγματος αξιών που οδηγούν σε μια θετική οπτική για το περιβάλλον με την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Στο τέταρτο κεφάλαιο θα εξεταστούν οι πιο διαδεδομένες τεχνικές που χρησιμοποιούν οι καθηγητές στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με σκοπό να διδάξουν περιβαλλοντική ηθική. Θα εξεταστούν οι τεχνικές:

1. Laissez Faire
2. Ηθική Ανάπτυξη
3. Ενστάλαξη Αξιών
4. Διασαφήνιση Αξιών
5. Ανάλυση Αξιών
6. Μάθηση μέσα από την δράση
7. Συμβάλλουσα Εκπαίδευση
8. Τροποποίηση της συμπεριφοράς

Το πέμπτο κεφάλαιο αποτελεί την εμπειρική ανάλυση που θα καλύψει τις αντιλήψεις καθηγητών που ασχολούνται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και εφαρμόζουν προγράμματα και μεθόδους σε σχολεία της Ανατολικής Αττικής. Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος της πρωτογενούς δειγματοληπτικής έρευνας με ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από 70 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Ανατολικής Αττικής, οι οποίοι αποτέλεσαν και τον πληθυσμό της έρευνας. Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας και για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS.

Στο έκτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας ενώ θα γίνει και μία ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων της διπλωματικής εργασίας. Θα διαπιστωθεί εάν τα βασικά δεδομένα των θεωρητικών προσεγγίσεων επιβεβαιώνονται από τα εμπειρικά δεδομένα της ανάλυσης των σχολείων της Ανατολικής Αττικής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΗΘΙΚΗΣ

2.1 Εισαγωγή

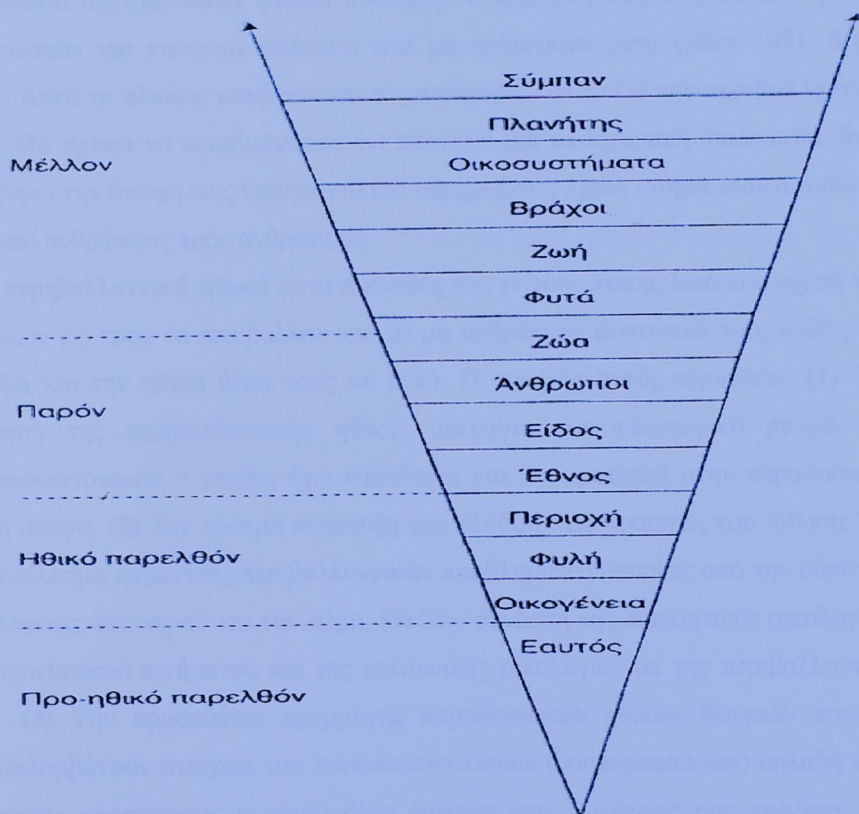
Πριν ξεκινήσουμε την έρευνα μας για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και ηθική είναι απαραίτητο να προσδιορίσουμε το εννοιολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθούμε. Με άλλα λόγια θα πρέπει να διευκρινίσουμε τον όρο περιβαλλοντική ηθική, αλλά και να συνοψίσουμε τα συμπεράσματα των θεωρητικών προσεγγίσεων που έχουν αναπτυχθεί μέχρι σήμερα για την σχέση περιβάλλοντος, ανθρώπου και ηθικής, ώστε να ανιχνεύσουμε αποτελεσματικότερα τις αντιλήψεις του πληθυσμού της έρευνάς μας, δηλαδή των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των σχολείων της Ανατολικής Αττικής.

«Ηθική» σύμφωνα με αρκετές προσεγγίσεις είναι το πεδίο των κανόνων που θα πρέπει να διέπει την συμπεριφορά μας προς τους άλλους (Γεωργόπουλος 2002, Norton 1984, Hare 1971). Ο Nash (1989) αντιλαμβάνεται την «Ηθική» στα πλαίσια μιας διαδικασίας εξέλιξης. Ξεκινά από ένα μακρινό ηθικό παρελθόν, όπου ίσως αναγνωρίζονταν ηθικές υποχρεώσεις μόνο προς πολύ μικρά σύνολα ανθρώπων όπως η οικογένεια και η φυλή, και καταλήγει στο παρόν όπου η ηθική κοινότητα έχει διευρυνθεί και υπάρχουν ηθικές υποχρεώσεις απέναντι σε όλους τους ανθρώπους και το έθνος. Στο μέλλον προδιαγράφεται η ανάληψη ηθικών υποχρεώσεων απέναντι στα ζώα, τα φυτά και την ζωή στον πλανήτη ως σύνολο (Σχήμα 1).

Για πολλά χρόνια η άποψη που κυριαρχούσε για το τι είναι ηθικό και τι όχι επηρεαζόταν από την επίδραση του «Ηθικού Σχετικισμού». Η άποψη αυτή υποστηρίζει ότι η ηθική αλήθεια και η δικαιολόγηση της είναι απολύτως σχετικά πράγματα, τα οποία αλλάζουν ανάλογα με την ιστορία και τον πολιτισμό ενός τόπου. Αρνείται την ύπαρξη και εγκυρότητα ενός συγκεκριμένου ηθικού κώδικα με παγκόσμια ισχύ.

Σύμφωνα με την προσέγγιση του ηθικού σχετικισμού είναι λάθος να κρίνουμε τους ανθρώπους που βασίζουν την ζωή τους σε διαφορετικές αξίες από τις δικές μας ή να τους υποχρεώνουμε να ασπαστούν άλλες επειδή οι δικές τους αξίες δεν είναι καθόλου υποδεέστερες από τις δικές μας (Cupitt 1991, Warnock 1996). Το μοντέλο του ηθικού σχετικισμού έχει ξεπεραστεί πλέον και δεν αποτελεί κυρίαρχο δόγμα, διότι έγινε σαφές ότι θα οδηγούσε στην κατάρρευση κάθε ηθικού κώδικα, μέσα στα

πλαίσια του οποίου θα γινόταν απόπειρα να ταξινομηθούν τα πράγματα σε σωστά και λάθος, ηθικά και ανήθικα (Warnock 1996, Γεωργόπουλος 2002).



Σχήμα 1: Η Εξελικτική Διαδικασία της Ηθικής

Σταδιακά λοιπόν επικράτησαν «κανονιστικού τύπου» ηθικά συστήματα, που αντιπροσωπεύονται από κανόνες του τύπου «πρέπει να πράττουμε έτσι ή αλλιώς» κλπ. Η επιβολή αυτών των συστημάτων δεν αποκλείει την διαφορετικότητα των λαών των πολιτισμών και των αξιακών συστημάτων, αλλά προσδιορίζει ένα ελάχιστο επίπεδο κανόνων και δικαιωμάτων που υπογραμμίζουν σεβασμό και την προστασία στην ανθρώπινη ζωή, την αξιοπρέπεια, την ισότητα και την ισονομία (Elliot 1991).

2.2 Τι είναι η Περιβαλλοντική Ηθική

Μέχρι σήμερα, η μελέτη της ηθικής από την πλευρά της φιλοσοφίας είχε επικεντρωθεί στο ποια είναι η αρμόζουσα συμπεριφορά του ανθρώπου στον άνθρωπο. Εστίαζε στις υποχρεώσεις των ανθρώπων προς τους άλλους ανθρώπους

διότι μέχρι τώρα εθεωρείτο ότι μόνο τα ανθρώπινα πλάσματα και η ικανοποίηση των συμφερόντων τους έχει αξία.

Φαίνεται ότι έχει πλέον φτάσει ο καιρός να προσδιοριστεί ένα πλαίσιο ηθικών υποχρεώσεων και κανόνων απέναντι στα μη ανθρώπινα όντα (Hare 1971, Stone 1972). Αυτό το πλαίσιο κανόνων και συμπεριφορών αποτελεί **την περιβαλλοντική ηθική**. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι αποτελεί μια ανατρεπτική διαδικασία, διότι αμφισβητεί την άποψη πως καθήκοντα και υποχρεώσεις έχουν νόημα όταν ασκούνται μόνο από ανθρώπους προς ανθρώπους.

Η περιβαλλοντική ηθική είναι ο κλάδος της γνώσης που μελετά την σχέση των ανθρώπων ως προς το περιβάλλον και τα μη ανθρώπινα συστατικά του, καθώς και την αξία και την ηθική θέση τους σε αυτό. Ο ορισμός αυτός περικλείει: **(1)** Την πρόκληση της περιβαλλοντικής ηθικής απέναντι στο φιλοσοφικό ρεύμα του ανθρωποκεντρισμού ο οποίος έχει εμπεδωθεί και ενσωματωθεί στην παραδοσιακή Δυτική σκέψη. **(2)** Την πρόκληση ανάπτυξης του κλάδου στις δεκαετίες του '60 και '70, ως αποτέλεσμα εμφάνισης περιβαλλοντικών προβλημάτων, κυρίως από την ρύπανση του εδάφους, του νερού και του αέρα. **(3)** Την σύνδεση της διανοητικής οικολογίας, του φεμινιστικού κινήματος και της κοινωνικής οικολογίας με την περιβαλλοντική ηθική. **(4)** Την προσπάθεια εφαρμογής παραδοσιακών ηθικών θεωριών που να συμπεριλαμβάνουν στοιχεία του *κονσικουενταλισμού (consequentialism)* δηλαδή μιας θεωρητικής προσέγγισης η οποία δίνει έμφαση στις συνέπειες των πράξεων του ανθρώπου στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, καθώς και της έντιμης ηθικής για να υποστηριχθούν σύγχρονα περιβαλλοντικά ενδιαφέροντα και **(5)** Την εστίαση της ανάλυσης για τον προσδιορισμό κανόνων ηθικής απέναντι στην άγρια παρθένα φύση (έρημη, ακαλλιέργητη) και τις μελλοντικές εξελίξεις του κλάδου.

Ας υποθέσουμε ότι η κατάσβεση φυσικών πυρκαγιών, η συγκέντρωση και ο φόνος άγριων ζώων ή η καταστροφή μερικών μελών ενός ιθαγενούς είδους που έχει υπερπολλαπλασιασθεί είναι αναγκαίο για την προστασία της ολότητας κάποιου οικοσυστήματος. Θα είναι αυτές οι πράξεις επιτρεπτές ακόμη κι αν χρειάζονται; Είναι ηθικά αποδεκτό για τους αγρότες μη βιομηχανικών χωρών να εφαρμόζουν τεχνικές αποκοπής δέντρων και εμπρησμών για να καθαρίσουν μια περιοχή και να την ετοιμάσουν για καλλιέργεια; Σκεφθείτε ένα ορυχείο που εφάρμοζε εξόρυξη με ανοικτούς λάκκους σε μερικές πρώην ανεκμετάλλευτες περιοχές. Έχει η εταιρεία υποχρέωση να επαναφέρει το τοπίο και την επιφάνεια στην αρχική τους οικολογική

μορφή και ποια είναι η αξία ενός αποκατασταθέντος περιβάλλοντος από ανθρώπους συγκρινόμενο με το αρχικό φυσικό περιβάλλον;

Συχνά λέγεται ότι είναι ηθικά λάθος για τους ανθρώπους να μολύνουν και να καταστρέφουν μέρος του φυσικού περιβάλλοντος και να καταναλώνουν ένα μεγάλο μερίδιο των φυσικών πόρων του πλανήτη. Που βρίσκεται όμως το λάθος; Μία άποψη υποστηρίζει ότι ένα διατηρήσιμο περιβάλλον είναι απολύτως αναγκαίο για την παρούσα και μελλοντική ευημερία του ανθρώπου (Attfield 1983). Κατά μία άλλη προσέγγιση μια τέτοια συμπεριφορά είναι επίσης λανθασμένη διότι το φυσικό περιβάλλον και τα διάφορα συστατικά του έχουν κάποιες αξίες, οι οποίες λόγω της θέσης τους σ' αυτό πρέπει να τυγχάνουν σεβασμού και προστασίας σε κάθε περίπτωση (Elliot 1991).

Αυτές είναι οι διαφορετικές προσεγγίσεις που ερευνά η περιβαλλοντική ηθική. Μερικά από τα ιδιαίτερα ζητήματα αντιμετωπίζονται από άτομα σε ειδικές περιστάσεις, ενώ άλλα έχουν διεθνή χαρακτήρα και διαπραγματεύονται από ομάδες ή κοινότητες. Άλλα είναι περισσότερο αφηρημένα ζητήματα που αφορούν την αξία και την ηθική θέση του φυσικού περιβάλλοντος και των μη ανθρώπινων συστατικών του.

2.3 Η πρόκληση της Περιβαλλοντικής Ηθικής απέναντι στον Ανθρωποκεντρισμό

Ο ανθρωποκεντρισμός είναι ένα σύστημα ιδεών που αντιλαμβάνεται τον φυσικό κόσμο περίπου ως αποθήκη υλικών εργαλειακής αξίας, τα οποία μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κατά βούληση, ώστε να αυξήσουμε την ανθρώπινη ευημερία. Σύμφωνα με αυτόν δεν υπάρχει κανένα καθήκον που να δεσμεύει τον άνθρωπο σε μια συμπεριφορά σεβασμού προς τα μη ανθρώπινα όντα και τον φυσικό κόσμο (Routley & Routley 1979). Όλος ο σεβασμός εξαντλείται στα ανθρώπινα όντα. Όπως είναι κατανοητό η άποψη αυτή οδήγησε σε αποφάσεις και πολιτικές υπεύθυνες για την εξαφάνιση χιλιάδων ειδών χλωρίδας και πανίδας, στην περιβαλλοντική υποβάθμιση που συνόδευσε την βιομηχανική επανάσταση στο παρελθόν, την εκτεταμένη αποψύλωση τροπικών δασών τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς και στην βιομηχανικού τύπου εκτροφή ζώων υπό απαράδεκτες συνθήκες.

Το κεντρικό σημείο του ανθρωποκεντρισμού βρίσκεται στην έννοια της χρηστικής αξίας των μη ανθρώπινων συστατικών του περιβάλλοντος για τον άνθρωπο. Στη φιλολογία περί περιβαλλοντικής ηθικής η διάκριση μεταξύ *χρηστικής αξίας* και *μη χρηστικής* υπήρξε σημαντικά ενδιαφέρονσα. *Χρηστική* είναι η αξία των πραγμάτων ως μέσα που βοηθούν την επίτευξη κάποιων άλλων σκοπών. *Μη χρηστική*

είναι η αξία των πραγμάτων όταν παρουσιάζονται ως σκοποί αυτοί καθ' αυτοί ανεξαρτήτως του εάν είναι χρήσιμα ως μέσα προς επίτευξη άλλων σκοπών. Με πιο απλά λόγια η μη χρηστική αξία των πραγμάτων απορρέει από την ίδια τους την ύπαρξη.

Για παράδειγμα κάποιο άγριο φυτό μπορεί να έχει χρηστική αξία διότι παρέχει τα συστατικά για κάποιο φάρμακο. Αλλά το φυτό έχει επίσης κάποια αξία από μόνο του ανεξαρτήτως από τα συστατικά του για την επίτευξη κάποιων άλλων σκοπών όπως η ανθρώπινη υγεία οπότε έχει και μη χρηστική αξία.

Από τα παραπάνω παραδείγματα συμπεραίνουμε ότι πολύτιμο είναι κάθε φυσικό αντικείμενο ανεξάρτητα, εάν έχει χρηστική αξία. Καθετί λοιπόν που έχει αξία μη χρηστική γεννά εκ πρώτης όψεως αμέσως ηθικό καθήκον (ενεργούμε από καθαρά ηθικά αίτια, να το προστατεύσουμε ή τουλάχιστον να αποφύγουμε την καταστροφή του).

Όμως, πολλές παραδοσιακές απόψεις στη Δύση είναι ανθρωποκεντρικές στο ζήτημα αυτό είτε παραχωρώντας μη χρηστική αξία μόνο στους ανθρώπους, (δηλαδή εκείνο που ίσως καλούμε ανθρωποκεντρικό σε μία απόλυτη έννοια) είτε παραχωρώντας σημαντικά μεγαλύτερο ποσό μη χρηστικής αξίας στους ανθρώπους από τα άλλα μη ανθρώπινα όντα. Τέτοιες συμπεριφορές φαίνονται σχεδόν πάντα δικαιολογημένες (δηλαδή εκείνο που μπορούμε να ονομάσουμε ανθρωποκεντρικό σε σχετική έννοια). Ο Αριστοτέλης (Πολιτικά κεφ. 8) υποστηρίζει ότι η φύση έχει κάνει όλα τα πράγματα ειδικώς χάρη του ανθρώπου και ότι η αξία των μη ανθρώπινων πραγμάτων είναι απλώς βοηθητική (χρηστική). Η Βίβλος (Genesis I: 27-8) αναφέρει ότι ο Θεός δημιούργησε τον άνδρα και τη γυναίκα σύμφωνα με την εικόνα του. Τους ευλόγησε και τους είπε: «Είστε γόνιμοι, πολλαπλασιαστείτε και κατακυριεύσατε την γη και υποτάξτε την και κυριαρχήσατε επί των ιχθύων της θαλάσσης και επί των πετεινών του ουρανού και επί κάθε ζωντανού πράγματος που κινείται επί της γης». Ο Θωμάς ο Ακινάτης (Summa Contra Gentiles Pt 2, Ch 112) υποστηρίζει ότι επειδή τα μη ανθρώπινα όντα είναι διατεταγμένα για να χρησιμοποιούνται από τον άνθρωπο, αυτός μπορεί να τα σκοτώνει ή να τα χρησιμοποιεί με όποιον τρόπο θέλει χωρίς η πράξη αυτή να θεωρείται αδίκημα. Οι ανθρωποκεντρικές θέσεις αποφεύγουν να εκφραστούν ξεκάθαρα για το τι είναι άδικο, ως προς τη σκληρή μεταχείριση των μη ανθρώπινων ζώων. Μόνο στην περίπτωση που η μεταχείριση οδηγεί σε βλαβερές συνέπειες για τους ανθρώπους καταδικάζεται άμεσα.

Πιο συγκεκριμένα, ο Kant στο ‘Duties to Animals and Spirits’, in Lectures on Ethics, υποστηρίζει ότι η βαρβαρότητα για παράδειγμα σε ένα σκύλο μπορεί να ενθαρρύνει ένα άτομο να αναπτύξει ένα χαρακτήρα, ο οποίος θα μπορούσε να σκληρύνει την αναισθησία του και να πράξει με την ίδια βαρβαρότητα προς τους ανθρώπους. Απ’ αυτή την σκοπιά, η σκληρότητα προς τα μη ανθρώπινα όντα θα ήταν λάθος και δεν θα ήταν χρήσιμη. Ομοίως, ο ανθρωποκεντρισμός συχνά δεν αναγνωρίζει κάποια ουσιαστική αδικία στην ερήμωση του περιβάλλοντος που προξενεί ο άνθρωπος. Μια τέτοια καταστροφή, όμως, μπορεί να ζημιώσει την ευημερία των ανθρώπων (τώρα και στο μέλλον) επειδή αυτή εξαρτάται από ένα διατηρούμενο περιβάλλον και κατά συνέπεια αποτελεί ενέργεια μη χρηστική

Συνέπεια αυτών των προσεγγίσεων, ήταν να αναπτυχθεί η περιβαλλοντική ηθική ως επιμέρους προβληματισμός της Φιλοσοφίας στις αρχές της δεκαετίας του 1970, θέτοντας μια πρόκληση στον παραδοσιακό περιβαλλοντικό ανθρωποκεντρισμό. Πρώτα αμφισβητήθηκε η παραδοχή-αντίληψη της ηθικής υπεροχής των ανθρώπων επί όλων των άλλων ειδών στη γη. Κατόπιν, ερευνήθηκε η δυνατότητα λογικών επιχειρημάτων για την εκχώρηση ουσιαστικής αξίας στο φυσικό περιβάλλον και στα μη ανθρώπινα συστατικά του.

Θα πρέπει να σημειωθεί, όμως, ότι μερικοί θεωρητικοί που ασχολούνται σ’ αυτό το πεδίο πιστεύουν ότι δεν υπάρχει ανάγκη να αναπτυχθούν νέες μη ανθρωποκεντρικές θεωρίες. Συνηγορούν στην δημιουργία αυτού που μπορεί να ονομαστεί Διαφοριστικός Ανθρωπισμός (Συνετός Ανθρωπισμός) (Warnock 1996, Γεωργόπουλος 2002).

Η άποψη αυτή υποστηρίζει ότι όλες οι ηθικές υποχρεώσεις μας προς το περιβάλλον, πηγάζουν από τις άμεσες υποχρεώσεις προς τους ανθρώπινους κατοίκους. Οι θεωρητικοί αυτοί υποστηρίζουν ότι ο πρακτικός σκοπός της ηθικής του περιβάλλοντος είναι να παράσχει ηθικές βάσεις για κοινωνική πολιτική που στοχεύει στην προστασία του περιβάλλοντος της γης και τον περιορισμό του περιβαλλοντικού υποβιβασμού. Θεωρούν ότι ο ελεύθερος από προκαταλήψεις ανθρωποκεντρισμός είναι επαρκής γι’ αυτόν τον πρακτικό σκοπό και ίσως ακόμη περισσότερο αποτελεσματικός για την προσφορά παρουσίας πραγματικών αποτελεσμάτων στην διαμόρφωση μιας ιδιάζουσας πολιτικής αποτελούμενη από μη ανθρωποκεντρικές θεωρίες. Η πολιτική αυτή δίνει το θεωρητικό βάρος στις τελευταίες να παρουσιάσουν με λογικά επιχειρήματα την δική του πολύ ριζοσπαστική άποψη ότι το μη ανθρώπινο περιβάλλον έχει ουσιαστική αξία (Norton 1991, de Shalit 1994, Light and Katz 1996).

Στην πιο πεφωτισμένη του εκδοχή ο ανθρωποκεντρισμός επηρεασμένος από την περιβαλλοντική ηθική λαμβάνει υπόψη του τα συμφέροντα των επόμενων γενεών. Η κεντρική του ιδέα συνοψίζεται στο ότι έχουμε έναν σοβαρό λόγο να μην είμαστε ανθρωποκεντρικοί στην καθημερινή μας σκέψη και θα πρέπει οι επιλογές μας να είναι προσανατολισμένες στα πλαίσια της αειφόρας ανάπτυξης. Η ανάπτυξη αυτή ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να υπονομεύει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους.

Ο μετριοπαθής ανθρωποκεντρισμός ενδιαφέρεται για την φύση, για την κακομεταχείριση των ζώων, αλλά εξακολουθεί να μην αναγνωρίζει εγγενή αξία στα μη ανθρώπινα όντα. Η σωτηρία του πλανήτη μπορεί να εξασφαλιστεί με την αρμονική συμβίωση με την φύση είτε ορθολογικά με βάση τις ανάγκες των επόμενων γενεών, είτε σε θρησκευτική βάση με την έννοια ότι ο άνθρωπος είναι ο επιστάτης του θεού και διαχειριστής της περιουσίας που του δόθηκε (Guthrie 1967).

Ο μετριοπαθής ανθρωποκεντρισμός ενδιαφέρεται για την φύση, για την κακομεταχείριση των ζώων, αλλά εξακολουθεί να μην αναγνωρίζει εγγενή αξία στα μη ανθρώπινα όντα. Η σωτηρία του πλανήτη μπορεί να εξασφαλιστεί με την αρμονική συμβίωση με την φύση είτε ορθολογικά με βάση τις ανάγκες των επόμενων γενεών, είτε σε θρησκευτική βάση με την έννοια ότι ο άνθρωπος είναι ο επιστάτης του θεού και διαχειριστής της περιουσίας που του δόθηκε (Guthrie 1967).

Δύο χρόνια αργότερα, ο Paul F. Schreier εκκινώντας από το διαπιστωμένο ότι «ήταν ο Paul (1968) (η αλυσωτική βλάβη) κινεί συζητήσεις για τη φύση και ανθρώπινες αξίες, αλλά και την βιωσιμότητα των πληθυσμών και τη διατήρηση της φύσης. Η έννοια της περιβαλλοντικής κρίσης όπως την κατανοούσαν αυτές και άλλες δημοφιλείς εργασίες αναδύεται επίσης από την αρχική εκτίμηση μιας «καταρρέουσας» φύσης από το διαστημα επιβεβαιώνοντας τα Αρσενικά του 1968, η οποία δημοσιεύθηκε στο *Science* τον Ιανουάριο του 1970. Ανακινεί την γη σαν ένα ζωντανό, λογικό πλανήτη που παύεται στο διάστημα στον οποίο συμμετείχε όλα η ανθρώπινη ύλη, όπως την φαντασία και στην υπαρκτοποίηση των δημοφιλών διαπιστώσεων του. Το

2.4 Η εμφάνιση της Περιβαλλοντικής Ηθικής

Αν και η φύση ήταν το κέντρο ενδιαφέροντος της φιλοσοφίας του δεκάτου ενάτου αιώνα, η σύγχρονη περιβαλλοντική ηθική παρουσιάστηκε σαν ακαδημαϊκό μάθημα στην δεκαετία του 1970. Η έρευνα και η επανεξέταση θεμάτων για το φυσικό περιβάλλον κατά την διάρκεια των τελευταίων δέκα ετών αντανακλούσε μια ευρέως διαδεδομένη αντίληψη της δεκαετίας του 1960 ότι το τέλος του εικοστού αιώνα θα έβρισκε την γη να αντιμετωπίζει μια πληθυσμιακή ωρολογιακή βόμβα και μια σοβαρή περιβαλλοντική κρίση.

Μεταξύ των επιστημονικών δημοσιευμάτων που δημιουργούσαν ένα αίσθημα ανασφάλειας ήταν η εργασία του Rachel Carson's «*Silent Spring* (1963)» η οποία αποτελείται από αριθμό δοκιμίων τα οποία εκδόθηκαν στο περιοδικό *New Yorker*. Το περιεχόμενο τους αναφέρεται λεπτομερώς στον τρόπο που εντομοκτόνα, όπως το DDT, το Aldrin και Deildrin συγκεντρώθηκαν στον τροφικό ιστό. Ο Carson υποστήριξε ότι οι εμπορικές καλλιεργητικές πρακτικές που σκόπευαν στην μεγιστοποίηση των καλλιεργητικών αποδόσεων και κερδών ήταν ικανές να συγκρουσθούν ταυτοχρόνως με το περιβάλλον και την δημόσια υγεία. Εξ' άλλου ο ιστορικός Lynn White jr. σ' ένα πολύ γνωστό δοκίμιο του, που εκδόθηκε το 1967 (White 1967) για τις ιστορικές ρίζες της περιβαλλοντικής κρίσης ισχυρίζεται ότι τα κύρια νήματα της Χριστιανικής σκέψης, είχαν ενθαρρύνει την υπερεκμετάλλευση της φύσης υποστηρίζοντας την υπεροχή των ανθρώπων έναντι όλων των άλλων μορφών ζωής και απεικονίζοντας ότι όλα τα φυσικά στοιχεία δημιουργήθηκαν για την χρήση τους από τους ανθρώπους. Ωστόσο, παραδόσεις εντός του Χριστιανισμού (π.χ οι απόψεις του Francis) θα μπορούσαν να θεωρηθούν σαν αντίδοτο στην αλαζονεία του κυρίαρχου παραδοσιακού ρεύματος, εμποτισμένου από τον ανθρωποκεντρισμό.

Δύο χρόνια αργότερα, ο Paul Ehrlich οικολόγος από το Stanford, εξέδωσε το «*Population Bomb* (1968)» (η πληθυσμιακή βόμβα) προειδοποιώντας ότι η αύξηση του ανθρώπινου πληθυσμού απειλούσε την βιωσιμότητα των πλανητικών συστημάτων υποστήριξης της ζωής. Η έννοια της περιβαλλοντικής κρίσης, όπως την παρουσίασαν αυτές και άλλες δημοφιλείς εργασίες, εντάθηκε έπειτα από την ευρεία κυκλοφορία μιας «καθαρής» φωτογραφίας της γης από το διάστημα τραβηγμένη τα Χριστούγεννα του 1968, η οποία δημοσιεύθηκε στο *Scientific American* τον Σεπτέμβριο του 1970. Απεικόνιζε την γη σαν ένα ζωντανό, λαμπερό πλανήτη που ταξιδεύει στο διάστημα στον οποίο συμμετείχε όλη η ανθρωπότητα, τρωτό όμως στην μόλυνση και στην υπερχρησιμοποίηση των περιορισμένων δυνατοτήτων του. Το

1972 μια ομάδα ερευνητών του MIT καθοδηγούμενη από τον Dennis Meadows παρουσίασε την μελέτη *Limits to Growth* (περιορισμοί στην ανάπτυξη) μια εργασία που συνόψισε με πολλούς τρόπους τις ανησυχίες που έγιναν γνωστές κατά την περασμένη δεκαετία και την αίσθηση του τρωτού (της γης) που πυροδοτήθηκε από τη θέα της γης από το διάστημα. Στο σχολιασμό της παραγράφου 10 της μελέτης οι ερευνητές έγραψαν:

«Επιβεβαιώνουμε τελικά ότι κάθε εσκεμμένη προσπάθεια προς επίτευξη μιας λογικής και υποφερτής κατάστασης ισορροπίας με σχεδιαζόμενα μέτρα, παρά από τύχη ή καταστροφή, πρέπει τελικά να βασίζεται σε μία βασική αλλαγή αξιών και στόχων σε ατομικά, εθνικά και παγκόσμια επίπεδα.»

Η επίκληση για μία «**βασική αλλαγή αξιών**» σε σχέση με το περιβάλλον αντανακλούσε την ανάγκη για την ανάπτυξη της ηθικής του περιβάλλοντος ως ένα νέο κλάδο της φιλοσοφίας.

Το νέο πεδίο έγινε γνωστό σχεδόν ταυτόχρονα σε τρεις χώρες Η.Π.Α., Αυστραλία και Νορβηγία. Στις δύο πρώτες χώρες η πορεία και η έμπνευση προήλθε από την Αμερικάνικη φιλολογία για το περιβάλλον στις αρχές του Εικοστού Αιώνα. Για παράδειγμα ο Σκωτσέζος άποικος John Muir (ιδρυτής του Club Sierra και πατέρας της Αμερικάνικης διατήρησης) και ο ερχόμενος μετά Aldo Leopold, είχαν συνηγορήσει υπέρ της άποψης για μια εκτίμηση και διατήρηση των πραγμάτων (εννοιών / φυσικός άγριος, ελεύθερος). Οι ανησυχίες τους δικαιολογήθηκαν από ένα συνδυασμό ηθικών αισθημάτων και αισθητικών κριτηρίων, ως προς τη φύση και ως προς την απόρριψη του σκληρού τρόπου με τον οποίο γίνεται η οικονομική προσέγγιση των φυσικών αντικειμένων. Όλα τα παραπάνω αποτελούν μια ιστορική επισκόπηση της αντιπαράθεσης μεταξύ της ευλαβικότητας του Muir και του υλιστικού συντηρητισμού του Gifford Pinchot, μια αντιπαράθεση που επέδρασε στην ουσία στην ανάπτυξη της δασικής υπηρεσίας των Η.Π.Α. (παρέχεται στο Norton 1991, επίσης Cohen 1984 και Nash (ed) 1990).

Στο έργο του “A Sand County Almanac (1948)” ο Leopold υποστήριζε την υιοθέτηση μιας ηθικής εδάφους.:

Για το έδαφος το οποίο είναι μια κοινότητα, βασική αντίληψη της οικολογίας θα πρέπει να είναι η αγάπη και ο σεβασμός. Αυτά τα δύο στοιχεία είναι μια επέκταση της ηθικής (224-5).

Ένα πράγμα είναι σωστό όταν τείνει στην διατήρηση της ακεραιότητας, της σταθερότητας και της ομορφιάς της ζωντανού φυσικού περιβάλλοντος. Διαφορετική

προσέγγιση είναι λανθασμένη. Όμως ο ίδιος ο Leopold δεν έδωσε καμία συστηματική θεωρία ή πλαίσιο για να υποστηρίξει αυτές τις ηθικές ιδέες σχετικά με το περιβάλλον. Οι απόψεις του λοιπόν προσφέρουν μια πρόκληση και ευκαιρία για τους θεωρητικούς γύρω από την ηθική. Μπορεί να σχεδιαστεί μια ηθική θεωρία που να δικαιολογεί τη τάση για διατήρηση της ακεραιότητας, σταθερότητας και ομορφιάς της βιόσφαιρας;

Η ηθική του εδάφους, η οποία σκιαγραφήθηκε από τον Leopold, στην προσπάθεια να επεκταθεί το ηθικό μας ενδιαφέρον ώστε να καλύψει τόσο το φυσικό περιβάλλον όσο και τα μη ανθρώπινα συστατικά του, απόκτησε μεγαλύτερο επιστημονικό υπόβαθρο από τον Αυστραλό φιλόσοφο Richard Routley. Σύμφωνα με τον Routley (1973), (cf Routley and Routley 1980) ο ανθρωποκεντισμός σ' εκείνο που αποκαλούσε την «κυριαρχούσα δυτική άποψη» ή «η δυτική υπερηθική» είναι στην πραγματικότητα «ανθρώπινος σωβινισμός», ο οποίος αποτελεί ταξικό σωβινισμό που βασίζεται στο πρόσχημα της «νομιμότητας» και αδικαιολόγητα κάνει διάκριση εναντίον εκείνων που είναι έξω από την προνομιούχο τάξη.

Η υποθετική κατάσταση στην οποία ο τελευταίος άνθρωπος, επιζήσας από μια παγκόσμια καταστροφή ενήργησε για να διασφαλίσει την εξάλειψη όλων των άλλων ζώντων πραγμάτων και την καταστροφή όλων των τοπίων μετά τον θάνατό του κατέληγε στο εξής συμπέρασμα: Από την ανθρωποσωβινιστική (ή απολύτως ανθρωποκεντρική) άποψη ο τελευταίος άνθρωπος δεν θα έκανε κανένα ηθικό λάθος επειδή η εν λόγω καταστροφική πράξη του δεν θα προξενούσε καμία ζημιά στο συμφέρον και την ευημερία των ανθρώπων οι οποίοι θα είχαν μέχρι τότε εξαφανιστεί.

Όμως ο Routley πιστεύει ότι η τελευταία φανταστική πράξη θα ήταν ηθικώς λάθος. Αναλύοντας αυτή την γνώμη, υποστήριξε ότι τα μη ανθρώπινα αντικείμενα στο περιβάλλον, των οποίων η καταστροφή είναι εξασφαλισμένη από τον τελευταίο άνθρωπο, έχουν ένα είδος μη χρηστική αξίας ανεξάρτητης από την χρησιμότητά τους για τους ανθρώπους. Ο Routley συμπέρανε ότι οι κυριότερες προσεγγίσεις στην παραδοσιακή δυτική ηθική σκέψη, δεν μπορούσαν να επιτρέψουν την αναγνώριση ότι τα φυσικά πράγματα έχουν μη χρηστική αξία και ότι η παράδοση απαιτούσε έρευνα και διόρθωση σε πολύ μεγάλο εύρος.

Η ιδέα του Leopold ότι η γη σαν ολότητα είναι επίσης αντικείμενο του ηθικού μας ενδιαφέροντος παρότρυνε συγγραφείς να υποστηρίξουν με επιχειρήματα κάποιες ηθικές υποχρεώσεις προς τα οικολογικά σύνολα, όπως γένη, κοινότητες και οικοσυστήματα και όχι ακριβώς τα ατομικά τους συστατικά. Ο Αμερικανός περιβαλλοντολόγος-φιλόσοφος Holmes Rolston (III 1975) για παράδειγμα

υποστήριζε ότι η προστασία των ειδών ήταν ηθικό καθήκον. Θα ήταν λάθος ισχυρίστηκε, να εξαλείψουμε ένα σπάνιο είδος πεταλούδας απλώς για να αυξήσουμε την χρηματική αξία δειγμάτων που κατέχονται από συλλέκτες. Σαν τα επιχειρήματα του “last man” του Routley, το παράδειγμα του Rolston σκοπεύει να εφιστήσει την προσοχή σε ένα είδος ενέργειας που φαίνεται ηθικώς αμφίβολη και εντούτοις δεν είναι σαφώς αποκλεισμένη ή καταδικασμένη από παραδοσιακές ανθρωποκεντρικές ηθικές απόψεις.

Τα είδη συνέχισε να επιχειρηματολογεί ο Rolston, είναι ουσιωδώς ανεκτίμητα και είναι συνήθως περισσότερο πολύτιμα από ατομικά δείγματα. Διότι η απώλεια ενός είδους είναι μια απώλεια γενετικών πιθανοτήτων και η εσκεμμένη καταστροφή ενός είδους θα έδειχνε ασέβεια στις βιολογικές μεθόδους οι οποίες καθιστούν δυνατή την εμφάνιση της ατομικότητας των ζώντων οργανισμών (Rolston 1989, Ch 10).

Ταυτόχρονα η εργασία του Christofer Stone (καθηγητής Νομικής του University of Southern California) συζητήθηκε ευρέως. Ο Stone (1972) πρότεινε τα δένδρα και τα άλλα φυσικά αντικείμενα να έχουν τουλάχιστον την ίδια μεταχείριση στον νόμο, όπως και τα νομικά πρόσωπα. Την υποβολή της πρότασης την ενέπνευσε μια ιδιάζουσα περίπτωση κατά την οποία το Sierra Club ήγειρε μια αμφισβήτηση εναντίον της άδειας που χορηγήθηκε από την δασική υπηρεσία των Η.Π.Α. στην επιχείρηση του Walt Disney για την ανάπτυξη της Mineral King Valley η οποία ήταν τότε ένα σχετικά απομακρυσμένο κυνηγετικό καταφύγιο, αλλά όχι χαρακτηρισμένη ως εθνικό πάρκο ή προστατευόμενη άγρια (έρμη) περιοχή. Η πρόταση του Disney ήταν ν’ αναπτύξει μια μεγάλη περιοχή αναψυχής για 14.000 επισκέπτες ημερησίως προσβάσιμη με κατασκευή λεωφόρου του Sequoia National Park. Το Sierra Club σαν σωματείο με γενικό ενδιαφέρον για την διατήρηση του περιβάλλοντος αμφισβήτησε την ανάπτυξη με το επιχείρημα ότι η κοιλάδα έπρεπε να διατηρηθεί στην αρχική της κατάσταση.

Ο Stone έκρινε ότι αν στα δένδρα, δάση και όρη μπορούσε να δοθεί νομική υποστήριξη τότε για τα δικαιώματά τους στα δικαστήρια θα μπορούσε να αντιπροσωπευθούν από σωματεία όπως το Sierra Club. Επιπλέον, όπως κάθε άλλο νομικό πρόσωπο, αυτά τα φυσικά στοιχεία δικαιούνταν αποζημιώσεως αν μπορούσε να αποδειχθεί ότι υπέστησαν αποζημιωτέα βλάβη από ανθρώπινη δραστηριότητα. Όταν η περίπτωση έφθασε στο Ανώτατο δικαστήριο εκρίθη από μια ισχυρή πλειοψηφία, ότι το Sierra Club ως σωματείο δεν ενσωμαποιούνταν ούτε να αναφέρει την υπόθεση στο δικαστήριο. Αδυνατούσε επίσης να αποδείξει την πιθανότητα

ζημιάς του εξαιτίας ανθρώπινης δραστηριότητας. Όμως οι δικαστές Douglas Blackmun και Brennan μνημόνευσαν το επιχείρημα του Stone: η πρότασή του να δώσει νομική υπόσταση στα φυσικά πράγματα θα επέτρεπε συμφέροντα διατήρησης της φύσης, κοινοτικές ανάγκες, και εμπορικά συμφέροντα να αντιπροσωπευθούν, συζητηθούν και επιλυθούν στα δικαστήρια.

Αντιδρώντας στην πρόταση του Stone, ο Joel Feinberg (1974) έθεσε ένα σοβαρότατο πρόβλημα. Ισχυρίστηκε ότι μόνο αντικείμενα που έχουν πλεονεκτήματα ή κέρδη μπορεί να θεωρηθούν ως έχοντα νομική υπόσταση και ηθική υποστήριξη διότι είναι συμφέροντα τα οποία είναι άξια αντιπροσώπευσης σε νομικές διαδικασίες και ηθικές συζητήσεις.

Το ίδιο ζήτημα επίσης θα φαινόταν να εφαρμόζεται σε πολιτικές συζητήσεις. Για παράδειγμα, η κίνηση για απελευθέρωση των ζώων, η οποία είχε έντονα συζητηθεί την δεκαετία του 1970, μπορεί να θεωρηθεί σαν μια πολιτική κίνηση η οποία είχε σκοπό την παρουσίαση συμφερόντων τα οποία είχαν προηγουμένως απορριφθεί για ορισμένα ζώα (Regan and Singer εκδ. 1976 και Clark 1977). Η λογική αυτή συνίσταται στο ότι μερικά ζώα έχουν συμφέροντα που μπορούν να αντιπροσωπευθούν. Με αυτό τον τρόπο θα ήταν λογικό να μιλάμε για δένδρα, δάση, ποτάμια, τερμίτες, ως έχοντα συμφέροντα ηθικώς ομοίου είδους. Αυτό το θέμα αμφισβητήθηκε έντονα στα χρόνια που ακολούθησαν. Ο John Passmore (1974) ισχυρίστηκε, όπως ο White ότι η Ιουδαιο-Χριστιανική παραδοσιακή σκέψη για την φύση παρότι ήταν εμφανώς «δεσποτική», περιείχε πηγές (αναφορές) με βάση τις οποίες οι άνθρωποι χαρακτηρίζονταν ως «επιστάτες» ή «εκλεκτοί» της δημιουργίας του Θεού. Σκεπτικός για προσδοκίες μιας νέας ριζοσπαστικής ηθικής ο Passmore μας καθιστά προσεκτικούς ότι παραδοσιακές γνώμες δεν μπορούν απότομα να ξεπεραστούν. Υποστήριξε ότι κάθε αλλαγή στις στάσεις μας προς το περιβάλλον που απολαμβάνουν ευρείας αποδοχής θα πρέπει να απηχούν και να έχουν συνέχεια μ' αυτή τούτη την παράδοση που είχε νομιμοποιήσει τις καταστροφικές μας πρακτικές.

Λοιπόν, εν ολίγοις, η ηθική του εδάφους του Leopold, οι ιστορικές αναλύσεις των White και Routley, Stone και Rolston και οι προειδοποιήσεις των επιστημόνων είχαν επικεντρώσει στο τέλος της δεκαετίας του '70 την προσοχή των φιλοσόφων και πολιτικών θεωρητικών στο περιβάλλον.

Η συμβολή των ηθικών, πολιτικών και νομικών συζητήσεων για το περιβάλλον ή εμφάνιση φιλοσοφιών που υποστηρίζουν τα δικαιώματα των ζώων, ο ακτιβισμός και τα προβλήματα επί του αν και κατά πόσο η περιβαλλοντική ηθική θα ήταν κάτι

καινούργιο παρά μια τροποποίηση ή παράταση υφιστάμενων ηθικών θεωριών αποτυπώθηκαν σε πρότερες κοινωνικές κινήσεις. Η άνοδος περιβαλλοντικών ή «πράσινων» κομμάτων στην Ευρώπη στην δεκαετία 1980 συνοδεύτηκε σχεδόν από άμεσα σχίσματα μεταξύ ομάδων γνωστά σαν “realists” (ρεαλιστές) εναντίον “fundamentalists” (φομενταλιστών) (Dubson 1992). Οι ρεαλιστές αγωνίσθηκαν για περιβαλλοντικό ανασχηματισμό εργαζόμενοι με επιχειρήσεις και κυβέρνηση για να μετριάσουν την επίδραση της μόλυνσης και την μείωση των φυσικών πόρων, ειδικά σε εύθραυστα οικοσυστήματα ή θέτοντας εις κίνδυνο τα είδη. Οι φομενταλιστές συζήτησαν για ριζικές αλλαγές, την καθιέρωση νέων αυστηρών προτεραιοτήτων και ακόμη την ανατροπή του καπιταλιστικού και φιλελεύθερου ατομικισμού τα οποία θεωρήθηκαν ως οι κυριότερες ιδεολογικές αιτίες ανθρωπογενικής περιβαλλοντικής καταστροφής.

Η βάση αυτών των διαφωνιών ήταν η διάκριση μεταξύ «επιφανειακών» και «σοβαρών» περιβαλλοντικών κινήσεων, μια διάκριση που παρουσιάστηκε στην αρχή της δεκαετίας 1970 από μια άλλη κύρια επίδραση του Νορβηγού φιλοσόφου και ορειβάτη Arn Naess (1973). Σύμφωνα με αυτήν την διάκριση η «επιφανειακή» άποψη για τα περιβαλλοντικά πράγματα αντιτίθεται κυρίως στην ρύπανση και την σπατάλη των φυσικών πόρων. Σκοπεύει στην προστασία και την καλύτερευση της υγείας και της ευημερίας των ανθρώπων στις ανεπτυγμένες χώρες. Η σοβαρή άποψη επικεντρώνεται κυρίως σε ολιστικού τύπου μη ανθρωποκεντρικές απόψεις, όπου ο άνθρωπος θεωρείται αξεδιάλυτα δεμένος και οργανικό κομμάτι της φύσης σε αντίθεση με την εικόνα του ανθρώπου που διαχειρίζεται το περιβάλλον, όπως υπαινίσσεται επιφανειακή άποψη

Επειδή η εργασία του Naess υπήρξε σημαντική στην περιβαλλοντική πολιτική οι θέσεις του αναλύονται σε χωριστό τμήμα.

2.5 Περιβαλλοντική Ηθική και η Σχέση της με την Διανοητική Οικολογία του Φεμινισμού και την Κοινωνική Οικολογία

2.5.1 Η Διανοητική Οικολογία

Η διανοητική οικολογία γεννήθηκε στην Σκανδιναβία ήταν αποτέλεσμα συζητήσεων μεταξύ του Naess και των συνεργατών του Sigmund Kvaloy και Nils Faarlund (Naess 1973 και 1989 επίσης Witoszek και Brennan (eds 1999) για μια ιστορική έρευνα και σχολιασμός για την ανάπτυξη της διανοητικής οικολογίας). Και οι τρεις διακατέχονται από πάθος για τα ψηλά βουνά. Σε μια επίσκεψή τους στα Ιμαλάια εντυπωσιάστηκαν από τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού των Σέπρα. Ειδικότερα όταν διαπίστωσαν ότι οι Sherpa οδηγοί θεωρούσαν μερικά βουνά ως ιερά και συνεπώς δεν θα τολμούσαν να πάνε μέσα σ' αυτά. Ο Naess αποφάσισε να διατυπώσει μια θέση η οποία εξηγούσε, σε έναν βαθμό αυτό που αυτός και οι Serpas αισθάνθηκαν για τα βουνά, και σε άλλα θέματα περιβαλλοντικής ηθικής.

Η επιφανειακή οικολογική κίνηση όπως την ονομάζει ο Naess είναι η μάχη εναντίον της μόλυνσης και της σπατάλης των φυσικών πόρων. Ο αντικειμενικός της σκοπός είναι η «υγεία» και ο πλούτος των ανθρώπων στις ανεπτυγμένες χώρες. Η διανοητική οικολογική κίνηση, αντιθέτως, υιοθετεί μια «βιοσφαιρική ισοπέδωση». Η άποψη ότι όλα τα ζωντανά πράγματα είναι όμοια κι έχουν την δική τους αξία ανεξάρτητα της χρησιμότητας τους στους ανθρώπινους σκοπούς. Ο διανοητής οικολόγος για παράδειγμα, σέβεται αυτή τη μη χρηστική αξία περπατώντας στις βουνοπλαγιές μη προξενώντας ζημιά στα φύλα. Επί πλέον, η διανοητική οικολογία υιοθετεί εκείνο που ο Naess καλεί ολοκληρωμένη εικόνα τοπίου εννοώντας οργανισμούς (ανθρώπινους ή άλλους) σαν κόμπους στο βιοσφαιρικό δίκτυο οι ταυτότητες των οποίων καθορίζονται σύμφωνα με τις οικολογικές τους σχέσεις του ενός προς τον άλλο. Ο Naess ισχυρίζεται ότι η βαθιά ικανοποίηση που λαμβάνουμε από την στενή συνεργασία με άλλους τύπους ζωής στην φύση συνεισφέρει σημαντικά στην ποιότητα της ζωής μας. Όπως αναπτύχθηκε από τον Naess και από άλλους, η θέση εστιάστηκε στην δυνατότητα της αναγνώρισης της ταυτότητας του ανθρώπινου «Εγώ» με την φύση.

Η ιδέα, εν ολίγοις, είναι ότι αναγνωρίζοντας τον συνταυτισμό μας με την φύση μπορούμε να ευρύνουμε τα σύνορα του εαυτού μας. Έτσι ο αυτοσεβασμός ξεπερνά τα όρια του σώματός μας. Ο ευρύτερός μας «Οικολογικός Εαυτός» (είναι κάποιος του οποίου τα μέρη (τμήματα) βρίσκονται εκτός του σώματός του και σύμφωνα με τον Naess, αξίζει επίσης σεβασμού. Ο σεβασμός και η φροντίδα του εαυτού μας είναι

επίσης φροντίδα και σεβασμός προς το φυσικό περιβάλλον με το οποίο ταυτιζόμαστε. Η αυτοπραγματοποίηση είναι με άλλα λόγια η επανασύνδεση των ανθρωπίνων όντων με το ευρύτερο φυσικό περιβάλλον. Ένα καθαρό ιστορικό προηγούμενο σ' αυτή την άποψη είναι ο ρομαντισμός του Jean Jacques Rousseau που εκφράζεται στην τελευταία εργασία *The Reveries of the Solitary Walker*. Εδώ αναφέρεται ο Σπινόζα, ως η κυριότερη μορφή έμπνευσης της διανοητικής οικολογίας. Όταν η άποψη του Naess πέρασε στην αντίπερα όχθη του Ατλαντικού αναμείχθηκε με ιδέες που βγαίνουν από την ηθική της γης του Leopold.

Αλλά ο Naess παρεκκλίνοντας από τα καθαρά ολοκληρωτικά πολιτικά συμπεράσματα της θέσεως του Leopold, ότι τα ατομικά συμφέροντα και η ευημερία πρέπει να υποταχθούν στο γενικό καλό της γήινης Βιοτικής κοινότητας, φρόντισε να κρατήσει αποστάσεις για υποστήριξη (συνηγορία) κάθε είδους «ηθικής εδάφους». Κάποιες μεταγενέστερες κριτικές υποστήριζαν ότι η διανοητική οικολογία του Naess δεν είναι τίποτε περισσότερο από μια επεκτεινόμενη σοσιαλδημοκρατική έκδοση του υλισμού ο οποίος θεωρεί τα ανθρώπινα συμφέροντα είναι ισάξια των συμφερόντων όλων των άλλων φυσικών πραγμάτων (δηλ. δένδρα, λύκοι, έρμημοι, ποτάμια, δάση και βουνά στο φυσικό περιβάλλον (Witoszek 1997).

Όμως ο Naess απέτυχε να εξηγήσει με κάθε λεπτομέρεια πώς να γίνει κατανοητή η ιδέα ότι τα μύδια, οι τερμίτες ή τα βακτηρίδια θα μπορούσαν να έχουν ηθική σχέση. Χωρίς να λαμβάνεται υπόψη αυτό, ο πρόωρος Βιοσφαιρικός ισοπεδωτισμός του Naess, δηλαδή η άποψη ότι όλα τα ζώοντα πράγματα είχαν το ίδιο δικαίωμα να ζουν και ευημερούν – ήταν μια ακαθόριστη αρχή. Επίσης, παραμένει ασαφές πως ποταμοί, βουνά και δάση μπορούν να θωρηθούν ως κάτοχοι οιουδήποτε είδους συμφερόντων. Αυτό είναι ένα θέμα στο οποίο ο Naess έχει πάντα παραμείνει ασαφής.

Ο Βιοσφαιρικός ισοπεδωτισμός τροποποιήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 προς της ασθενέστερη απαίτηση ότι η άνθηση και της ανθρώπινης και της μη ανθρώπινης ζωής έχουν αξία αυτές καθ' αυτές. Ταυτόχρονα ο Naess διακήρυξε ότι η δική του οικολογική φιλοσοφία η «Ecosophy T», (όπως την ονόμασε μετά την δική του καμπίνα βουνού Tvergastein) ήταν μόνο μια από μερικές πιθανές βάσεις για μια περιβαλλοντική ηθική. Η διανοητική οικολογία έπαψε να είναι ένα ειδικό δόγμα, αλλά έγινε μια πλατφόρμα οκτώ σημείων επί των οποίων ο Naess ήλπιζε ότι όλοι οι σοβαρά σκεπτόμενοι «πράσινοι» θα συμφωνούσαν. Η πλατφόρμα σχεδιάστηκε σαν ίδρυση μιας ενδιάμεσης βάσης μεταξύ θεμελιωδών φιλοσοφικών προσανατολισμών

(Χριστιανοί, Βουδιστές, Ταοϊστές, τρέχουσα φιλοσοφία ή οτιδήποτε άλλο, καθώς και ενδιαφερόμενες αρχές που αποφασίζουν δράση σε ειδικές καταστάσεις. Έτσι η διανοητική οικολογική κίνηση έγινε σαφώς πλουραλιστική (Brennan 1999 c.f. Light 1996).

Ενώ η “Ecosophy T” του **Naess** αναζητά ανθρώπινη αυτοπραγμάτωση σαν μια λύση στις περιβαλλοντικές κρίσεις που προκύπτουν από ανθρώπινο εγωισμό και εκμετάλλευσης της φύσης, μερικοί από τους Αμερικανούς και Αυστραλούς οπαδούς αποδέχονται την πλατφόρμα της σοβαρής οικολογίας. Υποστηρίζουν δηλαδή την περαιτέρω επέκταση του ανθρωπίνου εαυτού στο να περιλάβει μη ανθρώπινη φύση σημαίνει ότι έχουν λυθεί τα σύνορα του παρατηρητή και του παρατηρουμένου (Fox 1984, 1990 και Devall και Sessions 1985 cf Callicot 1985).

Όμως αυτές οι αναπτύξεις της διανοητικής οικολογίας έτυχαν κριτικής από μερικούς θεωρητικούς φεμινιστές οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι η θεωρία του επεκταθέντος εαυτού είναι στην πραγματικότητα ένας μεταμφιεσμένος τύπος ανθρωπίνου – πράγματι ανδρικού – εγωισμού ανίκανου να δώσει στη φύση τον οφειλόμενο σεβασμό της σαν ένα γνήσιο άλλο πρόσωπο ανεξάρτητο του ανθρωπίνου συμφέροντος και της ευημερίας (Plumwood 1993, ch 7 1999 και Warren 1999). Ταυτόχρονα, μερικοί κριτικοί του τρίτου κόσμου κατηγόρησαν την διανοητική οικολογία ότι είναι ελιτίστικη στην προσπάθειά της να διατηρήσει τις εμπειρίες των ερημικών τόπων μόνο για ένα εκλεκτό όμιλο οικονομικά και κοινωνικά πλούσιων ανθρώπων. Ο Ινδός συγγραφέας Rammachandra Guha (1989, 1999), για παράδειγμα, απεικονίζει τις δραστηριότητες πολλών ομίλων προστασίας που έχουν την έδρα τους στην Δύση σαν μια νέα μορφή πολιτισμικού Ιμπεριαλισμού που στοχεύει στην εξασφάλιση προσήλυτων στην προστασία του περιβάλλοντος. «Οι πράσινοι ιεραπόστολοι», όπως τους αποκαλεί ο **Guha** αντιπροσωπεύουν μια κίνηση που στοχεύει σε περαιτέρω εκδίωξη των φτωχών και ντόπιων πληθυσμών. «Βάζοντας την διανοητική οικολογία στην θέση της γράφει «είναι να αναγνωρίσει ότι οι τάσεις που χλευάζει ως» επιπόλαια οικολογία μπορεί πραγματικά να είναι ποικιλίες περιβαλλοντισμού που είναι περισσότερο κατάλληλες, περισσότερο αντιπροσωπευτικές και περισσότερο δημοφιλείς στις χώρες του Νότου.

Αν και ο ίδιος ο Naess αποκηρύσσει τους ισχυρισμούς ότι διανοητική οικολογία γίνεται δεσμεύεται σε κάθε ιμπεριαλισμό (Witoszek και Brenna (eds.) 1999, Ch. 36-7 και 41), η κριτική του Guha εγείρει σοβαρά ερωτήματα για την εφαρμογή των αρχών της διανοητικής οικολογίας σε ανόμοια κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά

περιστατικά. Σ' άλλες κριτικές η διανοητική οικολογία έχει απεικονισθεί ως ένα ασυνεπές ουτοπικό όραμα (Anker και Witoszek 1998).

2.5.2 Φεμινισμός και Περιβάλλον

Μιλώντας γενικά, «φεμινιστικό θέμα» είναι κάθε προσπάθεια που συνεισφέρει κατά κάποιο τρόπο στην κατανόηση της καταπίεσης των γυναικών. Οι φεμινιστικές θεωρίες προσπαθούν ν' αναλύσουν την καταπίεση των γυναικών, τις αιτίες και συνέπειες και προτείνουν στρατηγικές και οδηγίες για την απελευθέρωση τους. Κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1970 φεμινιστές συγγραφείς έθεσαν το θέμα εάν και κατά πόσο πατριαρχικοί τρόποι σκέψης ενεθάρρυναν όχι μόνο την ευρέως διαδεδομένη κατωτερότητα και υποτέλεια των γυναικών, αλλά επίσης των εγχρώμων, ζώων και της ίδιας της φύσης. Η Sheila Collins (1974) για παράδειγμα υποστήριξε ότι ο ανδροκρατούμενος πολιτισμός ή η πατριαρχία υποστηρίζεται από τέσσερις συνδεδεμένες κολώνες: σεξισμός, ρατσισμός, ταξική εκμετάλλευση και οικολογική καταστροφή.

Δίδοντας έμφαση στην σημασία του φεμινισμού προς την περιβαλλοντική κίνηση και σε ποικίλες άλλες απελευθερωτικές κινήσεις, μερικοί συγγραφείς, όπως ο Ynestra King (1989α και 1989β) υποστηρίζουν, ότι η κυριαρχία των ανδρών επί των γυναικών είναι ο αρχικός τύπος της κυριαρχίας στην ανθρώπινη κοινωνία από την οποία απορρέουν όλες οι άλλες ιεραρχήσεις – βαθμός, τάξη, πολιτική δύναμη. Έχουν υποστηρίξει, για παράδειγμα, ότι η ανθρώπινη κυριαρχία επί της φύσης είναι μια εκδήλωση και επέκταση της καταπίεσης των γυναικών και αυτό είναι το αποτέλεσμα της σύνδεσης της φύσης με το θηλυκό το οποίο έχει ήδη υποβιβασθεί και καταπιεσθεί από την ανδροκρατούμενη ανθρώπινη κουλτούρα.

Μέσα όμως στην πλειοψηφία των φεμινιστικών θέσεων, άλλοι συγγραφείς όπως ο Val Plumwood (1993) εννοεί την καταπίεση των γυναικών σαν έναν μόνο από τους πολλούς παράλληλους τύπους καταπίεσεων που μετέχουν και συντηρούνται από μια κοινή δομή στην οποία το ένα μέρος (για παράδειγμα ο ιδρυτής αποικίας) χρησιμοποιεί έναν αριθμό εννοιολογικών και ρητορικών τεχνασμάτων για να δώσουν στα συμφέροντά του προνόμια επί των συμφερόντων της άλλης πλευράς, των αποικιζομένων. Συζητείται ότι η ανδροκεντρική και η ανθρωποκεντρική σκέψη έχουν μερικά κοινά χαρακτηριστικά, τέτοια όπως «δυσμός» και η «λογική της κυριαρχίας», τα οποία επίσης εκδηλώνονται στις καταπίεσεις πολλών άλλων κοινωνικών ομάδων κι έτσι διευκολυνόμενοι από ένα κοινό ιδεολογικό οικοδόμημα, διάφοροι τύποι

καταπίεσης που συχνά ενισχύουν αμοιβαία ο ένας τον άλλο (Warren 1987, 1990, 1994, Cheney 1989 και Plumwood 1993). Κεντρικός στόχος της φεμινιστικής ανάλυσης είναι εκείνα τα υποδείγματα δυισμού (dualism) που έγκεινται βαθιά στην πατριαρχική σκέψη. Παραδείγματα, εκ διαμέτρου αντίθετα, είναι πολλά, όπως άνδρας/γυναίκα, ανθρώπινο/μη ανθρώπινο, πολιτισμός/φυσικός, μυαλό/σώμα, λογική/συγκίνηση, ελευθερία/ανάγκη. Αυτοί οι δυαδισμοί δεν είναι ακριβώς περιγραφικές διχοτομήσεις, σύμφωνα με πολλούς φεμινιστές, αλλά περιλαμβάνουν μια κεκτημένη παραχώρηση προνομίων της μιας πλευράς των αντικρουόμενων θεμάτων επί της άλλης η οποία λογικοποιείται από υποτιθέμενη «ανακάλυψη» μερικών ιδιοτήτων των κυρίαρχων ομάδων. Αυτές νοούνται να δικαιολογούν την κυριαρχία που ο προνομιούχος ασκεί στον υπόδουλο. Για παράδειγμα, ο άνδρας μπορεί να λεχθεί ότι υπερέχει στην λογική επί της ευαίσθητης γυναίκας; Το καρτεσιανό μυαλό όντας ελεύθερο από φυσικούς περιορισμούς μπορεί να θεωρηθεί σαν ανώτερο από το μηχανικό παθητικό σώμα. Ο πολιτισμένος και προοδευτικός ανθρώπινος πολιτισμός μπορεί να θεωρηθεί ανώτερος από την αρχέγονη μη ανθρώπινη φύση;

Η αντίληψη του φεμινισμού όμως, δεν είναι μόνο ότι η κυριαρχούσα τάξη συχνά βλέπει λαθεμένα την κυριαρχημένη ομάδα ότι έχει έλλειψη (ή κατοχή) των υποτιθέμενων δήθεν ιδιοτήτων ανωτερότητας (ή κατωτερότητας). Περισσότερο σημαντικό, σύμφωνα με τις φεμινιστικές αναλύσεις, αυτή η υπόθεση του κεκτημένου δυαδισμού – η εκτίμηση των συνεισφορών της μιας πολωμένης άλλης πλευράς, και η απαξίωση των συνεισφορών, η ιδέα ότι η κυριαρχία και η καταπίεση μπορούν να δικαιολογηθούν με την επίκληση των συνεισφορών όπως ανδρισμός, λογική, σαν πολιτισμένος ή ανεπτυγμένος κ.λπ. – είναι αυτή καθ' αυτή προβληματική.

Ο φεμινισμός αντιπροσωπεύει μια ριζοσπαστική πρόκληση για περιβαλλοντική σκέψη, πολιτικές, και παραδοσιακές κοινωνικές – κεκτημένες ηθικές απόψεις. Υπόσχεται να συνδέσει περιβαλλοντικά θέματα με ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα που αφορούν ποικίλα είδη (μεροληψίας) και εκμετάλλευσης και θεμελιώδεις έρευνες της ανθρώπινης ψυχολογίας. Όμως, παραμένει ένα σοβαρό θέμα, εάν δηλαδή υπάρχουν εννοιολογικές ή τυχαίες συνδέσεις μεταξύ των διαφόρων μορφών καταπίεσης και φιλελευθερισμού (Green 1994). Ο όρος οικοφεμινισμός “ecofeminism” (που επινοήθηκε από τον Francoise d’Eaubonne το 1974 εφαρμόζεται τώρα σε κάθε άποψη που συνδυάζει περιβαλλοντική συνηγορία (υπεράσπιση) με φεμινιστική ανάλυση. Όμως, λόγω των ποικιλιών και διαφωνιών μεταξύ των

φεμινιστικών θεωριών η ετικέτα ίσως είναι πολύ ευρεία για να είναι πληροφοριακή. Μερικοί φεμινιστές είναι προσεκτικοί στο να ονομάζουν τους εαυτούς τους ecofeminists (οικοφεμινιστές).

2.5.3 Κοινωνική Οικολογία

Εκτός από τις φεμινιστικοπεριβαλλοντικές θεωρίες και την διανοητική οικολογία του Naess, η Sosial Ecology του Murray Bookchin επίσης απαίτησε το περιεχόμενο της οικολογίας να είναι ριζοσπαστικό, ανατρεπτικό ή αντιπολιτισμικό (Bookchin 1980). Μια σοβαρή επίδραση επί της κοινωνικής οικολογίας του Bookchin είναι η κριτική θεωρία της σχολής της Φρανκφούρτης. Οι κλασικοί Μαρξιστές θεωρούσαν ότι η φύση είναι κεφάλαιο προς μετασχηματισμό και χρησιμοποίηση από την ανθρώπινη εργασία.

Μέλη της Frankfurt School όπως οι Max Horkheimer και Theodore Adorno ερμηνεύουν τον Marx σαν αντιπρόσωπο του προβλήματος της αποξένωσης από την φύση. Στην ρίζα αυτής της αποξένωσης υποστηρίζουν μία στενή θετικιστική αντίληψη της λογικότητας – η οποία θεωρεί τη λογικότητα ως εργαλείο επιδίωξης, δύναμης, τεχνολογικού ελέγχου και προόδου και δέχεται προσωπική παρατήρηση, μέτρηση και εφαρμογή καθαρώς ποσοτικών μεθόδων, ικανών να λύσουν όλα τα προβλήματα. Αυτή η αντίληψη, ισχυρίζονται οι Horkheimer και Adorno (1969) χρειάζεται αναθεώρηση. Το σχέδιό τους είναι να αντικαταστήσουν το στενό θετικιστικό μοντέλο της λογικότητας με το αποκαλούμενο “Romantic” (ρομαντικό) των αξιών της αισθητικής ηθικής, των σωματικών ευχαριστήσεων και εκφραστικών απόψεων της ανθρώπινης φύσης και να συνδυάσει όλα αρμονικά με τις πνευματικές μας δυνάμεις. Ισχυρίζονται ότι η καταπίεση αυτού που αποκαλούν «εξωτερική φύση» (δηλαδή το περιβάλλον) μέσω Επιστήμης και Τεχνολογίας αγοράζεται σε πολύ υψηλή τιμή: Το σχέδιο της κυριαρχίας απαιτεί την καταστολή της δικής τους εσωτερικής φύσης, το πλήθος των πολλαπλών αναγκών και επιθυμιών στο κέντρο της ανθρώπινης ζωής και της τρωτότητας του (Eckersley 1992, and Vogel 1996 για μία κριτική της σκέψης της Frankfurt School’s για την φύση).

Η ερμηνεία της κριτικής θεωρίας του Bookchin διδάσκει τον εξωτερικό φυσικό κόσμο, ως εκείνο που ονομάζει «πρώτη φύση» από την οποία αναπτύχθηκε βαθμιαία ο πολιτισμός ή η δεύτερη φύση. Ο περιβαλλοντισμός, κατά την άποψή του, είναι μία κοινωνική κίνηση και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει είναι κοινωνικά προβλήματα. Ενώ ο Bookchin’s είναι πρόθυμος, όπως ο Horkheimer και Adorno να

θεωρήσει την πρώτη φύση σαν ένα καλαίσθητο και αισθηματικό θαύμα θεωρεί την επέμβασή μας σ' αυτήν αναγκαία. Ισχυρίζεται ότι μπορούμε να διαλέξουμε και να θέσουμε τους εαυτούς μας στην υπηρεσία της φυσικής εξέλιξης, να βοηθήσουμε να διατηρηθεί το πολύπλοκο και η ποικιλία, να μικρύνουμε την ταλαιπωρία και να μειώσουμε την ρύπανση. Μ' αυτό τον τρόπο να μπορούμε μέχρι ενός βαθμού να υπερνικήσουμε το είδος της αποξένωσης που τόσο ανησύχησε τη σχολή της Φραγκφούρτης. Η κοινωνική οικολογία του Bookchin's συνιστά να χρησιμοποιούμε τα δώρα της κοινωνικότητάς μας, επικοινωνία και νοημοσύνη σαν να είμαστε συνειδητοποιημένοι ότι μας τα προσφέρει η φύση και όχι να τα στρέψουμε εναντίον της πηγής προέλευσής. Η καταπίεση της φύσης πρέπει να αντικατασταθεί από ένα πλουσιότερο τύπο ζωής, αφοσιωμένου στην διατήρηση της φύσης.

Διανοητική οικολογία, φεμινισμός και κοινωνική οικολογία είχαν μία αξιοσημείωτη σύγκρουση στην ανάπτυξη πολιτικών θέσεων σε σχέση με το περιβάλλον. Φεμινιστικές αναλύσεις υπήρξαν συχνά ευπρόσδεκτες για την ψυχολογική επίγνωση που φέρνουν σε μερικά κοινωνικά, ηθικά και πολιτικά προβλήματα. Υπάρχει όμως σημαντική ανησυχία για τα επακόλουθα της κριτικής θεωρίας, κοινωνικής οικολογίας και μερικών διαφορών της διανοητικής οικολογίας. Μερικοί τελευταίοι συγγραφείς ισχυρίστηκαν, για παράδειγμα, ότι η κριτική θεωρία προορίζεται να είναι ηθικώς ανθρωποκεντρική με την φύση, ως τίποτε περισσότερο από μία κοινωνική κατασκευή της οποίας η αξία, τελικά, εξαρτάται από τις ανθρώπινες αποφάσεις (Vogel 1996). Άλλοι ισχυρίστηκαν ότι οι απαιτήσεις των πράσινων θεωρητικών και ακτιβιστών δεν μπορούν να συμβιβαστούν στις σύγχρονες θεωρίες φιλελεύθερων πολιτικών και κοινωνικής δικαιοσύνης (Ferry 1998). Ένα περαιτέρω επιχείρημα είναι ότι υπάρχει ανάγκη να επανεκτιμηθούν οι παραδοσιακές θεωρίες τέτοιες, όπως η ενάρετη ηθική η οποία έχει την καταγωγή της στην Αρχαία Ελληνική φιλοσοφία (αναλύεται πιο κάτω) που έχει συνάφεια με μία μορφή διαχείρισης όμοια με αυτήν που νωρίτερα υιοθετήθηκε από τον Passmore (Barry 1999). Αν αυτή η τελευταία απαίτηση είναι ορθή ο ριζοσπαστικός ακτιβιστής δεν χρειάζεται, παρόλα αυτά, να ψάξει να βρει φιλοσοφική υποστήριξη σε ριζοσπαστικές και αντιπολιτισμικές θεωρίες του είδους διανοητική οικολογία, φεμινισμός, και κοινωνική οικολογία.

2.6 Παραδοσιακές Ηθικές Θεωρίες και Σύγχρονη Περιβαλλοντική Ηθική

Αν και οι περισσότεροι ερευνητές και θεωρητικοί της περιβαλλοντικής ηθικής προσπαθούν να αποστασιοποιηθούν από τον ανθρωποκεντρισμό που είναι σταθερά συνδεδεμένος στις παραδοσιακές ηθικές απόψεις (Passmore 1974, Norton 1991 είναι εξαιρέσεις) πολύ συχνά επίσης έλκουν τα θεωρητικά τους επινοήματα από παραδοσιακά ηθικά συστήματα και θεωρίες. Ας μελετήσουμε τα ακόλουθα δύο βασικά ηθικά ερωτήματα: (1) ποια είδη πραγμάτων είναι ουσιαστικά πολύτιμα «καλά ή κακά» (2) τι κάνει μια πράξη δίκαιη ή άδικη;

Οι ηθικές θεωρίες της τελεολογικής ηθικής (Consequentialism) θεωρούν ότι όλα τα όντα έχουν ένα δικό τους καλό, ένα δικό τους σκοπό και εάν αφεθούν στο να αναπτυχθούν απερίσπαστα θα το επιτύχουν. Σύμφωνα με αυτήν την θεώρηση οι έννοιες της αξίας και του καλού είναι περισσότερο θεμελιώδεις ηθικές έννοιες από την έννοια της δικαιοσύνης. Υποστηρίζεται επίσης ότι εάν μία πράξη είναι δίκαιη ή όχι καθορίζεται από το εάν οι συνέπειες της είναι καλές ή κακές. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, οι απαντήσεις στην δεύτερη ερώτηση είναι συνυφασμένες με τις απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση. Για παράδειγμα ο υλισμός, μια παραδειγματική περίπτωση κονσικουενταλισμού θεωρεί την ευχαρίστηση (την ικανοποίηση του συμφέροντος επιθυμίας, και/ή προτίμησης) ως την μόνη ουσιώδη αξία στον κόσμο, ενώ ο πόνος (δηλαδή η ματαίωση της επιθυμίας συμφέροντος και/ή προτίμησης) είναι η μόνη ουσιώδης «απαξία». Ισχυρίζεται ότι οι δίκαιες πράξεις είναι εκείνες που θα παρήγαγαν την πιο μεγάλη ισορροπία της ευχαρίστησης και του πόνου.

Επειδή το κέντρο ενδιαφέροντος του υλισμού είναι η ισορροπία της ευχαρίστησης και του πόνου, το ερώτημά σε ποιόν ανήκει ο πόνος ή η ευχαρίστηση είναι άσχετο ως προς τον υπολογισμό και την εκτίμηση του δικαίου ή αδικού των πράξεων. Γι' αυτό το λόγο ο υλιστής του δέκατου όγδοου αιώνα Jeremy Bentham (1789) και τώρα ο Peter Singer (1993) ισχυρίστηκαν ότι τα «συμφέροντα» όλων των αισθανόμενων υπάρξεων (δηλαδή υπάρξεων που είναι ικανές να δοκιμάζουν ευχαρίστηση ή πόνο) – επεκτείνονται και στις μη ανθρώπινες υπάρξεις. Συνεπώς, κατά την εκτίμηση της ηθικότητας μιας πράξης αξίζει να ληφθούν υπόψη και οι συνέπειες στα μη ανθρώπινα όντα. Επιπλέον, όπως και ο Routley (προηγούμενη ανάλυση) ο Singer ισχυρίζεται ότι τα ανθρωποκεντρικά προνόμια των μελών του είδους Homo Sapiens είναι αυθαίρετα και ο προσδιορισμός τέτοιων δικαιωμάτων αποτελεί ένα είδος πεσιμισμού – τόσο αδικαιολόγητου, όσο ο σεξισμός και ο

ρατσισμός. Ο Singer θεωρεί την κίνηση της απελευθέρωσης ζώων ως παρεμφερή με τις κινήσεις απελευθέρωσης γυναικών και εγχρώμων. Αντίθετα με τους περιβαλλοντικούς φιλοσόφους που αποδίδουν εγγενή αξία στο φυσικό περιβάλλον και στους κατοίκους του ο Singer και οι υλιστές γενικά αποδίδουν εγγενή αξία στην εμπειρία της ευχαρίστησης ή την ικανοποίηση του συμφέροντος και όχι στα όντα που δοκιμάζουν την εμπειρία. Ομοίως, για τον υλιστή, τα μη αισθανόμενα αντικείμενα στο περιβάλλον όπως φυτικά είδη, ποταμοί, βουνά και τοπία όλα όσα είναι τα αντικείμενα του ηθικού ενδιαφέροντος για τους περιβαλλοντικούς, δεν έχουν φυσική ύπαρξη, αλλά αποτελούν χρηστικά εργαλεία στην ικανοποίηση των αισθανόμενων όντων (Singer 1993, κεφ. 10).

Οι δεοντολογικές ηθικές θεωρίες, εν αντιθέσει, υποστηρίζουν ότι το εάν μια πράξη είναι δίκαιη ή άδικη είναι κατά το μεγαλύτερο μέρος ανεξάρτητο από το εάν οι συνέπειές της είναι καλές ή κακές. Από την δεοντολογική άποψη υπάρχουν μερικοί διακεκριμένοι ηθικοί κανόνες ή καθήκοντα («ου φονεύσεις», «μη βλάψεις τον αθώο», «μην ψεύδεσαι», «να σέβεσαι τα δικαιώματα των άλλων», «να τηρείς τις υποσχέσεις», η τήρηση των οποίων μας οδηγεί στο δίκαιο και η παράβαση τους στο άδικο ανεξάρτητα των συνεπειών σε ανθρώπινα και μη ανθρώπινα όντα. Όταν ρωτήθηκαν να δικαιολογήσουν έναν προβαλλόμενο ηθικό κανόνα ως καθήκον ή το αντίστοιχο του δικαίωμα οι δεοντολόγοι μπορεί να επικαλεσθούν την εγγενή αξία αυτών των υπάρξεων στα οποία εφαρμόζεται. Για παράδειγμα, ο συνήγορος των δικαιωμάτων των ζώων Tom Regan (1983) ισχυρίζεται ότι εκείνα τα ζώα με εγγενή αξία (ή αυτό που αποκαλεί σύμφυτη αξία) έχουν το ηθικό δικαίωμα μεταχείρισης με πλήρη σεβασμό η οποία τότε γεννά ένα γενικό καθήκον από μέρους μας ώστε να μη τα μεταχειριζόμαστε σαν αντικείμενα για άλλους σκοπούς. Έχουμε, ειδικότερα εκ πρώτης όψεως, ηθικό καθήκον να μη τα βλάπτουμε. Ο Regan υποστηρίζει ότι κάποιες πρακτικές (όπως το κυνήγι, ως σπορ ή το κυνήγι και ο πειραματισμός στα ζώα) παραβαίνουν το ηθικό δικαίωμα των ζώων στην μεταχείριση. Τέτοιες πρακτικές υποστηρίζει είναι ουσιαστικά άδικες, ανεξάρτητα εάν ή όχι μερικά καλύτερα αποτελέσματα πάντοτε ρέουν από αυτά. Ποια ζώα έχουν βασική αξία και ως εκ τούτου το ηθικό δικαίωμα για μεταχείριση με σεβασμό; Η απάντηση του Regan είναι «εκείνα που ικανοποιούν το κριτήριο του να είναι το «θέμα μιας ζωής». Για να συμβαίνει αυτό θα πρέπει, (αν και όχι απαραίτητα), να έχουν εγγενή αξία και να ζουν μια ζωή που περιλαμβάνει λογική αντίληψη, δοξασίες, επιθυμίες, κίνητρα, μνήμες,

μία αίσθηση του μέλλοντος και μία ψυχολογική ταυτότητα κατά την διάρκεια του χρόνου.

Μερικοί συγγραφείς επέκτειναν περαιτέρω το ενδιαφέρον για την ατομική ευημερία, συζητώντας για την εγγενή αξία των οργανισμών που επιτυγχάνουν το δικό τους καλό και εάν αυτοί οι οργανισμοί είναι ικανοί για συνείδηση, επίγνωση ή όχι. Η ερμηνεία αυτής της άποψης από τον Paul Taylor (1981 και 1986) την οποία μπορούμε να ονομάσουμε βιοκεντρισμό είναι ένα δεοντολογικό παράδειγμα.

Ισχυρίζεται ότι κάθε ατομικό ζωντανό πράγμα στην φύση – είτε είναι ζώο, φύλο είτε ένας μικροοργανισμός – είναι ένα τελεολογικό κέντρο ζωής. Έχοντας τη δική τους ωφέλεια και την δική τους ευημερία έχουν ίση εγγενή αξία (η εκείνο που καλεί “inherent value”) η οποία τους παρέχει το δικαίωμα για περισσότερο σεβασμό. Περαιτέρω, ο Taylor υποστηρίζει ότι η εγγενή αξία των αγρίων ζώωντων όντων γεννά ηθικό καθήκον για μας να διατηρήσουμε ή να προωθήσουμε τα συμφέροντά τους, ως αυτοσκοπούς. Οι πρακτικές εκείνες οι οποίες μεταχειρίζονται αυτά τα όντα ως απλά μέσα, επιδεικνύουν έλλειψη σεβασμού γι’ αυτά, συνεπώς είναι άδικες.

Διαφορετικός από τον ισοπεδωτικό και βιοκεντρισμό του Taylor ο Robin Attfield (1987) υποστηρίζει μια άποψη ιεραρχίας κατά την οποία, ενώ τα όντα τα έχοντα όφελος για τον εαυτό τους έχουν εγγενή αξία, μερικά από αυτά (π.χ. πρόσωπα) έχουν εγγενή αξία σε μεγαλύτερο βαθμό. Ο Attfield επίσης υιοθετεί ένα τύπο κονσικουενταλισμού ο οποίος λαμβάνει υπ’ όψιν και προσπαθεί να ισορροπήσει τα πολλά και πιθανώς συγκρουόμενα οφέλη διαφόρων ζώωντων οργανισμών. [με περισσότερη επιχειρηματολογία για το θέμα αυτό του βιοκεντρικού ατομισμού με στενές ομοιότητες και με τον κονσεκουενταλισμό και με δεοντολογικές προσεγγίσεις υπάρχουν στο Varner 1998].

Όμως, μερικοί κριτικοί τόνισαν ότι η αντίληψη του βιολογικού καλού (οφέλους) η ευημερίας είναι μόνο περιγραφική όχι καθοδηγητική (κοίτα Williams 1992 and O’Neill 1993 κεφ. 2). Για παράδειγμα το γεγονός ότι ο ιός του Έιτς έχει όφελος για τον εαυτό του δεν σημαίνει ότι οφείλουμε να εκχωρήσουμε οποιοδήποτε θετικό ηθικό βάρος για την πραγματοποίησή αυτού του οφέλους.

Σημειώστε ότι η ηθική της απελευθέρωσης των ζώων ή των δικαιωμάτων των ζώων και ο βιοκεντρισμός εντάσσονται στα ατομιστικά ρεύματα διότι τα ηθικά ενδιαφέροντα κατευθύνονται προς τα άτομα και όχι σε οικολογικά σύνολα όπως γένη, πληθυσμούς, βιολογικές κοινότητες και οικοσυστήματα. Κανένα από αυτά δεν είναι αισθαντικό, ούτε ένα «θέμα ή τελεολογικό κέντρο ζωής», αλλά η διατήρηση αυτών

των ομαδικών ολοτήτων είναι πρωταρχικό ενδιαφέρον για τους περιβαλλοντολόγους. Επί πλέον, οι σκοποί των φιλελευθεριστών για τα ζώα, όπως μείωση του πόνου και θανάτου των ζώων, μπορεί να συγκρούονται με τους σκοπούς των περιβαλλοντιστών. Για παράδειγμα, η διατήρηση της ακεραιότητας ενός οικοσυστήματος ίσως απαιτεί τη συγκέντρωση και το φόνο αγρίων ζώων ή την απομάκρυνση μερικών εγχώριων πληθυσμών που απειλούν να καταστρέψουν εύθραυστες κατοικίες (βιότοπους). Έτσι υπάρχουν διαφωνίες για το εάν η ηθική της ελευθερίας των ζώων είναι κλάδος της περιβαλλοντικής ηθικής (Callicott 1980, 1988, Sagoff 1984, Jamieson 1998, Crisp 1998 and Varner 2000).

Κριτικάροντας γενικώς την ατομιστική προσέγγιση για αποτυχία συμβιβασμού των διατηρούμενων ανησυχιών για τα οικολογικά σύνολα, ο Baird Callicott (1980) υπερασπίστηκε μια ερμηνεία της εδαφολογικής ηθικής του ολισμού. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι μερικά σύνολα πρέπει να θεωρούνται ότι έχουν μεγαλύτερη αξία από τα επιμέρους συστατικά τους. Στο πλαίσιο αυτό περιλαμβάνεται και η δήλωση του Leopold «Ένα πράγμα είναι κατάλληλο όταν τείνει να διατηρήσει την ακεραιότητα, σταθερότητα και ομορφιά της κοινότητας». Σ' αυτή τη θεωρία, η κοινότητα της γης καθ' αυτήν είναι η τοποθεσία (τόπος) (κεντρικό σημείο) της εγγενούς αξίας, ενώ η αξία των ατομικών μελών της είναι απλώς βοηθητική και εξαρτώμενη από τη συνεισφορά τους για την ακεραιότητα, σταθερότητα και ομορφιά της ευρύτερης κοινότητας. Μια ειλικρινής εφαρμογή αυτής της εκδοχής της εδαφικής ηθικής είναι ότι ένα ατομικό μέλος της βιοτικής κοινότητας πρέπει να θυσιάστεί όποτε αυτό απαιτείται για την προστασία του συνολικού οφέλους της κοινότητας. Για παράδειγμα, ο Callicott ισχυρίζεται ότι εάν ο φόνος ελαφιού με άσπρη ουρά είναι αναγκαίος για την προστασία του συνόλου τότε είναι μια εδαφική ηθική απαίτηση να γίνει έτσι. Αλλά για να είναι κανείς συνεπής το ίδιο ζήτημα θα πρέπει να εφαρμόζει την αρχή αυτή και στους ανθρώπους διότι είναι επίσης μέλος της ζωντανής κοινότητας.

Δεν αποτελεί κατάπληξη ότι η «μισανθρωπία», όπως την εννοεί η εδαφική ηθική της ανωτερότητας του συνόλου, έχει ευρέως επικριθεί και θεωρηθεί σαν μειονέκτημα της προσέγγισης αυτής. (Aiken 1984, Kheel 1985, Ferre 1996 and Shrader-Frechette 1996). Ο Tom Regan (1983 σελ. 362) καταδίκασε την holistic land ethic's που περιφρόνησε, τα δικαιώματα των ατόμων ως περιβαλλοντικό φασισμό. Κάτω από την πίεση της κατηγορίας του οικοφασισμού και της μισανθρωπίας, ο Callicott αργότερα (1989, κεφ. 5 & 1999 κεφ. 4) αναθεώρησε την θέση του και τώρα

υποστηρίζει ότι η ζωντανή κοινότητα (η κοινότητα που ανήκουμε) καθώς και τα ατομικά της μέλη (το κάθε άτομο το οποίο μοιράζεται με μας συναδελφότητα σε κάποια κοινή κοινότητα) έχουν όλα εγγενή αξία. Η αρχική θέση του Callicot για το πολυσυζητημένο περιβάλλον παρακίνησε την ηθική του περιβάλλοντος να ερευνήσει δυνατότητες απόδοσης εγγενούς αξίας σε οικολογικές ολότητες και όχι μόνο στα ατομικά (επιμέρους) συστατικά μέρη (Lo, 2001). Επίσης Ouderkirk and Hill (eds 2002) για συζητήσεις μεταξύ Callicot και άλλων που αφορούσαν τις μεταηθικές και μεταφυσικές βασικές αρχές για την ηθική εδάφους και επίσης τα ιστορικά της προηγούμενα.

Ο Andrew Brennan (1984) ισχυρίζεται ότι χωριστές φυσικές οντότητες (αισθανόμενες, ζώσες ή όχι) δεν σχεδιάζονται από κανέναν για να εκπληρώσουν οποιονδήποτε σκοπό και έτσι στερούνται “intrinsic function” (δηλαδή την λειτουργία ενός πράγματος που αποτελεί μέρος της ουσίας του ή ανόμοιων καταστάσεων). Οι ατομικές φυσικές οντότητες δεν πρέπει να τις μεταχειρίζονται σαν απλά εργαλεία και για τον λόγο αυτό να τους αποδίδεται εγγενή αξία. Το ίδιο ηθικό ζήτημα εφαρμόζεται και στην περίπτωση των φυσικών οικοσυστημάτων μέχρι του σημείου στέρησης εγγενούς αξίας.

Επαναφέροντας το σχέδιο της απόδοσης εγγενούς αξίας στην φύση στην τελική του μορφή ο Robert Elliot (1997) υποστηρίζει ότι η φύση αυτή καθ’ αυτή είναι μία «περιουσία». Στα πλαίσια της όλα τα φυσικά πράγματα, γεγονότα τρέχουσες παραστάσεις κατορθώνουν να αποκτήσουν εγγενή αξία. Επιπλέον, ο Elliot ο οποίος κατ’ αρχήν συμφωνεί στην δυνατότητα συμβιβασμού εγγενούς αξίας από φυσικότητα με εγγενή αξία από άλλες πηγές δεν μπορεί πλέον να δικαιολογήσει τέτοιου είδους συμβιβασμό στην πραγματικότητα. Αυτό συμβαίνει διότι η μείωση της εγγενούς αξίας οφειλόμενης στην εξάντληση της φυσικότητας στην γη, έχει φθάσει σε τέτοιο επίπεδο, ώστε κάθε προσπάθεια μείωσης της δεν θα μπορούσε να αντισταθμιστεί από οποιοδήποτε ποσό εγγενούς αξίας παραγόμενης από άλλους τρόπους, αδιάφορα πόσο μεγάλο είναι αυτό το ποσό. Επειδή η αντίληψη του «φυσικού» με την έννοια της έλλειψης ανθρώπινης συμβολής που συχνά έχει, αντιτίθεται στην αντίληψη της «ανθρώπινης παραγωγής τεχνητού», οδηγούμαστε σε ένα πολυσυζητημένο θέμα για την αξία αυτών των μερών της φύσης τα οποία έχουν υποστεί την ανθρώπινη παρέμβαση. (Για παράδειγμα προηγούμενως υποβαθμισμένα φυσικά περιβάλλοντα τα οποία έχουν αποκατασταθεί από τον άνθρωπο).

Ο Elliot ισχυρίζεται ότι ακόμη και ένα τελείως αποκατεστημένο περιβάλλον θα στερούνταν κατ' ανάγκη αυτών των δύο ιδιοτήτων της προστιθέμενης αξίας και έτσι είναι λιγότερο πολύτιμη από το αρχικώς υποβαθμισμένο φυσικό περιβάλλον. Ο Katz εξ' άλλου ισχυρίζεται ότι μία αποκαθιστάμενη φύση είναι ακριβώς μόνο ένα τεχνούργημα σχεδιασμένο και δημιουργημένο για την ικανοποίηση των ανθρωπίνων σκοπών και ότι η αξία του τεχνητού αποκατεστημένου περιβάλλοντος είναι απλώς χρηστική για τον άνθρωπο. Όμως μερικοί κριτικοί έχουν τονίσει ότι οι υποστηρικτές του ηθικού δυισμού μεταξύ φυσικού και τεχνητού διατρέχουν τον κίνδυνο της μείωσης της αξίας της ανθρωπίνης ζωής και του πολιτισμού αποτυγχάνοντας να αναγνωρίσουν ότι το φυσικό περιβάλλον εμπλεκόμενο με τους ανθρώπους μπορεί να αναπτύξει ηθικές ιδιότητες διαφορετικές από την καθαρή φυσικότητα (Lo 1999).

Η διατήρηση των άγριων (έρημων) περιοχών μπορεί να περιλαμβάνει πλανητική και οικολογική διαχείριση για να διατηρήσει τέτοιες περιοχές (Birch 1990) εγείροντας μια ερώτηση, ως προς την έκταση στην οποία τα εθνικά πάρκα και ερημικά μέρη είναι ελεύθερα από τον έλεγχό μας. Ένα ενδιαφέρον μήνυμα είναι ότι κι αν ακόμη η οικολογική αποκατάσταση μπορεί να επιτευχθεί, θα ήταν προτιμότερο να αφήσουμε την φύση άθικτη στην πρώτη θέση.

Σαν εναλλακτική λύση στην τελεολογική ηθική και στην δεοντολογική ηθική (που και οι δύο θεωρούν λεπτές ιδέες όπως, καλοσύνη και λογική ως ουσιώδη στοιχεία της ηθικής), είναι η ενάρετη ηθική που προτείνει να κατανοήσουμε την ηθική – και εκτιμήσουμε την ηθική ποιότητα των πράξεων – σε σχέση με ιδέες όπως ευγένεια, τιμιότητα, ειλικρίνεια και δικαιοσύνη. Επειδή η ενάρετη ηθική μιλά μια τελείως διαφορετική γλώσσα από τα δύο άλλα είδη της ηθικής θεωρίας, η εστίαση της δεν είναι τόσο πολύ στο ποια είδη πραγμάτων είναι κατάλληλα ή τι κάνει μία πράξη σωστή/λάθος. Ένα πολύ σοβαρό θέμα σύγκλισης για την ενάρετη ηθική είναι το ποιοι είναι οι ηθικοί λόγοι για να ενεργήσει κάποιος με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Για παράδειγμα από την άποψη της ενάρετης ηθικής η καλοσύνη και η πίστη θα ήταν ηθικοί λόγοι για την παροχή βοήθειας σε έναν φίλο σε δύσκολες στιγμές.

Αυτό είναι τελείως διαφορετικά από την λογική του δεοντολόγου (ότι η πράξη απαιτείται από ηθικό κανόνα) ή από την λογική του consequentialism (ότι η πράξη θα οδηγήσει σε μία καλύτερη συνολική ισορροπία του καλού επί του κακού στον κόσμο. Από την άποψη της ενάρετης ηθικής το κίνητρο και η δικαιολογία των πράξεων είναι μη χωριζόμενα. Επιπλέον, αδιάφορα από τις άλλες δύο προσεγγίσεις των οποίων το κεντρικό τους ηθικό ενδιαφέρον είναι οι άλλοι άνθρωποι ή οι καταστάσεις του

κόσμου, για την ενάρετη ηθική κεντρικό ζήτημα είναι το πώς να ζει κανείς μια ανθρώπινη ζωή με ευημερία και ηθική αρετή. Η ηθική αρετή περιλαμβάνει έννοιες όπως «φιλανθρωπία», «ευσέβεια», «μητρική ή θυγατρική αγάπη» και «θάρρος».

Η σύνδεση μεταξύ ηθικότητας και ψυχολογίας είναι ένα άλλον βασικό θέμα έρευνας για ενάρετη ηθική. Μερικές φορές υποστηρίζεται ότι οι ανθρώπινες αρετές οι οποίες αποτελούν μια σοβαρή άποψη της ευημερούσης ανθρώπινης ζωής πρέπει να είναι εν αρμονία με τις ανθρώπινες ανάγκες και επιθυμίες και ίσως επίσης ευαίσθητες στην ατομική αγάπη, στοργή και ιδιοσυγκρασία. Επειδή στο κεντρικό της σημείο η ενάρετη ηθική είναι αναπόφευκτα ανθρωποκεντρική μπορεί να φαίνεται ανίκανη να υποστηρίξει ένα γνήσιο ηθικό ενδιαφέρον για το μη ανθρώπινο περιβάλλον. Αλλά ακριβώς όπως ο Αριστοκλής ισχυρίστηκε μια ευημερούσα ανθρώπινη ζωή απαιτεί φιλίες. Οι γνήσιες φιλίες δημιουργούνται μόνο όταν κάποιος αληθινά εκτιμά, αγαπά, σέβεται και φροντίζει τους φίλους του για το καλό τους και όχι απλώς για τα οφέλη που πιθανόν του αποφέρουν. Μερικοί υποστηρίζουν ότι μια ευημερούσα ανθρώπινη ζωή χρειάζεται τις ηθικές αρετές και ικανότητες του να εκτιμά, να αγαπά, να σέβεται και να φροντίζει κανείς για τον μη ανθρώπινο φυσικό κόσμο σαν αυτοσκοπό (O'Neill 1991, O'Neill 1993, Barry 1999).

2.7 Έρημοι και Ακαλλιέργητοι Τόποι και Αναπτυσσόμενες Τάσεις

Παρά την ποικιλία θέσεων στην περιβαλλοντική ηθική που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριάντα χρόνων, η πλειοψηφία τους έχει επικεντρωθεί σε θέματα που αφορούν τα άγρια ζώα, την άγρια φύση και τους λόγους προστασίας τους. Λίγη προσοχή έχει δοθεί στο υπάρχον περιβάλλον αν και είναι αυτό στο οποίο πολλοί άνθρωποι δαπανούν τον περισσότερο χρόνο τους. Στην μεταπολεμική Αγγλία για παράδειγμα νέα οικιστικά σχέδια χαμηλού κόστους κατασκευής ήταν συχνά φτωχές αντικαταστάσεις για παραδοσιακές κοινότητες που υποβάθμιζαν την περιβαλλοντική αισθητική. Συνδέθηκαν με χαμηλότερα ποσά κοινωνικής αντίδρασης και αυξημένων παρανομιών συγκρινόμενα με την προηγούμενη κατάσταση. Η καταστροφή της άκρας λειτουργικής πυκνής παραδοσιακής στέγασης πράγματι μπορεί να συγκριθεί με την καταστροφή των πολλών και διαφορετικών οικοσυστημάτων και βιοτικών κοινοτήτων. Ομοίως, η απώλεια της μεγάλης ποικιλίας εθνικών γλωσσών του κόσμου έχει από πολλούς και όχι μόνο από επιστήμονες με ενδιαφέρον στην γλωσσολογία.

Η σπουδαιότητα της άγριας φύσης στην ανθρώπινη ψυχή έχει τονισθεί με έμφαση από πολλούς περιβαλλοντολογικούς φιλοσόφους. Ο Naess για παράδειγμα μας παρακινεί να βεβαιωθούμε ότι περνάμε πολύ χρόνο εντρυφώντας σε καταστάσεις με εγγενή αξία, ενώ ο Rolston επισημαίνει το αίσθημα της αναδημιουργίας παρεχόμενης από εμπειρίες της άγριας φύσης. Όμως, ένας τρόπος ζωής, που περιλαμβάνει την ορειβασία, τις φυσικές περιπλανήσεις και τις επισκέψεις στο δάσος απαιτεί ένα επίπεδο ζωής που είναι πέρα από τις δυνατότητες του μεγαλύτερου τμήματος του πληθυσμού παγκοσμίως. Ο Hugh Stretton (1976) χαρακτήρισε αυτούς τους περιβαλλοντιστές «οδηγούμενους κυρίως από αγάπη στη φύση» ως «φυσικούς αριστοκράτες».

Μαζική πρόσβαση (είσοδος) σε άγρια μέρη, πιθανόν θα κατέστρεφε αυτές τις αξίες που κατέχουν υψηλή εκτίμηση από τους αριστοκράτες του Stretton. Έτσι ένα ερώτημα που προκύπτει είναι πώς θα συμβιβάσουμε τον περιορισμό της πρόσβασης των ανθρώπων στην φύση, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζουμε τις ατομικές ελευθερίες που είναι το πιο σοβαρό σημείο στις φιλελεύθερες δημοκρατίες. Επιπλέον εραστές της φύσης μερικές φορές θεωρούν τους μεγάλους ανθρώπινους πληθυσμούς σε μερικές αναπτυσσόμενες χώρες ως ένα ουσιώδες πρόβλημα στη βάση της περιβαλλοντολογικής κρίσης. Ο Rolston (1996) για παράδειγμα ισχυρίζεται ότι οι άνθρωποι είναι ένα είδος πλανητικού καρκίνου! Υποστηρίζει ότι το να τρέφεις ανθρώπους πάντα φαίνεται ανθρώπινο. Όταν όμως τρέφουμε ανθρώπους δηλαδή αναπτύσσουμε ανθρώπινους πληθυσμούς χωρίς προσοχή στα ευρύτερα περιβαλλοντικά αποτελέσματα ίσως τρέφουμε ένα είδος «κοινωνικού καρκίνου».

Αυτή η παρατήρηση εννοείται ότι δικαιολογεί την άποψη ότι η διάσωση της φύσης σε μερικές περιπτώσεις θα είχε μεγαλύτερη προτεραιότητα από το να τρέφεις ανθρώπινους πληθυσμούς. Μια τέτοια άποψη έχει επικριθεί διότι φαίνεται να αποκαλύπτει ένα βαθμό μισανθρωπίας κατευθυνόμενη σ' εκείνες τις ανθρώπινες υπάρξεις που δεν είναι ικανές να προστατεύσουν και υπερασπιστούν του εαυτούς τους (Attfield 1998, Brennan 1998α). Οι ανησυχίες του Guha για τις ελιτίστικες και ιεραρχικές τάσεις από κάποια είδη σοβαρού πρασίνου περιβαλλοντισμού σε μερικές πλούσιες δυτικές κοινωνίες μπορεί πολύ εύκολα να επεκταθούν σε θεωρητικούς σαν τον Rolston. Μπορεί ποτέ τέτοιο είδος περιβαλλοντικού υλισμού να εκδημοκρατιστεί; Πως μπορεί η φυσικώς αναζωογονημένη δύναμη του άγριου να χρησιμοποιηθεί σ' εκείνους που ζουν στις φτωχογειτονιές της Καλκούτας και του Σάο Πάολο; Αυτές οι ερωτήσεις μέχρι τώρα στερούνται πειστικών απαντήσεων.

Οι οικονομικοί όροι οι οποίοι υποστηρίζουν την απόλαυση της φύσης των αριστοκρατών του Stretton και γενικότερα τους τρόπους ζωής πολλών ανθρώπων στις πλούσιες χώρες φαίνονται να εμπλέκονται στην καταστροφή του περιβάλλοντος. Στις πλούσιες χώρες, για παράδειγμα, η ενασχόληση με υπαίθριες εκδρομές συνήθως περιλαμβάνει αυτοκίνητο ή κάποιο μέσο μαζικής μεταφοράς που ρυπαίνει. Όμως, αν και το αυτοκίνητο είναι το κύριο μέσο περιβαλλοντικών προβλημάτων, ο κύριος παράγοντας της ρύπανσης των πόλεων είναι ταυτόχρονα και το βασικό μέσο οικονομικών δραστηριοτήτων πολλών κρατών και αποτυπώνει την προσπάθεια εξασφάλισης και εκμετάλλευσης φυσικών πόρων, όπως οι πετρελαιοπηγές. Μια σειρά νέων ηθικών και πολιτικών προβλημάτων ανοίγει για την ανάλυση μας. Περιλαμβάνουν τα προβλήματα ρύπανσης και καταστροφής του περιβαλλοντικού κόσμου, το θέμα της τουριστικής πρόσβασης σε έρημες περιοχές και δίκαιους τρόπους (μέσα και δρόμοι) μέσω των οποίων μπορεί να κανονισθούν περιορισμένες επισκέψεις σε περιοχές φυσικής ομορφιάς, ώστε να μην αλλοιωθεί ο χαρακτήρας τους και να μην υποστούν περιβαλλοντικές καταστροφές.

Σύνδεση μεταξύ περιβαλλοντικής καταστροφής, άνισης κατανομής πλούτου, φτώχειας και η σχέση με την παγκόσμια οικονομική τάξη, έχουν συζητηθεί από πολιτικούς επιστήμονες θεωρητικής ανάπτυξης, γεωγράφους και οικονομολόγους, καθώς και φιλοσόφους. Σύνδεση μεταξύ οικονομικής επιστήμης και περιβαλλοντικής ηθικής έχει πρακτικά θεμελιωθεί. Η εργασία του Mark Sagoff (1988) για παράδειγμα έπαιξε σημαντικό ρόλο στη σύνδεση των δύο πεδίων (επίσης δες Shrader-Frechette 1987, O'Neill 1993 και Brennan 1995). Ο Sagoff διαφώνησε σφοδρά εναντίον της σύγχυσης αξιών με υποθέσεις επιλογής μεταξύ ανθρώπινης ευημερίας και περιβαλλοντικής ηθικής και υποστήριξε ότι, σαν πολίτες παρά σαν καταναλωτές, οι άνθρωποι ενδιαφέρονται για τις περιβαλλοντικές αξίες και η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μέσω καλλιέργειας αυτών των αξιών.

Η εν δυνάμει παραπλανητική επίκληση για οικονομικό λόγο των πόρων, χρησιμοποιούνται για την επέκταση του ανθρώπινου παράγοντα την επέκταση του συνεργαζόμενου τομέα έχει υποστεί εξονυχιστική κριτική (δες Korten 1999, Ch. 2, Plumwood (πρώην V. Routley) 2002). Αυτές οι κριτικές δεν σκοπεύουν να εξαλείψουν την οικονομική διάσταση από την περιβαλλοντολογική σκέψη: μάλλον αντιστέκονται σε κάθε μειωτική, και ισχυρά ανθρωποκεντρική, τάση που πιστεύει ότι όλα τα κοινωνικά προβλήματα είναι «θεμελιωδώς» ή «ουσιαστικώς» οικονομικά. Με ενδιαφέρον πολλές από τις εκτιμήσεις θεμάτων ασχολούμενων με βιοποικιλία, υγεία

οικοσυστήματος, φτώχεια, περιβαλλοντική δικαιοσύνη και οικολογική ισορροπία παρατηρούν και ανθρώπινα και περιβαλλοντολογικά θέματα απέχοντας κατά την πορεία δέσμευσης είτε σε μία καθαρά ανθρωποκεντρική ή καθαρά μη ανθρωποκεντρική ηθική (Hayaward και O'Neil 1997 και Dodson 1999). Άλλες προσεγγίσεις από πολλούς διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους συνδέουν την ηθική του περιβάλλοντος με την βιολογία, πολιτικές επιστήμες, δημόσια διοίκηση, πολιτική θεωρία, ιστορία πολιτισμού, φιλολογία, γεωγραφία και ανθρώπινη οικολογία.

Οι πιο πρόσφατες προσεγγίσεις περιβαλλοντικής ηθικής (Schidtz και Willott 2002) λαμβάνουν υπόψη τους την ανάλυση και τον συσχετισμό κόστους και ωφελειών από την εφαρμογή πολιτικών περιβάλλοντος, την σύγκρουση των πόλεων στην κατανάλωση πόρων, την φτώχεια ως περιβαλλοντικό πρόβλημα την διατηρησιμότητας του οικολογικού περιβάλλοντος και την ανάπτυξη του ανθρώπινου πληθυσμού ως αποτέλεσμα ισόρροπης ανάπτυξης και σεβασμού του οικοσυστήματος.

Οι πιο πρόσφατες προσεγγίσεις περιβαλλοντικής ηθικής (Schidtz και Willott 2002) λαμβάνουν υπόψη τους την ανάλυση και τον συσχετισμό κόστους και ωφελειών από την εφαρμογή πολιτικών περιβάλλοντος, την σύγκρουση των πόλεων στην κατανάλωση πόρων, την φτώχεια ως περιβαλλοντικό πρόβλημα την διατηρησιμότητας του οικολογικού περιβάλλοντος και την ανάπτυξη του ανθρώπινου πληθυσμού ως αποτέλεσμα ισόρροπης ανάπτυξης και σεβασμού του οικοσυστήματος.

Τις πιο πρόσφατες προσεγγίσεις περιβαλλοντικής ηθικής (Schidtz και Willott 2002) λαμβάνουν υπόψη τους την ανάλυση και τον συσχετισμό κόστους και ωφελειών από την εφαρμογή πολιτικών περιβάλλοντος, την σύγκρουση των πόλεων στην κατανάλωση πόρων, την φτώχεια ως περιβαλλοντικό πρόβλημα την διατηρησιμότητας του οικολογικού περιβάλλοντος και την ανάπτυξη του ανθρώπινου πληθυσμού ως αποτέλεσμα ισόρροπης ανάπτυξης και σεβασμού του οικοσυστήματος.

Μία από τις κεντρικές επιδιώξεις στη διαδικασία αλληλεπίδρασης των πόρων είναι η ανάπτυξη της ηθικότητας, δηλαδή να να επιτευχθεί το κατάλληλο να αποφασιστεί βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων για το τι είναι καλό και τι κακό, να επιτευχθεί στους ανθρώπους ηθικούς κανόνες που έχει καθιερώσει το κοινωνικό σύνολο και τέλος (ήτοι το σπουδαιότερο) να διατηρηθεί αυτή το γενικός παραδεκτός σύνολο κανόνων και να διασφαλιστεί με αυτό, μετά από την επίτευξη ελεύθερη βούληση του (ακόμα δηλαδή και χωρίς την άμεση απειλή της τιμωρίας).

Ο όρος ηθικότητα, που μπορεί να εννοηθεί ως είναι σύνολο αξιολογήσεων των κρίσεων και αποφάσεων, που παύεται την διακριτή συνείδηση.

Η πιο πρόσφατη προσεγγίσεις περιβαλλοντικής ηθικής (Schidtz και Willott 2002) λαμβάνουν υπόψη τους την ανάλυση και τον συσχετισμό κόστους και ωφελειών από την εφαρμογή πολιτικών περιβάλλοντος, την σύγκρουση των πόλεων στην κατανάλωση πόρων, την φτώχεια ως περιβαλλοντικό πρόβλημα την διατηρησιμότητας του οικολογικού περιβάλλοντος και την ανάπτυξη του ανθρώπινου πληθυσμού ως αποτέλεσμα ισόρροπης ανάπτυξης και σεβασμού του οικοσυστήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ

3.1 Εισαγωγή: Η σύνδεση της Ηθικής με την Εκπαίδευση

Ως κανονιστικές επιταγές και ηθικοί κώδικες μιας κοινωνίας θα πρέπει να θεωρηθούν εκείνες οι κοινωνικές απαιτήσεις που θα δεσμεύουν τις πράξεις των ατόμων όταν αυτές συγκρούονται με την κοινωνική αρμονία.

Οι κανονιστικές αυτές επιταγές αντανακλώνται στις αξίες που έχει μια κοινωνία και στις στάσεις που υιοθετεί. Λαμβάνοντας υπόψη ορισμούς που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς θα λέγαμε ότι αξία είναι μια πεποιθήση η οποία συνιστά έναν μονιμότερο, θεμελιώδη πνευματικό προσανατολισμό (ατόμων ή ομάδων) και βάσει της οποίας οι άνθρωποι επιλέγουν κάποιους τρόπους συμπεριφοράς ή σκοπούς ζωής. Οι στάσεις οι οποίες αποτελούν παρεμφερή έννοια με τις αξίες αναφέρονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα, γεγονότα, ανθρώπους, ενώ οι αξίες αναφέρονται σε πιο αφηρημένες έννοιες (Dewey 1938, Hayek 1945).

Παρ' όλα αυτά, οι αξίες είναι πιο κεντρικές έννοιες από τις στάσεις. Αν θεωρούμε τη δημοκρατία ως αξία, τότε τείνουμε να έχουμε αρνητική στάση απέναντι σε ρατσιστικές ιδέες. Αν θεωρούμε πως η οικονομική ανισότητα είναι μια αρνητική αξία, τότε η στάση μας απέναντι σε οικονομικά μέτρα που την εντείνουν είναι αρνητική. (Dewey 1938, Hayek 1945).

Μία από τις κεντρικές επιδιώξεις στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών είναι η ανάπτυξη της ηθικότητας. Δηλαδή το να καταστεί το παιδί ικανό να αποφασίσει βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων για το τι είναι καλό και τι κακό, να υπακούει στους ανάλογους ηθικούς κανόνες που έχει καθιερώσει το κοινωνικό σύνολο και τέλος (ίσως το σπουδαιότερο) να εσωτερικεύσει αυτό το γενικώς παραδεδομένο σύνολο κανόνων και να δρα σύμφωνα με αυτό, μέσα από την εντελώς ελεύθερη βούλησή του (ακόμα δηλαδή και χωρίς την άμεση απειλή της τιμωρίας).

Ο όρος ηθικότητα, που μπορεί να εννοηθεί ως «ένα σύστημα αξιολόγησης» των πράξεων του ανθρώπου», που περιέχει τρία διακριτά στοιχεία:

α) τον όρο «σύστημα» που περιγράφει ένα σύνολο κανόνων βάσει των οποίων κρίνουμε και αποφασίζουμε αν μία συμπεριφορά είναι «ηθική» ή «ανήθικη».

β) τον όρο «αξιολόγηση» που αποτυπώνει τη συναισθηματική διάσταση της ηθικότητας, δηλαδή εσωτερική ικανοποίηση για πράξεις συμβατές προς τα ηθικά παραδεγμένα, ενώ ενοχές και ντροπή για συμπεριφορές ανήθικες.

γ) τέλος ο όρος «πράξεις» δείχνει πως εκτός από το γνωστικό και το συναισθηματικό στοιχείο υπάρχει και το εκτελεστικό μέρος, γιατί δεν ενδιαφέρει τόσο πολύ αν κάποιος άνθρωπος γνωρίζει τους ηθικούς κανόνες ή αν αισθάνεται ενοχές όταν τους καταπατά. Αυτό που έχει τη μέγιστη σημασία είναι αν αυτός ο άνθρωπος συμπεριφέρεται σύμφωνα με τους ηθικούς κανόνες (Παρασκευόπουλος, 1985)

Η συναίνεση σε σχέση με τις ηθικές αξίες ανάμεσα σε διαφορετικούς ανθρώπους, σε διαφορετικές κοινωνίες και διαφορετικές κουλτούρες είναι εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση. Κατ' αρχάς, δεν πρέπει να διαφεύγει το γεγονός ότι οι περισσότεροι άνθρωποι, οποιοδήποτε και αν είναι το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, επιθυμούν μια εκπαίδευση προσανατολισμένη σε βασικές ηθικές αξίες για τα παιδιά τους. Ο ηθικός σχετικισμός δεν μπορεί να αμφισβητήσει πως το ψέμα, η κλοπή, η πρόκληση φόβου, οι ύβρεις, τα βασανιστήρια, είναι συμπεριφορές καταδικαστέες. Επομένως, το σχολείο, αν και δεν είναι το μοναδικό μέρος στο οποίο διδάσκονται αξίες, μπορεί να επηρεάσει την ηθική ανάπτυξη των παιδιών προς την επιθυμητή κατεύθυνση (Warnock, 1996).

Μέσα στο πλαίσιο αυτής της λογικής είναι σκόπιμο να ιδωθεί και η διδασκαλία αξιών στην εκπαίδευση. Αξίες όπως η ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ανεκτικότητα, η διεθνής και διαπολιτισμική αλληλοκατανόηση, η αλληλεγγύη, η συνεργασία, η ειρηνική επίλυση συγκρούσεων και η δημοκρατική οργάνωση δικαιούνται να έχουν κάποιο χώρο και χρόνο μέσα στον οποίο να γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας από τα παιδιά (CIDREE, 1994).

3.2 Το περιεχόμενο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και η σύνδεση με την περιβαλλοντική ηθική

Τις τελευταίες δεκαετίες η ανθρώπινη κοινωνία στην προσπάθεια της για διαρκή οικονομική ανάπτυξη και τεχνολογική πρόοδο, επέφερε τεράστιες αλλαγές στον πλανήτη και δημιούργησε πολλά προβλήματα. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα δε δημιουργήθηκαν από κάποιες ιδιοτροπίες φυσικών φαινομένων και λειτουργιών αλλά είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων κοινωνικών, πολιτισμικών και οικονομικών

επιλογών. Η άλογη συμπεριφορά του λογικού ανθρώπου είναι μια πρόκληση για τις ισορροπίες των συστημάτων στη φύση. Ρυπαίνει νερά, αέρα και έδαφος, ξοδεύει απερίσκεπτα τους φυσικούς πόρους, καταστρέφει όλο και περισσότερο, αναίτια, την πανίδα και την χλωρίδα, προκαλεί την δυστυχία σε συνανθρώπους του. Έτσι η ένταση και η έκταση τέτοιων συμβάντων δεν απειλούν πια μόνο την ποιότητα της ζωής αλλά και την βιωσιμότητα του πλανήτη.

Είναι ζωτικής σημασίας η απαίτηση της λήψης μέτρων για μια ανάπτυξη με μέτρο, χωρίς επιβλαβείς συνέπειες για τα όντα του πλανήτη. Χρειάζεται να επικρατήσει σύνεση και λογική. Χρειάζεται ένα νέο παγκόσμιο ήθος. Ένα ήθος που να οδηγεί σε στάσεις και αξίες εναρμονισμένες με την θέση της ανθρωπότητας μέσα στην βιόσφαιρα (Caduto 1983a, 1985)

Η μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και συστημάτων είναι σημαντική για την ανάπτυξη αυτού του νέου ήθους και της νέας αντίληψης για την διαχείριση του περιβάλλοντος. Μέσα από την ανάγκη για μια νέα αγωγή γεννήθηκε και διαμορφώθηκε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Διατυπώνονται μάλιστα ορισμοί, τίθενται αρχές, στόχοι και χαρακτηριστικά και προτείνεται η μεθοδολογία της. Δύο από τους γνωστότερους ορισμούς είναι:

Περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, ώστε να αναπτυχθούν δεξιότητες και στάσεις αναγκαίες για την κατανόηση και εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης του ανθρώπου του πολιτισμού και του βιοφυσικού περιβάλλοντος. Απαιτεί πρακτική ενασχόληση με τη λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς για θέματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος (από την οργάνωση International Union for the Conservation of Nature στη Νεβάδα των Η.Π.Α 1970).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο δυνατότητα απόκτησης γνώσεων και στάσεων αφοσίωσης και δεξιότητες που χρειάζονται για να προστατεύσει και να καλυτερεύσει το περιβάλλον. Συμβάλλει στην δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς ατόμων ομάδων, κοινωνιών προς το περιβάλλον (UNESCO 1977).

Οι ρίζες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εντοπίζονται πριν από την δεκαετία του 60' όταν ο σκοτσέζος καθηγητής βοτανολογίας Patric Geddes (1854-

1933), ο οποίος θεωρήθηκε «πατέρας» της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, συνέδεσε την «ποιότητα του περιβάλλοντος» με την «ποιότητα της εκπαίδευσης».

Το 1969 ο Watts, αναζητούσε τις ρίζες των Περιβαλλοντικών σπουδών στην Βρετανία ο οποίος συμπέρανε ότι η σύνδεση της εκπαίδευσης και του Περιβάλλοντος έγινε μέσα από την επιστημολογία, τη φιλοσοφία και τον νατουραλισμό.

Μια από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές κινήσεις που χαρακτηρίζονται ως πρόγονοι της ΠΕ είναι η Προοδευτική Κίνηση στη Εκπαίδευση, η οποία αναπτύχθηκε στην Αμερική, αλλά και στην Ευρώπη με κύριους εκφραστές τους Dewey, Rug, Kilpatric κ.α. στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου}. Οι βασικές τους αρχές βέβαια στηρίζονταν στην σύνδεση της κοινωνίας με το περιβάλλον, αλλά δεν παύουν αποτελούν θεωρητική βάση για την ΠΕ. Βασικές αρχές όπως η ενεργός συμμετοχή στη μάθηση, η μάθηση μέσω ανακάλυψης, η ολιστική προσέγγιση, οι ριζοσπαστικοί στόχοι για κοινωνική αλλαγή κ.λπ. επηρέασαν και διαμόρφωσαν την ΠΕ (Watts, 1969)

Βασικό ρόλο στην διαμόρφωση της ΠΕ έπαιξαν η Μελέτη της Φύσης και οι Αγροτικές Σπουδές που αναπτύχθηκαν επίσης στη Αμερική και στην Ευρώπη κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα. Και στις δύο κινήσεις ο μαθητής καλείται να ασχοληθεί με την φύση και την αγροτική ζωή και στοχεύουν στην ανάπτυξη της γνώσης, της ευαισθητοποίησης και των δεξιοτήτων. Κατά το δεύτερο ήμισυ του 19^{ου} αι. εμφανίζονται περιβαλλοντικές ανησυχίες με κύρια χαρακτηριστικά την εκτίμηση της ομορφιάς της φύσης, την ανησυχία για την εξαφάνιση άγριων ειδών, την προστασία της φύσης και την επιστροφή του ανθρώπου στη φύση.

Παράλληλα άρχισαν να δημιουργούνται οι πρώτες εταιρείες προστασίας της φύσης, όπως π.χ. στη Βρετανία η εταιρεία για την προστασία των ζώων (Society for the protection of Animals), το 1824, καθώς επίσης η σύσταση περιβαλλοντικών ομάδων όπως η British Commons, Open Spaces and Footpaths Preservation Society το 1865, με κύριο στόχο την προστασία της κοινόχρηστης γης που βρίσκονταν κοντά σε αστικές περιοχές που προσφέρονταν για ψυχαγωγία των εργατών της βιομηχανίας.

Μέσα από τα παραπάνω θεωρήθηκε βασικό η εκπαίδευση των παιδιών στη φύση καθώς η άμεση επαφή με αυτήν θα μπορούσε να συμβάλλει στην κατανόηση, στο σεβασμό και στην συνέχιση του παραδοσιακού τρόπου ζωής.

Ο Nash το 1976 θεωρεί ότι δίνεται στους μαθητές ένα επιπλέον κίνητρο για να ασχοληθούν με τις φυσικές επιστήμες με περισσότερο ζήλο και κατανόηση αν

φεύγουν από τους τοίχους του σχολείου και η μαθησιακή διαδικασία συνεχιστεί μέσα από την διερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος.

Η Μελέτη της φύσης μέσα στα σχολεία μπορούμε να πούμε ότι προέκυψε επίσης και από την αύξηση της ανεργίας στα βιομηχανικά κέντρα της Αμερική και της Βρετανίας και την έντονη τάση αστυφιλίας. Η κηπουρική και οι εκσυγχρονισμένες μέθοδοι καλλιέργειών έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στο πρόβλημα αυτό. Η μελέτη της φύσης εξαπλώθηκε κυρίως στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα στα μονοτάξια αγροτικά σχολεία και δευτερεύοντος στα αστικά. Οι Αγροτικές σπουδές αναπτύχθηκαν ως συνέχεια της Μελέτης της φύσης. Συνδυάστηκαν με το πρόγραμμα του σχολείου και ιδιαίτερα με τα μαθήματα των φυσικών επιστημών, αλλά μερικές φορές συνδυάστηκαν και με μαθήματα όπως η γλώσσα και η αριθμητική.

Στο τέλος του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} αναπτύχθηκε και μια άλλη αξιολογική κίνηση «η Εκπαίδευση για την Διατήρηση». Αυτή αναπτύχθηκε πρώτα στην Αμερική και μετά στη Ευρώπη. Η ιδέα αυτή αν και προϋπήρχε εκδηλώθηκε τον 19^ο αι. επειδή τότε οι άνθρωποι άρχισαν να προβληματίζονται περισσότερο με την υποβάθμιση του περιβάλλοντος και τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν. Ο δημιουργός του ρεύματος αυτού θεωρείται ο George Perkins Marsh ο οποίος πιστεύει ότι απειλούνται οι ανθρώπινες κοινωνίες από τις απερίσκεπτες και καταστροφικές ενέργειες του ανθρώπου στο περιβάλλον.

Η εκπαίδευση για την Διατήρηση άρχισε από τα προγράμματα κολεγίων και ιδιαίτερα από τα τμήματα Γεωγραφίας στις αρχές του 1900, ενώ στα σχολεία διαδόθηκε μετά το 1920. Στην δεκαετία του '30 έγιναν πολλές διασκέψεις, δημοσιεύσεις και προβολές ταινιών στους Αμερικανούς πολίτες σχετικά με την σπατάλη των φυσικών πόρων και εκπονήθηκαν προγράμματα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Childress, 1978).

Στην Αγγλία και στην υπόλοιπη Ευρώπη η Εκπαίδευση για την Διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος καθυστέρησε να εφαρμοστεί. Σε διεθνές επίπεδο, η Εκπαίδευση αυτή προωθήθηκε από την Επιτροπή για την Εκπαίδευση της IUNC, μέσα από δημοσιεύσεις και συσκέψεις, η πρώτη από τις οποίες ήταν στη Λουκέρνη της Ελβετίας το 1966 (Cook & Weidner, 1977).

Μια ακόμη σημαντική κίνηση για την καθιέρωση της ΠΕ ήταν η «Εκπαίδευση έξω από το σχολείο» (outdoor education), η οποία συνδέεται με την έννοια «επιστροφή στην φύση» σαν αντίδραση στην αστικοποίηση και την έλλειψη επαφής

με το φυσικό περιβάλλον. Το παιδί μαθαίνει μέσα από την εμπειρία, την ψυχαγωγία και την διασκέδαση. Βάση για την ΠΕ αποτελεί η μελέτη πεδίου όπου αναφέρεται σε μεθοδολογίες μελέτης του φυσικού, κυρίως, περιβάλλοντος. Το περιβάλλον χρησιμοποιείται σαν εργαστήριο, για να γίνει η μάθηση πιο αποτελεσματική. Στη Βρετανία η μελέτη πεδίου βρήκε μεγάλη εφαρμογή. Ο Herbertson είχε οργανώσει πειραματικές τάξεις μελέτης πεδίου με παιδιά σχολείου. Ενώ αργότερα στην Οξφόρδη ο Herbertson και ο Mac Kinder οργάνωσαν τάξεις Μελέτης Πεδίου για δασκάλους. Η μελέτη πεδίου στην Βρετανία υποστηρίχθηκε από το Field Studies Council, που ιδρύθηκε το 1943, και αργότερα (1946) ίδρυσε το πρώτο κέντρο επιτόπιων μελετών στο Flatford Mill Suffolk. Οι μελέτες πεδίου εφαρμόστηκαν σε σχολεία, αλλά και σε Πανεπιστήμια στα μαθήματα της Γεωγραφίας, της Βιολογίας και της Γεωλογίας.

Ο όρος περιβαλλοντική εκπαίδευση εμφανίστηκε για πρώτη φορά από Αμερικανούς το 1948 σε μια διάσκεψη της IUCN που έγινε στο Παρίσι.

Ο William Stapp (ο οποίος θεωρείται ένας από τους θεμελιωτές της ΠΕ, 1969) επισημαίνει ότι η ΠΕ είναι η εκπαίδευση που στοχεύει στην ανάπτυξη των πολιτών με γνώσεις γύρω από το βιοφυσικό περιβάλλον και τα προβλήματα του, ώστε να είναι ενήμεροι για το πώς θα βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων και να έχουν τη διάθεση αλλά και να συνδράμουν στην επίλυσή τους. Υποστηρίζει επίσης ότι οι κύριοι στόχοι της ΠΕ πρέπει να είναι οι εξής:

- να καταλάβουν ότι είναι μέρος ενός συστήματος που αποτελείται από τον άνθρωπο, την κουλτούρα του, και το βιοφυσικό του περιβάλλον
- να καταλάβουν το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον και τον ρόλο τους στη σύγχρονη κοινωνία.
- να κατανοήσουν τα άτομα τα περιβαλλοντικά προβλήματα, πως μέσα από την υπευθυνότητα των πολιτών μπορούν αυτά να λυθούν
- να ενδιαφερθούν για το βιοφυσικό περιβάλλον και να συμμετάσχουν για την επίλυση των προβλημάτων του.

Το 1971 ιδρύθηκε στην Αμερική η Εθνική Ένωση για τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (NAEE) όπου ο κύριος σκοπός της ήταν η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.

Σύμφωνα με τον ορισμό της οργάνωσης International Union for the Conservation of Nature η Περιβαλλοντική Αγωγή «αποτελεί διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών για την ανάπτυξη ικανοτήτων και στάσεων που εκτιμούν τις σχέσεις ανάμεσα στον άνθρωπο, στον πολιτισμό και στο βιοφυσικό του περιβάλλον. Ακόμα αποτελεί άσκηση πρακτικών, για την λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο , που θα αφορά την ποιότητα του περιβάλλοντός του» (Διάσκεψη της I.U.C.N., Nevada , 1970)

Κύρια αφορμή για την ανάπτυξη την ΠΕ αποτέλεσε η διεθνής Διάσκεψη που πραγματοποιήθηκε στην Στοκχόλμη το 1972 υπό την αιγίδα του οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών με θέμα το «Περιβάλλον του Ανθρώπου». Στην διάσκεψη αυτή τονίστηκε η σημασία της ΠΕ ως ένα ακόμη μέτρο αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων και της προώθησης της βιώσιμης ανάπτυξης. Διατυπώνεται πως τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν γνωρίζουν σύνορα και ότι όλοι οι κάτοικοι του πλανήτη έχουν δικαίωμα για ισότιμη πρόσβαση στους φυσικούς πόρους και στην ανάπτυξη.

Στην έκθεση αυτή και συγκεκριμένα στη σύσταση 19 αναφέρεται ότι η εκπαίδευση είναι απαραίτητη για την δημιουργία στάσης και άποψης απέναντι στην προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος. Επίσης μέσα από τη σύσταση 96 της Διακήρυξης παροτρύνονται οι διεθνείς οργανισμοί να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την ΠΕ.

Μετά από αυτές τις συστάσεις το Δεκέμβριο του 1972 ιδρύεται ο ανεξάρτητος οργανισμός UNEP, ο οποίος ανέλαβε μεταξύ των άλλων και δραστηριότητες στο χώρο της ΠΕ. Με την συνεργασία της UNEP και UNESCO αναπτύχθηκε το Διεθνές πρόγραμμα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση IEEP (International environmental Education Programme). Μέσα από το πρόγραμμα αυτό προωθείται η έρευνα σε διεθνές επίπεδο, η οργάνωση σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς, η ανάπτυξη πιλοτικών προγραμμάτων, η ανάπτυξη διεθνούς συστήματος επικοινωνίας για την ανταλλαγή απόψεων, η έκδοση ενημερωτικού δελτίου Connect και η οργάνωση πολλών συναντήσεων.

Μέσα από το πρόγραμμα IEEP οργάνωθηκε διακυβερνητική διάσκεψη του Βελιγραδίου το 1975 με στόχο την ανταλλαγή απόψεων για την ΠΕ, την οριοθέτηση της και την προώθησή της. Στη διάσκεψη αυτή πήραν μέρος πάνω από 65 χώρες. Ονομάστηκε «χάρτα του Βελιγραδίου» (UNESCO, 1976), και εκφράστηκαν απόψεις

που σχετίζονται με το περιβάλλον και την φτώχεια, την πείνα, τον αναλφαριθμισμό, την ρύπανση, την εκμετάλλευση και την κυριαρχία.

Σύμφωνα με τον οργανισμό UNESCO (1976), χρειαζόμαστε ένα νέο ήθος. Ένα ήθος σύμφωνα με το οποίο τα άτομα και οι κοινωνίες θα υιοθετούν στάσεις και αξίες εναρμονισμένες με τη θέση της ανθρωπότητας μέσα στη βιόσφαιρα. Ένα ήθος το οποίο θα αναγνωρίζει και θα απαντά με την ανάλογη ευαισθησία στη σύνθετη και μεταβαλλόμενη σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και στη φύση και ανάμεσα στους ίδιους τους ανθρώπους (Παπαδημητρίου Βάσω , 1998).

Το 1975 στη Διάσκεψη του Βελιγραδίου η UNESCO UNEP όρισε τους κύριους σκοπούς της Περιβαλλοντικής Αγωγής, οι οποίοι συνοψίζονται ως εξής:

- ❖ Ευαισθητοποίηση και πληροφόρηση γύρω από την οικολογική, οικονομική και πολιτική εξάρτηση των αστικών και αγροτικών περιοχών
- ❖ Προσφορά ευκαιριών σε κάθε άτομο για την απόκτηση γνώσεων, στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος του.
- ❖ Διαμόρφωση νέων ατόμων και με δυνατότητα οργάνωσης συλλογικών τρόπων συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον

Στη Διάσκεψη τονίστηκε η σημασία της Περιβαλλοντικής Αγωγής παρουσιάζοντας τους κύριους στόχους της που είναι οι εξής:

- ❖ Να συνειδητοποιηθούν τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες αποκτώντας επίγνωση και ευαισθησία σχετικά με το συνολικό περιβάλλον και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει.
- ❖ Να γνωρίσουν τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες το περιβάλλον και τα συνδεδεμένα με αυτό προβλήματα.
- ❖ Να αποκτήσουν τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες κοινωνικές αξίες, και ενδιαφέρον για το περιβάλλον και κίνητρα, ώστε να συνδράμουν στην προστασία του.
- ❖ Να αποκτήσουν τα άτομα κατάλληλες δεξιότητες για να επιλύσουν περιβαλλοντικά προβλήματα
- ❖ Να μπορούν τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες να αξιολογήσουν τα περιβαλλοντικά μέτρα και εκπαιδευτικά προγράμματα, σε σχέση με την οικολογική, πολιτική, οικονομική, κοινωνική, αισθητική και εκπαιδευτική τους διάσταση.

- ❖ Να γίνουν τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες πιο υπεύθυνες και να δρουν άμεσα για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Τη Διάσκεψη του Βελιγραδίου ακολούθησε μια άλλη σημαντική συνάντηση για την ΠΕ, η κυβερνητική διάσκεψη που έγινε 14-26 Οκτωβρίου του 1977 στην Τυφλίδα της Γεωργίας. Συμμετείχαν εκπρόσωποι 68 κρατών και πολλοί εκπρόσωποι περιβαλλοντικών οργανώσεων. Στην διάσκεψη αυτή η ΠΕ ορίζεται σαν μια εκπαιδευτική διαδικασία που μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση του περιβάλλοντος και στην επίλυση των περιβαλλοντικών του προβλημάτων μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης κάνοντας τα άτομα ικανά να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις που θα τα οδηγήσουν σε νέα πρότυπα συμπεριφοράς. Επίσης η ΠΕ μπορεί να συμβάλλει στη διασφάλιση ειρήνης, στον περιορισμό των διεθνών εντάσεων και στην ανάπτυξη παγκόσμιας κατανόησης και αλληλεγγύης. Η ΠΕ πρέπει να απευθύνεται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και για να είναι πιο αποτελεσματική πρέπει να συνδέεται με την καθημερινή ζωή των ατόμων, αξιοποιώντας τέτοιες εκπαιδευτικές μεθόδους στις οποίες θα συνδυάζονται οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις των ατόμων.

Ο ορισμός της ΠΕ όπως αναφέρεται στην Διάσκεψη της Τυφλίδας το 1977 έχει ως εξής: «Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική, και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, αξιών, στάσεων, αφοσίωσης και δεξιοτήτων που χρειάζονται για να προστατεύσει και να καλυτερεύσει το περιβάλλον. Συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς, ατόμων, ομάδων κοινωνιών προς το περιβάλλον».

Σύμφωνα με τον Chambers B. (1990) η ΠΕ έχει στόχο στο να αποκτήσουν οι άνθρωποι γνώσεις σχετικά με τις διαδικασίες, τις ανθρώπινες επιδράσεις, με τα προβλήματα, τη νομοθεσία, τις Πολιτικές αποφάσεις, το σχεδιασμό και την αισθητική, την οργάνωση και την προστασία του περιβάλλοντος. Οι δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν είναι η επικοινωνία, οι μαθητικές δεξιότητες, η μελέτη, ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, τεχνολογία πληροφορικής και χειρωνακτικές εργασίες. Αναφέρει επίσης ότι οι στάσεις τις οποίες πρέπει να υιοθετήσουν τα άτομα θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από την αποδοχή, εκτίμηση, φροντίδα, ανησυχία, ανεξάρτητη σκέψη αυτονομία σκέψης, σεβασμός απόψεων, πεποιθήσεων, γνώμης, προσωπικότητας και επιχειρημάτων, καθώς και ανεκτικότητα, αλληλεγγύη,

συνεργασία, ομαδικό πνεύμα και αλτρουισμό. Όπως υποστηρίζει στη συνέχεια, για να επιτευχθεί το νέο παγκόσμιο ήθος χρειάζεται να γίνουν ριζικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η Περιβαλλοντική Αγωγή, ως σχολικό σύστημα εργασίας, προσεγγίζει τα ελβετικά και γαλλικά σχολεία Dercoly και Cousinet, το πραγματιστικό σχολείο του Dewey, το γερμανικό σχολείο εργασίας, τις αυτοδιαχειριζόμενες σχολικές κοινότητες του Αμβούργου, το αντιανταρχικό σχολείο του Neil, το πολιτιστικό σχολείο του Freire, και το σοβιετικό σχολείο της παραγωγής (Κουσουρής 1998). Θα πρέπει να τονίσουμε ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί το όχημα για την διαμόρφωση ενός πλαισίου ηθικής για το περιβάλλον και διδασκαλίας αξιών.

Συνοψίζοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι σκοποί της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι τριών κατηγοριών:

(α) Περιβαλλοντικοί:

Να αποκτήσουν τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες γνώσεις και ικανότητες που θα συμβάλλουν στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων και στη διαχείριση των φυσικών πόρων-στα πλαίσια της βιώσιμης ανάπτυξης με βάση το σεβασμό προς όλες τις μορφές ζωής.

(β) Εκπαιδευτικοί:

Να αποκτήσουν τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες γνώσεις, αξίες ικανότητες και δεξιότητες ώστε να ζουν αρμονικά μεταξύ τους και με το περιβάλλον.

(γ) Παιδαγωγικοί:

Να συμβάλλει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών διαδικασιών ανοικτών στα μηνύματα της παγκόσμιας πραγματικότητας και των κοινωνικών αναγκών.

Αντίστοιχα τα επίπεδα στόχων ή τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μίας τέτοιας εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι τα εξής:

1. Συνειδητοποίηση

- Του περιβάλλοντος ως συστήματος που στηρίζει τη ζωή
- Του πλέγματος των σχέσεων ατόμου-κοινωνικών ομάδων- περιβάλλοντος.

2. Γνώση

- Των οικολογικών εννοιών

- Των συνεπειών των ανθρώπινων δραστηριοτήτων
- Των περιβαλλοντικών προβλημάτων
- Των μέτρων προστασίας

3. Αλλαγή / εμπλουτισμός στάσεων και αξιών μέσα από την καλλιέργεια

- Εκτίμησης ενδιαφέροντος και φροντίδας.
- Συναίσθησης του «ανήκειν».
- Συνειδητοποίησης των πεποιθήσεων, στάσεων συμπεριφοράς.
- Ανάπτυξης κριτικής σκέψης, απέναντι στα περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα.
- Σεβασμού προς διαφορετικές απόψεις, αξίες, τρόπους ζωής.

4. Ανάδειξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων μέσα από:

- Αναγνώριση, ανάλυση, προσδιορισμό προβλημάτων
- Έρευνα, μελέτη
- Αποφάσεις, σχεδιασμό δράσης
- Συνεργασία
- Επικοινωνία- οι μαθητές μαθαίνουν να παρατηρούν, να συζητούν, να διαπραγματεύονται.
- Να «χρησιμοποιούν» νόμους και θεσμούς.

5. Ενθάρρυνση συμμετοχής-δράσης

- Να υποστηρίζουν ενεργά συλλογικές αποφάσεις
- Να κινητοποιούνται, να κινητοποιούν

Γίνεται λοιπόν σαφές ότι η αλλαγή στάσεων και αξιών των ανθρώπων που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ή δημιουργία και η καλλιέργεια ενός πλέγματος αξιών που οδηγούν σε μια θετική οπτική για το περιβάλλον αποτελεί έναν από τους στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Συνεπώς η περιβαλλοντική ηθική αποτελεί έναν από τους πλέον σημαντικούς στόχους – προσδοκώμενα αποτελέσματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Γεωργόπουλος 2002, Κοσμίδης 2003).

3.3 Η Αναγκαιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ενίσχυση των Αξιών της Περιβαλλοντικής Ηθικής

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα στην ουσία τους είναι κατά κύριο λόγο κοινωνικά προβλήματα και κατά δεύτερο λόγο προβλήματα επιστημονικά ή τεχνολογικά. Σήμερα, τόσο η επιστήμη όσο και η τεχνολογία είναι πολύ προηγμένες, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τα περισσότερα από τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Για να προχωρήσουν, όμως σε τέτοιου είδους λύσεις πρέπει να συνοδεύονται από ανάλογες κοινωνικές στάσεις και τρόπους ζωής. Οι επιστήμονες μπορούν να πουν μόνο τι μπορεί να γίνει. Η κοινωνία είναι αυτή που θα καθορίσει ποια –ανάμεσα από διάφορες εναλλακτικές λύσεις– θα πρέπει να προκριθεί. Τα θέματα που έχουν σχέση με το τι μπορεί να γίνει είναι γνωστικού τύπου, ενώ τα θέματα τα σχετιζόμενα με το τι πρέπει να γίνει είναι θέματα αξιών (Iozzi, 1989). Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν θα έπρεπε να περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία επιστημονικών θεμάτων.

Θα πρέπει βέβαια να προσεχθεί ιδιαίτερα ένα ζήτημα: η ηλικία των παιδιών. Προφανώς και πρέπει να τίγονται στην τάξη αμφιλεγόμενα θέματα όπως οι εκτρώσεις, η ευθανασία, η νομιμοποίηση της χρήσης ινδικής κάνναβης και της ενδονοσοκομειακής χορήγησης σκληρών ναρκωτικών, η στρατιωτική παρέμβαση σε άλλες χώρες για επίλυση πολεμικών συγκρούσεων ή το είδος των καθηκόντων μας απέναντι στο περιβάλλον. Χρειάζεται, όμως, άπειρη προσοχή με παιδιά νεαρών ηλικιών. Έχει παρατηρηθεί ότι μετά από παραδοσιακά μαθήματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι μαθητές γυρίζουν στο σπίτι με ένα αίσθημα αγανάκτησης για τους ανθρώπους που «καταστρέφουν τα τροπικά δάση του πλανήτη» ή «σπαταλούν του υδάτινους πόρους». Όμως, αυτό το αίσθημα της αγανάκτησης δεν φαίνεται να συνοδεύεται από την ανάλογη γνώση των σχετικών πολιτικών και οικονομικών παραμέτρων. Έτσι, η συγκεκριμένη γνωστική και ηθική ανάπτυξη που αντιστοιχεί στην ηλικία αυτών των παιδιών τα υποχρεώνει στην ουσία να δεχτούν μονοδιάστατα την άποψη που τους διδάχτηκε. Επιπλέον, ίσως μόνο σταδιακά θα αρχίσουν να αντιλαμβάνονται πως παρά τις όσες «σωστές» απόψεις τους εξέθεσαν οι εκπαιδευτικοί, υπάρχουν πολλοί άνθρωποι που διαφωνούν με αυτές. Αυτό το τελευταίο στοιχείο θα πρέπει να γίνεται παραπάνω από σαφές από τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό: για τέτοιου είδους ζητήματα δεν υπάρχει κοινωνική ομοφωνία. Δεν υπάρχει συμφωνία πάνω στο τι είναι σωστό και τι λάθος.

Ο κίνδυνος σε σχέση με τη διδασκαλία αμφιλεγόμενων ζητημάτων σε πολύ νεαρές ηλικίες έγκειται στο ότι τα παιδιά συλλαμβάνουν το πρόβλημα και «δικάζουν» χωρίς να έχουν συνείδηση πως και τα ίδια είναι ικανά για παρόμοιες αντιπεριβαλλοντικές συμπεριφορές ή κατά κάποιο τρόπο συνεισφέρουν έμμεσα σε περιβαλλοντικά προβλήματα. Πρώτα θα έπρεπε να βιώσουν π.χ. τον πειρασμό του να σφετεριστούν περισσότερη ποσότητα γλυκών ή παιχνιδιών από αυτήν που δικαιούνται και μετά να αρχίσουν να εισάγονται στις παγκόσμιες συνέπειες της δίψας για εξουσία και πλούτο (Warnock, 1996).

Ο Ράπτης (2000) κάνει διάκριση ανάμεσα στους γνωστικούς διδακτικούς σκοπούς, που στοχεύουν κυρίως στην παροχή γνώσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, και στους συναισθηματικούς διδακτικούς σκοπούς, που στοχεύουν κυρίως στη διαμόρφωση συναισθημάτων, στάσεων, αξιών και εν τέλει συμπεριφορών. Τονίζει στη συνέχεια πως ανάλογα με την έμφαση που δίνει ο/η εκπαιδευτικός στους γνωστικούς ή τους συναισθηματικούς σκοπούς, υποδηλώνονται ταυτόχρονα και οι ηθικοπολιτικού τύπου επιλογές του. Επικαλείται τον Πόπερ (1982), ο οποίος εφιστά την προσοχή στο ότι αν ιεραρχηθεί το συναίσθημα ως ανώτερο από τη γνώση, αυτό το γεγονός «στην καλύτερη περίπτωση σημαίνει παραίτηση μπροστά στην ανορθόλογη φύση των ανθρώπων και, στη χειρότερη, περιφρόνηση του ανθρωπίνου λόγου». Βασιζόμενος στα προηγούμενα, συνεχίζει γράφοντας, ότι όταν επιλέγουμε ως σκοπό της διδασκαλίας μας «να αγαπήσει ο μαθητής τα δέντρα» αντί «να γνωρίσει για τα δέντρα», ταυτοχρόνως εκφράζουμε μια περιφρόνηση προς το επιχείρημα, προς το λόγο, θεωρώντας ότι ακόμα και αν μάθει για τα δέντρα μπορεί να μην τα αγαπήσει.

Είναι φανερό πως πρόκειται για μία εξαιρετική σοβαρή διαπίστωση που δείχνει να σχετίζεται με το θεμελιώδες υπόβαθρο της δυτικής κοινωνίας. Αν προκρίνουμε την εκπαίδευση στα συναισθήματα εις βάρος της εκπαίδευσης στα ορθολογικά επιχειρήματα προλειαίνουμε το έδαφος για το φασισμό, όπως ισχυρίζεται ο Ράπτης. Αυτό το ζήτημα ίσως αξίζει κάποια παραπάνω επιχειρήματα.

Κατ' αρχάς θα πρέπει να σημειωθεί πως δεν νοείται ή εν πάση περιπτώσει είναι πολύ σπάνια η περίπτωση της αγωγής χωρίς εκπαίδευση, δηλαδή είναι αδύνατο να διδάξει κάποιος/α αξίες και να αναπτύξει συναισθήματα χωρίς ταυτόχρονα να αναγκαστεί να βασιστεί ή και να διδάξει ακόμη γνώσεις και δεξιότητες. Όπως επίσης ισχύει και το αντίστροφο. Διδάσκοντας γνώσεις και δεξιότητες, ταυτόχρονα

διδάσκονται και αξίες και αναπτύσσονται συναισθήματα. Ειδικότερα όσον αφορά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, υπάρχει πλέον μια αρκετά πλούσια επιστημονική βιβλιογραφία που επιβεβαιώνει την αδυναμία του επηρεασμού συμπεριφορών μόνο μέσα από γνωστικού τύπου παρεμβάσεις (Κρίβας, 1998) (βλ. σχετικά και παρακάτω το υποκεφάλαιο για τη *laisser faire* στρατηγική διδασκαλίας αξιών).

Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ιδιαίτερα κατά τις νεαρές ηλικίες, πιθανότατα ο μοναδικός τρόπος εμπλοκής των παιδιών με κάποιο θέμα είναι μέσα από τη συναισθηματική οδό (Cornell, 1979 και 1989). Χωρίς να εξαλείφεται ο κίνδυνος της κατήχησης για παράδειγμα σ' ένα πρόγραμμα για την προστασία της αρκούδας, μπορεί να ειπωθεί ότι η αρκούδα είναι καλή, πρέπει να την αγαπάμε, δεν κάνει κακό στους ανθρώπους, εμείς τη βλέπουμε περισσότερο παρά εκείνη εμάς, ή ότι αυτοί και αυτές που δεν την αγαπούν δεν είναι «καλά παιδιά» κ.λπ. Εξαρτάται όμως από τη γενικότερη κουλτούρα που επικρατεί στην εκπαίδευση, ώστε η κατήχηση να μην ξεπέσει σε χαμηλής ποιότητας προτροπές και να μη γίνει με απειλητικό ή υποβαθμιστικό για την προσωπικότητα των παιδιών τρόπο.

Είναι φανερό πως οι πιο ενδιαφέρουσες παιδαγωγικές καταστάσεις είναι αυτές που εμπλέκουν και το «σκέπτομαι» και το «αισθάνομαι». Εξαρτάται από τη συγκυρία της στιγμής, το τι είδους «δόσεις» θα αναμείξει ο/η εκπαιδευτικός για να προχωρήσει στο έργο του. Αυτή η αναλογία είναι ένα συνεχές διακύβευμα που εξαρτάται μάλλον από τη γενικότερη πολιτική κουλτούρα μιας κοινωνίας (δημοκρατική ή αυταρχική), αλλά και από την προσωπικότητά του.

3.4 Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών-Διδασκαλίας Αξιών και Ηθική

Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας στην διδασκαλία αξιών για το περιβάλλον αποτελεί ο καθηγητής –δάσκαλος. Για να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους τους οποίους έχει θα πρέπει

- (α) να έχει ξεκαθαρίσει βαθιά μέσα του ποιες είναι οι αντιλήψεις που έχει απέναντι σε μια σειρά περιβαλλοντικών αξιών και ζητημάτων.
- (β) ποια είναι η κατάλληλη μεθοδολογία την οποία θα πρέπει να εφαρμόσει προκειμένου να επιτύχει τους διδακτικούς του στόχους.

Επιδίωξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η αποφυγή αδιέξοδων καταστάσεων, όπου εμφανίζεται την έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα σε ανθρώπους που υποστηρίζουν αντιτιθέμενες αξίες. Όσο μπορούν θα πρέπει να συντηρούν ένα ελάχιστο επίπεδο επικοινωνίας και προβληματισμού. Αυτή η κατάσταση να είναι τὸ

πρώτο ζητούμενο στην διδασκαλία περιβαλλοντικών αξιών που πρέπει να αποτελέσουν μέρος της κοινωνικής ζωής. Το πεδίο πάνω στο οποίο μπορεί να ισχυριστεί κάποιος πως υπάρχουν απόλυτα σωστές ή λάθος αξίες είναι εξαιρετικά στενό.

Έχοντας συνειδητοποιήσει ο εκπαιδευτικός το περιεχόμενο των αντιλήψεων του, αλλά και την μεθοδολογία την οποία θα ακολουθήσει για να επιτύχει αυτούς τους στόχους μπορεί να επιτύχει αλλαγή αξιών ιδιαίτερα στην περίπτωση κατά την οποία αντιλαμβάνεται αρνητικές συμπεριφορές από τους εκπαιδευόμενους σε σχέση με το περιβάλλον.

Η αλλαγή αξιών φαίνεται πως μπορεί να επιτευχθεί όταν έρθουν δύο ή περισσότερες κεντρικές αξίες σε μια σχέση ασυνέπειας ή σύγκρουσης μεταξύ τους. Υπάρχουν τρεις τρόποι με τους οποίους μπορεί να γίνει αυτό. Πρώτον, αν πειθαναγκαστούν άνθρωποι να συμπεριφερθούν με τρόπο ασυμβίβαστο προς τις αξίες τους. Δεύτερον, αν εκτεθούν σε νέες πληροφορίες και σε αξιολογήσεις που προέρχονται από σημαντικές ερευνητικές πηγές και αντιβαίνουν στο ήδη υπάρχον αξιολογικό σύστημα. Τρίτον, αν άτομα εκτεθούν σε πληροφορίες για ασυνέπειες που ήδη υπάρχουν ανάμεσα σε αξίες που ενστερνίζονται (Rokeach and Grube, 1979).

Σύμφωνα με Ερευνητικά δεδομένα (Rokeach, 1979) εμφανίζεται βαθιά αλλαγή υποκειμένων, στα οποία έχει εκτεθεί η ασυνέπεια ανάμεσα σε αξίες, στάσεις και αρνητικές συμπεριφορές τους από τη μία και τη θετική αυτοεικόνα τους από την άλλη. Κατά πάσα πιθανότητα, αυτή η αλλαγή πυροδοτείται από ένα αίσθημα έλλειψης προσωπικής ικανοποίησης που πηγάζει από την προηγούμενη αντίφαση. Η παρατηρούμενη αλλαγή αξιών είναι απόρροια της προσπάθειας του ατόμου να συντηρήσει, αλλά και να προωθήσει την αυτοεικόνα του ως ηθικού ανθρώπου. Για να μειώσει το αίσθημα την έλλειψης ικανοποίησης συνήθως το άτομο είναι πρόθυμο να μετασχηματίσει κάποια ή κάποιες αξίες του προς εκείνη την κατεύθυνση που θα του εξασφαλίσει μια θετική ανταπόκριση από κοινωνικούς θεσμούς, ομάδες ή άτομα με τα οποία ταυτίζεται (Rokeach and Grube, 1979).

Ένα άτομο είναι ικανοποιημένο ή όχι στο βαθμό που θεωρεί πως συμμορφώνεται με τις απαιτήσεις των κοινωνικών ομάδων με τις οποίες ταυτίζεται περισσότερο. Με άλλα λόγια, η αυτοεικόνα δομείται κοινωνικά (Mead, 1934) ή αλλιώς συγκροτείται μέσα από το «κοίταγμα στον καθρέφτη της κοινωνίας» (Cooley, 1956).

Το περιεχόμενο, η μεθοδολογία, οι εκπαιδευτικοί στόχοι, τα μέσα επίτευξης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να διδάξει αξίες περιβαλλοντικής ηθικής ή να αλλάξει κάποιες αξίες που αντιτίθενται στην περιβαλλοντική ηθική συναποτελούν ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Διεθνώς η ιδέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ωρίμασε και αναπτύχθηκε στο τέλος της δεκαετίας του '50 και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '60. Ήταν ο καρπός των αναζητήσεων και των προβληματισμών, ευαίσθητων και συνειδητοποιημένων πολιτών. Ταυτόχρονα, αυτή η πρόταση σύνδεσης του Περιβάλλοντος με την Εκπαίδευση, υπήρξε και η απάντηση στο αίτημα της παγκόσμιας κοινότητας, για την αντιμετώπιση των διαρκώς αυξανόμενων οικολογικών προβλημάτων

3.5 Η Σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τα Υπόλοιπα Μαθήματα

Πριν προχωρήσουμε στο ζήτημα των τεχνικών διδασκαλίας περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και δημιουργίας αξιών για την περιβαλλοντική ηθική θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος τα παιδιά διδάσκονται μια σειρά μαθημάτων που πολλές φορές έρχονται σε αντίφαση με το μάθημα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Πολιτικής Οικονομίας η επιχείρηση δεν μπορεί παρά να έχει ένα και μοναδικό στόχο: την μεγιστοποίηση του κέρδους. Όμως ο στόχος της μεγιστοποίησης του κέρδους για την επιχείρηση δεν ταυτίζεται πάντοτε με τον στόχο της μεγιστοποίησης του κοινωνικού οφέλους από την συγκεκριμένη κοινωνική δραστηριότητα ως επιχειρηματική δραστηριότητα.

Ιδιαίτερος το πρόβλημα μεγεθύνεται όταν η επιχείρηση μπορεί να εξάγει το κόστος στο εξωτερικό περιβάλλον και να ιδιωτικοποιεί πλήρως τα κέρδη της. Εξάλλου ο επιχειρηματίας λαμβάνει αποφάσεις που επηρεάζουν το κοινωνικό σύνολο, έστω και αν δεν εξάγει το κόστος σε αυτό, απασχολεί ανθρώπινο δυναμικό που δεν μπορεί να το αντιμετωπίζει απλά σαν πόρους που απαιτούν διαχείριση κ.λπ., κατά συνέπεια εμφανίζεται ο επιχειρηματίας να έχει ευθύνη απέναντι στην κοινωνία.

Η κοινωνική ευθύνη του επιχειρηματία, είναι παρούσα όπως και η ευαισθησία του σε θέματα που αφορούν το κοινωνικό σύνολο (Azjen, 1991). Στόχος ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η συνολική ανάδειξη αυτής της ευθύνης χωρίς να αποθαρρύνονται τα παιδιά και υιοθετούν αρνητικές συμπεριφορές απέναντι σε έννοιες όπως η οικονομία, η επιχείρηση και ο επιχειρηματίας. Μέσα από αυτήν την προσέγγιση θα αποφευχθεί η δημιουργία της

εικόνας ενός επιχειρηματία ο οποίος στα πλαίσια της στρατηγικής μεγιστοποίησης του κέρδους και ελαχιστοποίησης του κόστους λαμβάνει αποφάσεις που σε πρώτη φάση βλάπτουν το κοινωνικό σύνολο και σε δεύτερη τον ίδιο τον επιχειρηματία μέσα από τις νομικές και ηθικές προεκτάσεις τους (Brennan 1995).

Έτσι, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος α) θα προσδιορίζει μια σειρά αντικειμένων τα οποία αποτελούν αντικείμενο κοινωνικής ευθύνης β) έναν κώδικα δεοντολογίας που θα πρέπει να ακολουθεί ο επίδοξος επιχειρηματίας για να μην έρθει σε σύγκρουση με το κοινωνικό σύνολο με επιζήμια για αυτόν αποτελέσματα, (γ) μια θετική αντίληψη για τους φορείς της οικονομίας που έχουν μια θετική στάση απέναντι στο περιβάλλον και προσπαθούν να περιορίσουν την επιβάρυνση και φθορά του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΞΙΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΗΘΙΚΗΣ

4.1 Εισαγωγή

Όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο η περιβαλλοντική εκπαίδευση άρχισε να προβάλλει στην παγκόσμια κοινότητα στις δεκαετίες του 60' και του 70'. Με πρωτοβουλίες ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών και περιβαλλοντολόγων επιχειρήθηκε μια προσπάθεια να ενταχθεί και να προωθηθεί η προστασία του περιβάλλοντος και μέσα από τα σχολεία. Διαπιστώθηκε η ύπαρξη μιας έντονης διασύνδεσης με την έννοια της περιβαλλοντικής ηθικής δηλαδή η σύνδεση με τις θεωρίες που ανιχνεύουν την σχέση των ανθρώπων ως προς το περιβάλλον και τα μη ανθρώπινα συστατικά του, καθώς και την αξία και την ηθική θέση τους σε αυτό.

Εγινε κατανοητό ότι η περιβαλλοντική ηθική αποτελεί έναν από τους βασικούς σκοπούς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η σχέση αυτή αποτυπώνεται στην προσπάθεια μέσα από την περιβαλλοντική εκπαίδευση για αλλαγή και εμπλουτισμό στάσεων και αξιών ατόμων που συμμετέχουν σε αυτήν. Η αλλαγή αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την καλλιέργεια εκτίμησης ενδιαφέροντος και φροντίδας, συναίσθησης του «ανήκειν», συνειδητοποίησης των πεποιθήσεων, στάσεων συμπεριφοράς, ανάπτυξης κριτικής σκέψης, απέναντι στα περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα, σεβασμού προς διαφορετικές απόψεις, αξίες, τρόπους ζωής. (Τρικάλιτη & Σταθοπούλου 1999).

Η αλλαγή αυτή που επιτυγχάνεται μέσα από την περιβαλλοντική εκπαίδευση αφορά όλους τους μετέχοντες σε αυτήν (καθηγητές, μαθητές, γονείς). Στην συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια το κύριο ενδιαφέρον μας είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την περιβαλλοντική ηθική. Οι αντιλήψεις αυτές σε μεγάλο βαθμό αποτυπώνονται στο περιεχόμενο των προγραμμάτων που καλούνται να ολοκληρώσουν καθώς και στην μεθοδολογία και τις τεχνικές διδασκαλίας που υιοθετούν.

Ο Caduto (1983a, 1985) θεωρεί πως υπάρχουν οι εξής οκτώ κύριες στρατηγικές - τακτικές για την εκπαίδευση σε αξίες, με πολύ διαφορετικούς σκοπούς

και μεθόδους η κάθε μία: η *laissez faire*, η ηθική ανάπτυξη, η ενστάλαξη (κατήχηση), η ανάλυση αξιών, η διασαφήνιση αξιών, η μάθηση μέσα από δράση, η συμβάλλουσα εκπαίδευση και η τροποποίηση συμπεριφοράς.

Στα πλαίσια του συγκεκριμένου κεφαλαίου γίνεται μια προσπάθεια περιγραφής αυτών των μεθόδων και αποτύπωσης της συνεισφοράς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αποτελεί κρίσιμο ζήτημα για την κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την περιβαλλοντική ηθική η διασαφήνιση του περιεχομένου τους (Γεωργόπουλος 2002, Κοσμίδης 2003).

4.2 Η Τεχνική *Laissez Faire*

Αυτή η Τεχνική είναι η πιο δημοφιλής και η περισσότερο «εφαρμοζόμενη» από όλες τις άλλες. Είναι η ευρύτερα διαδεδομένη σε παγκόσμιο επίπεδο. Συνίσταται σε μια αυστηρή προσπάθεια μη λεκτικής αναφοράς σε οποιαδήποτε αξία από μέρους των εκπαιδευτικών. Γιατί όμως να προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί τόσο σκληρά να μην αναφέρουν αξίες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους; Ποιος μπορεί να είναι ο φόβος που τους σπρώχνει προς αυτήν την κατεύθυνση; Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διαδικασία αξιών ενέχει κινδύνους (Warnock 1996, Γεωργόπουλος 2002, Κοσμίδης 2003).

Αυτού του είδους η διδασκαλία δεν μπορεί να απολαμβάνει νομιμότητα μέσα στον δημόσιο τομέα μιας ελεύθερης κοινωνίας. Ο σκοπός της δημόσιας εκπαίδευσης πρέπει να είναι η δημιουργία ενημερωμένων, διανοητικά ικανών και κοινωνικά ευαισθητοποιημένων ατόμων που θα μπορούν να παίρνουν ορθολογικές αντικειμενικές αποφάσεις αυτοβούλως, στο παρόν και στο μέλλον (Lucas, 1972). Αυτή η προσπάθεια διασφαλίζει την ουδετερότητα και την αντικειμενικότητα των διδασκομένων μαθημάτων, προφυλάσσοντας τα παιδιά από καταστάσεις κατήχησης, όπου δεν έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν αυτόνομη άποψη και παθητικά δέχονται τον πολιτικό, θρησκευτικό ή περιβαλλοντικό φονταμενταλισμό του εκάστοτε εκπαιδευτικού με εξτρεμιστικές απόψεις.

Στην πραγματικότητα, η διδασκαλία αξιών στο σχολείο είναι αναπόφευκτη, μέσα από τη διάδραση εκπαιδευτικού και μαθητών. Συνήθως, γίνεται μέσα από το παραπρόγραμμα (*hidden curriculum*) ή τη μη συνειδητή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, οι μέθοδοι που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η επιλογή

εκπαιδευτικού υλικού, η ιεραρχική δομή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (σχολεία, πανεπιστήμια), ο τρόπος που είναι διευθετημένη η αίθουσα διδασκαλίας, η αρχιτεκτονική των σχολικών χώρων και τέλος η γενικότερη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, συνιστούν έμμεσα διδασκαλία κάποιου είδους αξιών. Το σχολείο διδάσκει τόσο άμεσα όσο και έμμεσα αξίες. Το πραγματικό πρόβλημα, επομένως, δεν αφορά τη διδασκαλία των αξιών ή όχι, αλλά ακριβώς το ποιες αξίες θα πρέπει να διδαχθούν και με ποιο τρόπο (Toffler, 1970 Kormondy, 1971). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί ως προς τις αξίες που είναι συνυφασμένες με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Η *laissez faire* Τεχνική τις περισσότερες φορές συνδέεται με την άποψη πως προσφορά πληροφοριών και γνώσης, για ένα περιβαλλοντικό θέμα, θα προκαλέσει αλλαγή των αξιών που σχετίζονται με αυτό το θέμα ανάμεσα στον πληθυσμό (Roberts and Dyrli, 1971). Νεότερες, όμως, έρευνες δείχνουν πως αυξημένη γνώση από μόνη της δεν έχει αναγκαστικά θετικό αποτέλεσμα στις αξίες και τη συμπεριφορά των ανθρώπων (Pettus, 1976 Κρίβας, 1998). Σπουδαστές που έχουν υψηλότερο επίπεδο περιβαλλοντικών γνώσεων δεν επιδεικνύουν ταυτόχρονα και περιβαλλοντική συμπεριφορά. (Stapp, 1970). Οι αλλαγές στις στάσεις, αξίες και συμπεριφορές διδασκομένων ατόμων φαίνεται να είναι απόρροια της γνώσης σε συνδυασμό με τη συναισθηματική εμπλοκή (Borden and Schettine, 1979).

Σύμφωνα με τους Shaver and Strong, 1982 προέχει η επίγνωση των προσωπικών αξιών και η κατανόηση της επίδρασης τους στους μαθητές.

4.3 Η Τεχνική της Ηθικής Ανάπτυξης

Αυτή η Τεχνική βασίζεται στις θεωρίες του Piaget και ιδιαίτερα του Kohlberg οι οποίοι πρεσβεύουν την ηθική ανάπτυξη του ατόμου μέσα από το πέρασμά του από διαδοχικά στάδια προοδευτικής ηθικής ωρίμανσης. Βάσει αυτών των θεωριών υποστηρίζεται πως τα παιδιά και οι έφηβοι γίνονται φορείς αυτής της ωρίμανσης, όταν εκτίθενται σε καταστάσεις ηθικών συγκρούσεων. Σύμφωνα με τους Kohlberg και Turiel (1976), η σωστή εκπαιδευτική διαδικασία συνίσταται στην εισαγωγή ηθικών διλημμάτων που απαιτούν επιχειρηματολογία με όρους του αμέσως επόμενου ηθικού σταδίου από αυτό στο οποίο βρίσκονται εκείνη τη στιγμή τα παιδιά. Για να παρουσιάσουμε ένα ηθικό δίλημμα και να έχουμε όσο το δυνατόν πιο εμφανές

αποτέλεσμα θα πρέπει αυτό το δίλημμα να στηριχθεί πάνω σε προϋπάρχουσες γνωστικές δομές, να είναι όσο πιο απλουστευμένο γίνεται και να επιδέχεται περισσότερες της μιας λύσεις (Superka 1976). Αφού επισημάνουμε το δίλημμα και το διατυπώσουμε καθαρά, συζητάμε τις διάφορες εναλλακτικές λύσεις του, τις συνέπειες κάθε εναλλακτικής λύσης, τις πιθανότητες πραγματοποίησης αυτών των συνεπειών, καθώς επίσης καθορίζουμε ως έναν βαθμό και ποιες συνέπειες αποφασίζουμε να «υποστούμε», προκρίνοντας έτσι την πιο ενδεδειγμένη λύση. (Butterfield, 1983).

Ένα παράδειγμα ηθικού διλήμματος που χρησιμοποιήθηκε από τον Kohlberg (1976) είναι το εξής: Κάπου στην Ευρώπη κάποια γυναίκα ήταν ετοιμοθάνατη από καρκίνο. Υπήρχε ένα φάρμακο που μπορούσε να της σώσει τη ζωή και είχε παρασκευαστεί τελευταία από ένα φαρμακοποιό που ζούσε στην ίδια πόλη. Ο φαρμακοποιός ζητούσε γι' αυτό το φάρμακο ένα ποσό αστρονομικό, απλησίαστο για μισθοσυντήρητους ανθρώπους και δέκα φορές μεγαλύτερο από το ποσό που του κόστισε η παρασκευή του φαρμάκου. Ο άνδρας της άρρωστης γυναίκας ζήτησε δανεικά από όλους τους γνωστούς του, αλλά πάλι κατάφερε να μαζέψει μόνο τα μισά χρήματα απ' αυτά που χρειαζόταν. Εξήγησε στον φαρμακοποιό πως η γυναίκα του ήταν σχεδόν ετοιμοθάνατη και του ζήτησε να του πουλήσει το φάρμακο φτηνότερα ή να του δώσει τα υπόλοιπα λεφτά αργότερα. Ο φαρμακοποιός αρνήθηκε. Τότε ο σύζυγος της άρρωστης γυναίκας, μέσα στην απόγνωσή του, διέρρηξε το φαρμακείο για να κλέψει το φάρμακο. Θα έπρεπε να κάνει τέτοιο πράγμα και γιατί;

Ακολουθώντας αυτό το μοντέλο του κλασικού διλήμματος του Kohlberg οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορούν να φτιάξουν δικά τους διλήμματα, σε σχέση π.χ. με την αντίθεση ανάμεσα στο σεβασμό της ανθρώπινης υγείας που πλήττεται από ένα εργοστάσιο και την ανεργία που πιθανόν θα προκύψει από την ενδεχόμενη παύση της λειτουργίας του ή σε σχέση με τη σύγκρουση ανάμεσα σε ξενοδόχους και αγρότες για τη νομή του νερού σε έναν τουριστικά ανεπτυγμένο τόπο.

Τα διλήμματα πρέπει να έχουν σχέση με την καθημερινή ζωή, να επιδέχονται αρκετές εναλλακτικές λύσεις, να είναι απλά, ενδιαφέροντα και σύντομα, και οπωσδήποτε να μην έχουν προφανή «σωστή» λύση. Ιδιαίτερης προσοχής πρέπει να τύχουν διλήμματα που σχετίζονται με την αντίθεση συμφερόντων ανάμεσα στις τωρινές και τις μελλοντικές γενιές, όπως επίσης και στα ανθρώπινα και μη ανθρώπινα όντα.

Θα πρέπει να σημειωθεί, παρ' όλα αυτά, πως αυτή η μέθοδος έχει υποβληθεί σε κριτική. Η βασική κριτική που της ασκείται, συνίσταται στο ότι δεν λαμβάνει πολύ σοβαρά υπόψη της, τις κοινωνικές και πολιτιστικές επιρροές πάνω στο σχηματισμό των αξιών, θεωρώντας πως η διαδικασία οικοδόμησης και εμπέδωσης ηθικών κανόνων είναι ανεξάρτητη από τους δεδομένους κοινωνικούς και πολιτιστικούς όρους μιας κοινωνίας. Διακρίνεται επίσης σε αυτήν, μια «βιασύνη» στην εισαγωγή ηθικών διλημμάτων στα παιδιά, πριν αυτά τα τελευταία προλάβουν να στερεώσουν μέσα τους τις βασικές ηθικές αξίες. Τέλος, θεωρείται ως μια τυπική, «αρσενικού» τύπου, ηθική διαδικασία που τείνει να μη λαμβάνει υπόψη της ή να υποβαθμίζει στην καλύτερη περίπτωση την πιο «θηλυκή» ηθική της φροντίδας, της υπευθυνότητας και της αγάπης (Halstead, 1996). Παρ' όλα αυτά θα πρέπει να σημειωθεί πως αυτή η μέθοδος είναι δυναμική και αποτελεσματική. Οικοδομεί μια δραματική σύγκρουση ανάμεσα σε δύο αλληλοαποκλειόμενες αξιακές επιλογές και εκβιάζοντας κατά κάποιο τρόπο τους μαθητές να συνταχθούν με τη μία ή την άλλη, τα ωθεί προς της αυτοσυνείδηση και την ωρίμανση.

4. 4 Η Τεχνική της Ενστάλαξης Αξιών

Είναι μία διαδικασία κατά την οποία ζητείται από τα παιδιά να αποδεχθούν κάποιες συγκεκριμένες αξίες είτε λόγω της θέσης εξουσίας που κατέχει αυτός που τις εκφέρει είτε λόγω της κοινωνικής παράδοσης η οποία τις συνοδεύει και με την οποία αυτές οι αξίες είναι συνυφασμένες (Knapp, 1983). Αυτή η Τεχνική στηρίζεται στην ηθικολογία (moralizing), στην ανάλυση ηθικών συμπεριφορών κάποιων συγκεκριμένων (συνήθως ιστορικών) προσώπων (modeling), στην ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση κάποιων συμπεριφορών των παιδιών και, τέλος, στο παιχνίδι ρόλων.

Η ηθικολογία (moralizing) είναι απλώς εκείνη η διαδικασία κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός λέει τι είναι σωστό και τι λάθος, διδάσκοντας τα παιδιά. Στην ανάλυση ηθικών συμπεριφορών συγκεκριμένων ιστορικών προσώπων (Γκάντι, Μάρτιν Λούθερ Κινγκ, Τσέκο Μεντέζ κ.λπ.), ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει ένα σύνολο αξιών, οι οποίες μάλιστα έχουν σαρκωθεί μέσα από τα έργα αυτών των ατόμων. Αυτή η διαδικασία –τουλάχιστον κάποιες φορές– φαίνεται να έχει μεγάλη επίδραση στο σχηματισμό της προσωπικότητας των παιδιών (ιδιαίτερα στην ηθικά ετερόνομη φάση της ανάπτυξής τους), τα οποία αποζητούν ανθρώπους-πρότυπα για να ταυτιστούν. Αυτή η ταύτιση είναι τόσο ευκολότερη όσο πιο αξιολογικός

παρουσιάζεται στα μάτια τους ο άνθρωπος-πρότυπο. Η ενθάρρυνση και η αποθάρρυνση συμπεριφορών των παιδιών αναφέρονται από τους ενήλικες γενικότερα για να επηρεάσουν την ανάπτυξη των παιδιών προς επιθυμητές κατευθύνσεις. Το παιχνίδι ρόλων, τέλος, έχει τη δυνατότητα να φέρνει στο φως τις υπονοούμενες και σιωπηρές αξίες που βρίσκονται συνυφασμένες μέσα στην ανθρώπινη συμπεριφορά, έτσι ώστε να γίνουν αντικείμενο περαιτέρω ανάλυσης και επεξεργασίας.

Η σημαντικότητα της ενστάλαξης αξιών αμφισβητείται από πολλούς εκπαιδευτικούς που αντιτίθενται σε αυτή τη Τεχνική. Η κυριότερη αντίρρησή τους είναι πως οι αξίες είναι κάτι πάρα πολύ υποκειμενικό για να διδαχθεί. Επίσης, πολλοί γονείς φοβούνται πως αυτή η Τεχνική δεν απέχει πολύ από την κατήχηση (indoctrination) πάνω στα παιδιά τους, ενώ άλλοι θεωρούν ότι μόνο η οικογένεια μπορεί και πρέπει να είναι αυτή που θα διδάξει αξίες. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν αντεπιχειρήματα, βάσει των οποίων η ενστάλαξη θεωρείται μία απολύτως νόμιμη διαδικασία, διότι αφενός λαμβάνει χώρα είτε έτσι είτε αλλιώς, είτε δηλαδή σχεδιαστεί είτε όχι (μέσα από τη μη συνειδητή καθημερινή δράση των εκπαιδευτικών), αφετέρου κανένας δεν μπορεί να αμφισβητήσει πως μερικές βασικές αξίες χρειάζεται να ριζωθούν μέσα στα άτομα, για να διασφαλιστεί η συνέχεια του πολιτισμού.

Ιδιαίτερα όσον αφορά τα παιδιά που δεν έχουν φτάσει στην ηθικά αυτόνομη περίοδο της ζωής τους, φαίνεται πως η ενστάλαξη αξιών είναι μια Τεχνική διακριτή από την κατήχηση (Frankena, 1973 Caduto, 1983b) αν και τα όρια ανάμεσά τους καμιά φορά είναι δυσδιάκριτα. Όταν γράφει ο Caduto (1983b) π.χ. πως θα πρέπει να επαγρυπνούμε ώστε να εμποδιστούν κάποιοι εκπαιδευτικοί να παρουσιάσουν προσωπικές προκαταλήψεις τους ως διδασκαλία αξιών, δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός πως η ενστάλαξη αντικαταναλωτικών αξιών π.χ. θα μπορούσε κάλλιστα να θεωρηθεί ως προσωπική προκατάληψη, δεδομένης της σημερινής ιδεολογικής ηγεμονίας του καταναλωτισμού. Ή ακόμα ένα μάθημα του οποίου το τελικό συμπέρασμα θα ήταν ενάντια στην πυρηνική ενέργεια θα μπορούσε να θεωρηθεί ως προβολή αντικοινωνικών προσωπικών προκαταλήψεων σε μια πυρηνική κοινωνία, όπως η Γαλλία ή η Γερμανία π.χ. με τους δεκάδες αντιδραστήρες και – βέβαια- τον ανάλογο προσανατολισμό της κοινωνίας.

Υπάρχει πάντα το πρόβλημα του πώς η εξουσία του εκπαιδευτικού δεν θα γίνει τυραννία, πως θα μεταχειρίζεται τα παιδιά ως άτομα τα οποία αξίζουν σεβασμό και τους πρέπει ποιοτική ανατροφή και όχι ως πράγματα χειραγωγήσιμα προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση. Το ζητούμενο είναι η εκπαίδευση στις αξίες μιας δεδομένης

κοινωνίας και όχι η εκπαίδευση μόνο στις αξίες ενός (ή μιας) συγκεκριμένου δασκάλου (ή δασκάλας). Αυτό το θέμα όμως είναι κατά πάσα πιθανότητα πολύ γενικότερο και σχετίζεται με την ποιότητα της εκπαιδευτικής κουλτούρας: είναι ανεκτική; Επιτρέπει την παρουσίαση αξιών που ενστερνίζονται από μειονότητες, όπως π.χ. τους τσιγγάνους, τους ομοφυλόφιλους, τους αντιρρησίες συνείδησης κ.λπ.; Ή είναι μια κουλτούρα ολοκληρωτική που λειτουργεί με αποκλεισμούς και θεωρεί τις διαφορετικές αξίες ως εχθρικές και κατά συνέπεια εξοβελιστέες; Το αν θα επικρατήσει το φασιστοειδές κλίμα ή το δημοκρατικό εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το γενικότερο κοινωνικό κλίμα της εποχής, το οποίο κατά πάσα πιθανότητα υπερκαθορίζει την εκπαίδευση.

Εν πάση περιπτώσει, φαίνεται πως κοινή παραδοχή ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς είναι πως η κατάδειξη συγκεκριμένων αξιών μέσα από το λόγο, αλλά και περισσότερο μέσα από συγκεκριμένες πράξεις, ενδυναμώνει το μάθημα και το κάνει περισσότερο αποτελεσματικό. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι διδασκόμενοι/ες κατά πάσα πιθανότητα αισθάνονται περισσότερο αυτό που διδάσκονται (Costa, 1977), με αποτέλεσμα να επηρεάζονται περισσότερο προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Η παραδειγματική δράση (modeling) πιθανότατα έχει αποτελέσματα που ακόμα δεν έχουν γίνει αντικείμενο ανάλογης μελέτης. Ο/η εκπαιδευτικός που «δίνει το καλό παράδειγμα» πιθανότατα είναι μια εξαιρετικά αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας αξιών. Όταν ο Albert Schweitzer ρωτήθηκε πώς θα μπορούσε κάποιος να διδάξει, απάντησε πως χρειάζονται τρία πράγματα: πρώτον, χρειάζεται να δοθεί το καλό παράδειγμα, δεύτερον, να δοθεί το καλό παράδειγμα και, τρίτον, να δοθεί το καλό παράδειγμα!

4. 5 Η Τεχνική Ανάλυσης Αξιών

Αυτή η Τεχνική αποσκοπεί στη μεγαλύτερη αυτοσυνείδηση των παιδιών σε θέματα αξιών, μέσα από την εξερεύνησή ηθικών διλημμάτων. Οι ασκήσεις διερεύνησης ηθικών αξιών μέσα από ηθικά διλήμματα συνήθως ξεκινούν με την επισήμανση και την διασαφήνιση της αξίας η οποία πρόκειται να εξεταστεί. Ακολουθεί αναλυτική καταγραφή διαφόρων γεγονότων που έχουν σχέση με αυτήν την αξία. Εκτιμάται το κατά πόσο αυτά τα γεγονότα είναι αληθινά και η παράθεσή τους ακριβής. Ξεκαθαρίζεται η σχέση αυτών των γεγονότων με την υπό συζήτηση αξία. Προτείνεται βάσει των προηγούμενων μια απόφαση σε σχέση με το αν αυτή η αξία πρέπει να ακολουθηθεί ή όχι. Ελέγχεται, τέλος, αν αυτή η απόφαση είναι

αποδεκτή ή όχι από τα παιδιά (Coombs and Meux, 1971). Μερικές φορές αυτή η διαδικασία μπορεί να αρχίσει μέσα από μια άσκηση, όπου τα παιδιά θα κληθούν να πουν για τους τρόπους με τους οποίους ξοδεύουν τον ελεύθερο χρόνο τους οι νέοι άνθρωποι. Μέσα από τη συζήτηση ίσως βγει το συμπέρασμα πως π.χ. για τις μικρότερες ηλικίες η τηλεόραση είναι το κατεξοχήν μέσο με το οποίο περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους, ενώ για τις μεγαλύτερες ηλικίες το αυτοκίνητο είναι το μέσο που χρησιμοποιούν για να διασκεδάσουν. Δεν είναι δύσκολη η συνεπαγωγή πως αμφότερες αυτές οι συμπεριφορές «πιέζουν» τους φυσικούς πόρους (πετρέλαιο ή άνθρακα για παραγωγή ενέργειας) και ότι κάποιου είδους εναλλακτικές δραστηριότητες φιλοπεριβαλλοντικού τύπου θα πρέπει να βρεθούν ή οι ήδη δεδομένες να τροποποιηθούν. Εδώ ο/η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να παρουσιάσει έναν κατάλογο από συμπεριφορές που θα ήταν ταυτόχρονα κατάλληλες για τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών και περιβαλλοντικά πιο υπεύθυνες, ζητώντας από τα παιδιά να επιλέξουν. Ίσως, στο τέλος της συζήτησης κάποια παιδιά αποφασίσουν πως θέλουν να μειώσουν σε κάποιο ποσοστό την «ενεργοβόρο» τους συμπεριφορά, πράγμα που σηματοδοτεί την απαρχή μιας αναδιάταξης στο σύστημα των αξιών τους (Iozzi, 1989).

Τέτοιου είδους ασκήσεις απαιτούν από τον/την εκπαιδευτικό να μην εκφέρει αξιολογικές κρίσεις, να ακούει ενεργά και να είναι με όλους τους τρόπους υποστηρικτικός, ώστε τα παιδιά να φτάσουν όσο το δυνατόν βαθύτερα, αναλύοντας τις αξίες βάσει των οποίων δρουν. Από την άλλη μεριά ίσως υπάρχουν προβλήματα με αυτή την Τεχνική, λόγω του έντονου γνωστικού στοιχείου το οποίο εισάγεται (γεγονότα, έλεγχος της «αλήθειας» αυτών των γεγονότων κ.λπ.) ως ορθολογικό, αντικειμενικό και επιστημονικό.

Αυτή η υπερέμφαση στο γνωστικό στοιχείο ίσως καταπνίγει την προσέγγιση των αξιών μέσα από το συναίσθημα και τη διαίσθηση, στοιχεία τα οποία, ενώ είναι απολύτως απαραίτητα για τη συνολική ανάπτυξη των παιδιών, μπορεί να θεωρηθούν – λόγω της μη αναφοράς σε αυτά – ανορθολογικά και επομένως αναξίοπιστα. Αυτού του είδους η απαξίωση των συναισθηματικών και διαισθητικών παραμέτρων μπορεί να οδηγήσει στην εντύπωση πως ο σχηματισμός των αξιών είναι μια διαδικασία επιστημονική, στηριγμένη σε αντικειμενικά δεδομένα, συσκοτίζοντας έτσι την υποκειμενική τους διάσταση (Caduto, 1983a).

4. 6 Η Τεχνική της Διασαφήνισης Αξιών

Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται αρκετά όπως και η *laissez faire* (Raths 1966).. Βασίζεται σε δύο παραδοχές: πρώτον, ότι οι μαθητές θα ενδιαφερθούν περισσότερο για αξίες τις οποίες σκέφτηκαν οι ίδιοι, παρά για αξίες που απλώς τους ανακοινώθηκαν από τους μεγάλους. Δεύτερον, ότι είναι λάθος, ιδιαίτερα σε μια πλουραλιστική κοινωνία, να προσπαθεί κάποιος/α να επιβάλει αξίες. Η «υγιής» και «νόμιμη» οικειοποίηση αξιών από κάποιο άτομο, σύμφωνα με τους Raths et al. (1966) πρέπει να ικανοποιεί επτά κριτήρια. Πρώτον, η αξία θα πρέπει να έχει επιλεγεί ελεύθερα. Δεύτερον, αυτή η επιλογή θα πρέπει να έχει γίνει ανάμεσα από πολλές εναλλακτικές αξίες. Τρίτον, πριν από την επιλογή θα πρέπει να έχει προηγηθεί σκέψη για τις πιθανές συνέπειες του ενστερνισμού της συγκεκριμένης αξίας. Τέταρτον, το άτομο θα πρέπει να έχει δεχθεί και αγαπήσει βαθιά μέσα του αυτήν την αξία. Πέμπτον, θα πρέπει να επιβεβαιώνει δημόσια αυτήν την αφοσίωσή του. Έκτον, να δρα σύμφωνα με αυτήν. Έβδομον, να πράττει με αυτόν τον τρόπο συνέχεια.

Τα παιχνίδια ρόλων και οι προσομοιώσεις καταστάσεων της πραγματικής ζωής, μαζί με διάφορα παιχνίδια, καθώς και ασκήσεις αυτοανάλυσης, δραστηριότητες έξω από την τάξη και συζητήσεις σε μικρές ομάδες, είναι τα κυριότερα εργαλεία εφαρμογής αυτής της Τεχνικής. Στην ουσία, η διασαφήνιση αξιών συνίσταται στην επιλογή κάποιων προτάσεων και στην απόρριψη κάποιων άλλων που σχετίζονται με κάποιο περιβαλλοντικό θέμα. Η επιλογή και η αντίστοιχη απόρριψη συνήθως γίνονται έπειτα από επισταμένη μελέτη σε βάθος διαφόρων εναλλακτικών λύσεων που παρουσιάζονται (Raths 1966). Η Τεχνική της «διασαφήνισης των αξιών» δεν εστιάζει τόσο στο τι εναλλακτικές λύσεις θα επιλεγούν, αλλά στη διαδικασία επιλογής αυτών των αξιών. Με αυτήν τα παιδιά βοηθούνται να σκεφτούν πάνω σε εναλλακτικές λύσεις, να σκεφτούν και να φανταστούν τις συνέπειες κάθε μιας από αυτές και αφού επιλέξουν να είναι σε θέση να υπερασπιστούν την επιλογή τους.

Συνήθως, για την πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας ξεκαθαρίσματος αξιών πάνω σε κάποιο θέμα ακολουθείται η παρακάτω πορεία: επιλέγεται ένα θέμα ή πρόβλημα, π.χ. η σύγκρουση ανάμεσα στη γεωργία και τον τουρισμό για τη νομή του νερού. Μετά συλλέγεται η βασική γνώση πάνω σε αυτό το πρόβλημα, δηλαδή τα σχετικά ιστορικά στοιχεία, η εμπειρία αλλά και οι λύσεις που προκρίθηκαν για την ίδια σύγκρουση σε άλλα μέρη του κόσμου, οι πιθανές προβλέψεις για το μέλλον και η εμπειρία των άμεσα εμπλεκόμενων ανθρώπων με το πρόβλημα. Στη συνέχεια, επισημαίνονται οι αξίες που σχετίζονται με την προώθηση της γεωργίας (τροφική

ασφάλεια, σεβασμός στη μικρή, κλειστή τοπική κοινότητα) και του τουρισμού (γρήγορη οικονομική ανάπτυξη, σεβασμός στην κοσμοπολίτικη, πολυεθνική κοινωνική ομάδα των τουριστών). Ακολούθως, επιλέγεται μια κατάλληλη δραστηριότητα για να φωτίσει, να εμβαθύνει και να διερευνήσει τις πιθανές συνέπειες αυτών των αξιών για τη ζωή του συγκεκριμένου τόπου, ενώ οι οδηγίες γι' αυτή τη δραστηριότητα περιγράφονται με σαφήνεια στους/στις μαθητές/ριες. Ακολουθεί συζήτηση. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει στα παιδιά να εξοικειωθούν με την επιλογή διαφόρων λύσεων συγκρίνοντας διάφορες εναλλακτικές προτάσεις, να μάθουν να «ζυγίζουν» αυτές τις εναλλακτικές λύσεις αναλογιζόμενα τις πιθανές συνέπειές τους, να ανακοινώνουν τα αποτελέσματα αυτής της σύγκρισης και επιλογής και, τέλος, να ενθαρρύνει να αρχίσουν να συμπεριφέρονται και να δρουν σε συμφωνία με τις επιλογές τους (Harshman, 1979).

Αυτή η τεχνική μέσα στην τάξη μπορεί να προσλάβει τη μορφή ψηφοφορίας – παιχνιδιού, κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός διαβάξει δυνατά ερωτήσεις που αρχίζουν με το «ποιοι από εσάς» και τα παιδιά «ψηφίζουν» δείχνοντας με το σώμα τους την ψήφο τους: για θετική ψήφο σηκώνουν το χέρι, για αρνητική ψήφο δείχνουν με τον αντίχειρα προς τα κάτω. Οι αναποφάσιστοι απλώς σταυρώνουν τα χέρια τους, ενώ αυτοί που δεν έχουν άποψη δεν κάνουν καμία κίνηση (Sidney et al., 1972).

Ένα παράδειγμα δραστηριότητας με σκοπό το ξεκαθάρισμα αξιών μπορεί να είναι η κατά ομάδες προσπάθεια ιεράρχησης π.χ. συμπεριφορών από τις πιο αποδεκτές, έως τις πιο απαράδεκτες. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας τα παιδιά αναγκάζονται να επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή εναντίον κάποιας συμπεριφοράς, φέρνοντας με αυτόν τον τρόπο τις άδηλες, πιθανόν μέχρι τότε, προσωπικές αξίες τους στην επιφάνεια. Ένα παράδειγμα τέτοιου τύπου διαδικασίας είναι η προσπάθεια ιεράρχησης των παρακάτω τρόπων χρησιμοποίησης ζώων, αρχίζοντας από τις πιο επιθυμητές και καταλήγοντας στις πιο ανεπιθύμητες και απεχθείς (Selby, 1992).

Εκτροφή ζώων σε συνθήκες ανοιχτών χώρων για παραγωγή κρέατος.

Αιχμαλωσία ζώων σε ζωολογικούς κήπους και ενυδρεία.

Χρησιμοποίηση ζώων για μεταφορά φορτίων ή έλξη αμαξών.

Κυνήγι ζώων για διασκέδαση.

Χρησιμοποίηση ζώων για επιστημονικά πειράματα με σκοπό την καταπολέμηση του AIDS και του καρκίνου.

Χρησιμοποίηση ζώων σε διαφημιστικά «σποτ».

Εκπαίδευση και χρησιμοποίηση ζώων για να υποβοηθηθούν άνθρωποι με ειδικές ανάγκες.

Χρησιμοποίηση ζώων για παραγωγή γούνας με σκοπό την ένδυση ανθρώπων.

Χρησιμοποίηση ζώων για μαθήματα ανατομίας σε βιολογικά εργαστήρια.

Εντατική διατροφή ζώων μέσα σε φάρμες-εργοστάσια για παραγωγή κρέατος.

Χρησιμοποίηση ζώων για έρευνα με σκοπό την κατασκευή αποτελεσματικότερων όπλων ή τη μελέτη συνθηκών πολέμου.

Η παραπάνω προσπάθεια ιεράρχησης, και μάλιστα μέσα σε ομάδα, θα έχει ως αποτέλεσμα την ανύψωση, νοητική επεξεργασία και αξιολόγηση των βαθύτερων πεποιθήσεων που τα παιδιά έχουν σε σχέση με τα ζώα και με το ρόλο τους σε σχέση με τον άνθρωπο.

Κατά την διάρκεια της δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφύγει να αναφέρει τη δική του άποψη, κάνοντας μόνο ερωτήσεις και αναδεικνύοντας πλευρές του υπό εξέταση θέματος, χωρίς να επιζητείται επιτακτικά η επιδίωξη συναίνεσης. Η Τεχνική του ξεκαθαρίσματος αξιών δεν έχει ως σκοπό της τόσο την εμπέδωση κάποιων αξιών, όσο το να κάνει τη διαδικασία σχηματισμού και καλλιέργειας αξιών πιο φανερή, επομένως και πιο συνειδητή. Πιο συχνά η αυξημένη αυτό-επίγνωση που κερδίζεται μέσα από μια τέτοια διαδικασία αποκαλύπτει ασυνέπεια ανάμεσα στις αξίες που ένα άτομο μπορεί να αποδέχεται και στη συμπεριφορά που δείχνει.

Πιθανότατα, ένα μειονέκτημα αυτής της μεθόδου σχετίζεται με το ότι η εφαρμογή της πρέπει να γίνεται με εξαιρετική προσοχή σε παιδιά που είναι ακόμη ηθικά ετερόνομα κατά Piaget. Δεδομένου ότι σε ασκήσεις ξεκαθαρίσματος αξιών δε διευκρινίζεται ποιες είναι οι ηθικά σωστές επιλογές (και οι συνακόλουθες αξίες) και ποιες οι ηθικά λάθος επιλογές, υπάρχει πάντα η πιθανότητα τα άτομα που δεν έχουν κερδίσει ακόμη την ηθική αυτονομία τους να αποπροσανατολιστούν. Πιθανότατα, η πιο ευθύβολη κριτική σε αυτή τη μέθοδο εξαπολύθηκε από τον Baer (1985) αλλά και τον Kilpatrick (1992), και αφορά απλούστατα την πιθανότητα μέσα από τη διαδικασία ξεκαθαρίσματος αξιών να κάνει κάποιος λάθος και να υιοθετήσει αμοραλιστικές ή ανήθικες αξίες. Με άλλα λόγια, η Τεχνική ξεκαθαρίσματος αξιών εξασφαλίζει πως τα άτομα που διδάσκονται με αυτήν την προσέγγιση θα επιλέξουν μεν κάποιες αξίες ως πιο προτιμητέες από άλλες, αλλά δεν εξασφαλίζει καθόλου πως

αυτές οι αξίες δεν θα είναι οι «λάθος» αξίες. Παρ' όλα αυτά, εξακολουθεί να είναι (αυτή η μέθοδος) πρώτης τάξης εργαλείο – για τα ηθικά αυτόνομα άτομα – αυτοεξέτασης, αυτοεπίγνωσης και αυτοσυνείδησης.

4.7 Η Τεχνική της μάθησης μέσα από την Δράση

Αυτή η Τεχνική δεν είναι τίποτα άλλο παρά η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί που την ακολουθούν συνηθίζουν να παίρνουν τα παιδιά έξω από το σχολείο, να τα εκθέτουν σε ποικιλία ερεθισμάτων της κοινότητας και να βοηθούν την ανάπτυξη της μάθησης μέσα από εμπειρίες της πραγματικής ζωής. Μέσα από αυτές τις πρωτογενείς εμπειρίες αποκτούν όχι μόνο δεξιότητες και γνώσεις, αλλά καλλιεργούνται και αξίες. Ιδιαίτερα όταν η μάθηση μέσα από δράση συμπληρώνεται με ανάλυση ή διασαφήνιση αξιών. Σε κάθε περίπτωση, τέτοιου είδους δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης πρέπει να ακολουθούνται από μία όσο γίνεται πιο ενδελεχή συζήτηση σχετικά με το τι είδους δεξιότητες και γνώσεις κερδήθηκαν μέσα από αυτή τη διαδικασία, καθώς επίσης και τι είδους αξίες καλλιεργούνται ή όχι μέσα στους χώρους όπου έλαβε χώρα η «μάθηση μέσα από τη δράση». Μεγάλη σημασία έχει η ικανότητα του εκπαιδευτικού να κάνει εύστοχες ερωτήσεις. Αυτός ο τελευταίος παράγοντας είναι ίσως ο κρισιμότερος για την επιτυχία της μεθόδου. Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι συμβατές τόσο με το γνωστικό όσο και με το ηθικό στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά (Iozzi, 1989).

Ο Gittins (2000), εμπνεόμενος από τον Aldo Leopold, αλλά και από το κίνημα των βιοπεριοχικών, ως ένα παράδειγμα αυτής της μεθόδου προτείνει την επίσκεψη εκπαιδευτικών και παιδιών σε τοπία ή περιοχές που βρίσκονται σε μετάβαση από τη γεωργική στην αστική φάση και την επεξεργασία και έρευνα πάνω σε ερωτήσεις, όπως οι ακόλουθες: τα δέντρα που απομένουν τι μας μαρτυρούν για πιθανές προηγούμενες χρήσεις της περιοχής; Τι είδους φυτά μεγάλωναν αρχικά και τι είδους μεγαλώνουν τώρα; Τι πουλιά ή θηλαστικά θα χάσουν τους οικοτόπους τους αν αυτή η έκταση χτιστεί; Τι είδους κατοικίδια ζώα έβοσκαν εκεί τελευταία; Πότε και γιατί άρχισε να σκάβεται το λατομείο εκεί κοντά; Γιατί οι εργολάβοι χτίζουν διαμερίσματα αντί για μονώροφα ή διώροφα σπίτια; Ποια μπορεί να είναι τα πιθανά αποτελέσματα αυτής της ανάπτυξης πάνω στα υπόγεια νερά; Αφού μετατραπεί αυτή η έκταση σε αστική, πως θα μπορούμε να ελέγχουμε αν συμβιώνει αρμονικά με τη φύση; Οι άνθρωποι που ζουν εκεί θεωρούν τον εαυτό τους μέρος ή ξεχωριστό από τη φύση;

Με αυτόν τον τρόπο, ισχυρίζεται ο Gittins, μπορούμε να αναπτύξουμε κριτικούς πολίτες και ταυτόχρονα να αποκρυπτογραφήσουμε την ιστορία μας, δεδομένου πως τα τοπία μας πληροφορούν για την εφευρετικότητά μας, αποτυπώνουν τις συνθήκες εργασίας που επικρατούσαν ή επικρατούν, μιλούν για τις πολιτιστικές αξίες που διαπερνούν την κοινωνία μας, προδίδουν οικονομικές σχέσεις και ανισότητες, δείχνουν την αίσθηση της κοινότητας που διαποτίζει τις διάφορες κοινωνικές ομάδες.

4.8 Η Τεχνική Τροποποίησης της Συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τον Skinner (1971), η συμπεριφορά των ανθρώπων πλάθεται ανάλογα με τα εξωτερικά ερεθίσματα, τα οποία μπορεί να είναι θετικά (ανταμοιβή) ή αρνητικά (τιμωρία). Έτσι, με την προϋπόθεση πως η συμπεριφορά σχετίζεται στενά με τις αξίες των ανθρώπων, έμμεσα η τροποποίηση της συμπεριφοράς τους επιδρά και στο σύστημα αξιών τους με ομόλογο τρόπο.

Τακτικές όπως το σύστημα βαθμολόγησης στην εκπαίδευση, η επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία των συνανθρώπων μας και το σωφρονιστικό σύστημα είναι «εργαλεία» τροποποιητικά της συμπεριφοράς μας. Αμείβουν ή τιμωρούν, ανάλογα με το εάν οι κρινόμενες συμπεριφορές συνάδουν με τα κοινωνικά αποδεκτά ή όχι.

Παρ' όλη την προφανή καταπιεστικότητα αυτής της Τεχνικής που φαίνεται να επιβάλλει και να καταναγκάζει προς προμελετημένες επιλογές, χρησιμοποιείται πολύ συχνότερα απ' ό,τι υποψιαζόμαστε. Κατά πάσα πιθανότητα τα επιχειρήματα πίσω από την προσπάθεια μείωσης της χρήσης του ιδιωτικού αυτοκινήτου, μέσω της παροχής μαζικών μέσων συγκοινωνίας, φτηνών και εξυπηρετικών, στηρίζονται σε αυτή τη Τεχνική. Προσπαθούν να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων της πόλης μέσω ενός θετικού ερεθίσματος (παρέχοντας κίνητρα, αμείβοντας). Αντίστροφα, η αύξηση της τιμής της βενζίνης (αντικίνητρο, τιμωρία) μπορεί να θεωρηθεί μέρος της ίδιας Τεχνικής που σκοπεύει στην αποθάρρυνση της χρήσης του ΙΧ, ώστε να χρησιμοποιούνται περισσότερο τα λεωφορεία.

Τελικά, εφαρμόζοντας αυτή τη Τεχνική πρέπει να είμαστε εξαιρετικά προσεκτικοί, αποφεύγοντας τη χειραγώγηση ανθρώπων και σκοπεύοντας, όσο γίνεται πιο ήπια, στην ανάγκη ανατροφής παιδιών που να ασπάζονται κάποιες αξίες.

4. 9 Η Τεχνική της Συμβάλλουσας Εκπαίδευσης

Η αρχική παραδοχή αυτής της Τεχνικής είναι μια ολιστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η γνωστική και η συναισθηματική εκπαίδευση δεν γίνεται να απομονωθούν κατά τη διάρκεια τόσο της ατομικής όσο και της ομαδικής μάθησης.

Ίσως το χαρακτηριστικό αυτής της Τεχνικής είναι η μάθηση που βασίζεται στις εμπειρίες. Αυτές είναι τα πρώτα στοιχεία πάνω στα οποία θα οικοδομηθούν οι μετέπειτα αφηρημένες αρχές. Αυτή η Τεχνική ενθαρρύνει την έκφραση συναισθημάτων τόσο από τους/τις διδάσκοντες/ουσες όσο και από τους/τις διδασκόμενους/ες.

Τα θέματα προς εξέταση είναι αυτά που συνδέονται στενά με σημαντικές προσωπικές ανάγκες και συναισθήματα των διδασκομένων. Μόνο αν οι τελευταίοι αισθάνονται πως σχετίζονται με κάποιο θέμα, τότε αυτό το θέμα δικαιούται να γίνει αντικείμενο εξέτασης. Έτσι, η μάθηση εμπλέκεται στενά με τις άμεσες, συγκεκριμένες και επίκαιρες εμπειρίες των παιδιών, πάνω στις οποίες αμέσως μετά οικοδομούνται οι αφηρημένες έννοιες. Όπως θα περίμενε κάποιος, η έρευνα δείχνει πως τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από τις άμεσες εμπειρίες. Αυτό προϋποθέτει βέβαια πως οι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι να μιλούν λιγότερο και να ακούν περισσότερο μέσα στην τάξη, αλλά και έξω από αυτήν. Τέλος, αυτό που πρέπει να ληφθεί υπόψη σε σχέση με αυτή τη μέθοδο είναι πως τα παιδιά μαθαίνουν όχι μόνο από τον δάσκαλο, αλλά και από τα συνομήλικά τους παιδιά (Iozzi, 1989).

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες υπήρξε μια έντονη κίνηση μέσα στους κόλπους των εκπαιδευτικών, των ασχολούμενων με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, προς την ανάπτυξη της συναισθηματικής και αισθητικής εκτίμησης τους περιβάλλοντος. Το άγγιγμα του κορμού ενός δέντρου, το άκουσμα του κελαηδήματος ενός πουλιού, η μυρωδιά των αγριολούλουδων ή μιας ρυπασμένης περιοχής έγιναν αντικείμενο ενασχόλησης, με την προσδοκία πως οι άνθρωποι χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους μ' αυτόν τον τρόπο θα βοηθούνταν να προσεγγίσουν το περιβάλλον τους, ακόμα και να ταυτιστούν με αυτό (Kendall, 1977· Van Matre, 1974· Van Matre, 1990· Miles, 1991· Cornell, 1979· Cornell, 1989· Cornell, 2001).

Ο Cooper (1992) ισχυρίζεται πως η έκθεση των παιδιών στα στοιχεία της φύσης συνεισφέρει στην ολιστική τους εκπαίδευσης (σώμα, μυαλό, ήθος). Η περιπέτεια είναι ισχυρότατο κίνητρο. Ιδιαίτερα τα παιδιά με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση συχνότατα μέσα σε τέτοια περιβάλλοντα αναδεικνύουν ικανότητες και

ταλέντα, τα οποία ήταν παραγκωνισμένα και αναξιοποίητα μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Επιπλέον, φαίνεται μέσα από νεότερες έρευνες πως οι εμπειρίες που εγχαράχτηκαν βαθιά και αργότερα ριζικότερα επηρέασαν την πορεία πάρα πολλών ανθρώπων που ασχολήθηκαν ενεργά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ήταν οι εμπειρίες στη φύση κατά την παιδική τους ηλικία (Palmer et al., 1996).

4.10 Συμπεράσματα

Ο τρόπος τον οποίο θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εξαρτάται από τις στάσεις και αντιλήψεις του απέναντι στο περιεχόμενο της περιβαλλοντικής ηθικής και από την εκάστοτε συγκυρία. Δηλαδή από το πώς θεωρεί ότι δρουν οι άνθρωποι και ποιο συγκεκριμένο τρόπο προκρίνει ως αποτελεσματικότερο στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Αν θεωρεί πως οι άνθρωποι προωθούν την ηθική τους ανάπτυξη μιμούμενοι, τότε είναι πιθανό πως θα επιλέξει π.χ. την ενστάλαξη αξιών. Αν θεωρεί πως η κατανόηση και η λογική ανάλυση διαφόρων καταστάσεων είναι η κυρίαρχη διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι ωριμάζουν ηθικά, τότε ενδέχεται να επιλέξει τη Τεχνική της ηθικής ανάπτυξης ή ακόμα και της ανάλυσης αξιών. Αν, τέλος, έχει αποφασίσει πως η ηθική ανάπτυξη χρειάζεται κάποιου είδους βιωματικές εμπειρίες και συνακόλουθη γνωστική επεξεργασία, τότε θα κλίνει υπέρ της μάθησης μέσα από δράση ή της συμβάλλουσας εκπαίδευσης. Οι Carr & Landon (1993), ίσως με ένα παρεμφερές σκεπτικό, προτείνουν τρεις γενικούς τρόπους της εκπαίδευσης στις αξίες: επεξεργασία ηθικών προτύπων και μίμηση, εκπαίδευση σε αξίες και ενσωμάτωσή τους στις καθημερινές συνήθειες, διερεύνηση και διασαφήνιση αξιών.

Παρ' όλα αυτά, θα πρέπει να σημειωθεί πως οι πιο πρόσφατες απόψεις τείνουν να ευνοούν ένα συνδυασμό διαφορετικών προσεγγίσεων, όσον αφορά τη διδασκαλία αξιών: για παράδειγμα, έχει προταθεί ως εξαιρετικά αποτελεσματική προσέγγιση η ηθική καθοδήγηση μέσα από ενστάλαξη αξιών σε συνδυασμό με διασαφήνιση αξιών (Harmin, 1988 Kirschenbaum, 1992).

Στα προηγούμενα κεφάλαια αναλύθηκε η έννοια της **περιβαλλοντικής εκπαίδευσης** και η σύνδεση της με την **περιβαλλοντική ηθική**. Προσδιορίστηκαν οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο στην διδασκαλία περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αλλά γενικότερα στη διαδικασία δημιουργίας «ηθικών αξιών».

Έγινε σαφές ότι η **περιβαλλοντική εκπαίδευση** είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, ώστε να αναπτυχθούν δεξιότητες και στάσεις αναγκαίες για την κατανόηση και εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης του ανθρώπου, του πολιτισμού και του βιοφυσικού περιβάλλοντος. Το σύνολο αυτό των αντιλήψεων, στάσεων και πεποιθήσεων είναι η περιβαλλοντική ηθική. (Warnock 1996, Γεωργόπουλος 2002, Κοσμίδης 2003).

Προσεγγίζοντας από μια άλλη οπτική γωνία το θέμα διαπιστώθηκε ότι η **περιβαλλοντική ηθική** αποτελεί ένα από τα πέντε επίπεδα στόχων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης τα οποία σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Naess 1976, Cook & Weidner, 1977, Παρασκευόπουλος, 1985, Γεωργόπουλος 2002, Κοσμίδης 2003) είναι τα εξής:

1. Συνειδητοποίηση του περιβάλλοντος ως συστήματος
2. Γνώση οικολογικών εννοιών, περιβαλλοντικών προβλημάτων κ.α
3. Αλλαγή / εμπλουτισμός στάσεων και αξιών μέσα από την εκπαίδευση (δηλαδή περιβαλλοντική ηθική)
4. Ανάδειξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων μέσα από συνεργασία, επικοινωνία των μαθητών
5. Ενθάρρυνση συμμετοχής και δράσης

Σκοπός της έρευνας που ακολουθεί είναι ο προσδιορισμός των αντιλήψεων των καθηγητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα των καθηγητών των σχολείων της Ανατολικής Αττικής για την περιβαλλοντική ηθική. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος για τον οποίο αναλύθηκαν ιδιαίτερα στο δεύτερο κεφάλαιο η έννοια της περιβαλλοντικής ηθικής και η σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές υπάρχει μια σύγχυση της περιβαλλοντικής ηθικής με την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Fox 1984, 1990 και Devall και Sessions 1985 cf Callicot 1985)

Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η εφαρμογή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία οδηγεί τους μαθητές στην ανάπτυξη μια θετικής στάσης απέναντι στο περιβάλλον, σε ενδιαφέρον και συμπάθεια το οποίο προσδιορίζει και τη μετέπειτα στάση τους ως ενήλικες.

Έτσι προάγεται ως εκπαιδευτική πρόταση η εφαρμογή κάποιων διδακτικών τεχνικών, οι οποίες όμως δεν εξασφαλίζουν πάντα την διδασκαλία αξιών στα παιδιά. Με άλλα λόγια πολλές φορές δεν μεταδίδουν την αίσθηση ότι ο άνθρωπος αποτελεί απλά ένα κρίκο του οικοσυστήματος, ο οποίος πρέπει να συμπεριφέρεται με τρόπο

που δεν βλάπτει την περιβαλλοντική ισορροπία. Έτσι δεν συγκροτείται ένα πλαίσιο διδακτικής της περιβαλλοντικής ηθικής αλλά μια προσέγγιση επιμέρους εννοιών που αφορούν το περιβάλλον και την διαχείριση του.

Συνεπώς η διδακτική της ηθικής του περιβάλλοντος προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το τι πρεσβεύει ο δάσκαλος –καθηγητής, την προγενέστερη εμπειρία του στην υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης, τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί καθώς τις σπουδές που έχει πραγματοποιήσει και τα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητας του. Με άλλα λόγια η αντίληψη που έχει ο ίδιος για την περιβαλλοντική ηθική προσδιορίζει το περιεχόμενο και τους εκπαιδευτικούς στόχους ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Η έρευνα αυτή κινείται από το ενδιαφέρον των καθηγητών σε σχέση με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο ως κεντρικό σημείο την εκπαιδευτική διαδικασία περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Είναι ενδιαφέρον της έρευνας, συνήθως οι εκπαιδευτικοί ηγούνται της ίδιας της ίδιας ότι ήταν σημαντικό να αναζητήσουν δεδομένα για πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς του Υπουργείου Παιδείας για προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που έχουν στο πρόγραμμα της χώρας για τις περιβαλλοντικές δέκα πτυχές. Η επικέντρωση της έρευνας δεν επικεντρώνεται μόνο στην περιβαλλοντική εκπαίδευση αλλά και στην αντίληψη που έχει τους εκπαιδευτικούς για το περιβαλλοντική εκπαίδευση καθώς και την αντίληψη που έχει τους εκπαιδευτικούς για το περιβάλλον.

Η έρευνα διεξήχθη με έξι ερωτήσεις και δεν χρησιμοποιήθηκε από κάποιο φορέα γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της έρευνας να είναι, επειδή υπάρχει η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια μιας επιμέρους και να εκπαιδευτικό δέκα πτυχές διεξήχθη σε ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε σύμφωνα με τον τρόπο που δεν υπάρχει απάντηση και τις ερωτήσεις προς τον ερωτώμενο.

Η έρευνα διεξήχθη με έξι ερωτήσεις και δεν χρησιμοποιήθηκε από κάποιο φορέα γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της έρευνας να είναι, επειδή υπάρχει η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια μιας επιμέρους και να εκπαιδευτικό δέκα πτυχές διεξήχθη σε ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε σύμφωνα με τον τρόπο που δεν υπάρχει απάντηση και τις ερωτήσεις προς τον ερωτώμενο.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Έρευνα- Μεθοδολογία της έρευνας

(α) Στόχος της έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας έχει ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Ανατολικής Αττικής, γύρω από θέματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και περιβαλλοντικής ηθικής.

(β) Μεθοδολογία της έρευνας

Ο προσδιορισμός των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αυτών στα πλαίσια της έρευνας επιτεύχθει μέσα από την αξιολόγηση της εμπειρίας που έχουν αποκομίσει από την οργάνωση και υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα πλαίσια και τα όρια της συγκεκριμένης περιοχής της Ανατολικής Αττικής. Ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε όπως θα αναλυθεί παρακάτω μέσα από την διεξαγωγή μιας εκτεταμένης έρευνας με την χρήση ερωτηματολογίου

Η έρευνα αυτή κάλυψε όλο το φάσμα των καθηγητών σε σχέση με το επιστημονικό τους υπόβαθρο με κεντρικό σημείο την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ένας περιορισμός της έρευνας, ο οποίος δεν επηρέασε την εγκυρότητά της, είναι ότι ήταν ανέφικτο να αντλήσουμε δεδομένα και πληροφορίες από τους υπευθύνους του Υπουργείου Παιδείας για προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που έγιναν στα σχολεία της περιοχής για μια περίοδο τουλάχιστον δέκα ετών. Η εγκυρότητα της έρευνας δεν επηρεάστηκε διότι συγκεντρώθηκε ένας πολύ ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων με βάση τις οποίες αντλήθηκαν αρκετά δεδομένα για τις τεχνικές, τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καθώς και την αντίληψη που έχει κάθε εκπαιδευτικός για τα θέματα αυτά.

Η έρευνα διεξήχθη με ιδίους πόρους και δεν χρηματοδοτήθηκε από κάποιο φορέα, γεγονός που μπορεί να επηρέασε την εγκυρότητά της. Θα πρέπει να τονιστεί, επειδή ακριβώς η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια μιας πτυχιακής εργασίας και για εκπαιδευτικό σκοπό, ότι αυξήθηκε σημαντικά η αντικειμενικότητα του πονήματος, δεδομένου ότι δεν υπήρξαν άμεσοι ή έμμεσοι επηρεασμοί και πιέσεις προς τον ερευνητή.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος της πρωτογενούς δειγματοληπτικής έρευνας με ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από 70 καθηγητές σχολείων της Β/βάθμιας Διεύθυνσης Ανατολικής Αττικής. Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας.

Για τον προσδιορισμό του συνολικού πληθυσμού ο οποίος θα αποτελούσε την βάση πάνω στην οποία θα εφαρμοζόταν τυχαία δειγματοληψία αξιοποιήθηκαν στοιχεία που δόθηκαν από την Διεύθυνση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας για τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκαν και πραγματοποιούνται σε σχολεία της Ανατολικής Αττικής. (βλέπε παράρτημα).

Από τα διαθέσιμα στοιχεία προκύπτει ότι την περίοδο 2003-2004 στην συγκεκριμένη περιοχή:

- Πραγματοποιήθηκαν και πραγματοποιούνται 60 προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης
- Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται από 49 σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής (29 Γυμνάσια, 16 Λύκεια, και 4 ΤΕΕ)
- Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτά τα προγράμματα είναι 131 εκπαιδευτικοί
- Η συμμετοχή των μαθητών ανέρχεται σε 1.624.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται μια σύγκριση των μεγεθών των σχολείων της περιοχής που έχουν πραγματοποιήσει προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε σχέση με το σύνολο των σχολείων της περιοχής.

Πίνακας 1: Σχολεία που πραγματοποιούν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως ποσοστό του συνόλου των σχολείων της περιοχής.

	ΣΧΟΛΕΙΑ με Π.Ε	ΣΥΝΟΛΟ	%
Σχολικές Μονάδες	49	124	35,5
Αριθμός Μαθητών	1.624	23.422	7
Αριθμός Εκπαιδευτικών	131	2.655	5

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας

Από τα διαθέσιμα στοιχεία προέκυψε ότι για την περίοδο 2003-2004 ενώ είχαν εμπλακεί σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης το 39,5% των

σχολείων, μόνο το 5% των εκπαιδευτικών συμμετείχε σε οργανωμένες δράσεις οι οποίες αφορούσαν το 7% των μαθητών. Αυτό δε σημαίνει ότι οι υπόλοιποι καθηγητές δεν συμμετείχαν στο παρελθόν σε προγράμματα, απλά είτε το σχολείο στο οποίο εργάζονταν την περίοδο της έρευνας δεν υλοποιούσε κάποιο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είτε η εμπειρία τους προέκυπτε από οργάνωση προγραμμάτων σε σχολεία εκτός Ανατολικής Αττικής.

(γ) Χρόνος και τόπος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο νομό Αττικής και συγκεκριμένα σε 49 σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής. Η συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 10/01/04 έως 12/05/04.

(δ) Κατασκευή του ερωτηματολογίου, συλλογή των δεδομένων και στατιστική επεξεργασία

Αφού προσδιορίστηκε η ομάδα καθηγητών που πληρούσε τις προϋποθέσεις της έρευνας ξεκίνησε μια προσέγγιση των 49 σχολείων της περιοχής και των 131 καθηγητών οι οποίοι ουσιαστικά αποτελούν και τον στατιστικό πληθυσμό της έρευνας μας. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής:

- Τηλεφωνική Επικοινωνία με τον Διευθυντή του Σχολείου για την λήψη της σχετικής άδειας επίσκεψης στο σχολείο και αποστολής προ της συνεντεύξεως ενός ερωτηματολογίου.
- Με υπόδειξη του διευθυντή του σχολείου έγινε επαφή με τους καθηγητές οι οποίοι ασχολούνται με δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.
- Από αυτούς το 53,4% (70 καθηγητές) δέχθηκε να συμμετάσχει και απέστειλε συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με βάση τους σκοπούς της έρευνας και αποτελούνταν από τρεις υποενότητες. Η πρώτη περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το επίπεδο σπουδών τους και την επιμόρφωση τους σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ηθικής. Στη δεύτερη υποενότητα το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην καταγραφή στοιχείων για την συμμετοχή των καθηγητών στην οργάνωση τέτοιων προγραμμάτων, καθώς και τις τεχνικές και τις εμπειρίες που αποκόμισαν, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και την ανταμοιβή που έλαβαν. Στην τρίτη υποενότητα τέθηκαν ερωτήματα που

αφορούσαν την σχέση των μαθημάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με την περιβαλλοντική ηθική, την γνώση των καθηγητών για τεχνικές διδασκαλίας περιβαλλοντικών αξιών καθώς και το επίπεδο χρήσης τους καθώς και ερωτήσεις που συσχετίζουν την αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών μέσα από ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Το ερωτηματολόγιο περιείχε 36 ερωτήσεις, κλειστού τύπου, με προκατασκευασμένες απαντήσεις, από τις οποίες οι ερωτώμενοι μπορούσαν να επιλέξουν αυτήν ή αυτές που τους αντιπροσώπευαν, μπορούσαν όμως σε ορισμένες ερωτήσεις να συμπληρώσουν και κάποιες απαντήσεις σε μια διαμορφωμένη γραμμή στο τέλος της ερώτησης όταν δεν τους κάλυπτε η απάντηση.

Στο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτέλεσε το βασικό μέσο συλλογής δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό ονομαστικές κλίμακες και καθόλου τακτικές κλίμακες. Σε ορισμένες ερωτήσεις κλειστού τύπου επιλέξαμε ονομαστικές κλίμακες διότι αφενός ενδιέφερε η μοναδικότητα της απάντησης, αφετέρου οι απαντήσεις που προτάθηκαν ήταν ισότιμες.

Οι άξονες και τα κριτήρια που τέθηκαν και περιλαμβάνονταν στις τρεις υποενότητες του ερωτηματολογίου ήταν οι εξής:

1^{ος} Άξονας: Απαραίτητο Επίπεδο Γνώσεων σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Κριτήρια- Μεταβλητές-Επιλογές

- Ακαδημαϊκές Σπουδές σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης
- Επιμόρφωση σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

2^{ος} Άξονας: Συμμετοχή σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και σε θέματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης

Κριτήρια- Μεταβλητές-Επιλογές

- Βαθμός Συμμετοχής σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης πριν την Ανατολική Αττική
- Βαθμός Συμμετοχής σε περιβαλλοντικές οργανώσεις
- Πηγές Ενημέρωσης για περιβαλλοντικά θέματα
- Βαθμός Εθελοντικής ενασχόλησης
- Επίπεδο Εμπειρίας
- Επίπεδο Δυσκολιών που αντιμετώπισατε
- Βαθμός Χρήσης Εξοπλισμού

3^{ος} Άξονας: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Περιβαλλοντική Ηθική

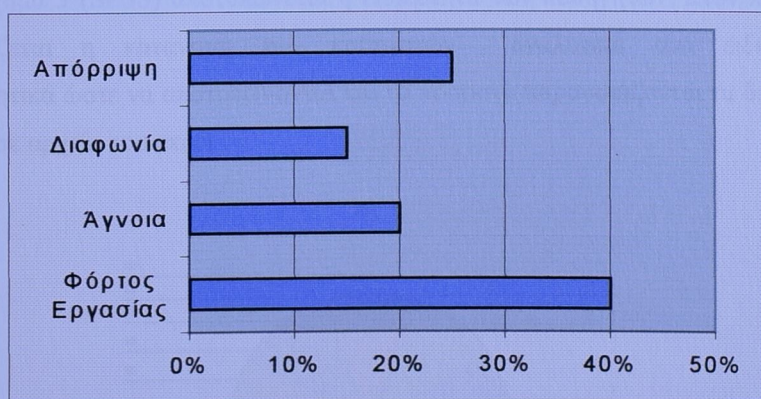
- Βαθμός Χρησιμότητας μαθημάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Βαθμός Συμμετοχής των μαθητών
- Επίπεδο Γνώσεων Εκπαιδευτικού για την Περιβαλλοντική Ηθική

4^{ος} Άξονας: Διδακτικές Τεχνικές και Περιβαλλοντική Ηθική

- Επίπεδο Γνώσεις Διδακτικών Μεθόδων
- Επίπεδο χρήσης διδακτικών μεθόδων
- Στόχοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Βαθμός Γνώσης του προφίλ του «Environmental Citizen»

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, ακολούθησε η κωδικοποίηση και κωδικογράφηση όλων των απαντήσεων προκειμένου να ακολουθήσει η επεξεργασία των δεδομένων με ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η στατιστική επεξεργασία έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS ενώ η διαγραμματική παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε και στο Microsoft excel και στο SPSS.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντίδραση των καθηγητών οι οποίοι αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και αποτέλεσαν το 41 % του πληθυσμού. Οι λόγοι που οδήγησαν στην άρνηση κατά δήλωσή τους, αποτυπώνονται στο Σχήμα 2.



Σχήμα 2: Λόγοι άρνησης συμμετοχής στην έρευνα

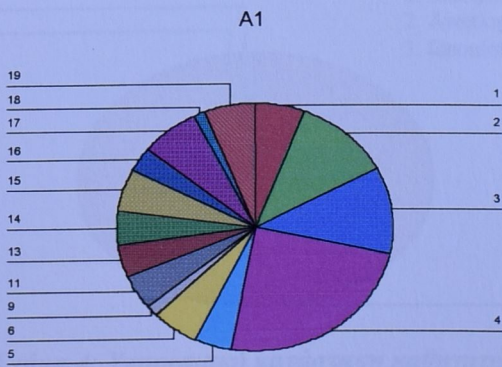
Ένας σημαντικός αριθμός των καθηγητών που αρνήθηκαν να συμμετάσχουν προέβαλλαν ως βασικό λόγο τον φόρτο εργασίας που είχαν την συγκεκριμένη περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Το 20% δήλωσε άγνοια για την έννοια της

περιβαλλοντικής ηθικής, ενώ όταν έλαβαν κάποιες διευκρινήσεις δήλωσαν ότι την θεωρούν ταυτόσημη με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και παρέπεμψαν τον ερευνητή στην διεύθυνση του σχολείου για την παροχή στοιχείων σχετικά με προγράμματα που οργανώνει το σχολείο. Το 15% διαφώνησε με τον τίτλο της έρευνας υπογραμμίζοντας ότι ασχολούνται κυρίως με προγράμματα που συνδυάζουν το φυσικό στοιχείο και τον πολιτισμό μιας περιοχής και όχι την οικολογική διάσταση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Τέλος το 25% αρνήθηκε την οποιαδήποτε βοήθεια δηλώνοντας είτε την αγανάκτηση του για την μη συνδρομή της πολιτείας στις προσωπικές του προσπάθειες, είτε θεωρώντας ότι μια τέτοιου τύπου συνέντευξη θα αποτελούσε «δωρεάν μεταφορά τεχνογνωσίας».

5.2 Δημογραφικά Στοιχεία των Καθηγητών που συμμετείχαν στην Έρευνα

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της εκπόνησης της παρούσας πτυχιακής εργασίας με αντικείμενο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Ανατολικής Αττικής, γύρω από θέματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και περιβαλλοντικής ηθικής σε σύνολο 70 ερωτηθέντων, τα αποτελέσματα της έρευνας είναι τα εξής όπως αποτυπώνονται με τη χρήση των προγραμμάτων 1) στατιστικής ανάλυσης SPS και 2) διαγραμματικής απεικόνισης Microsoft Excell.

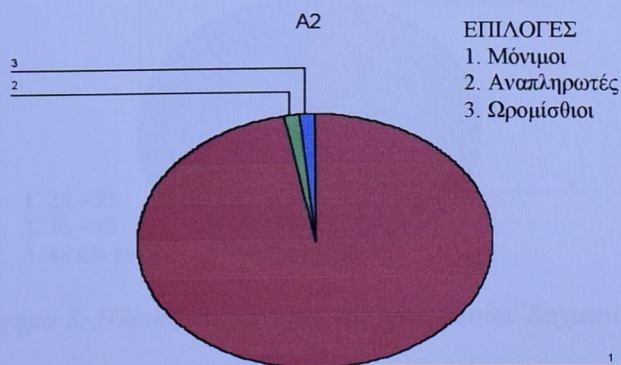
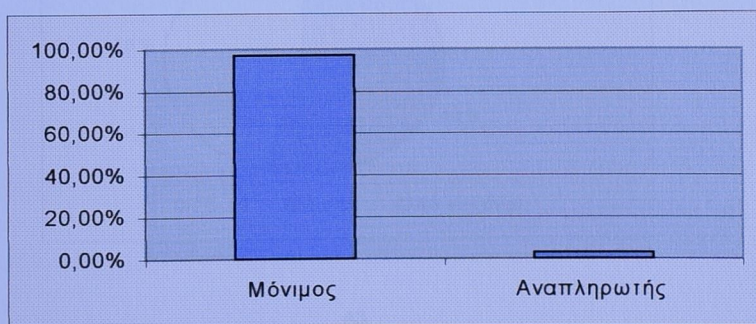
Στο Σχήμα 3 (SPSS) αποτυπώνεται η ειδικότητα των καθηγητών. Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή των καθηγητών αναλυτικά ανά ειδικότητα. Υποβοηθητικά ώστε να αποτυπώνονται και τα ποσοστά παρουσιάζονται τα δεδομένα αυτά και σε αρχείο του excel.



Σχήμα 3: Υπηρεσιακή Κατάσταση Καθηγητή

Πίνακας 2: Κατανομή Εκπαιδευτικών δείγματος ανά ειδικότητα

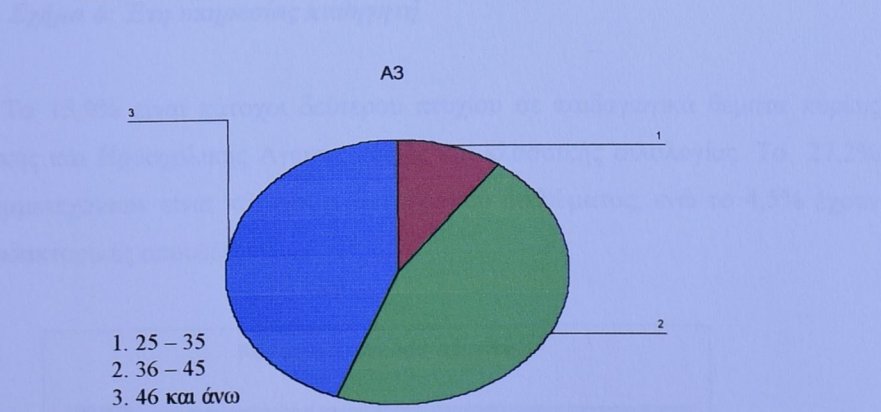
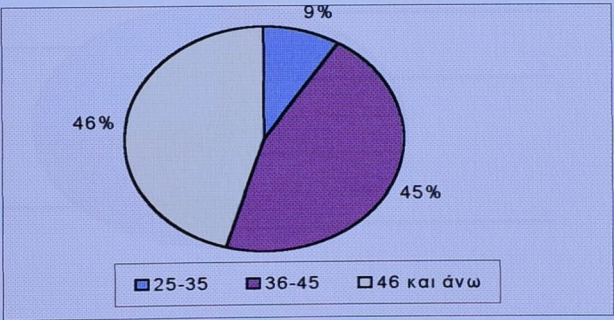
Φυσικοί,Χημικοί,Γεωλόγοι ΠΕ 4	18
Μαθηματικοί ΠΕ 3	8
Φυσικής Αγωγής ΠΕ 11	4
Φιλολόγοι ΠΕ 2	12
Θεολόγοι ΠΕ1	3
Αγγλικών ΠΕ 6	3
Πληροφορικής ΠΕ 19	4
Γαλλικών ΠΕ 5	3
Οικιακής Οικονομίας ΠΕ 15	3
Νομικής – Πολ. Επιστημών ΠΕ13	2
Οικονομολόγοι ΠΕ 9	2
Μουσικής ΠΕ16	2
Γεωπόννοι ΠΕ 14	3
Πολιτικοί –Τοπογράφοι ΠΕ 17	3
ΣΥΝΟΛΟ	70



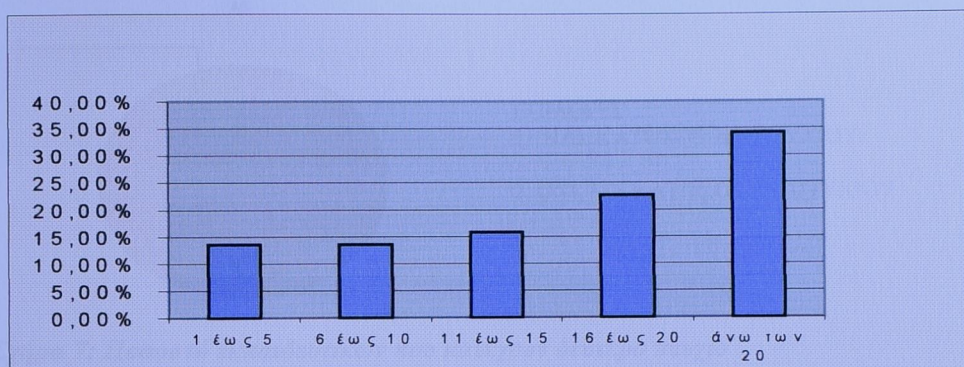
Σχήμα 4: Υπηρεσιακή κατάσταση καθηγητών

Το 97% των συμμετεχόντων είναι μόνιμοι καθηγητές γεγονός που τους κάνει να νοιώθουν απερίσπαστοι στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες όπως αυτές της οργάνωσης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης Παρατηρείται μια ισοκατανομή μεταξύ των ειδικοτήτων. Πιο αυξημένη είναι η συμμετοχή των φυσικών και των φιλολόγων.

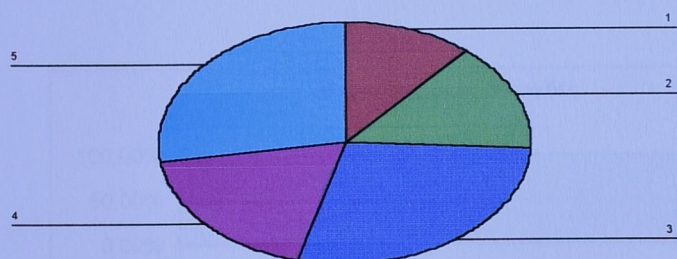
Ένα πολύ ενδιαφέρον στοιχείο για το δείγμα της έρευνας που θα αποτελέσει και σημαντικό προσδιοριστικό παράγοντα των αντιλήψεων είναι το γεγονός ότι το 91% των καθηγητών είναι από 36 ετών και άνω (Σχήμα 5). Από αυτό το στοιχείο σε συνδυασμό με τα έτη υπηρεσίας των καθηγητών (Σχήμα 6) συνάγεται ότι η πλειοψηφία των καθηγητών που οργανώνουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην περιοχή της Ανατολικής Αττικής έχουν τουλάχιστον 11 έτη προϋπηρεσίας.



Σχήμα 5: Ηλικιακή διαβάθμιση του στατιστικού δείγματος



A 4

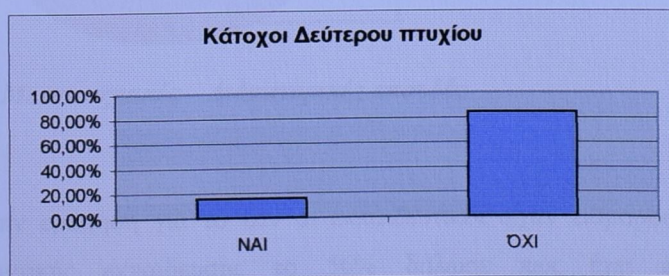


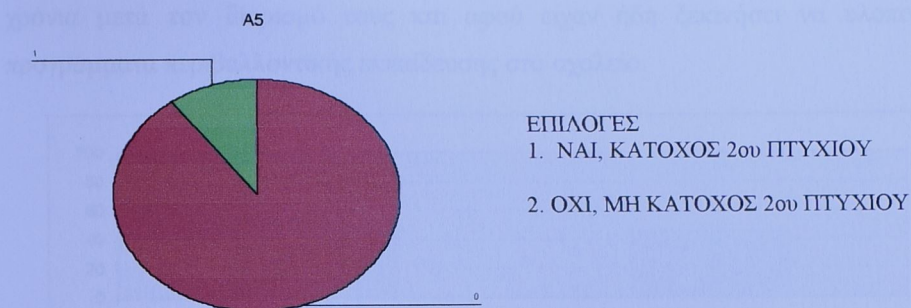
ΕΠΙΛΟΓΕΣ

1. Έτη Υπηρεσίας 15
2. Έτη Υπηρεσίας 6 – 10
3. Έτη Υπηρεσίας 11 –15
4. Έτη Υπηρεσίας 16 –20
5. Έτη Υπηρεσίας 20 +

Σχήμα 6: Έτη υπηρεσίας καθηγητή

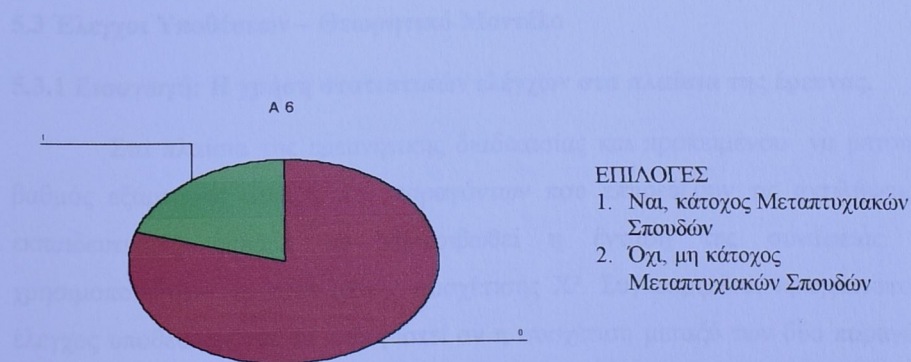
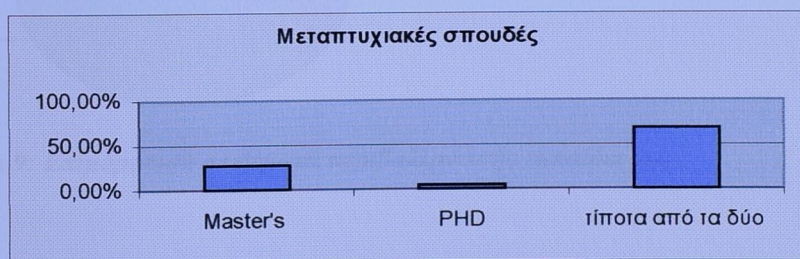
Το 15,9% είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου σε παιδαγωγικά θέματα κυρίως Δημοτικής και Προσχολικής Αγωγής καθώς και κλασσικής φιλολογίας. Το 27,2% των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ενώ το 4,5% έχουν κάνει διδακτορικές σπουδές.





Σχήμα 7: Ποσοστό εκπαιδευτικών που κατέχουν δεύτερο πτυχίο

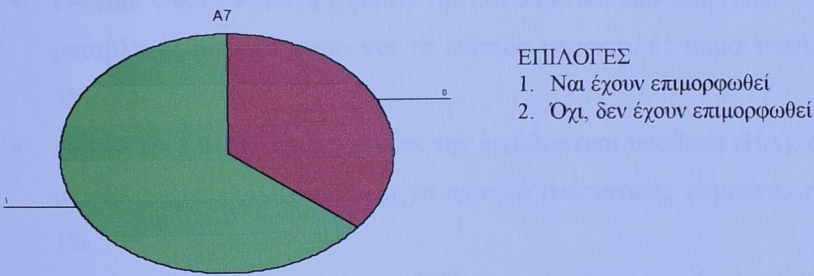
Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι μόνο τρεις εκ των συμμετεχόντων έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και μάλιστα στο εξωτερικό



Σχήμα 8: Μεταπτυχιακές – Διδακτορικές σπουδές

Στην ερώτηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί είχαν επιμορφωθεί σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης το 56% δήλωσε πως έχει παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Έσπευσαν να υπογραμμίσουν ότι ξεκίνησαν να παρακολουθούν τέτοια προγράμματα περίπου πέντε

χρόνια μετά τον διορισμό τους και αφού είχαν ήδη ξεκινήσει να υλοποιούν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολείο.



Σχήμα 9: Επιμόρφωση σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

5.3 Έλεγχοι Υποθέσεων – Θεωρητικό Μοντέλο

5.3.1 Εισαγωγή: Η χρήση στατιστικών ελέγχων στα πλαίσια της έρευνας.

Στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας και προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός εξάρτησης μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, δηλαδή να εξακριβωθεί η ένταση της συνάφειάς τους, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης X^2 . Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται έλεγχος υποθέσεων για να καθοριστεί αν η συσχέτιση μεταξύ των δύο παραγόντων που επιλέγονται είναι θετική ή αρνητική, να διευκρινιστεί δηλαδή αν οι μεταβλητές συσχετίζονται ή όχι.

Η διατύπωση κάθε ελέγχου υποθέσεων περιλαμβάνει τη μηδενική (H_0) και την εναλλακτική υπόθεση (H_A) και έχει την ακόλουθη μορφή:

(H_0): Τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό.

Έναντι της εναλλακτικής

(H_A): Τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος δεν κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό.

Η τιμή της στατιστικής X^2 συγκρίνεται με την πιθανότητα παρατήρησης της τιμής αυτής (P- value) και οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- **P- value > 0,10** → αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση (H₀) , δηλαδή , οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.
- **P- value < 0,10** → αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A) , δηλαδή , οι μεταβλητές συσχετίζονται και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι 10%.
- **P-value < 0,05** → αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A) , δηλαδή , οι μεταβλητές συσχετίζονται και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι 5%.
- **P- value < 0,01** → αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές συσχετίζονται και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι 1%.

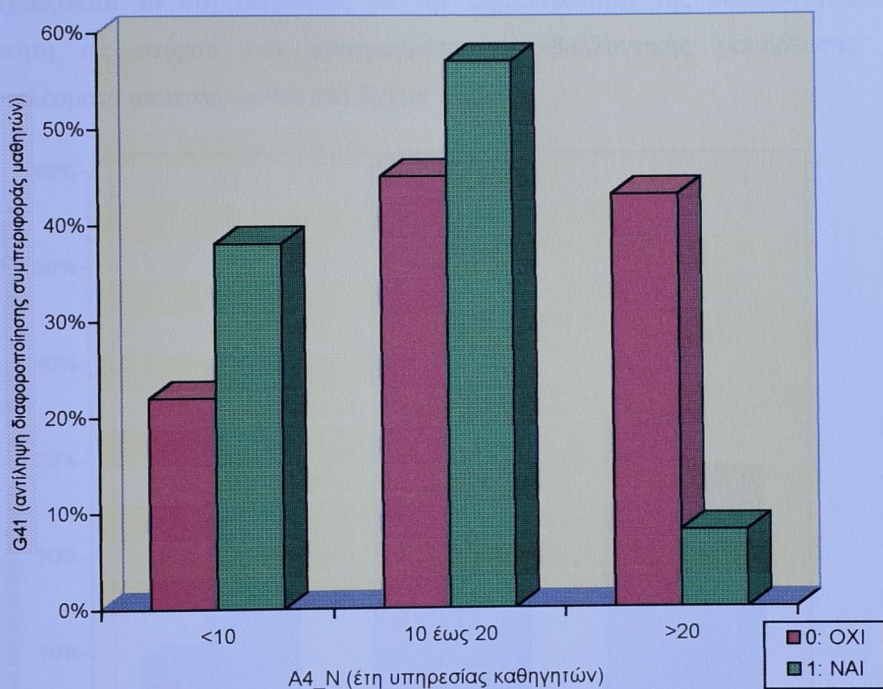
Η σύμπτωση της συχνότητας εμφάνισης των δύο εξεταζόμενων μεταβλητών εμφανίζεται σε ένα πίνακα διπλής εισόδου. Στη συνέχεια παρατίθεται η ανάλυση των ελέγχων υποθέσεων και των πινάκων διπλής εισόδου της έρευνας.

Παρατίθεται επίσης ο πίνακας των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των δεδομένων.

5.3.2 Εφαρμογή στα πλαίσια της εργασίας

Στον πρώτο έλεγχο που θα εφαρμόσουμε, ενδιαφέρει το εάν αντιλαμβάνονται οι καθηγητές ανάλογα με τα χρόνια που βρίσκονται στον χώρο της εκπαίδευσης μια αλλαγή στην στάση των μαθητών στο χώρο του σχολείου έπειτα από την εφαρμογή ενός προγράμματος ή από την συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Οι καθηγητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Α: 1-10 έτη, Β:10-20, & Γ:20 και πάνω που αποτέλεσαν έτσι μια νέα κατηγορία ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας την Α4-N. Η μεταβλητή για την οποία θέλουμε να δούμε εάν υπάρχει συσχέτιση με τα έτη υπηρεσίας των καθηγητών είναι η θετική περιβαλλοντική στάση απέναντι στο χώρο του σχολείου. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στο Σχήμα 10.

Παρατίθεται το διαγράμμιση της συμπεριφοράς των καθηγητών πριν και μετά την εφαρμογή π.π. ως έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση στο σχήμα 10.

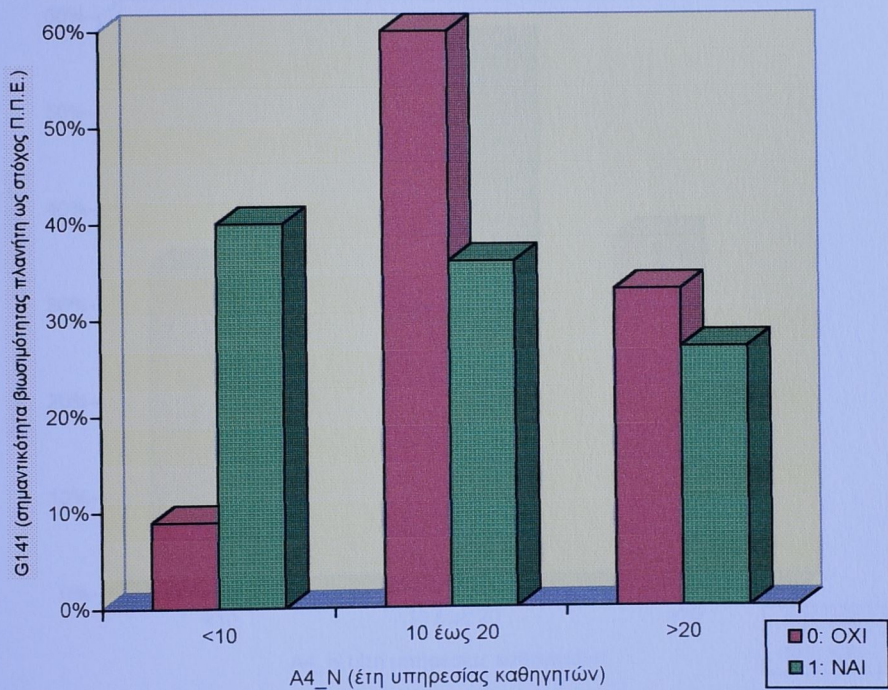


Σχήμα 10: Αντίληψη διαφοροποίησης συμπεριφοράς μαθητών μετά από ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των καθηγητών

X ²	P - value
4,821	0,09

Στον συγκεκριμένο έλεγχο υπόθεσης εξετάζεται αν η συμπεριφορά των μαθητών ύστερα από μια περιβαλλοντική δράση μεταφράζεται σε θετική στάση στο χώρο του σχολείου, κάτω από το πρίσμα τριών διαφορετικών ομάδων –καθηγητών οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας. Η τιμή X^2 ισούται με 4,821 με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή $0,09 < 0,10$. Το αποτέλεσμα αυτό επιτρέπει να αποδεχτούμε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές συσχετίζονται και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι 90%. Παρατηρείται ότι οι καθηγητές με 20 και πλέον χρόνια υπηρεσίας δεν κατέγραψαν ή δεν παρατήρησαν τη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών μετά από ένα πρόγραμμα π.ε., ως θετική περιβαλλοντική στάση στο χώρο του σχολείου.

Στον δεύτερο έλεγχο που θα εφαρμόσουμε, θα ελέγξουμε το εάν συσχετίζονται τα έτη υπηρεσίας με την σημαντικότητα της βιωσιμότητας του πλανήτη ως στόχου των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στο Σχήμα 11.

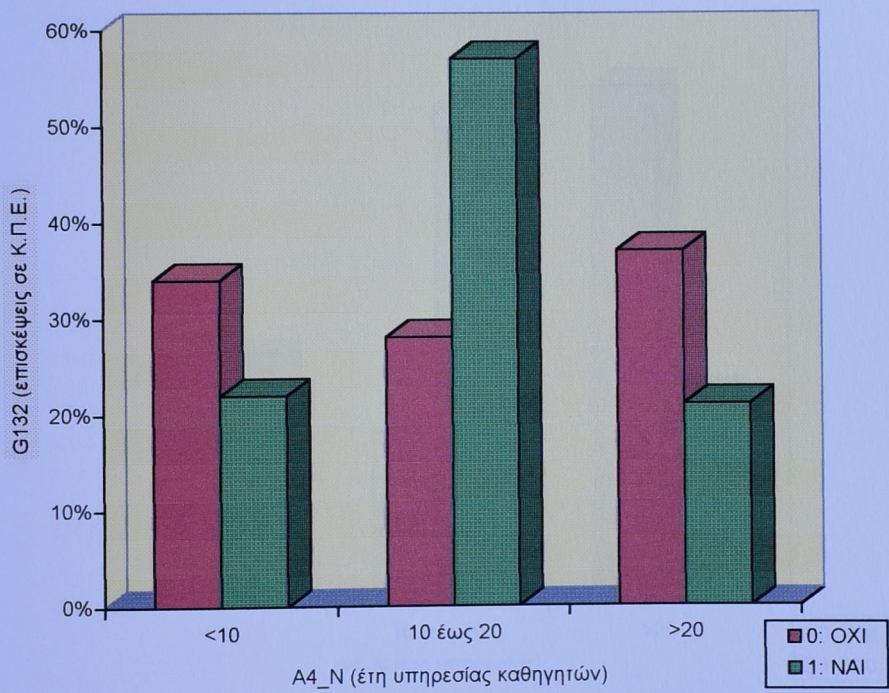


Σχήμα 11: Έτη υπηρεσίας καθηγητών και σημαντικότητα της βιωσιμότητας του πλανήτη ως στόχου των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

X ²	P - value
9,339	0,009

Η τιμή X^2 ισούται με 9,339 με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή $0,009 < 0,01$, αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές συσχετίζονται και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι 99%. Παρατηρούμε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πρώτιστο στόχο των προγραμμάτων π.ε τη διαφύλαξη της βιωσιμότητας του πλανήτη.

Στον τρίτο έλεγχο εξετάζεται το εάν συσχετίζονται τα έτη υπηρεσίας των καθηγητών με τις επισκέψεις σε κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στο Σχήμα 12.



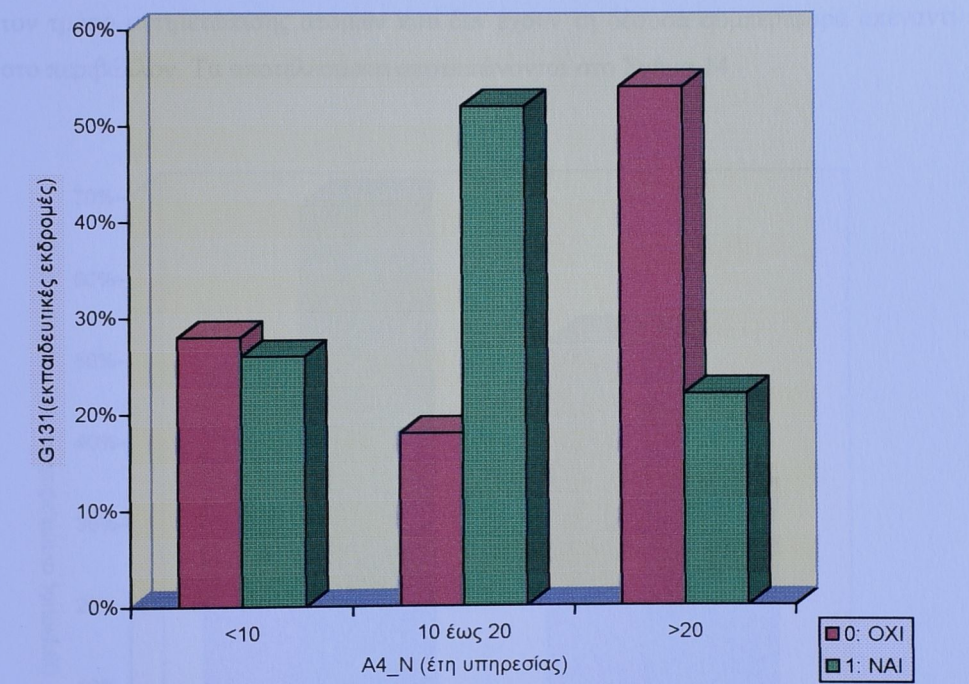
Σχήμα 12: Έτη υπηρεσίας καθηγητών και επισκέψεις σε κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

X ²	P - value
4,771	0,092

Η τιμή X^2 ισούται με 9,339 με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή $0,092 < 0,10$ αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A) ,δηλαδή, οι μεταβλητές συσχετίζονται και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι 90%. Παρατηρείται ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν αυτού του είδους τις δράσεις ως εκπαιδευτική δραστηριότητα. Υπάρχει επίσης και το ενδεχόμενο να μη προτιμώνται οι νεότεροι σε τέτοιου είδους δράσεις . Το γεγονός αυτό πιστοποιείται και από το υψηλό ποσοστό συμμετοχής των καθηγητών με είκοσι και πλέον έτη υπηρεσίας.

Στον τέταρτο έλεγχο εξετάζεται το εάν συσχετίζονται τα έτη υπηρεσίας των καθηγητών με τις εκπαιδευτικές εκδρομές. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στο Σχήμα 13.

Ο κύριος λόγος είναι ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα είναι άνδρες.



Σχήμα 13: Έτη υπηρεσίας καθηγητών εκπαιδευτικές εκδρομές

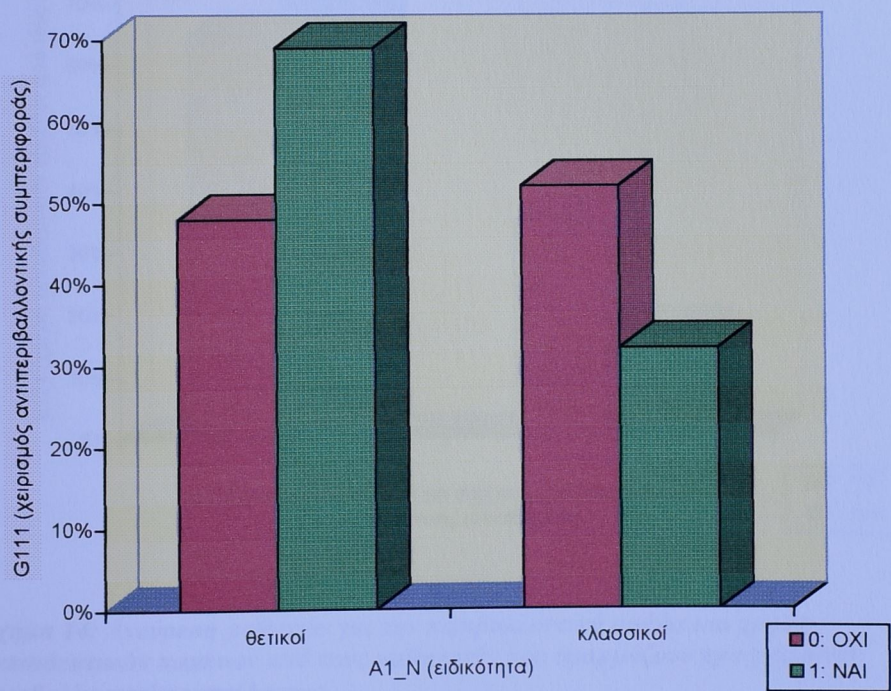
X ²	P - value
5,945	0,051

Η τιμή X^2 ισούται με 5,945 με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή $0,051 < 0,10$ αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A) ,δηλαδή, οι μεταβλητές συσχετίζονται και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι 90%. Παρατηρείται ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί επιλέγουν αυτού του είδους τη δράση ως εκπαιδευτική δραστηριότητα περιβαλλοντικής ηθικής προκειμένου να καλλιεργήσουν εκείνο το πλέγμα των αξιών που οδηγεί στην υιοθέτηση από τους μαθητές περιβαλλοντικής ηθικής..

Στην συνέχεια και για την διευκόλυνση της ανάλυσης το δείγμα των καθηγητών χωρίστηκε σε δυο μεγάλες ομάδες: οι **θετικοί** (μαθηματικοί, φυσικοί, οικονομολόγοι, μηχανικοί, καθ. πληροφορικής) και οι **κλασσικοί** (θεολόγοι, φιλόλογοι, φιλόλογοι αγγλικής και γαλλικής γλώσσας, γυμναστές, νομικών

επιστήμων, γεωπόνους, καθ. οικιακής οικονομίας & καθ. μουσικής). Συγκεκριμένα ο νέος αυτός διαχωρισμός ονομάστηκε A1_N.

Ο επόμενος έλεγχος αφορά την συσχέτιση της ειδικότητας του καθηγητή με τον τρόπο αντιμετώπισης ατόμων που δεν έχουν τη δέουσα συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στο Σχήμα 14.

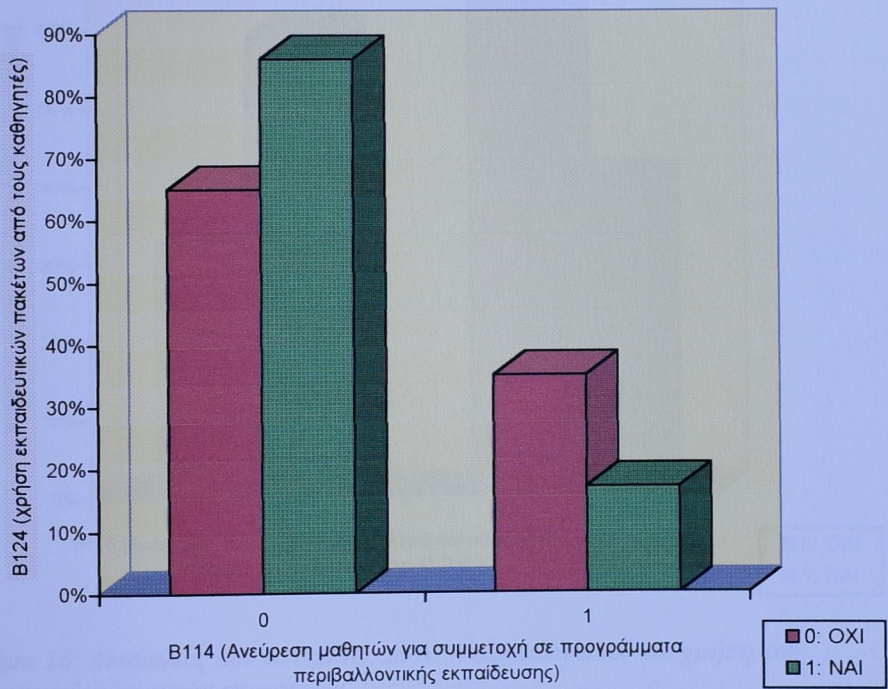


Σχήμα 14: Ειδικότητα και χειρισμός αντιπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς

X ²	P - value
2,789	0,095

Η τιμή X^2 ισούται με 5,945 με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή $0,095 < 0,10$ αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A) ,δηλαδή, οι μεταβλητές συσχετίζονται και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι 90%. Παρατηρείται ότι οι μεν θεωρητικοί χρησιμοποιούν τον ήπιο τρόπο προσέγγισης προς τα άτομα που δεν είναι περιβαλλοντικά υπεύθυνα σε αντίθεση με τους κλασσικούς που είναι περισσότερο επικριτικοί στηλιτεύοντας τις αντιπεριβαλλοντικές συμπεριφορές.

Το επόμενο βήμα είναι η συσχέτιση των μεταβλητών ανεύρεση μαθητών για την περιβαλλοντική ομάδα και τα εκπαιδευτικά πακέτα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στο Σχήμα 15.



Σχήμα 14: Ανεύρεση μαθητών για την περιβαλλοντική ομάδα και χρήση εκπαιδευτικών πακέτων από τους καθηγητές που εφαρμόζουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

X ²	P - value
3,795	0,082

Η τιμή X^2 ισούται με 3,795 με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή $0,082 < 0,10$ αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A) ,δηλαδή, οι μεταβλητές συσχετίζονται και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι 90%. Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν, ενημερώνονται και κυρίως χρησιμοποιούν τα εκπαιδευτικά πακέτα του ΕΠΕΑΕΚ, δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην ανεύρεση μαθητών για την δημιουργία της περιβαλλοντικής ομάδας.

Ο τελευταίος έλεγχος αφορά την συσχέτιση των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την πραγματοποίηση ενός προγράμματος

περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της χρήσης του εργαστηρίου φυσικών επιστημών. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στο Σχήμα 16.



Σχήμα 16: Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και χρήση του εργαστηρίου φυσικών επιστημών

X ²	P - value
3,227	0,099

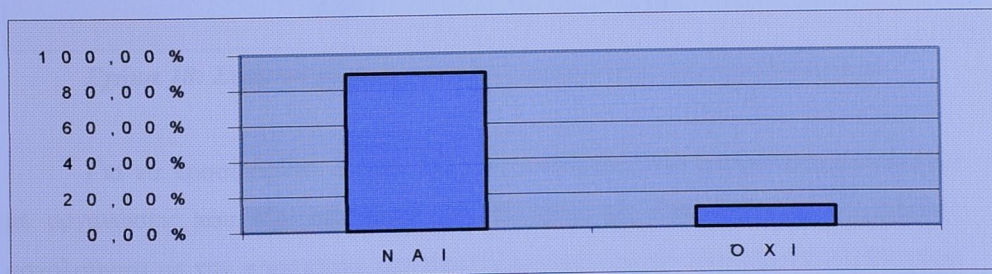
Η τιμή X^2 ισούται με 3,227 με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή $0,099 < 0,10$ αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές συσχετίζονται και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι 90%.

Με δεδομένο το γεγονός ότι στα περισσότερα σχολεία υπάρχει εργαστήριο φυσικών επιστημών, αποδεικνύεται ότι όσοι από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο είδος εξοπλισμού, δεν αντιμετωπίζουν δυσκολία στην εξασφάλιση κατάλληλου υλικού και υποδομής.

Θα πρέπει εδώ να υπογραμμίσουμε ότι έγινε προσπάθεια συσχέτισης όλων των μεταβλητών στο ερωτηματολόγιο. Όμως τα στατιστικά αποτελέσματα που προέκυπταν δεν είχαν καμία ερμηνεία και συνεπώς στην παρούσα ανάλυση συμπεριελήφθησαν μόνο οι έλεγχοι που είχαν κάποιο επιστημονικό νόημα.

5.4 Ανάλυση Δεδομένων της Έρευνας

Στην ερώτηση για το εάν είχατε αναλάβει ή εάν συμμετείχατε ως μέλος ομάδας σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κατά την διάρκεια της καριέρας σας στον χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα πριν διδάξετε σε σχολεία της Αν. Αττικής, το 88,6% δήλωσε πως είχε συμμετάσχει και μάλιστα αυτή η εμπειρία ήταν ουσιώδης στο να κατανοήσουν το αξιακό πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και τον διαχωρισμό της από την απλή εκπαιδευτική δραστηριότητα. Το υπόλοιπο 11,4% δήλωσε ότι λόγω των σχετικά περιορισμένων ετών υπηρεσίας δεν είχαν αναπτύξει δραστηριότητες όμως δήλωσαν ευαισθητοποιημένοι και ενημερωμένοι στον χώρο αυτό μέσω της αναζήτησης πληροφοριών για προγράμματα που είχαν υλοποιηθεί στο παρελθόν από άλλους συναδέλφους μέσα στο σχολείο.

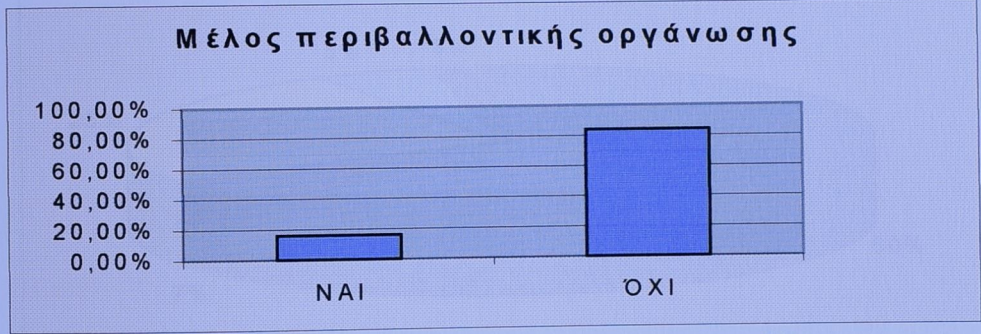


Σχήμα 17: Ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης πριν την διδασκαλία στην Ανατολική Αττική.

Ενδεικτικά αναφέρθηκαν τα παρακάτω προγράμματα:

- Δρυμός Πάρνηθας(Φύση και Ιστορία)
- Η ενέργεια και εμείς
- Ανακύκλωση και Απορρίμματα(Θρακομακεδόνες)
- Τα Βυζαντινά μνημεία
- Αμπελώνες στα Μεσόγεια Αττικής
- Το φυσικό περιβάλλον
- Μαθαίνοντας για την Ελλάδα μέσα από τις παραδόσεις της
- Το Πράσινο στον Διόνυσο
- Εθνικός Δρυμός Οίτης
- Η φύση στην πόλη των Αχαρνών

Εξαιρετικά σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλος του παλαιότερου εκπαιδευτικού ως μέντορα του νεότερου που τοποθετείται στο σχολείο. Όλοι όσοι συμμετείχαν στις συνεντεύξεις εξήραν τον ρόλο του προηγούμενου εκπαιδευτικού ο οποίος λειτουργούσε καταλυτικά στην οργάνωση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενώ με την βοήθεια που παρείχε στο νέο καθηγητή να μπει στο παιχνίδι εξασφάλιζε τη συνέχεια αυτών των προγραμμάτων στο σχολείο.



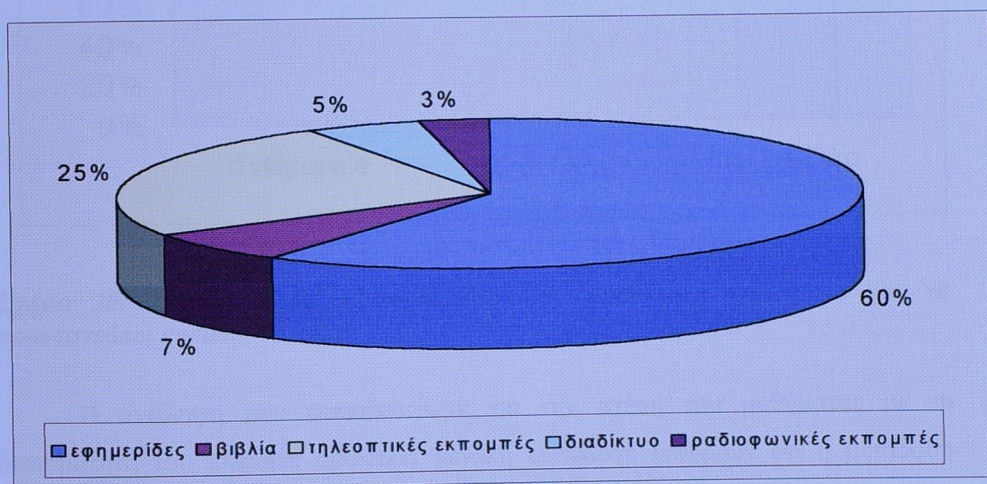
Σχήμα 18: Συμμετοχή σε οργανώσεις προστασίας του περιβάλλοντος

Για να προσδιορίσει ο ερευνητής τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με οργανώσεις που έξω και πέρα από τα όρια του εκπαιδευτικού συστήματος ασχολούνται με την προστασία του περιβάλλοντος και την καλλιέργεια αξιών γύρω από αυτό έθεσε το ζήτημα της συμμετοχής ή όχι σε οργανώσεις προστασίας του περιβάλλοντος από την ανθρώπινη παρέμβαση.

Το αποτέλεσμα ήταν μάλλον εντυπωσιακό. Το 85% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως δεν συμμετέχει συνειδητά σε αυτές τις οργανώσεις, διότι διαφωνούν πλήρως με την εικόνα που μεταδίδουν για τον άνθρωπο ειδικά στα παιδιά. Μάλιστα, ορισμένοι δήλωσαν ότι βρίσκουν ανήθικο να παρουσιάζεται ο άνθρωπος «ως ο εγκληματίας ο οποίος καταστρέφει αλόγιστα το περιβάλλον» και ακόμη η εμμονή στο πως θα σώσουμε τα έμβια και μη έμβια συστατικά του περιβάλλοντος από την ανθρώπινη παρέμβαση χωρίς να γίνεται αντιληπτό ότι ο άνθρωπος είναι αναπόσπαστο κομμάτι του περιβάλλοντος και μάλλον κινδυνεύει από τον ίδιο του τον εαυτό.

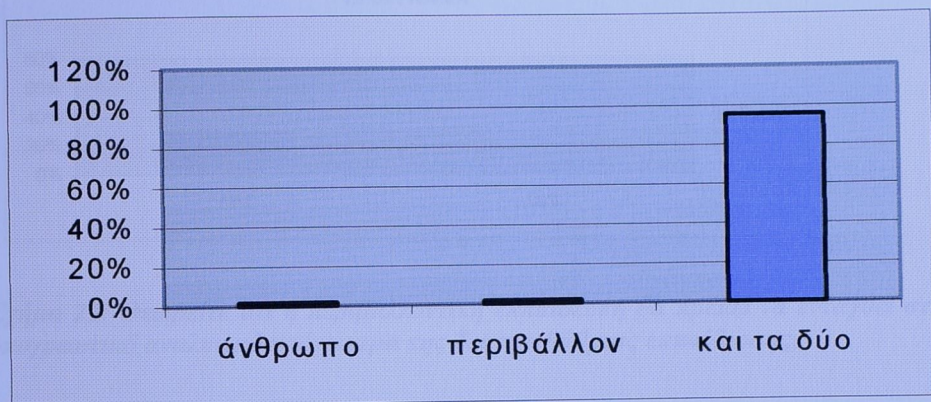
Θεωρούν επικίνδυνο ότι το μοντέλο του περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένου πολίτη που προβάλλεται μέσα από αυτές τις οργανώσεις δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον εξτρεμιστικό ακτιβισμό και όχι στα απλά καθημερινά θέματα που μπορεί να κάνει ο καθένας για το περιβάλλον. Η αντίληψη αυτή των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται και

στο ότι στην συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν ότι ένα μάθημα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μεταφέρει αξίες, αντιλήψεις και γνώσεις που μπορούν να λειτουργήσουν σαν ασπίδα προστασίας για τον άνθρωπο και για το περιβάλλον, και όχι μόνο για ένα εκ των δύο.



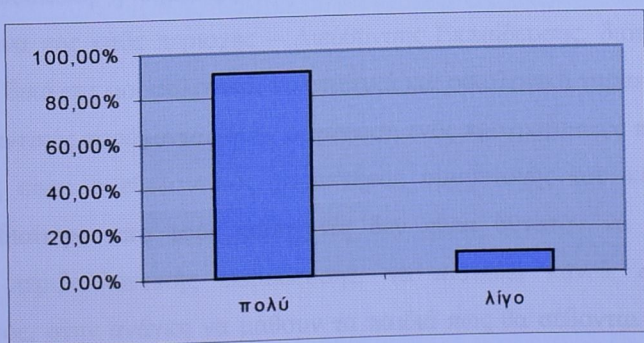
Σχήμα 19: Πηγές Ενημέρωσης για περιβαλλοντικά θέματα

Μόλις το 3% των εκπαιδευτικών του δείγματος ενημερώνονται την τελευταία τριετία για τις εξελίξεις σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από το διαδίκτυο και τις νέες τεχνολογίες. Αυτό είναι εν μέρει λογικό λαμβανομένου υπόψη ότι το 91% των καθηγητών είναι από 36 ετών και άνω και σύμφωνα με τα στοιχεία της Κοινωνίας της Πληροφορίας η διείσδυση της χρήσης του διαδικτύου σε αυτή την ηλικιακή κατηγορία είναι εξαιρετικά χαμηλή. Ως εκ τούτου οι εφημερίδες-περιοδικά και η τηλεόραση αποτελούν τις βασικές πηγές πληροφόρησης. Ιδιαίτερη προτίμηση παρατηρείται για τα ντοκιμαντέρ της κρατικής τηλεόρασης καθώς και για περιοδικά όπως το «ΓΑΙΟΠΑΜΑ», το «NATIONAL GEOGRAPHIC» και γενικότερα εφημερίδες που έχουν αφιερώματα για το περιβάλλον καθώς και κάποιο συλλεκτικό DVD.

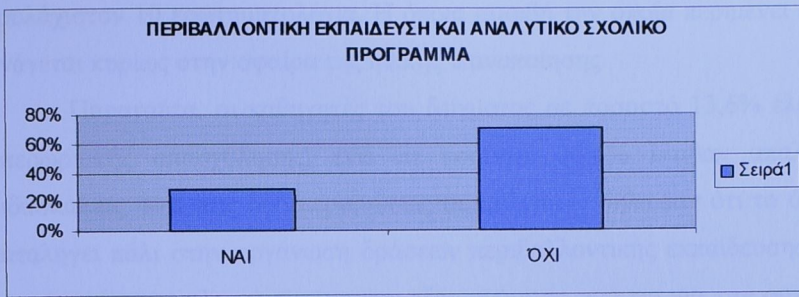


Σχήμα 20: Πιστεύετε ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση χρειάζεται για να προστατεύσει κυρίως

Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την σχέση του μαθήματος με τη βιωσιμότητα του πλανήτη προκαλεί μεγάλη εντύπωση. Θεωρούν ότι η μετάδοση αξιών για την προστασία του περιβάλλοντος, για την κατανόηση της σχέσης του ανθρώπου με αυτό και της υιοθέτησης μια σειράς φιλικών στάσεων απέναντι στο περιβάλλον μέσα από ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και δράσης μπορεί να εξασφαλίσει την βιωσιμότητα του πλανήτη. Αυτό μπορεί να συμβεί διότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην διαμόρφωση χαρακτήρων σε ιδιαίτερα ευαίσθητες ηλικίες. Με άλλα λόγια βοηθά στην δημιουργία στάσεων που θα λειτουργούν προληπτικά στην προστασία του περιβάλλοντος και όχι στο επίπεδο λήψης μέτρων για τον περιορισμό φαινομένων καταστροφής του περιβάλλοντος.



Σχήμα 21: Σε ποιο βαθμό η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει την βιωσιμότητα του πλανήτη



Σχήμα 22: Θεωρείτε ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα πρέπει να ενταχθεί στο υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

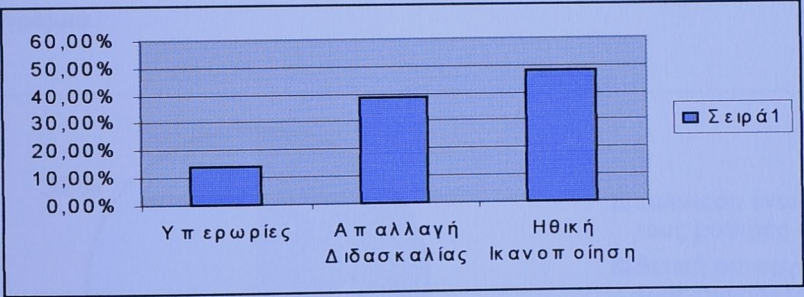
Παρότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αφενός συμβάλλουν στην προστασία του περιβάλλοντος και του ανθρώπου, αφετέρου στην βιωσιμότητα του πλανήτη, δεν συμφωνούν σε ένα μεγάλο ποσοστό (70,5%) στην ένταξη του στο υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως προβάλλονται οι εξής:

- Θα μειωθεί η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού αφού το μεγαλύτερο κομμάτι της δουλειάς θα προσδιορίζεται από ένα αναλυτικό πρόγραμμα και ένα διδακτικό εγχειρίδιο.
- Τα παιδιά θα αντιμετωπίσουν το μάθημα ως ένα συνηθισμένο μάθημα στο οποίο θα πρέπει να διαβάσουν και να συμμετάσχουν υποχρεωτικά. Έτσι θα χαθεί η χαρά του παιχνιδιού και της επαφής με την φύση.
- Είναι πολύ δύσκολη διαδικασία η αξιολόγηση των μαθητών στα πλαίσια ενός μαθήματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.
- Είναι δύσκολη η δημιουργία διδακτικού υλικού που θα προσαρμοστεί στα δεδομένα της κάθε περιοχής – Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, διότι κάθε περιοχή έχει τα δικά της μορφολογικά, πολιτιστικά και οικολογικά χαρακτηριστικά.

Σημαντικός παράγοντας στην οργάνωση ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι ο εθελοντικός χαρακτήρας συμμετοχής του καθηγητή. Όπως τονίστηκε ιδιαίτερα από τους καθηγητές δεν είναι δυνατόν να οργανωθεί ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, να πιστευτεί κανείς στις αξίες του περιβάλλοντος, στην ανάγκη να μάθουν τα παιδιά πως θα σέβονται τον εαυτό τους και την φύση και να περιμένει αντίστοιχα μεγάλες αμοιβές από αυτό.. «...Εάν περιμέναμε μεγάλες αμοιβές δεν θα δίναμε τον χρόνο μας στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, αλλά θα κάναμε φροντιστήρια», ήταν μια πρόταση που καταγράφηκε σε

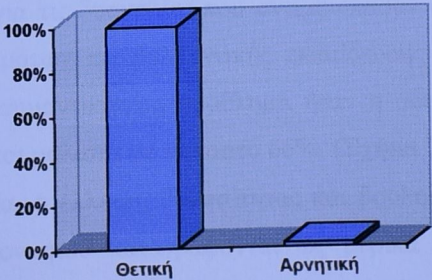
τουλάχιστον 10 ερωτηματολόγια. Η όποια αμοιβή την οποία περιμένει ο καθηγητής ανάγεται κυρίως στην σφαίρα της ηθικής ικανοποίησης.

Παραταύτα, οι καθηγητές του δείγματος σε ποσοστό 13,6% έλαβαν αμοιβή υπερωριακής απασχόλησης, ενώ σε ποσοστό 38,6% έλαβαν απαλλαγή ωρών διδασκαλίας. Και στις δύο περιπτώσεις οι καθηγητές δήλωσαν ότι το όποιο όφελος καταλήγει πάλι στην οργάνωση δράσεων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είτε με την αγορά χρήσιμου υλικού είτε με την εξοικονόμηση χρόνου για την οργάνωση νέων δράσεων.



Σχήμα 23: Αμοιβή για την Συμμετοχή του Εκπαιδευτικού σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Σχολείου

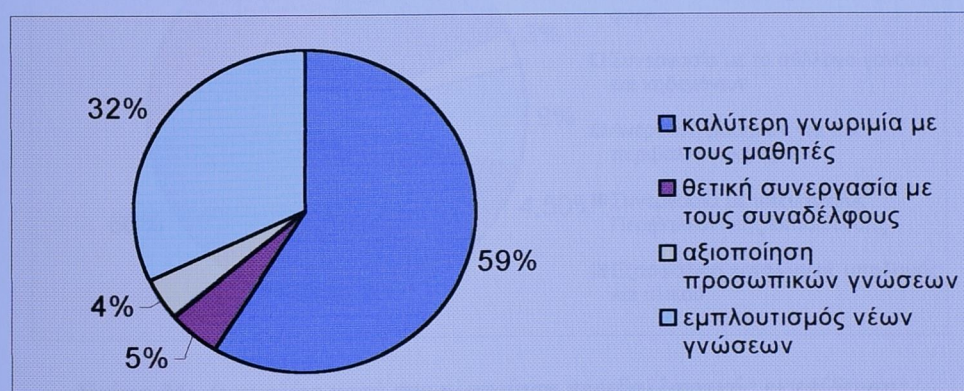
Η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών σε ποσοστό 93,2% δήλωσε ότι η εμπειρία από την οργάνωση και συμμετοχή σε προγράμματα και δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ήταν ιδιαίτερα θετική, εάν αναλογιστεί κανείς τα όποια



Σχήμα 24: Εμπειρία από ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

προβλήματα προέκυψαν. Το 6,8% που δήλωσαν αρνητική εμπειρία δικαιολόγησαν αυτή τους την απάντηση σε προβλήματα που προέκυψαν και αναλύονται πιο κάτω. Πολύ σημαντικό στοιχείο στην ανίχνευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για

την περιβαλλοντική ηθική αποτέλεσε η ερώτηση που αφορούσε την αξιολόγηση της εμπειρίας τους και το τι πραγματικά αποκόμισαν από αυτήν. Το 59% έκρινε πως, μέσα από την διδασκαλία αξιών για το περιβάλλον και την οργάνωση ενός προγράμματος που διαμορφώνει θετική στάση των παιδιών απέναντι σε αυτό έχει κανείς τη δυνατότητα να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές του. Επειδή η εμπειρία βασίζεται στη συμμετοχική μάθηση με άλλα λόγια μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι και ο καθηγητής, το 32% των καθηγητών δήλωσε ότι εμπλουτίστηκαν οι γνώσεις από την οργάνωση και συμμετοχή σε ένα τέτοιο πρόγραμμα.



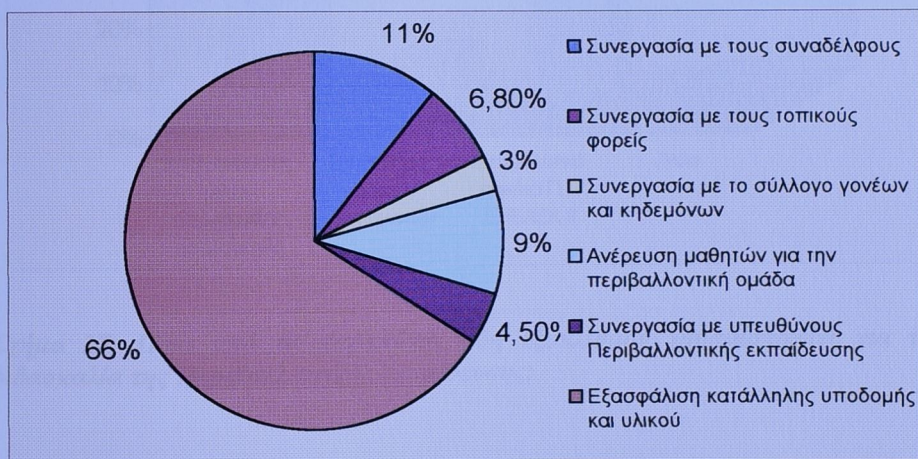
Σχήμα 25: Τι αποκόμισατε από αυτήν την εμπειρία σας; Τι είδους ευκαιρία σας δόθηκε;

Στην ερώτηση για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι καθηγητές κατά την διάρκεια των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που οργάνωσαν στην Ανατολική Αττική το σημαντικότερο πρόβλημα ήταν η αδυναμία συνεργασίας με τους τοπικούς φορείς, και μάλιστα σε ποσοστό 66%. (Σχήμα 26)

Η γραφειοκρατία, η έλλειψη δυνατότητας και βούλησης ανάληψης ευθύνης και η αδυναμία συντονισμού καταγράφονται ως μερικά από τα στοιχεία που συνθέτουν την αδυναμία συνεργασίας με άλλους φορείς. Στην κατηγορία άλλο μας έδωσαν μερικές πού σημαντικές απόψεις τις οποίες παρουσιάζουμε αυτούσιες:

- Πολλές ώρες δουλειάς και οικογενειακές υποχρεώσεις
- Ιδιαίτερα ακριβή η μεταφορά των μαθητών
- Δυσκολία εξασφάλισης οικονομικών πόρων
- Πρόβλημα ωρών συνάντησης

- Επαρκείς ώρες απασχόλησης μαθητών
- Ισχύουσα νομοθεσία για συμπράξεις με άλλα σχολεία
- Ευαισθητοποίηση γονέων των μαθητών που συμμετέχουν
- Έλλειψη απαραίτητων κονδυλίων. (Το ποσό των 800 ευρώ δεν αρκεί).
- Ανεύρεση χρόνου από τους μαθητές
- Χρόνος για τη υλοποίηση του προγράμματος.

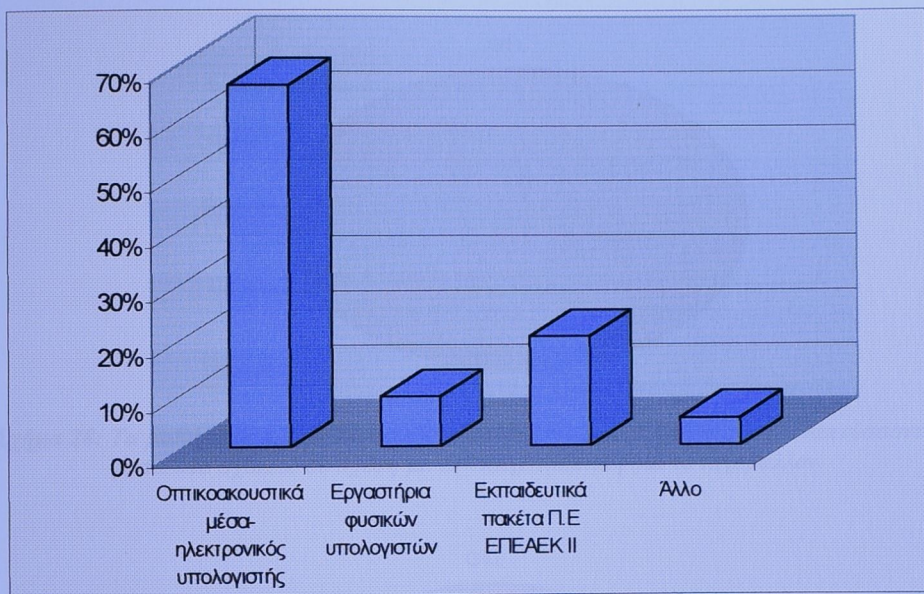


Σχήμα 26: Δυσκολίες κατά την υλοποίηση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Η συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων καθώς και η ανεύρεση μαθητών για την περιβαλλοντική ομάδα δεν ήταν ιδιαίτερα μεγάλο πρόβλημα κάτι που δείχνει ότι ενδοσχολικά οι καθηγητές βρίσκουν πρόσφορο περιβάλλον για την οργάνωση τέτοιων δράσεων.

Στην ερώτηση για το είδος του εξοπλισμού που χρησιμοποιήθηκε στην διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οι καθηγητές χρησιμοποιούν αρκετά ηλεκτρονικούς υπολογιστές, οπτικοακουστικά μέσα, εκπαιδευτικά πακέτα του ΕΠΕΑΕΚΠ και πολύ λιγότερο τον χώρο του εργαστηρίου. Επίσης στην κατηγορία άλλα ανέφεραν τα εξής:

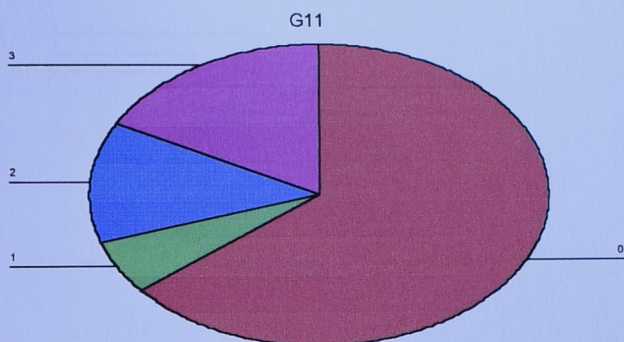
- Βιβλιογραφία – Διαδίκτυο
- Εκθέσεις ΥΠΕΧΩΔΕ – ΠΕΡΠΑ
- Πρακτικές Εφαρμογές στο Πεδίο
- Βιβλία
- Βιβλιοθήκη Σχολείου



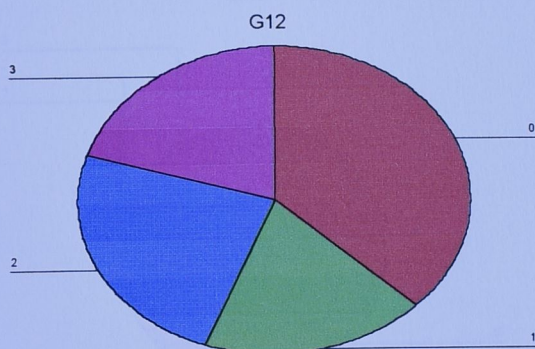
Σχήμα 27: Ποια από τα παρακάτω είδη εξοπλισμού χρησιμοποιείτε για την διδασκαλία της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;

Στην ερώτηση «τι πιστεύετε ότι δίνουν στα παιδιά τα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και οι δράσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο» το 100% των καθηγητών θεωρεί ότι αναπτύσσονται ερεθίσματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης το 20% παράλληλα θεωρεί ότι τα μαθήματα αυτά παρέχουν πληροφόρηση για το περιβάλλον, ενώ το 56% θεωρεί ότι μέσω αυτής της εκπαίδευσης παρέχονται κίνητρα για την διαμόρφωση αξιών. Στην ερώτηση αυτή μπορούσαν να δοθούν παραπάνω από τρεις απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας. Στην κατηγορία «άλλο» η αντίληψη των καθηγητών είναι ότι η περιβαλλοντική ηθική όπως αυτή εκφράζεται μέσα από ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης φτιάχνει ανθρώπους που:

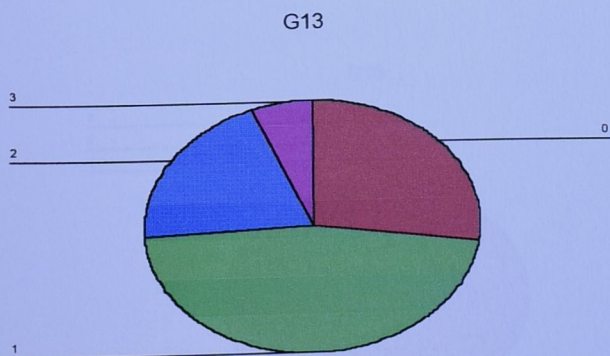
1. Γνωρίζουν να συνεργάζονται με υπευθυνότητα
2. Γνωρίζουν τα θετικά αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας
3. Μαθαίνουν να συνεργάζονται.



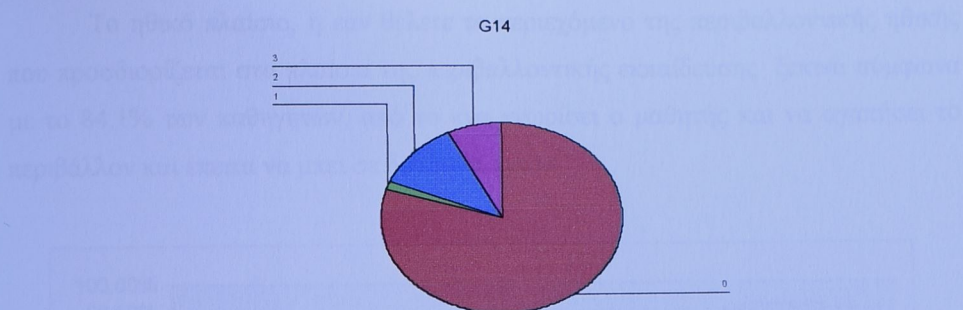
Σχήμα 28: Τα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και οι δράσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο σε σχέση με την πληροφόρηση για το περιβάλλον.



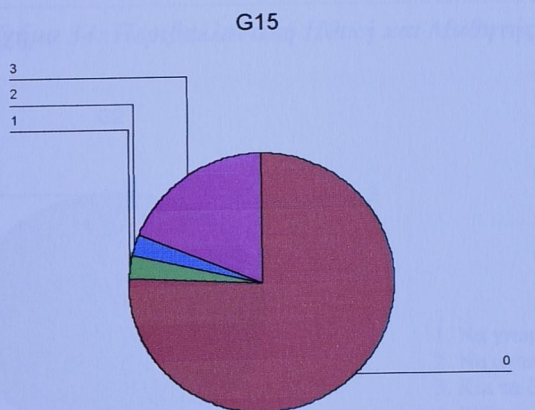
Σχήμα 29: Τα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και δράσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο ως κίνητρα για διαμόρφωση αξιών



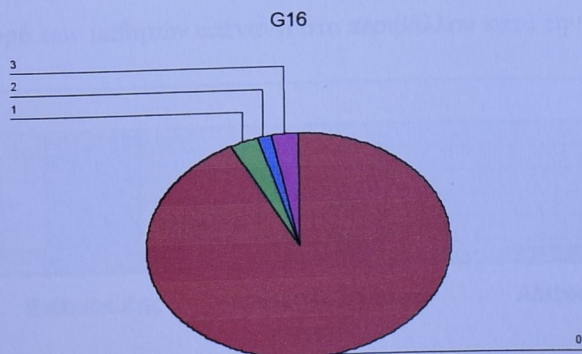
Σχήμα 30: Τα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καθώς και οι δράσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο ως ερεθίσματα για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση



Σχήμα 31: Τα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καθώς και οι δράσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο σε σχέση με τη δυνατότητα αποσαφήνισης εννοιών

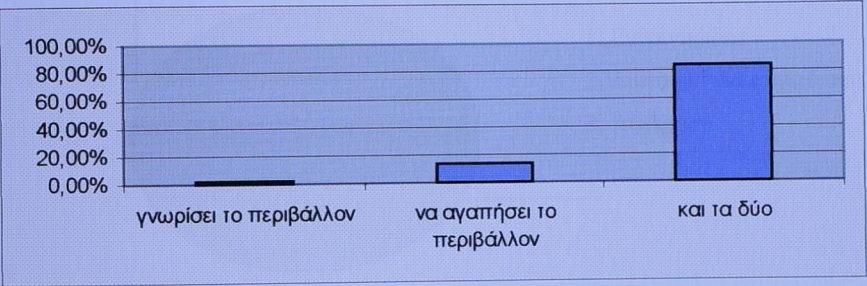


Σχήμα 32: Τα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και οι δράσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο σε σχέση με τη γνώση για το περιβάλλον



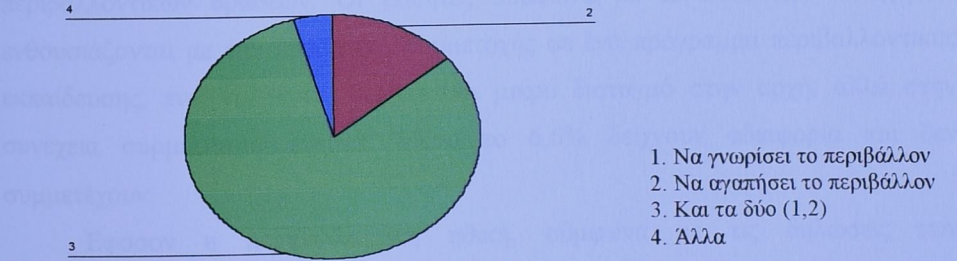
Σχήμα 33: Τα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σχετίζονται και με γνώση για υπεύθυνη συνεργασία και ομαδική εργασία

Το ηθικό πλαίσιο, ή εάν θέλετε το περιεχόμενο της περιβαλλοντικής ηθικής που προσδιορίζεται στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ξεκινά σύμφωνα με το 84,1% των καθηγητών, από το «να γνωρίσει ο μαθητής και να αγαπήσει το περιβάλλον και έπειτα να μπει σε δράση γι αυτό»



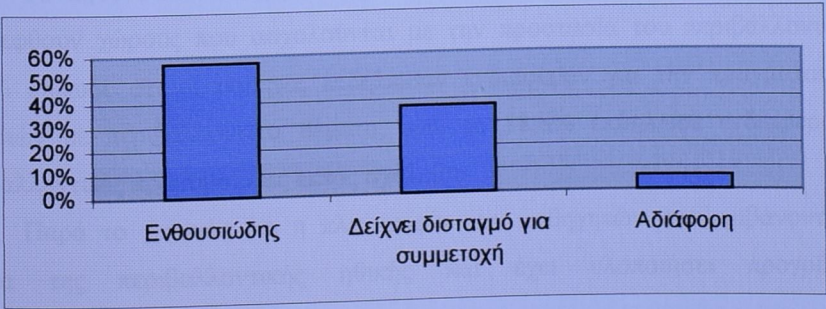
Σχήμα 34: Περιβαλλοντική Ηθική και Μαθητής

G2

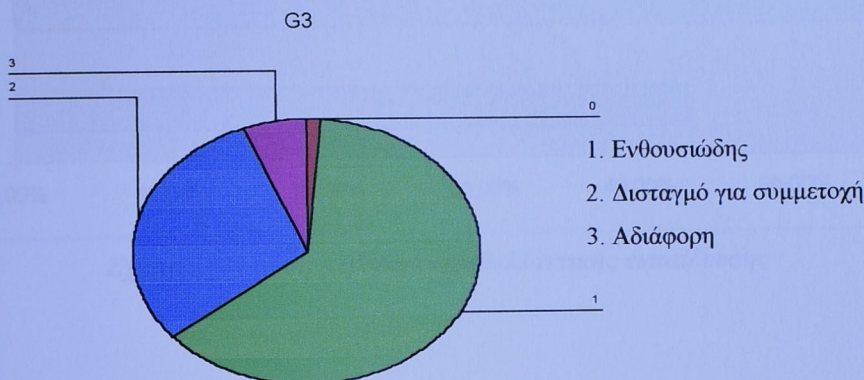


Σχήμα 35: Τι αποκτά ο μαθητής μέσα από μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Οι καθηγητές αντιλαμβάνονται ότι σε αυτόν τον άξονα δράσης βοηθά αρκετά και η συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον κατά την διάρκεια



Σχήμα 36: Αποδοχή περιβαλλοντικών δράσεων από τους μαθητές



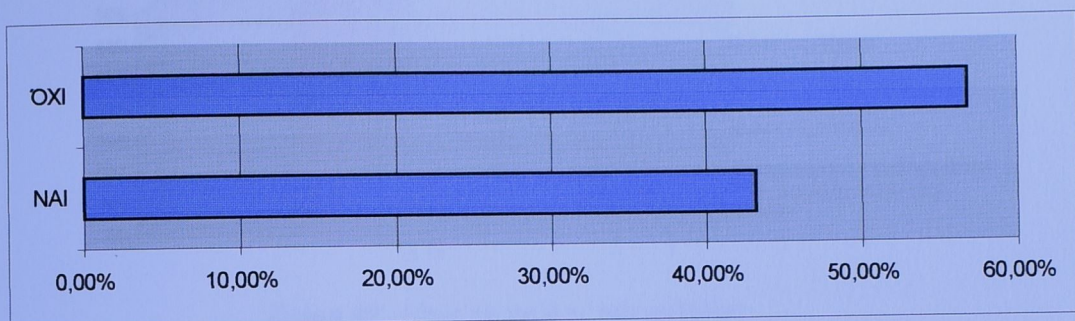
Σχήμα 37: Πως διαφοροποιούνται η συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον κατά τη διάρκεια περιβαλλοντικών δράσεων

περιβαλλοντικών δράσεων. Οι μαθητές σύμφωνα με το 57% των καθηγητών ενθουσιάζονται με την προοπτική συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενώ το 36,4% δείχνει ένα μικρό δισταγμό στην αρχή, αλλά στην συνέχεια συμμετέχουν ενεργά. Μόνο το 6,6% δείχνουν αδιαφορία και δεν συμμετέχουν.

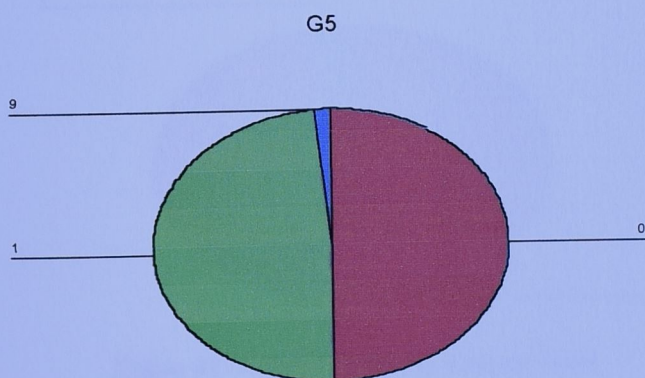
Εφόσον η περιβαλλοντική ηθική, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, αποτυπώνεται στην διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών απέναντι στο περιβάλλον, κατά την διάρκεια των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ζητήθηκε από τους καθηγητές να αναλύσουν τους τρόπους που εκδηλώνεται αυτή η αλλαγή συμπεριφοράς.

Το 43,18% των καθηγητών δήλωσε ότι οι μαθητές εκδήλωσαν ενδιαφέρον να επισκεφθούν χώρους που ασχολούνται με την προστασία του περιβάλλοντος, το 40,9% δήλωσε ότι οι μαθητές εκδήλωσαν ενδιαφέρον για την πραγματοποίηση εργασιών σε περιβαλλοντικά θέματα, ενώ το 18,8% εκδήλωσε ενδιαφέρον για περιβαλλοντικές πρωτοβουλίες εκτός σχολείου.

Παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των καθηγητών αντιλαμβάνονται την έννοια της περιβαλλοντικής ηθικής και έχει υλοποιήσει προγράμματα περιβαλλοντικής



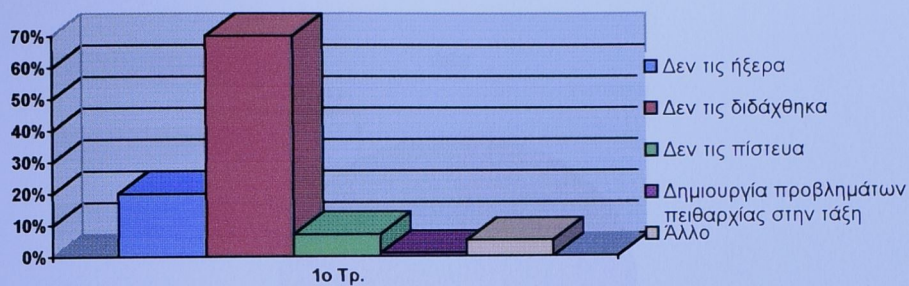
Σχήμα 38: Γνώση μεθόδων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης



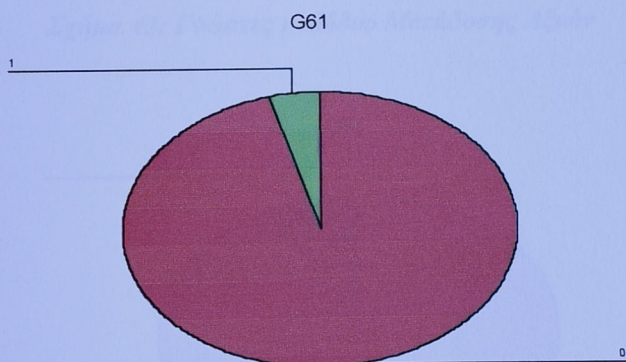
Σχήμα 39: Γνώστης διδακτικών μεθόδων για τη διδασκαλία αξιών

εκπαίδευσης στην ερώτηση «είστε γνώστης διδακτικών μεθόδων σχετικά με τη διδασκαλία περιβαλλοντικών αξιών», σε ποσοστό 52,3% δηλαδή παραπάνω από τους μισούς δήλωσαν ότι δεν είναι γνώστες διδακτικών μεθόδων σχετικά με την διδασκαλία περιβαλλοντικών αξιών. Οι περισσότεροι μάλιστα έγραψαν στο ερωτηματολόγιο, ότι ίσως αρκετές από αυτές τις μεθόδους όπως της μάθησης μέσα από την δράση, της ενστάλαξη αξιών και της τροποποίησης συμπεριφοράς τις χρησιμοποιούν πρακτικά χωρίς να ξέρουν ότι ονομάζονται έτσι.

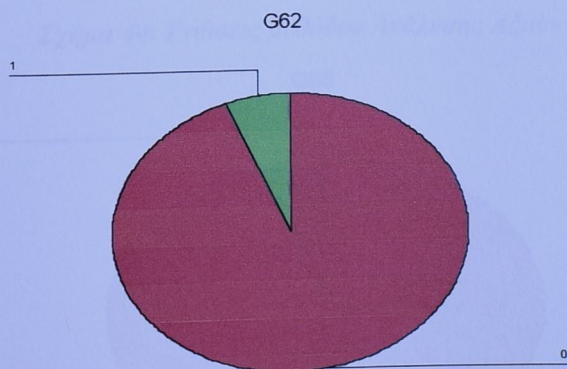
Ένα εντυπωσιακό ποσοστό του δείγματος των καθηγητών που δήλωσε άγνοια των μεθόδων, δήλωσε ότι δεν τις διδάχτηκε στο Πανεπιστήμιο (περίπου το 70%), ενώ το 4,3% δήλωσε ότι δεν πιστεύει στις μεθόδους, και κυρίως βλέπει ως μόνη τεχνική τη μάθηση μέσα από την δράση.



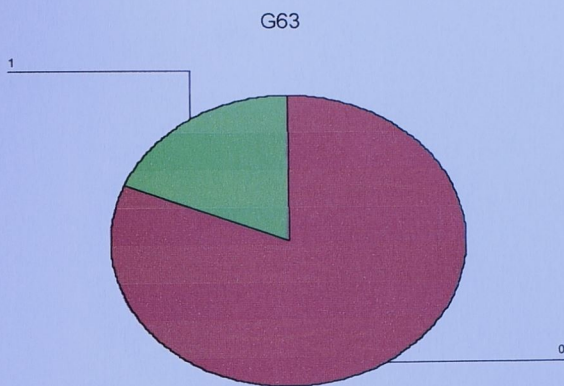
Σχήμα 40: Λόγοι μη γνώσης των μεθόδων



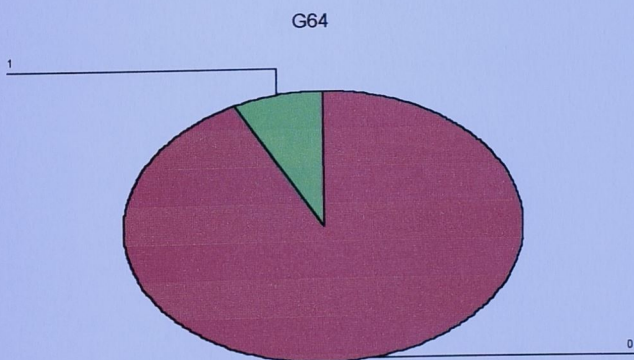
Σχήμα 41: Γνώστες μεθόδου Laizzer Faire



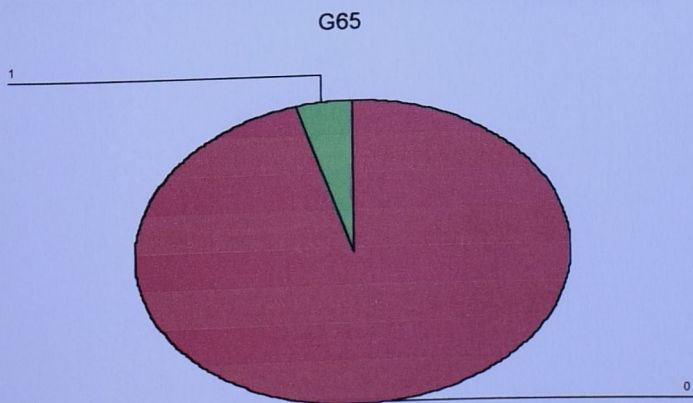
Σχήμα 42: Γνώστες μεθόδου Ηθικής Ανάπτυξης



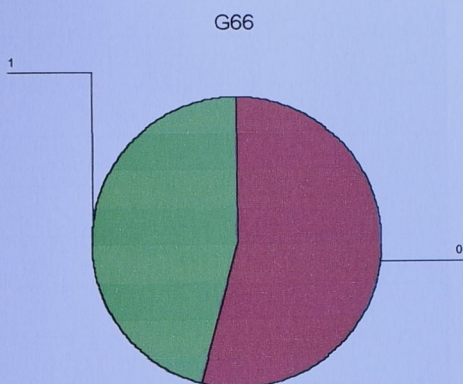
Σχήμα 43: Γνώστες μεθόδου Μετάδοσης Αξιών



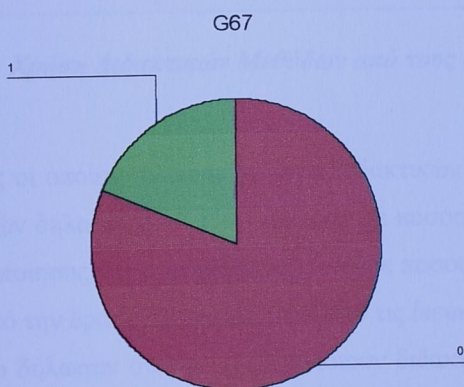
Σχήμα 44: Γνώσεις μεθόδου Ανάλυσης Αξιών



Σχήμα 45: Γνώστες μεθόδου Διασαφήνισης Αξιών



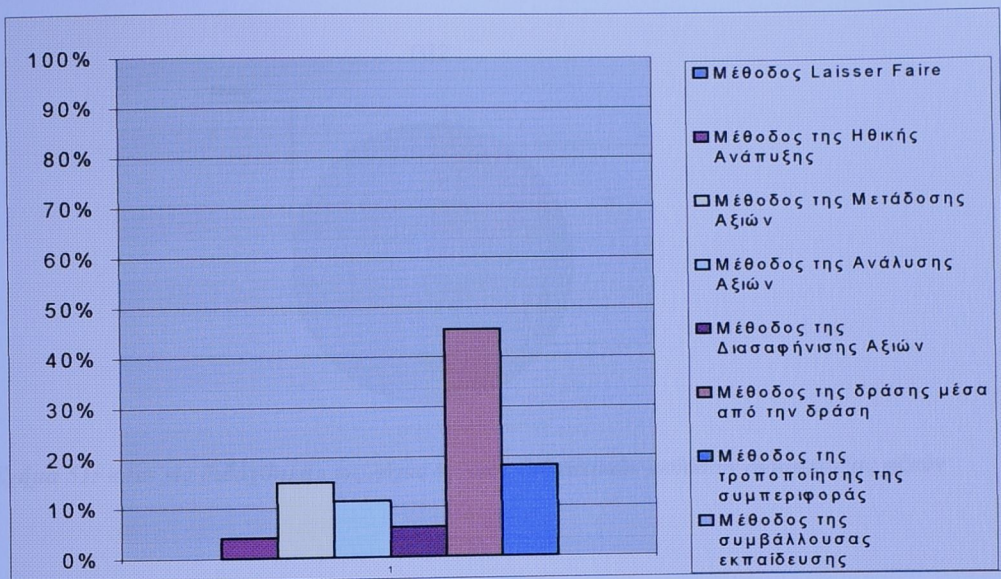
Σχήμα 46: Γνώστες μεθόδου Μάθησης μέσα από την δράση



Σχήμα 47: Γνώστες μεθόδου τροποποίησης συμπεριφοράς

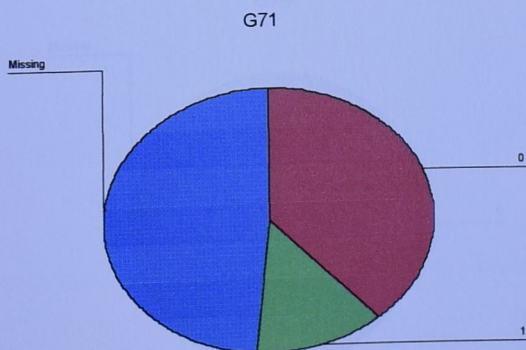


Σχήμα 48: Γνώστες μεθόδου Συμβάλλουσας εκπαίδευσης

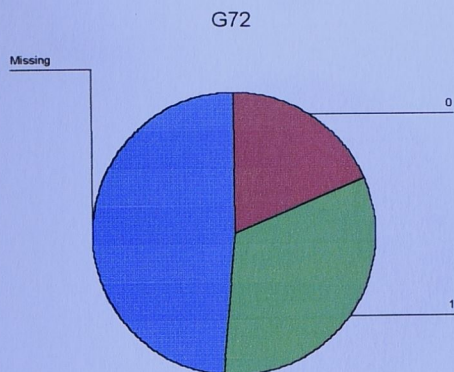


Σχήμα 49: Χρήση Διδακτικών Μεθόδων από τους Καθηγητές

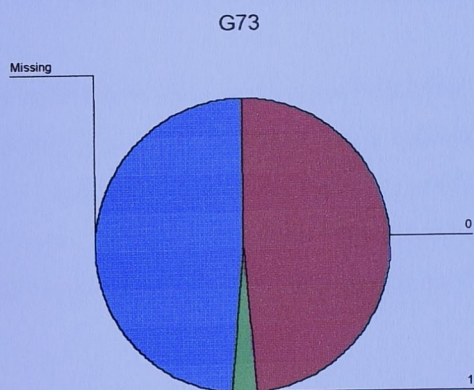
Οι καθηγητές οι οποίοι δήλωσαν γνώστες διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας περιβαλλοντικών αξιών δηλαδή το 47,7%, δήλωσαν σε ποσοστό 43% ότι επιλέγουν τη μέθοδο της τροποποίησης της συμπεριφοράς, ενώ σε ποσοστό 95,2% την μέθοδο της μάθησης μέσα από την δράση. Συνολικά μετά από τις διευκρινήσεις που δόθηκαν στους καθηγητές που δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν διδακτικές τεχνικές η χρήση αποτυπώνεται στο διάγραμμα 30



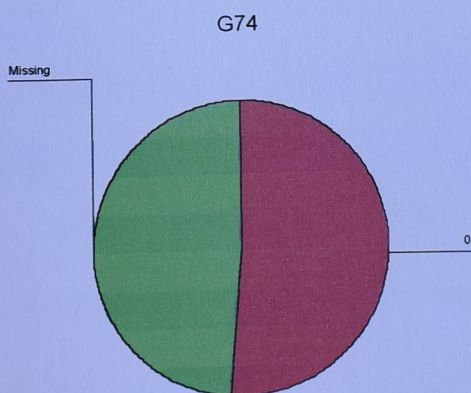
Σχήμα 50: «Δεν τις ήξερα» ως λόγος διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας αξιών



Σχήμα 51: «Δεν τις διδάχθηκα» ως λόγος άγνοιας διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας αξιών

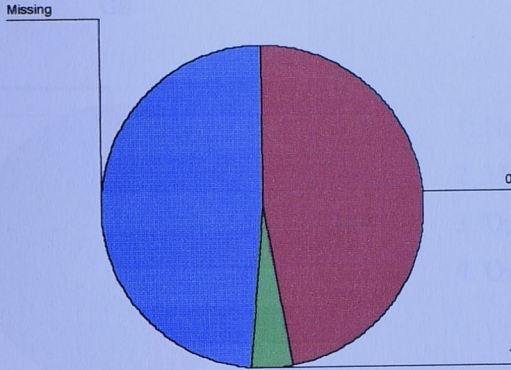


Σχήμα 52: «Δεν τις πίστευα» ως λόγος άγνοιας διδασκαλίας αξιών διδακτικών μεθόδων



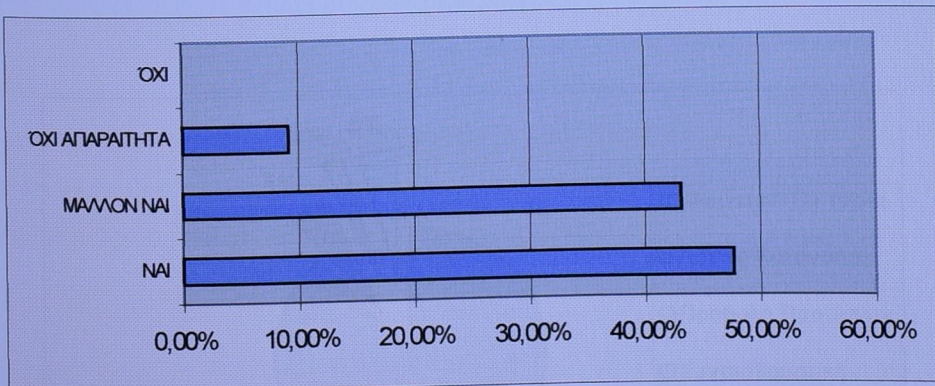
Σχήμα 53: «Η εφαρμογή διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας αξιών δημιούργησαν προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη» λόγος άγνοιας διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας αξιών

G75

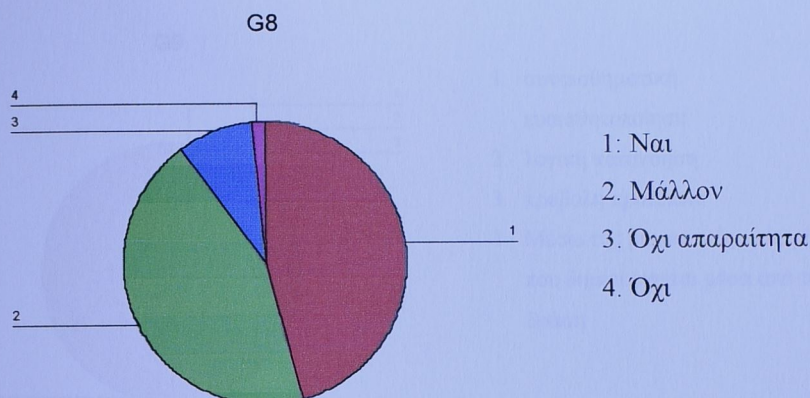


Σχήμα 54: «Άλλο» ως λόγος άγνοιας διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας αξιών

Το 45,6% των καθηγητών θεωρεί ότι η μάθηση μέσα από την δράση είναι η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος. Επίσης η αντίληψη ότι η καλλιέργεια περιβαλλοντικών αξιών μέσα από τα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, διαμορφώνουν αντίστοιχες στάσεις των μαθητών απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα καταλαμβάνει ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό που αγγίζει το 91%.

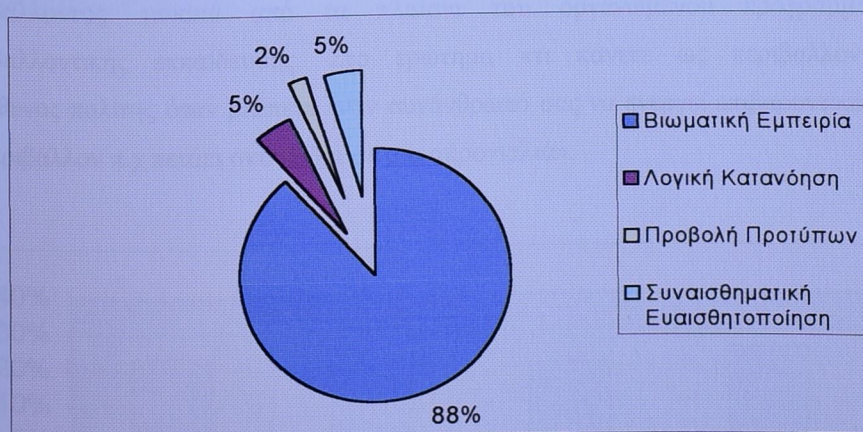


Σχήμα 55: Επίδραση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην διαμόρφωση στάσεων

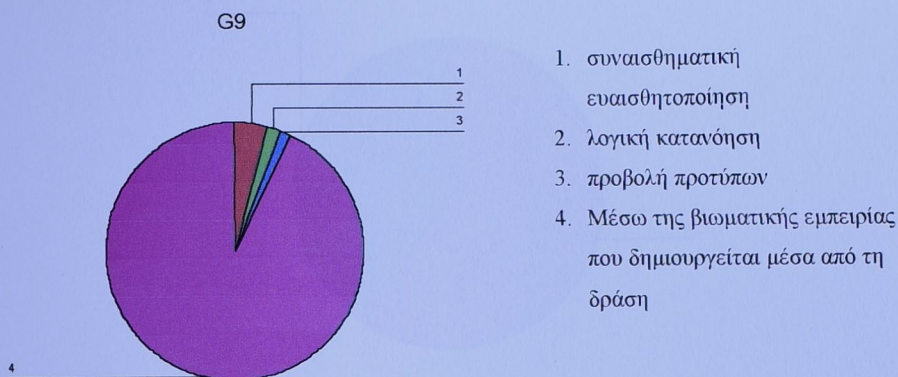


Σχήμα 56: Καλλιέργεια περιβαλλοντικών αξιών σε σχέση με τη διαμόρφωση αντίστοιχων στάσεων μαθητών απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα

Συνέπεια της αντίληψης των καθηγητών για τη μάθηση μέσα από την δράση ως βασικής εκπαιδευτικής τεχνικής, είναι και η αντίληψη ότι ανάπτυξη των αξιών απέναντι στο περιβάλλον προκύπτει από τη διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσω της βιωματικής εμπειρίας, της δράσης, και πολύ λιγότερο μέσα από την συναισθηματική ευαισθητοποίηση, την λογική κατανόηση και την προβολή προτύπων.



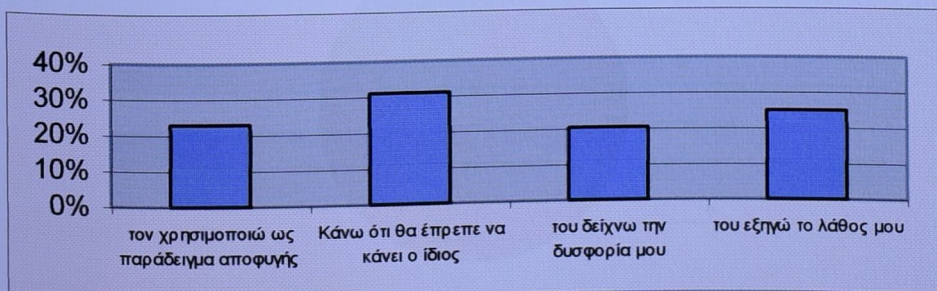
Σχήμα 57: Διδακτικές Αξίες και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση



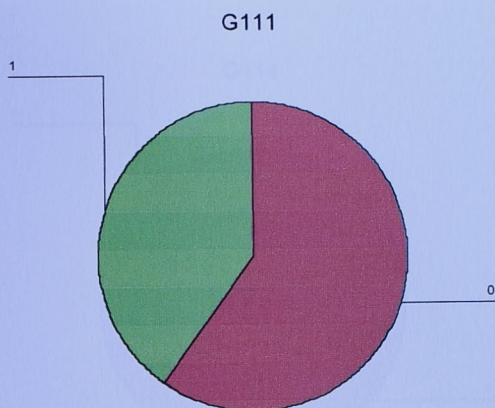
Σχήμα 58: ΤΡΟΠΟΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΑΞΙΩΝ απέναντι στο περιβάλλον με τη διδασκαλία περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Στην ερώτηση «ποια θα ήταν η στάση απέναντι στους μαθητές που δεν δείχνουν να πείθονται από την ηθική διάσταση της προστασίας του περιβάλλοντος», οι καθηγητές δηλώνουν σε ποσοστό 79,5% ότι θα επιδιώξουν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών ώστε με επιχειρηματολογία και συζήτηση να αναδυθεί η ηθική διάσταση του θέματος. Ένα ποσοστό 13,6% αντιλαμβάνεται την διαφωνία ως λάθος του μαθητή και μεταφέρει στον καθηγητή την ευθύνη να μεταπείσει τον μαθητή.

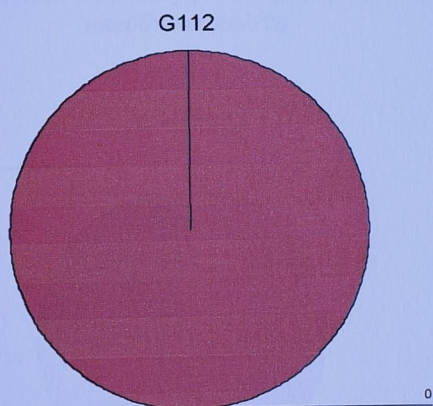
Οι ερωτήσεις επεκτάθηκαν και για την δράση εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, μακριά από τα πλαίσια του οργανωμένου προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στο ερώτημα «τι κάνετε ως περιβαλλοντικά υπεύθυνος πολίτης όταν βλέπετε έναν συνάνθρωπό σας να ενεργεί επιβαρυντικά για το περιβάλλον π.χ πετάει σκουπίδια σε μια ακρογιαλιά».



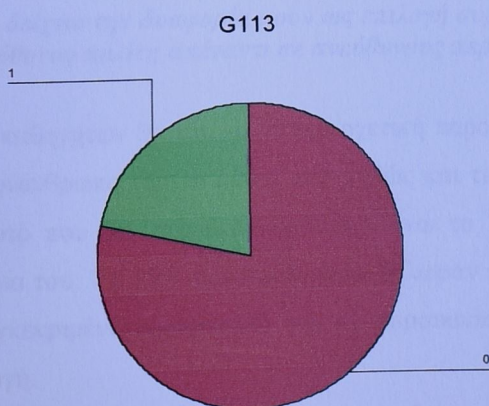
Σχήμα 59: Πιθανές αντιδράσεις απέναντι σε αντιπεριβαλλοντικές συμπεριφορές



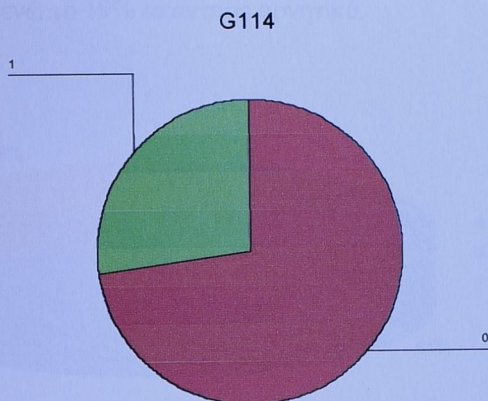
Σχήμα 60: «Τον εξηγώ το λάθος του με ήρεμο τρόπο» ως ενέργεια περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη απέναντι σε έναν ανεύθυνο πολίτη



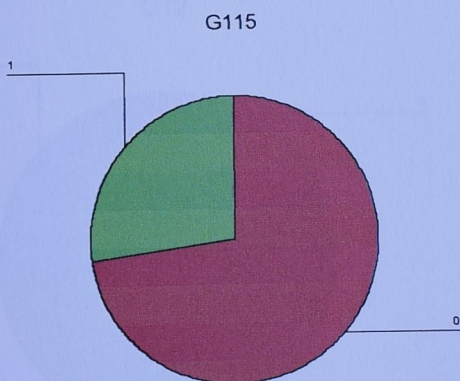
Σχήμα 61: «Αδιαφορώ» ως τρόπος αντίδρασης ενός περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη απέναντι σε έναν ανεύθυνο πολίτη



Σχήμα 62: «Κάνω ό,τι θα έπρεπε να κάνει ο ανεύθυνος περιβαλλοντικά πολίτης» ως επιλογή ενός περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη απέναντι σ' έναν ανεύθυνο.



Σχήμα 63: «Χρησιμοποιώ τον/την ανεύθυνο/η περιβαλλοντικά πολίτη ως παράδειγμα αποφυγής» ως επιλογή συμπεριφοράς ενός περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη

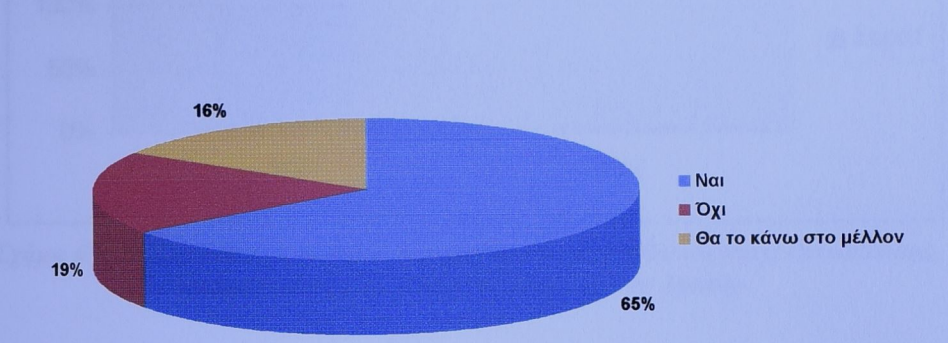


Σχήμα 64: «Τον δείχνω την δυσφορία μου» ως επιλογή συμπεριφοράς ενός περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη απέναντι σε ανεύθυνους περιβαλλοντικά πολίτες

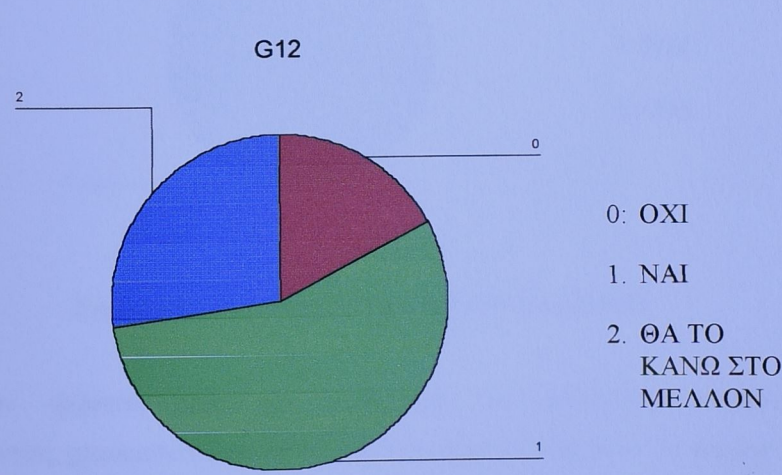
Το 41% των καθηγητών θα του κάνει την σχετική παρατήρηση. Δηλώνει ότι θα εξηγήσει στον συνάνθρωπο του το λάθος του καθώς και τις επιπτώσεις του. Το 22,8% διορθώνει αυτό που δεν έκανε ο «δράστης» ενώ το 20,5% θα του δείξει δημόσια την δυσφορία του. Το 25% των καθηγητών δήλωσαν πως θα αξιοποιήσουν εκπαιδευτικά το συγκεκριμένο περιστατικό για να παρουσιάσουν στα παιδιά ένα πρότυπο προς αποφυγή.

Στην ερώτηση εάν «έχετε παρουσιάσει στα παιδιά ποτέ έναν κατάλογο με ενδεδειγμένες ενέργειες φιλικές προς το περιβάλλον, ζητώντας τους να υιοθετήσουν

κάποιες από αυτές» το 65% των καθηγητών δήλωσε ότι το έχει κάνει ήδη, το 16% θα το κάνει στο μέλλον ενώ το 19% απάντησε αρνητικά.

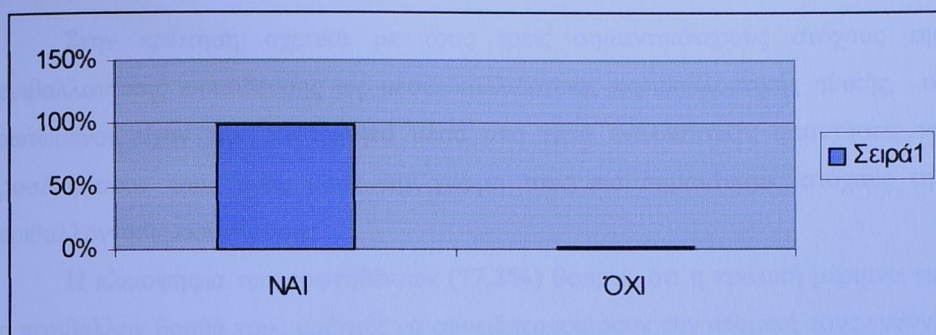


Σχήμα 65: Κατάλογος Καλών Ενεργειών για το Περιβάλλον



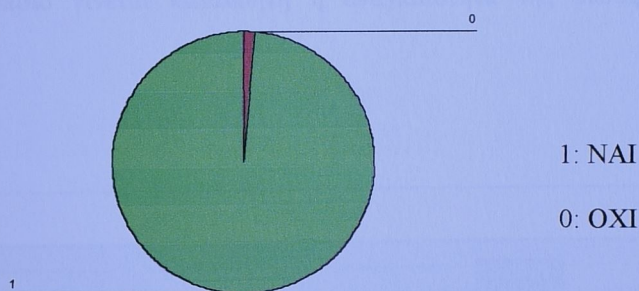
Σχήμα 66: «Χρήση καταλόγου “σωστών” περιβαλλοντικά συμπεριφορών από καθηγητές προς τους μαθητές τους»

Η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών (99%) που συμμετείχαν στην έρευνα εφαρμόζουν στα πλαίσια των μαθημάτων Π.Ε, δραστηριότητες μάθησης μέσα από την δράση



Σχήμα 67: Εφαρμογή στα πλαίσια των μαθημάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, δραστηριοτήτων «μάθησης μέσα από τη δράση»

G13



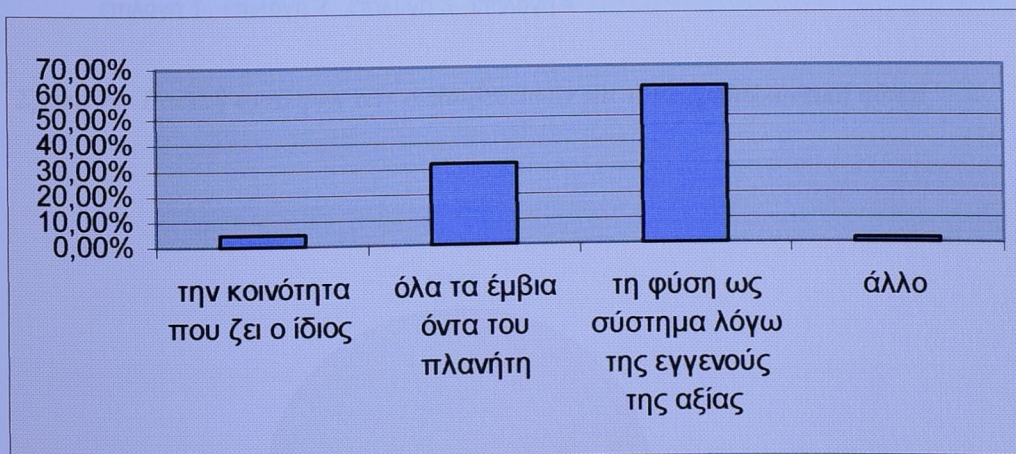
Σχήμα 68: Συμμετοχή σε εκπαιδευτικές εκδρομές

Στην ερώτηση «εάν ναι ποιες από τις παρακάτω εκπαιδευτικές δραστηριότητες χρησιμοποιείται» οι ερωτώμενοι είχαν το δικαίωμα να δώσουν πάνω από δύο απαντήσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες από αυτές και το αντίστοιχό τους ποσοστό.

- Ένα ποσοστό της τάξης του **84%** ανέφερε ως καταλληλότερη εκπαιδευτική δραστηριότητα, τις εκπαιδευτικές εκδρομές.
- Οι επισκέψεις σε κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ακολουθούν με ένα ποσοστό **65%**.
- Το **47,7%** τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος χώρου της σχολικής μονάδας.
- Στην κατηγορία «άλλο» που κάλυψε το **9,1%**, αναφέρθηκε το παιχνίδι ρόλων, οι επιτόπου επισκέψεις και δραστηριότητες σχετικά με το θέμα και η συμμετοχή της ομάδας σε δίκτυα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Στην ερώτηση σχετικά με τους τρεις σημαντικότερους στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως μέσω καλλιέργειας περιβαλλοντικής ηθικής, οι ερωτώμενοι είχαν την δυνατότητα μέσα από επτά εναλλακτικές απαντήσεις να προσδιορίσουν τους τρεις κατά την γνώμη τους πιο σημαντικούς στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

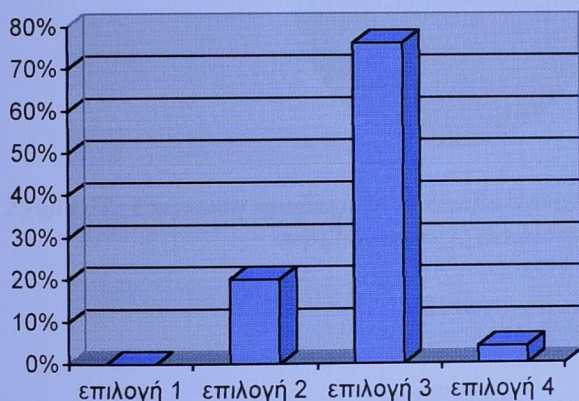
Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (77,2%) θεωρεί ότι η κρατική μέριμνα για το περιβάλλον βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την ατομική τους ευθύνη απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα, ενώ ταυτόχρονα τους βοηθά να αποκτήσουν ενδιαφέρον και κίνητρα για την προστασία του περιβάλλοντος. Ένα ποσοστό περίπου γύρω στο 50% θεωρεί ότι η περιβαλλοντική πολιτική αποτελεί το μέσο με το οποίο γίνεται κατανοητή η αναγκαιότητα της βιωσιμότητας του περιβάλλοντος.



Σχήμα 69: Οι υποχρεώσεις του περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη

Στην ερώτηση για τις υποχρεώσεις που αναφύονται για τον περιβαλλοντικά υπεύθυνο πολίτη όπως φαίνεται στο διάγραμμα 30, η αντίληψη των εκπαιδευτικών σε μεγάλο βαθμό (75%), αποτυπώνεται στην αντιμετώπιση της φύσης ως ενός συστήματος με εγγενή αξία όπου ο άνθρωπος αποτελεί ένα σημαντικό κρίκο αλλά απλά ένα κρίκο του συστήματος. Κανείς εκ των εκπαιδευτικών δεν αντιλαμβάνεται την περιβαλλοντική ηθική σαν κάτι που αφορά αποκλειστικά τους άλλους ανθρώπους. Μια πολύ στενή τοπικιστική αντίληψη έχει μόνο το 4,5% των συμμετεχόντων.

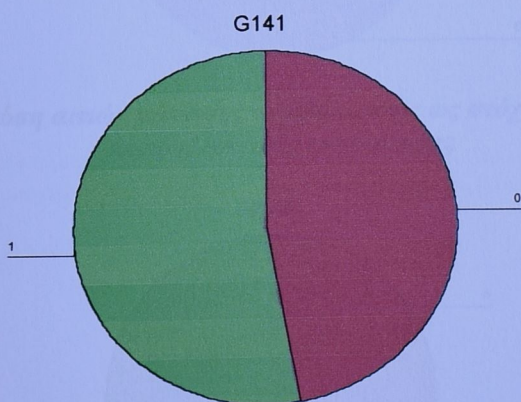
Στο τέλος του ερωτηματολογίου ο ερευνητής προσπαθούσε σε μια πρόταση να καταγράψει την αντίληψη του εκπαιδευτικού για την ηθική του περιβάλλοντος συνολικά ως αποτέλεσμα της εμπειρίας του, των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που έχει οργανώσει, καθώς με βάση την καθημερινή του ζωή.



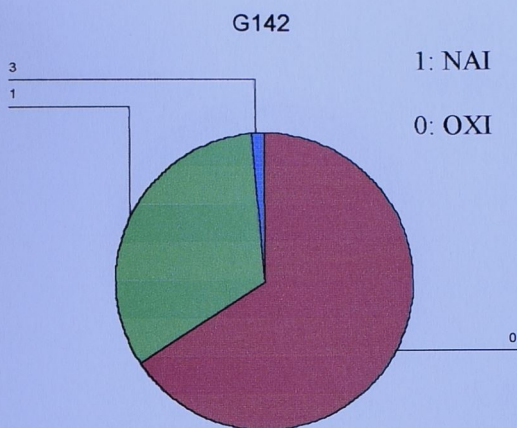
ΕΠΙΛΟΓΕΣ

1. Ο άνθρωπος είναι ανώτερο ον και όλα γίνονται με σκοπό τη δική του ευημερία
2. Το συμφέρον του ανθρώπου είναι να χειρίζεται συνετά τις φυσικές πηγές και το φυσικό περιβάλλον
3. Ο άνθρωπος είναι μέρος ενός συστήματος που πρέπει να διαφυλαχθεί για τις μελλοντικές γενιές
4. Άλλο.

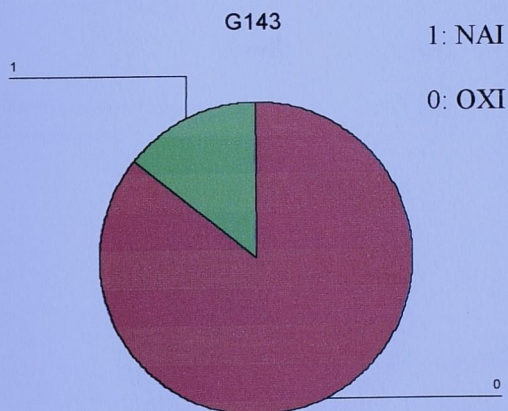
Σχήμα 70: Βασική αντίληψη των εκπαιδευτικών για την περιβαλλοντική ηθική



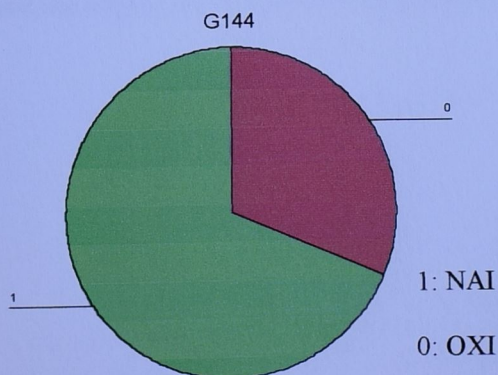
Σχήμα 71: Συνειδητοποίηση σημαντικότητας της βιωσιμότητας του πλανήτη ως στόχος προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης



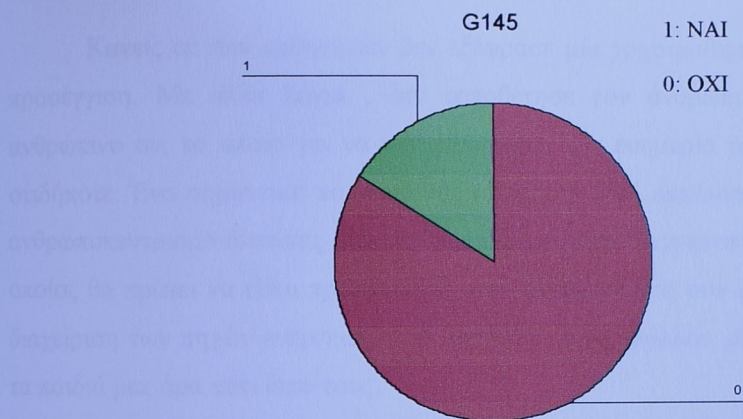
Σχήμα 72: Επίγνωση προβλημάτων περιβάλλοντος ως στόχος προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης



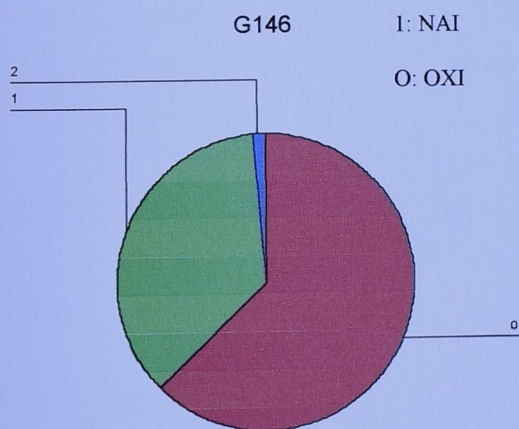
Σχήμα 73: Γνώση αιτιών μόλυνσης περιβάλλοντος ως στόχος προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης



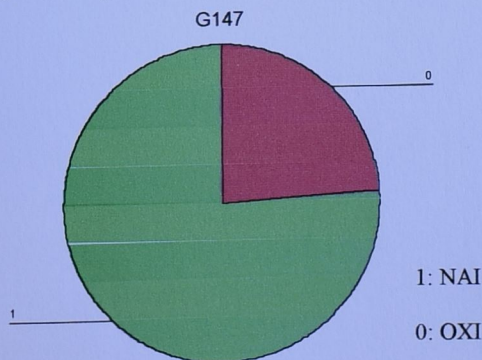
Σχήμα 74: Απόκτηση ενδιαφέροντος για προστασία του περιβάλλοντος ως στόχος προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης



Σχήμα 75: Απόκτηση δεξιοτήτων για αξιολόγηση παραμέτρων και καθορισμό προγραμμάτων προστασίας περιβάλλοντος ως στόχος προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης



Σχήμα 76: Απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών μέσα από τη συνεργασία με φορείς ως στόχος προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης



Σχήμα 77: Συνειδητοποίηση ατομικής ευθύνης απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα ως στόχος προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Κανείς εκ των καθηγητών δεν εξέφρασε μια χρησιμοθηρική – ωφελιμιστική προσέγγιση. Με άλλα λόγια, δεν τοποθέτησε τον άνθρωπο ως ένα ανώτερο ανθρώπινο ον, το οποίο για να μεγιστοποιήσει την ευημερία του μπορεί να κάνει οτιδήποτε. Ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 25% εμφάνισε έναν μετριοπαθή ανθρωποκεντρισμό δίνοντας στον άνθρωπο έναν ρόλο διαχειριστή του συστήματος ο οποίος θα πρέπει να είναι προσεκτικός στην αντιμετώπιση των έμβιων όντων, στην διαχείριση των πηγών ενέργειας, ενώ θεωρούν το περιβάλλον μια κληρονομιά προς τα παιδιά μας άρα κάτι δικό τους.

Το 75% όμως, μια πολύ σημαντική ομάδα, αντιμετωπίζει την περιβαλλοντική ηθική ως ένα σύνολο αξιών, αντιλήψεων και συμπεριφορών που τοποθετούν τον άνθρωπο ως μέλος του οικοσυστήματος με πολύ μεγάλο ποσοστό ευθύνης λόγω ακριβώς της υπερεκμετάλλευσης του περιβάλλοντος στην καθημερινή του ζωή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η διερεύνηση και διατύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε σχολεία της Ανατολικής Αττικής σχετικά με το ζήτημα της περιβαλλοντική ευαισθητοποίησης και «περιβαλλοντικής ηθικής».

Η αλλαγή στάσεων και αξιών των ανθρώπων που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ή δημιουργία και η καλλιέργεια ενός πλέγματος αξιών που οδηγούν σε μια θετική οπτική για το περιβάλλον αποτελεί έναν από τους στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Συνεπώς η περιβαλλοντική ηθική αποτελεί έναν από τους πλέον σημαντικούς στόχους – προσδοκώμενα αποτελέσματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Ολοκληρώνοντας την ερευνητική διαδικασία, συγκεντρώνοντας και αναλύοντας τα δεδομένα της έρευνας καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα:

Η πλειοψηφία των καθηγητών της περιοχής Ανατολικής Αττικής που έχουν συμμετάσχει στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αγνοούν την έννοια της περιβαλλοντικής ηθικής. Στις περισσότερες περιπτώσεις την ασκούν ακούσια χωρίς να γνωρίζουν το περιεχόμενο της.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων κυρίως για το πως αντιλαμβάνονται τον σκοπό της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έγινε εμφανές ότι θεωρούν ότι το περιεχόμενο της περιβαλλοντικής ηθικής περιλαμβάνει τους μηχανισμούς αλλαγής στάσεων αντιλήψεων και αξιών σχετικά με την συμπεριφορά του ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον.

Οι αντιλήψεις των καθηγητών επικεντρώνονται κυρίως στην ανάπτυξη φιλικών αισθημάτων των παιδιών απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, και στην ανάπτυξη δράσεων προφύλαξης του από τον άνθρωπο. Δεν γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και στην προφύλαξη του περιβάλλοντος από την κατασπατάληση των πόρων του.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως δεν συμμετέχει από πεποίθηση σε οργανώσεις προστασίας του περιβάλλοντος, διότι διαφωνούν πλήρως με την εικόνα που μεταδίδουν για τον άνθρωπο ειδικά στα παιδιά. Ορισμένοι δηλώνουν ότι ο άνθρωπος παρουσιάζεται ως ο εγκληματίας ο οποίος καταστρέφει αλόγιστα το περιβάλλον χωρίς να γίνεται αντιληπτό ότι ο άνθρωπος είναι αναπόσπαστο κομμάτι του περιβάλλοντος και μάλλον κινδυνεύει από τον ίδιο του τον εαυτό.

Δίνεται έμφαση στον εξτρεμιστικό ακτιβισμό και όχι στα απλά καθημερινά θέματα που μπορεί να κάνει ο καθένας για το περιβάλλον.

Η αντίληψη αυτή των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται και στο ότι στην συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν ότι ένα μάθημα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μεταφέρει αξίες, αντιλήψεις και γνώσεις που μπορούν να λειτουργήσουν σαν ασπίδα προστασίας και για τον άνθρωπο και για το περιβάλλον, όχι μόνο για ένα εκ των δύο.

Ένα πολύ σημαντικό τμήμα του δείγματος αντιμετωπίζει την περιβαλλοντική ηθική ως ένα σύνολο αξιών, αντιλήψεων και συμπεριφορών που τοποθετούν τον άνθρωπο ως μέλος του οικοσυστήματος με ένα πολύ μεγάλο ποσοστό ευθύνης λόγω ακριβώς της υπερεκμετάλλευσης του περιβάλλοντος στην καθημερινή του ζωή.

Ένα μικρό τμήμα υιοθετεί έναν μέτριο ανθρωποκεντρισμό τοποθετώντας τον άνθρωπο στο κέντρο της διαδικασίας και θεωρώντας ότι πρέπει να φέρεται σωστά και με σεβασμό στα έμβια όντα κρατώντας τον ρόλο του κεντρικού διαχειριστή του συστήματος.

Η κύρια διδακτική μέθοδος για την καλλιέργεια αξιών για την περιβαλλοντική ηθική είναι η μάθηση μέσα από την δράση, στην οποία θεωρεί το δείγμα ότι η πλειοψηφία των παιδιών ανταποκρίνεται θετικά.

Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε πως είχε συμμετάσχει στην οργάνωση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και μάλιστα αυτή η εμπειρία ήταν ουσιώδης στο να κατανοήσουν το αξιακό πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και τον διαχωρισμό της από την απλή εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι λόγω των σχετικά περιορισμένων ετών υπηρεσίας δεν είχαν αναπτύξει δραστηριότητες όμως δήλωσαν ευαισθητοποιημένοι και ενημερωμένοι στον χώρο αυτό μέσω της αναζήτησης πληροφοριών για προγράμματα που είχαν υλοποιηθεί στο παρελθόν από άλλους συναδέλφους μέσα στο σχολείο.

Οι καθηγητές πιστεύουν ότι τα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και οι δράσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο δίνουν στα παιδιά ερεθίσματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, παρέχουν πληροφόρηση για το περιβάλλον, και μέσω αυτής της εκπαίδευσης παρέχονται κίνητρα για την διαμόρφωση αξιών βασικού παράγοντα για την διαμόρφωση του περιεχομένου της περιβαλλοντικής ηθικής.

Οι καθηγητές εφαρμόζουν τις βασικές αρχές της περιβαλλοντικής ηθικής και έξω από την σχολική αίθουσα στην καθημερινή τους ζωή.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση με την χρήση του προγράμματος SPSS για τον έλεγχο συσχέτισης μεταβλητών της έρευνας συνοψίζονται στα εξής:

Οι καθηγητές με 20 και πλέον χρόνια υπηρεσίας δεν κατέγραψαν ή δεν παρατήρησαν τη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών, μετά από ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως θετική περιβαλλοντική στάση στο χώρο του σχολείου

Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πρώτιστο στόχο των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης τη διαφύλαξη της βιωσιμότητας του πλανήτη

Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν την επίσκεψη σε κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως εκπαιδευτική την καλύτερη δυνατή δραστηριότητα. Υπάρχει επίσης και το ενδεχόμενο να μη προτιμώνται οι νεότεροι σε τέτοιου είδους δράσεις. Το γεγονός αυτό πιστοποιείται και από το υψηλό ποσοστό συμμετοχής των καθηγητών με είκοσι και πλέον έτη υπηρεσίας.

Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις εκπαιδευτικές εκδρομές ως εκπαιδευτική δραστηριότητα περιβαλλοντικής ηθικής προκειμένου να καλλιεργήσουν εκείνο το

πλέγμα των αξιών που οδηγεί στην υιοθέτηση από τους μαθητές περιβαλλοντικής ηθικής..

Οι καθηγητές θεωρητικής κατεύθυνσης χρησιμοποιούν τον ήπιο τρόπο προσέγγισης προς τα άτομα που δεν είναι περιβαλλοντικά υπεύθυνα σε αντίθεση με τους κλασσικούς που είναι περισσότεροι επικριτικοί στηλιτεύοντας τις αντιπεριβαλλοντικές συμπεριφορές.

Οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν, ενημερώνονται και κυρίως χρησιμοποιούν τα εκπαιδευτικά πακέτα του ΕΠΕΑΕΚ, δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην ανεύρεση μαθητών για την δημιουργία της περιβαλλοντικής ομάδας

Με δεδομένο το γεγονός ότι στα περισσότερα σχολεία υπάρχει εργαστήριο φυσικών επιστήμων, αποδεικνύεται ότι όσοι από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο είδος εξοπλισμού, δεν αντιμετωπίζουν δυσκολία στην εξασφάλιση κατάλληλου υλικού και υποδομής.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, Carol J., 1995. ed., “*Ecofeminism and the Sacred*” (New York: Continuum.
- Aquinas, T. 1975. “Summa Contra Gentiles”, trans. V.J. Bourke, University of Notre Dame Press
- Aiken, W. 1984. ‘Ethical Issues in Agriculture’, in T. Regan (ed) *Earthbound: New Introductory Essays in Environmental Ethics*, New York: Random House, pp. 274-88.
- Ajzen, I. 1991. The theory of planned behaviour. *Organisational Behaviour and Human Decision Processes* 50: 179–211.
- Anker, P. and Witoszek, N. 1998. ‘The Dream of the Biocentric Community and the Structure of Utopias’, *Worldviews* 2: 239-56.
- Aristotle. 1948. “Politics”, trans. E. barker, Oxford: Oxford University Press.
- Armstrong, Susan J., & Richard G. Botzler, eds., *Environmental Ethics: Divergence and Convergence* (New York: McGraw Hill, 1993)
- Attfield, R. 1987. *A Theory of Value and Obligation*, London: Croom Helm.
- Attfield, R. 1998. ‘Saving Nature, Feeding People, and Ethics’, *Environmental Values* 7: 291-304.
- Barry, J. 1999. *Rethinking Green Politics*, London: Sage.
- Baer, R. 1985. “Thank you Professor Knapp, but....Still More Objections to the use of Values Clarification in Environmental Education” *Journal of Environmental Education*, 16(4), pp.33-41.
- Bentham, J. 1789. *Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, Oxford: Basil Blackwell, 1948.
- Birch, T. 1990 ‘The Incarceration of Wilderness: Wilderness Areas as Prisons’, *Environmental Ethics* 12:3-26.

- Bookchin, M. 1980. *Toward an Ecological Society*, Montreal: Black Rose Books.
- Bookchin, M. 1987. 'Social Ecology Versus Deep Ecology', *Green Perspectives: Newsletter of the Green Program Project*, numbers 4, 5 reprinted in Witoszek and Brennan 1999, pp. 281-301.
- Bookchin, M. 1990. *The Philosophy of Social Ecology*, Montreal: Black Rose Books.
- Brennan, A. 1984. 'The Moral Standing of Natural Objects', *Environmental Ethics* 6: 35-56
- Brennan, A. 1988. *Thinking About Nature*, London Routledge.
- Brennan, A. 1995. 'Ethics, Ecology and Economics', *Biodiversity and Conservation* 4: 798-811.
- Brennan, A. 1998a. 'Poverty, Puritanism and Environmental Conflict', *Environmental Values* 7: 305-31.
- Brennan, A. 1998b. 'Bioregionalism -- a Misplaced Project?', *Worldviews* 2: 215-37.
- Brennan, A. 1999 'Comment: Pluralism and Deep Ecology', in Witoszek and Brennan 1999
- Butterfield, C.H. 1983. *Values and Biology*, J Weston Walch publications, Portland, Maine, pp.134-135
- Caduto, M.1983a. A review of Environmental Values Education, *Journal of Environmental Education*, 14(3): 12-18
- Caduto, M. 1985. A Guide on Environmental Values Education, Unesco, UNEP, International Environmental Education Programme, Environmental Educational Series No 13
- Callicott, J. B. 1980. 'Animal Liberation, A Triangular Affair', reprinted in Callicott 1989, pp. 15-38.

- Callicott, J. B. 1985. 'Intrinsic Value, Quantum Theory, and Environmental Ethics', reprinted in Callicott 1989, pp. 157-74.
- Callicott, J. B. 1988. 'Animal liberation and Environmental Ethics: Back Together Again', reprinted in Callicott 1989, pp. 49-59.
- Callicott, J. B. 1989. *In Defense of the Land Ethic: Essays in Environmental Philosophy*, Albany: SUNY Press.
- Callicott, J. B. 1999. *Beyond the Land Ethic: More Essays in Environmental Philosophy*, Albany: SUNY Press.
- Carson, R. 1963. *Silent Spring*, London: Hamish Hamilton.
- Cheney, J. 1989. 'Postmodern Environmental Ethics: Ethics as Bioregional Narrative', *Environmental Ethics* 11: 117-34.
- Clark, S. R. L. 1977. *The Moral Status of Animals*, Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, M. P. 1984. *The Pathless Way: John Muir and American Wilderness*, Madison: University of Wisconsin Press.
- Collins, S. 1974. *A Different Heaven and Earth*, Valley Forge: Judson Press.
- Cooley, C.H. 1956. Two major works: *Social Organization and Human nature* and *the Social Order*, free press, Glenkoe, Illinois
- Coombs, J.R. and Meux, M. 1971. "Procedures for Value Analysis", in L.E. Metcalf (ed), *Values Education Rational, Strategies and Procedure*, 42nd Yearbook of the National Council for the social Studies, Washington D.C.
- Cooper, G. 1992. "The role of Outdoor Education for the 21st Century", *The Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 11(2): 9-12
- Cornell, J. 1979. "Sharing Nature with Children", Dawn Publications, Nevada City California.
- Cornell, J. 1989. "Sharing the joy of Nature", Dawn Publications, Nevada City California.

- Cornell, J. 2001. "Listen the voice of the Nature", Dawn Publications, Nevada City California.
- Costa, A.L. 1977, "Affective Education", The state of the Art, Educational Leadership, 34, pp 260-263
- Crisp, R. 1998. 'Animal Liberation is not an Environmental Ethic: A Response to Dale Jamieson', *Environmental Values* 7: 476-8.
- D'Eaubonne, F. 1974. *Le Feminisme ou la Mort*, Paris: P. Horay
- Devall and Sessions 1985. *Deep Ecology: Living as if Nature Mattered*, Salt Lake City: Peregrine Smith.
- De Shalit, A. 1994. *Why Does Posterity Matter?* London: Routledge.
- De Shalit, A. 1996. 'Ruralism or Environmentalism?' *Environmental Values* 5: 47-58.
- Dewey, J. 1915. "Schools of To-Morrow". New York: E. P. Dutton and Company"
- Dewey, J. 1933. "How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process" (Revised edn.), Boston: D. C. Heath.
- Dewey, J. 1938. "Experience and Education", New York: Collier Books. (Collier edition first published 1963).
- Diesendorf, M. and Hamilton, C. 1997. *Human Ecology, Human Economy*, St Leonards, NSW: Allen and Unwin.
- Dobson, A. 1990. *Green Political Thought*, London: Harper Collins.
- Dobson, A. (ed.) 1999 *Fairness and Futurity: Essays on Environmental Sustainability and Social Justice*, Oxford: Oxford University Press
- Eckersley, R. 1992. *Environmentalism and Political Theory*, London: UCL Press.
- Elliot, R. 1982. 'Faking Nature', *Inquiry* 25: 81-93.
- Elliot, R. 1997. *Faking Nature*, London: Routledge.

- Elliot, R. and Gare, A. (eds) 1983. *Environmental Philosophy: A Collection of Readings*, Milton Keynes: Open University Press.
- Feinberg, J. 1974. 'The Rights of Animals and Unborn Generations', in W. T. Blackstone (ed.), *Philosophy and Environmental Crisis*, Athens: University of Georgia Press, pp. 43-68.
- Ferré, F. 1996. 'Persons in Nature: Toward an Applicable and Unified Environmental Ethics', *Ethics and the Environment* 1: 15-25.
- Ferry, L. 1995. *The New Ecological Order*, translated C. Volk, Chicago: Chicago University Press.
- Fox, W. 1984. 'Deep Ecology: A New Philosophy of Our Time?' *The Ecologist* 14: 194-200.
- Frankerena, W.K. 1973. "Toward a Philosophy of Moral Education", in B.J. Chazan and J.F. Soltis (eds), *Moral Education*, Columbia University Press, New York, p.148
- Gittins, J. 1992. στο Γεωργόπουλος Α. 2002. «Περιβαλλοντική Ηθική», Εκδόσεις Gutenberg
- Gittins, J. 2000. στο Γεωργόπουλος Α. 2002. «Περιβαλλοντική Ηθική», Εκδόσεις Gutenberg
- Green, K. 1994. 'Freud, Wollstonecraft and Ecofeminism', *Environmental Ethics* 16: 117-34.
- Grosz, E. 1989. *Sexual Subversions*, London: Allen and Unwin.
- Gruen, L. and Jamieson, D. (eds) 1994. *Reflecting on Nature*, New York: Oxford University Press.
- Guha, R. 1989. 'Radical American Environmentalism and Wilderness Preservation: A Third World Critique', *Environmental Ethics* 11: 71-83.
- Guha, R. 1999. 'Radical American Environmentalism Revisited', in Witoszek and Brennan (eds.) 1999, pp. 473-9

- Halstead, M.J. 1996. Values and Values Education in Schools, in J.M. Halstead και M.J Taylor (eds), *Values in Education and Education in Values*, Falmer Press, London.
- Harmin M. 1988. Value Clarity, High Morality, Lets go for both, *Educational Leadership*, 45(8), pp 24-30.
- Hare, R.M. 1971. *The argument from received opinion*, Essays on Philosophical Method, Macmillan New York.
- Harshman, R. 1979. Value Education Processes for an Environmental Education Program, *Journal of Environmental Education*, 10, pp 30-34
- Hayek, F.A. 1945. The use of knowledge in society. *American Economic Review* 35: 519-30.
- Hayward, Tim, and O'Neill, John, (eds.) 1997 *Justice, Property and the Environment: Social and Legal Perspectives*, Aldershot: Ashgate Publishing Co., 1997.
- Hettinger, N and Throop, B. 1999. 'Refocusing Ecocentrism', *Environmental Ethics*, 21: 3-21
- Horkheimer, M. and Adorno, T. 1969. *Dialectic of Enlightenment*, trans. Cumming, J., New York: Seabury Press 1972.
- Hume, D. 1751. *An Enquiry Concerning the Principles of Morals*, ed. T. L. Beauchamp, Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Jamieson, D. 1998. 'Animal Liberation is an Environmental Ethic', *Environmental Values* 7: 41-57.
- Kant, I. 'Duties to Animals and Spirits', in Louis Infield trans., *Lectures on Ethics*, New York: Harper and Row, 1963.
- Karliner, J. 1997 *The Corporate Planet*, San Francisco: Sierra Club Books
- Katz, E. 1991. 'Restoration and Redesign: The Ethical Significance of Human Intervention in Nature', *Restoration and Management Notes* 9: 90-6.
- Katz, E. 1997. *Nature as Subject*, New York: Rowman and Littlefield.

- Kheel, M. 1985. 'The Liberation of Nature: A Circular Affair', *Environmental Ethics* 7: 135-49
- King, R. 2000. 'Environmental Ethics and the Built Environment', *Environmental Ethics* 22: 115-31
- King, Y. 1989a. 'The Ecology of Feminism and the Feminism of Ecology', in J. Plant (ed.), *Healing the Wounds*, Philadelphia: New Society Publishers: 18-28.
- King, Y. 1989b. 'Healing the Wounds: Feminism, Ecology, and Nature/Culture Dualism', in A. M. Jaggar and S. R. Bordo (eds.) *Gender/Body/Knowledge: Feminist Reconstruction of Being and Knowing*, New Brunswick: Rutgers University Press, pp. 115-41.
- Korten, D 1999 *The Post-Corporate World*, Hartford: Kumarian Press
- Leopold, A. 1949. *A Sand County Almanac*, Oxford: Oxford University Press.
- Light, A. 1996. 'Callicott and Naess on Pluralism', *Inquiry* 39: 273-294.
- Light, A. 2001. 'The Urban Blindspot in Environmental Ethics', *Environmental Politics* 10: 7-35.
- Light, A. and Katz, E. 1996. *Environmental Pragmatism*, London: Routledge.
- List, P. C. 1993. *Radical Environmentalism*, Belmont: Wadsworth.
- Lo, Y. S. 1999. 'Natural and Artifactual: Restored Nature as Subject', *Environmental Ethics* 21: 247-66.
- Lo, Y. S. 2001. 'The Land Ethic and Callicott's Ethical System (1980-2001): An Overview and Critique', *Inquiry* 44: 331-58.
- Mead, G.H. 1934. "Mind, Self and Society". From the Standpoint of a Social Behaviorist, University of Chicago Press, Chicago Press, Chicago.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., and Behrens, W. W. 1972. *The Limits to Growth*, New York: New American Library.

- Mill, J. S. 1874. 'Nature', in *Three Essays on Religion*, London: Longmans, Green, Reader and Dyer.
- Montaigne, M. de 1991. *The Complete Essays*, trans. M. A. Screech, Harmondsworth: Penguin.
- Mumford, L. 1934. *Technics and Civilization*, London: Secker and Warburg.
- Mumford, L. 1961. *The City in History*, New York: Harcourt, Brace, Jovanovich
- Næss, A. 1973. 'The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement', *Inquiry* 16, reprinted in *Sessions* 1995, pp. 151-5.
- Næss, A 1989. *Ecology, Community, Lifestyle*, trans. and ed. D. Rothenberg, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nash, R, (ed) 1990. *American Environmentalism: Readings in Conservation History*, New York: McGraw-Hill.
- Norton, B. 1984. "Anthropocentrism & Nonanthropocentrism", *Environmental Ethics*, 6 pp. 131-148
- Norton, B. 1991. *Toward Unity Among Environmentalists*, New York: Oxford University Press.
- Norton, B., Hutchins, M., Stevens, E. and Maple, T. L. (eds) 1995. *Ethics on the Ark*, Washington: Smithsonian Institution Press.
- O'Neill, J. 1992. 'The Varieties of Intrinsic Value', *Monist* 75: 119-137.
- O'Neill, J. 1993. *Ecology, Policy and Politics*, London: Routledge.
- Ouderkirk, W. and Hill, J. (eds.) 2002. *Land, Value, Community: Callicott and Environmental*, Albany: State University of New York.
- Palmer, C. forthcoming. 'Placing Animals in Urban Environmental Ethics'; to appear in *Journal of Social Philosophy* 2003.
- Passmore, J. 1974. *Man's Responsibility for Nature*, London: Duckworth, 2nd ed., 1980.

- Plumwood, V. 1993. *Feminism and the Mastery of Nature*, London: Routledge.
- Plumwood, V. 1999. 'Comments: Self-Realization and Man Apart? The Reed-Næss Debate', in Witoszek and Brennan (eds.) 1999, pp. 206-10.
- Plumwood, V. 2002 *Environmental Culture*, London: Routledge
- Porter, G. and Welsh Brown, J. 1991. *Global Environmental Politics*, Boulder: Westview Press.
- Regan, T. 1983. *The Case for Animal Rights*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Regan, T. and Singer, P. (eds.) 1976. *Animal Rights and Human Obligations*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Rokeach, M. 1979. " Understanding Human Values, Individual and Societal", in M. Rokeach (eds), *From Individual to Institutional Values, With Special Reference to the Values of Science*, Free Press New York, p.42
- Rokeach, M. and Grube, J.W. 1979. "Can Values be Manipulated Arbitrarily ? ", in M. Rokeach (eds), *From Individual to Institutional Values, With Special Reference to the Values of Science*, Free Press New York, p.42
- Rolston, H. 1975. 'Is There an Ecological Ethic?', *Ethics* 85: 93-109.
- Rolston, H. 1989. *Philosophy Gone Wild*, New York: Prometheus Books.
- Rolston, H. 1996. 'Feeding People versus Saving Nature?', in W. Aiken and H. LaFollette (eds.) *World Hunger and Morality*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, pp. 248-67
- Rousseau, J. J. 1782. *Reveries of the Solitary Walker*, trans. P. France, Penguin Books, 1979.
- Routley, R. 1973. 'Is there a need for a new, an environmental ethic?' *Proceedings of the 15th World congress of Philosophy*, vol. 1 pp. 205-10, Sophia: Sophia Press (see also Sylvan, R.).

- Routley, R. and Routley, V. 1980. 'Human Chauvinism and Environmental Ethics' in Mannison, D., McRobbie, M. A., and Routley, R. (eds.) *Environmental Philosophy*, Canberra: Australian National University, Research School of Social Sciences, pp. 96-189.
- Sagoff, M. 1984. 'Animal Liberation and Environmental Ethics: Bad Marriage, Quick Divorce', *Osgoode Hall Law Journal* 22:297-307.
- Sagoff, M. 1988. *The Economy of the Earth*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidtz, D. and Willott, E. 2002 *Environmental Ethics: What Really Matters, What Really Works*, New York: Oxford University Press.
- Sessions, G. (ed) 1995. *Deep Ecology for the 21st Century*, Boston: Shambhala 1995.
- Shrader-Frechette, K. 1984. *Science Policy, Ethics and Economic Methodology*, Dordrecht: D Reidel
- Shrader-Frechette, K. 'The real risks of risk-cost-benefit analysis', in P. T. Durbin (ed.), *Technology and Responsibility*, Dordrecht: D Reidel, pp. 343-57.
- Shrader-Frechette, K. 1996. 'Individualism, Holism, and Environmental Ethics', *Ethics and the Environment* 1: 55-69.
- Singer, P. 1975. *Animal Liberation*, New York: Random House.
- Singer, P. 1993. *Practical Ethics*, Cambridge: Cambridge University Press, 2nd ed.
- Stone, C. D. 1972. 'Should Trees Have Standing?', *Southern California Law Review* 45:450-501 ; later published with a descriptive introduction as *Should Trees Have Standing?*, Los Angeles: Kaufmann, 1974, and reprinted in Schmidtz and Willott 2002.
- Stretton, H. 1976. *Capitalism, Socialism and the Environment*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Taylor, P. 1981. 'The Ethics of Respect for Nature', *Environmental Ethics* 3: 197-218.
- Taylor, P. 1981. 1986. *Respect for Nature*, Princeton: Princeton University Press.
- Varner, G. 1998. *In Nature's Interests? Interests, Animal Rights, and Environmental Ethics*, Oxford: Oxford University Press
- Varner, G. 2000. 'Sentientism', in D. Jamieson (ed.) *A Companion to Environmental Philosophy*, Oxford: Blackwell, pp.192-203.
- Vogel, S. 1996. *Against Nature: The Concept of Nature in Critical Theory*, Albany: State University of New York Press.
- Warnock, M. 1996. "Moral Values", in J.M Halstead and M.J. Taylor (eds), *Values in Education and Education in Values*, Falmer Press London.
- Warren, K. J. 1987. 'Feminism and Ecology: Making Connections', *Environmental Ethics* 9: 3-21.
- Warren, K. J. 1990. 'The Power and Promise of Ecological Feminism', *Environmental Ethics* 12: 125-46.
- Warren, K. J. 1999. 'Ecofeminist Philosophy and Deep Ecology', in Witoszek and Brennan (eds.) 1999, pp. 255-69.
- Warren, K. J. (ed) 1994. *Ecological Feminism*, London: Routledge.
- White, L. 1967. 'The Historical Roots of Our Ecological Crisis', *Science*, 55:1203-1207 ; reprinted in Schmidtz and Willott 2002.
- Williams, B. 1992. 'Must a Concern for the Environment be Centred on Human Beings?', reprinted in his *Making Sense of Humanity and Other Philosophical Papers*, Cambridge: Cambridge University Press, 1995: 233-40.
- Witoszek, N. 1997. 'Arne Næss and the Norwegian Nature Tradition', *Worldviews* 1: 57-73.

- Witoszek, N. and Brennan, A. (eds) 1999. *Philosophical Dialogues: Arne Næss and the Progress of Eco-Philosophy*, New York: Rowan and Littlefield.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γεωργόπουλος Α. 2002. «Περιβαλλοντική Ηθική», Εκδόσεις Gutenberg
- Θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, έκδοση του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Μουζακίου
- Κалаϊτζίδης, Δ. και Ψαλιδάς, Β. 1999. «Το Ποτάμι» , εγχειρίδιο Παιδαγωγικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδόσεις Κριτική
- Κалаϊτζίδης, Δ. και Ουζούνης, Κ. 2000. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Θεωρία και Πράξη», Ξάνθη, εκδόσεις Σπανίδη
- Κοσμίδης, Π. 2003. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Αθήνα, εκδόσεις τηπωθήτω
- Κουσουρής, Θ. και Αθανασάκης Α., (1998), Περιβάλλον –Οικολογία – Εκπαίδευση, Αθήνα, εκδόσεις Σαββάλα
- Κρίβας, Σ. 1998. «Περιβαλλοντική Αγωγή & Περιβαλλοντική Συμπεριφορά: Μια κριτική συνθετική προσέγγιση μέσω βιβλιογραφικής διερεύνησης», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 27 σελ. 41-70
- 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δ/σης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά (Μάιος του 2000), Η εκπαίδευση για την Αειφορία σε Τουριστικά φορτισμένες Υγροτοπικές Περιοχές, Πόρος, Χατζοπούλειος Βιβλιοθήκη
- Παπαδημητρίου, Β. 1998. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο», Αθήνα, εκδόσεις τηπωθήτω

- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. 1985. «Εξελικτική Ψυχολογία: Ψυχολογική Θεώρηση της Πορείας της Ζωής από τη σύλληψη έως την ενηλικίωση», Αθήνα
- Ράπτης, Ν. 2000. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή, το Θεωρητικό Πλαίσιο των Επιλογών», ΤΥΠΩΘΗΤΩ – Γιώργος Δαρδανός Αθήνα
- Σαΐτη, Α. 2000. «Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη», Αθήνα, εκδόσεις τηλωθήτω
- Τρικάλιτη Α. και Σταθοπούλου-Παλαιοπούλου Ρ. 1999. «Παιδαγωγικές και Μεθοδολογικές Κατευθύνσεις», Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα

ΑΣΧΟΛΟΥΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ

- [The International Society for Environmental Ethics](#)

Has several useful links, including ones to discussion groups on environmental ethics, the quarterly newsletter of the society and a comprehensive searchable bibliography on environmental ethics.

- [Centre for Applied Ethics](#) (U. British Columbia) Contains several links to environmental ethics resources.
- [International Association for Environmental Philosophy](#) (Site maintained by Robert Frodeman, Colorado School of Mines)
A recently formed group focuses on environmental philosophy from the phenomenological and 'continental' perspective.

- www.corec.org.uk

The Central Office for Research Ethics Committee gives access to all the regional ethics committees and can be found on the Internet at the address

- <http://www.scre.ac.uk/bera/guidelines.html>

British Educational Research Association Ethical Guidelines
BERA, c/o SCRE, 15 St. John Street, Edinburgh, EH8 8JR

- <http://sshrc.ca>

Social Science and Humanities Research Council of Canada
1998 Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

- Audubon Society
<http://www.igc.apc.org/audubon/>
- Campus Earth Summit
<http://www.netSPACE.org:80/enviro/blueprint/>

Blueprint for a green campus; directory of 1700 environmental contacts at 750 campuses.

- The Earth Council/The Earth Network
<http://terra.ecouncil.ac.cr/ecweb.html>
- Earth First
<gopher://gopher.igc.apc.org.70/11/environment/organizations/ef.journal>
Envirolink
<http://www.envirolink.org>
- Environmental Education Association of Washington
<http://www.eeaw.org/>
- Greenpeace
<http://www.greenpeace.org/>
- Island Press / Eco-Compass
<http://www.islandpress.com/Eco-Compass/ECOCOMP14.htm>
This group is dedicated to countering the anti-environmental backlash, and the web site includes "Countering the Brownlash."
- Nature Conservancy
<http://www.tnc.org/>
- Northwest Ecosystem Alliance
<http://www.pacificrim.net/~nwea/>
- Northwest Environmental Watch (NEW)
<http://www.speakeasy.net/new/indic4.html>
- Oregon Natural Resources Council
<http://www.onrc.org/~onrc/>
- Palouse-Clearwater Environmental Institute
<http://www.moscow.com/resources/PCEI/>
- Public Interest Research Groups
<http://www.pirg.org/pirg/>
- Earth Information Systems (EIS)
<http://www.eartheis.com/>
- EcoNet Sustainable Development Directory
<http://www.igc.apc.org/igc/www.dev.html>
- EnviroLink Library
<http://www.envirolink.org.elib/>
EnviroLink Library is a comprehensive listing of environmental

information resources on the internet. There are links to each individual listing.

- Environmental Web Directory
<http://www.webdirectory.com>
- Forestry Link Page
<http://forestry.bangor.ac.uk/forstuff.html>
- Global Institute of Environmental Scientists Guide to Environmental Organizations on the web
<http://www.worldsys.com/labinfo/assoc/gies/others.html>
- GreenNet
<http://www.gn.apc.org/>
- Institute for Global Communications (IGC)
<http://www.igc.apc.org/>
- Native Americans and the Environment Northwest Links
<http://www.indians.org/library/>

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΑΙ NEWSLETTERS

- Island Press
<http://www.greenmarket.com/greenmarket/COMPANIES/island/>
- Greendisk
greendisk@igc.apc.org
- North Rim Press
<http://www.montana.com/NRP/index.html>
- Science and the Environment Electronic News Summary Magazine
<http://www.cais.net/publish/>
In addition to automated weekly e-mail mailings this service also offers lesson plans searchable by content area, audience and application type.
- <http://www.enn.som>

Το WWW.ENN.COM (Enviromental News Network) είναι ένα δίκτυο οικολογικής αποκλειστικά ενημέρωσης που καλύπτει όλη την ειδησεογραφία από την οικολογική σκοπιά.

- <http://www.pianetark.org>

Σ' αυτή τη διεύθυνση βρίσκονται οι οικολογικές σελίδες του διεθνούς ειδησεογραφικού πρακτορείου Reuters.

- www.theeclogist.co.uk

Εδώ βρίσκεται η διεύθυνση του πιο παλιού οικολογικού περιοδικού στον κόσμο.

- <http://www.earthfirstjournal.org>.

Ριζοσπαστικό οικολογικό αμερικάνικο περιοδικό σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή.

- <http://www.earthtimes.org>.

Ηλεκτρονική εφημερίδα με έμφαση στο περιβάλλον και τη βιώσιμη ανάπτυξη γενικότερα.

- <http://www.ems.org>. (Environmental Media Services)

Αμερικανική ηλεκτρονική υπηρεσία περιβαλλοντικών ειδήσεων.

- <http://www.ends.co.uk>. (Environmental Data Services)

Βρετανική ηλεκτρονική υπηρεσία περιβαλλοντικών ειδήσεων.

- <http://www.environlink.org>.

« Πύλη » ειδησεογραφίας (και όχι μόνο...) για τη βιώσιμη ανάπτυξη.

- <http://www.iisd.ca>

Αναλυτική πληροφόρηση για τις μηνιαίες εξελίξεις για όλες τις συνδιασκέψεις και τα συνέδρια ανά τον κόσμο που αφορούν τη βιώσιμη ανάπτυξη.

- <http://www.planetark.org>

Καθημερινή ηλεκτρονική ειδησεογραφία για το περιβάλλον σε συνεργασία με το πρακτορείο Reuters.

- <http://www.resurgence.org>

Το ιστορικότερο και πιο πνευματώδες στη Βρετανία ίσως και διεθνώς περιοδικό για τη βιώσιμη ανάπτυξη.

- <http://www.tomorrow-web.com>

Το κυριότερο διεθνές περιοδικό για τη βιώσιμη ανάπτυξη από τη σκοπιά των επιχειρήσεων.

- <http://www.elsevier.com/homepages/sae/econbase/ecolec>

Το μοναδικό εξειδικευμένο ακαδημαϊκό περιοδικό για τα Οικολογικά Οικονομικά.

ΜΗ ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

- www.greenpeace.com

Μέσα από τη διεύθυνση αυτή μπορείτε να μάθετε νέα της γνωστής αυτής οργάνωσης, να συνδεθείτε με το γραφείο της για να δείτε της δράσεις αυτής της οργάνωσης σε τοπικό αλλά κα παγκόσμιο επίπεδο και πως εσεις μπορείτε να προσφέρετε.

- www.wwf.org
- www.panda.org/
- www.worldwildlife.org

Η πρώτη διεύθυνση είναι της γνωστής οργάνωσης w w f η οποία χρονολογείται από το 1961. Η δράση της είναι πάρα πολύ μεγάλη. Τα προγράμματα προστασίας τα υλοποιεί σε 157 χώρες. Εδώ θα βρείτε νέα, ειδήσεις, σχόλια, για όλα τα μεγάλα οικολογικά ζητήματα σε παγκόσμιο επίπεδο: Κλίμα, Θάλασσες, Δάση κ.λ.π.

ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΟ ΠΑΙΓΝΙΔΙ

- www.virtualhouse.org/

Είναι παιγνίδι με σκοπό να διδάξει στα παιδιά οικολογικά μαθήματα όπως χλωρίδα, πανίδα κ.ά. το έφτιαξε η wwf.

ΔΙΑΤΡΟΦΗ

- www.purefood.org

Στο site αυτό βρίσκουμε μια σειρά από ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη διατροφή μας (μεταλλαγμένα, τοξικά, ορμόνες κ.λ.π.)

- www.turefood.org

Site της Greenpeace για τα τρόφιμα και χρήσιμες συμβουλές γι' αυτά που μπαίνουν στην κουζίνα μας.

- www.in.gr/agro/

Η γνωστή διεύθυνση in.gr μέσα από την πύλη της agro μας δίνει πληροφορίες για θέματα αγροτουρισμού.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑ ΝΙΚΗ ΚΑΠΠΑ

Καθηγήτρια ΠΕΙΣ

Διευθύντρια Οργανισμού

Αθήνα

Αθήνα 2007

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ»

«ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΘΕΜΑ:

«ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ, ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΘΕΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ
ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΗΘΙΚΗΣ»

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Κος Κ. ΑΠΟΣΤΟΛΟΠΟΥΛΟΣ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: Κα Μ. ΓΚΟΥΣΙΑ
Κος Κ. ΑΜΠΕΛΙΩΤΗΣ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΝΙΚΗ ΚΑΠΠΑ

Καθηγήτρια ΠΕ15
Διοργάνωση 1ου Γυμνάσιου
Αχαρνών

ΑΘΗΝΑ, 2003

A. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΠΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΕΙ
ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ		
A1. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ		
A2. ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΜΟΝΙΜΟΣ	
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	
	ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ	
A3. ΗΛΙΚΙΑ	25-35 ΕΤΩΝ	
	36-45 ΕΤΩΝ	
	46 ΚΑΙ ΑΝΩ	

A.4 ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

1-5 ☐ 11-15 ☐ άνω των 20 ☐

6-10 ☐ 16-20 ☐

A.5 Είστε κάτοχος δευτέρου πτυχίου; ☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

Αν ναι αναφέρετε Πανεπιστήμιο και
Ειδικότητα:.....

A.6 Μεταπτυχιακές Σπουδές : Master's ☐ Διδακτορικό ☐

Αν ναι αναφέρετε Πανεπιστήμιο και
Ειδικότητα:.....

A.7 Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

A.8 Αν ναι , από ποιο φορέα λάβατε την επιμόρφωση Περιβαλλοντικής Εκπ/σης ;

.....
.....

B. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ.

B.1 Έχετε αναλάβει ή συμμετείχατε ως μέλος ομάδας σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κατά την διάρκεια της καριέρας σας στο χώρο της εκπαίδευσης ;

ΝΑΙ

☐

ΟΧΙ

☐

B.2 Εάν ναι, θα μπορούσατε να καταγράψετε στον παρακάτω πίνακα την εμπειρία σας, αναφέροντας τα δυο τελευταία προγράμματα που έχετε συμμετάσχει :

Τίτλος Προγράμματος & Σχολείο	Σχολικό Έτος	Σύνολο Ωρών	Αριθμός Μαθητών που συμμετείχαν

B.3 Είστε μέλος σε κάποια οργάνωση που ασχολείται με την προστασία του περιβάλλοντος;

ΝΑΙ

☐

ΟΧΙ

☐

B.4 Κατά την διάρκεια των τελευταίων 3 ετών ενημερώνεστε για τα περιβαλλοντικά θέματα κυρίως από :
(επιλέξτε μία απάντηση)

1. εφημερίδες ☐
2. βιβλία ☐
3. τηλεοπτικές εκπομπές ☐
4. διαδίκτυο ☐
5. ραδιοφωνικές εκπομπές ☐

B.5 Πιστεύετε ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση χρειάζεται για να προστατεύσει κυρίως:

1. τον άνθρωπο ☐
2. το περιβάλλον ☐
3. και τα δύο ☐
4. τίποτα από τα δύο ☐

B.6 Σε ποιο βαθμό η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τη βιωσιμότητα του πλανήτη;

- πολύ ☐
- λίγο ☐
- καθόλου ☐

B.7 Θεωρείτε ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα πρέπει να ενταχθεί στο υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα της Β' / θμιας Εκπ/σης;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

B.8 Για τη συμμετοχή σας σε περιβαλλοντικά προγράμματα και δράσεις του σχολείου λαμβάνετε :
(επιλέξτε μία απάντηση)

- Αμοιβή υπερωριακής Απασχόλησης ☐
- Απαλλαγή ωρών Διδασκαλίας ☐
- Ηθική Ικανοποίηση ☐

B.9. Ποια ήταν η εμπειρία σας από ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που έγινε στο σχολείο;

- Θετική ☐
- Αρνητική ☐

B.10 Τι αποκορίσατε από αυτή την εμπειρία σας; Σας δόθηκε κυρίως η ευκαιρία:
(επιλέξτε μία απάντηση)

- Να γνωρίσετε καλύτερα τους μαθητές σας ☐
- Να έχετε μια θετική συνεργασία με τους συναδέλφους σας ☐
- Να αξιοποιήσετε τις γνώσεις σας ☐
- Να πλουτίσετε τις γνώσεις σας ☐

B.11 Τι δυσκολίες αντιμετωπίσατε; Υπήρξε δυσκολία στην:
(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- Συνεργασία με τον Σύλλογο των υπόλοιπων διδασκόντων ☐
- Συνεργασία με τους τοπικούς φορείς ☐
- Συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων ☐
- Ανεύρεση μαθητών για την περιβαλλοντική ομάδα ☐
- Συνεργασία με υπεύθυνους Περιβαλλοντικής Εκπ/σης ☐
- Εξασφάλιση κατάλληλης υποδομής και υλικού ☐
- Άλλο..... ☐

B.12 Ποια από τα παρακάτω είδη εξοπλισμού χρησιμοποιείτε για την διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

- Εργαστήρια Φυσικών Επιστημών ☐
- Ηλεκτρονικό Υπολογιστή ☐
- Οπτικοακουστικά μέσα ☐
- Εκπαιδευτικά πακέτα Π.Ε. του ΕΠΕΑΕΚ II ☐
- Άλλο (αναφέρατε).....

Γ. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ

Γ.1 Πιστεύετε ότι τα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και οι δράσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο δίνουν στα παιδιά:
(Επιλέξτε τα τρία από αυτά κατά σειρά προτεραιότητας)

- (α) «πληροφόρηση» για το περιβάλλον ☐
- (β) κίνητρα για να διαμορφώσουν «αξίες» ☐
- (γ) ερεθίσματα για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση ☐
- (δ) δυνατότητα να αποσαφηνίσουν έννοιες ☐
- (ε) γνώση γύρω από το περιβάλλον ☐
- (στ) Άλλο.....

Γ.2 Μέσα από τα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μας ενδιαφέρει ο μαθητής:
(σημειώστε μια μόνο απάντηση)

1. να «γνωρίσει το περιβάλλον» ☐
2. να «αγαπήσει το περιβάλλον» ☐
3. και τα δύο ☐
4. Άλλο

Γ.3 Η συμπεριφορά των μαθητών σας απέναντι στο περιβάλλον κατά την διάρκεια περιβαλλοντικών δράσεων;
(σημειώστε μία μόνο απάντηση)

- Ενθουσιώδης ☐
- Δείχνει δισταγμό για συμμετοχή ☐
- Αδιάφορη ☐

Γ.4. Με ποιον τρόπο εκδηλώθηκε αυτή η διαφοροποίηση συμπεριφοράς ;

- Θετική περιβαλλοντική στάση στο χώρο του σχολείου. ☐
- Δραστηριοποίηση για τη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος χώρου. ☐
- Εκδήλωση επιθυμίας των μαθητών για περιβαλλοντικές πρωτοβουλίες εκτός σχολείου. ☐
- Εκδήλωση επιθυμίας των παιδιών να πραγματοποιήσουν εργασίες πάνω σε περιβαλλοντικά θέματα. ☐
- Εκδήλωση επιθυμίας των παιδιών να επισκεφθούν χώρους που ασχολούνται με την προστασία του περιβάλλοντος. ☐

Γ.5 Είστε γνώστης διδακτικών μεθόδων σχετικά με τη διδασκαλία περιβαλλοντικών αξιών ;

ΝΑΙ ☐ ☐ ΟΧΙ

Γ.6 Εάν ναι, επιλέξτε ποιές από τις παρακάτω διδακτικές μεθόδους χρησιμοποιείτε:

1. Μέθοδος Laissez Faire ☐
2. Μέθοδος της Ηθικής Ανάπτυξης ☐
3. Μέθοδος της Μετάδοσης Αξιών ☐
4. Μέθοδος της Ανάλυσης Αξιών ☐
5. Μέθοδος της Διασαφήνισης Αξιών ☐
6. Μέθοδος της Μάθησης μέσα από τη Δράση ☐
7. Μέθοδος της τροποποίησης συμπεριφοράς ☐
8. Μέθοδος της συμβάλλουσας εκπαίδευσης ☐

Γ.7. Αν όχι, τότε αιτιολογείστε το γιατί δεν είστε γνώστης των διδακτικών μεθόδων:

- Γιατί δεν τις ήξερα ☐
- Γιατί δεν τις διδάχθηκα ☐
- Γιατί δεν τις πίστευα ☐
- Γιατί η εφαρμογή κάποιας διδακτικής μεθόδου μου δημιούργησε προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη ☐
- Άλλο..... ☐

Γ.8. Η καλλιέργεια περιβαλλοντικών αξιών μέσα από τα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης διαμορφώνουν αντίστοιχες στάσεις των μαθητών απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα;

Ναι ☐ Μάλλον Ναι ☐ Όχι απαραίτητα ☐ Όχι ☐

Γ.9. Πώς πιστεύετε ότι συσχετίζεται η ανάπτυξη των αξιών απέναντι στο περιβάλλον με τη διδασκαλία της «περιβαλλοντικής εκπαίδευσης»;
(Από τους 4 θετικούς λόγους, υποδείξτε τον κυριότερο)

- Μέσω της συναισθηματικής ευαισθητοποίησης. ☐
- Μέσω της λογικής κατανόησης. ☐
- Μέσω της προβολής προτύπων. ☐
- Μέσω της βιωματικής εμπειρίας που δημιουργείται μέσα από τη δράση. ☐

Γ.10. Ποια θα ήταν η στάση σας απέναντι στους μαθητές που δεν δείχνουν να πείθονται από την «ηθική διάσταση» της προστασίας του περιβάλλοντος;
(Επιλέξτε μία απάντηση που σας ταιριάζει)

- (α) Θα σεβαστώ την άποψη του μαθητή και θα την δεχτώ. ☐
- (β) Προσπαθώ να πείσω το μαθητή να καταλάβει ότι έχει άδικο. ☐
- (γ) Θα επιδιώξω την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών με επιχειρηματολογία ☐
- (δ) Άλλο..... ☐

Γ.11. Τι κάνετε ως περιβαλλοντικά υπεύθυνος πολίτης όταν βλέπετε έναν συνάνθρωπό σας να ενεργεί επιβαρυντικά για το περιβάλλον π.χ. πετάει σκουπίδια σε μια ακρογιαλιά:

- Του εξηγώ το λάθος του με ήρεμο τόνο
- Αδιαφορώ
- Κάνω ότι θα έπρεπε να κάνει εκείνος
- Τον / την χρησιμοποιώ ως παράδειγμα αποφυγής
- Του δείχνω τη δυσφορία μου

☐
☐
☐
☐
☐

Γ.12. Έχετε παρουσιάσει ποτέ στα παιδιά έναν κατάλογο με ενδεδειγμένες ενέργειες, φιλικές προς το περιβάλλον, ζητώντας τους να υιοθετήσουν κάποιες από αυτές;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

ΘΑ ΤΟ ΚΑΝΩ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ☐

Γ.13. Εφαρμόζετε, στα πλαίσια των μαθημάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, δραστηριότητες «μάθησης μέσα από τη δράση»;

ΝΑΙ

☐

ΟΧΙ

☐

Γ.13.1 Εάν ναι ποιες από τις παρακάτω εκπαιδευτικές δραστηριότητες χρησιμοποιείτε;

1. Εκπαιδευτικές Εκδρομές
2. Επισκέψεις σε κέντρα Κ.Π.Ε
3. Συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και τοπικούς φορείς
4. Διαμόρφωση Περιβάλλοντα Χώρου της Σχολικής Μονάδας
5. Άλλο.....

☐
☐
☐
☐

Γ.14. Επιλέξτε τους τρεις σημαντικότερους στόχους στους οποίους θα πρέπει να ανταποκρίνονται τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

1. Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πόσο σημαντική είναι η βιωσιμότητα του περιβάλλοντος ☐
2. Να αποκτήσουν επίγνωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το περιβάλλον. ☐
3. Να γνωρίσουν οι μαθητές τις κυριότερες αιτίες μόλυνσης του περιβάλλοντος και τα συνδεόμενα προβλήματα. ☐
4. Να αποκτήσουν οι μαθητές ενδιαφέρον για το περιβάλλον στο οποίο ζουν και κίνητρα, ώστε να συνδράμουν στην προστασία του. ☐
5. Να αποκτήσουν οι μαθητές κατάλληλες δεξιότητες έτσι ώστε να μπορούν να αξιολογήσουν τις παραμέτρους που καθορίζουν την προστασία του περιβάλλοντος. ☐
6. Να δοθούν ευκαιρίες στους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, στάσεις και αξίες, μέσα από τη συνεργασία τόσο μεταξύ τους και με τους καθηγητές τους, όσο και με τους υπεύθυνους φορείς. ☐
7. Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την ατομική ευθύνη απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα. ☐

Γ.15. Οι υποχρεώσεις που αναφέρονται για τον περιβαλλοντικά υπεύθυνο πολίτη αφορούν:
(επιλέξτε μία απάντηση)

- τους άλλους ανθρώπους αποκλειστικά ☐
- την κοινότητα που ζει ο ίδιος ☐
- όλα τα έμβια όντα του πλανήτη ☐
- τη φύση ως σύστημα λόγω της εγγενούς της αξίας ☐
- άλλο ☐

Γ.16. Ο σεβασμός προς το περιβάλλον πρέπει να διδάσκεται με βάση το θεώρημα:

(διαλέξτε μία απάντηση)

- ο άνθρωπος είναι ανώτερο ον και όλα γίνονται με σκοπό την ευημερία του ☐
- το συμφέρον του ανθρώπου είναι να χειρίζεται συνετά τις πηγές ενέργειας και το φυσικό περιβάλλον ☐
- ο άνθρωπος είναι μέρος ενός συστήματος που πρέπει να διαφυλαχθεί για τις μελλοντικές γενιές ☐
- άλλο ☐

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΠΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΕΙ

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

Α1 ΠΑΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Α2 ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

ΜΟΝΕΜΟΣ

ΑΝΑΓΛΩΒΙΤΗΣ

ΠΡΟΜΙΣΘΙΟΥΣ

Α3

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Α4 ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

1-5

6-10

11-15

16-20

21-25

Α5 Είστε κάτοχος δεύτερου πτυχίου:

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Α5.1 Αν ναι αναφέρετε Πανεπιστήμιο και ΣΕΜΤ

ΣΕΜΤ

Α5.2 Βεβαιότητα: ΚΩΔΙΚΟΣ

Α6 Μεταπτυχιακές Σπουδές: Master

Διδακτορικό

Αν ναι αναφέρετε Πανεπιστήμιο και

ΤΙΤΛΟ

ΣΕΜΤ

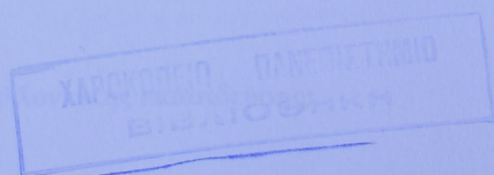
ΕΣΤ

Βεβαιότητα: ΚΩΔΙΚΟΣ

Α7 Έχει επιρροή/καί σε θέρμα περί

ΝΑΙ

ΟΧΙ



**A. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΠΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΕΙ
ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ		
A1. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ		
A2. ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΜΟΝΙΜΟΣ	1
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	2
	ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ	3
A3. ΗΛΙΚΙΑ	25-35 ΕΤΩΝ	1
	36-45 ΕΤΩΝ	2
	46 ΚΑΙ ΑΝΩ	3

A.4 ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

1-5 11-15 άνω των 20

6-10 16-20

A.5 Είστε κάτοχος δευτέρου πτυχίου; **ΝΑΙ** **ΟΧΙ**

A.5.1 Αν ναι αναφέρετε Πανεπιστήμιο και ΕΣΩΤ. ΕΞΩΤ.

A.5.2 Ειδικότητα: ΚΩΔΙΚΟΣ

A.6 Μεταπτυχιακές Σπουδές : Master's Διδακτορικό

Αν ναι αναφέρετε Πανεπιστήμιο και ΤΙΠΟΤΑ ΕΣΩΤ. ΕΞΩΤ.

Ειδικότητα: ΚΩΔΙΚΟΣ

A.7 Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;

ΝΑΙ ΟΧΙ

A.8 Αν ναι , από ποιο φορέα λάβατε την επιμόρφωση Περιβαλλοντικής Εκπ/σης ;

A.8.1 Δ/ΝΣΗ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ A.8.4 ΠΑΝ/ΜΙΟ ΕΣΩΤ.

A.8.2 ΥΠΕΠΘ A.8.5 ΠΑΝ/ΜΙΟ ΕΞΩΤ.

A.8.3 ΚΠΕ ΑΛΛΟΙ ΦΟΡΕΙΣ

B. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ.

B.1 Έχετε αναλάβει ή συμμετείχατε ως μέλος ομάδας σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κατά την διάρκεια της καριέρας σας στο χώρο της εκπαίδευσης ;

ΝΑΙ ☐ 1 ΟΧΙ ☐ 0

B.2 Εάν ναι, θα μπορούσατε να καταγράψετε στον παρακάτω πίνακα την εμπειρία σας, αναφέροντας τα δυο τελευταία προγράμματα που έχετε συμμετάσχει :

Τίτλος Προγράμματος & Σχολείο	Σχολικό Έτος	Σύνολο Ωρών	Αριθμός Μαθητών που συμμετείχαν

B.3 Είστε μέλος σε κάποια οργάνωση που ασχολείται με την προστασία του περιβάλλοντος;

ΝΑΙ ☐ 1 ΟΧΙ ☐ 0

B.4 Κατά την διάρκεια των τελευταίων 3 ετών ενημερώνεστε για τα περιβαλλοντικά θέματα κυρίως από :

(επιλέξτε μία απάντηση) ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

1. εφημερίδες ☐
2. βιβλία ☐
3. τηλεοπτικές εκπομπές ☐
4. διαδίκτυο ☐
5. ραδιοφωνικές εκπομπές ☐

B.5 Πιστεύετε ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση χρειάζεται για να προστατεύσει κυρίως:

1. τον άνθρωπο ☐
2. το περιβάλλον ☐
3. και τα δύο ☐
4. τίποτα από τα δύο ☐

B.6 Σε ποιο βαθμό η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τη βιωσιμότητα του πλανήτη;

- πολύ ☐
- λίγο ☐
- καθόλου ☐

B.7 Θεωρείτε ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα πρέπει να ενταχθεί στο υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα της Β' /θμιας Εκπ/σης;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

B.8 Για τη συμμετοχή σας σε περιβαλλοντικά προγράμματα και δράσεις του σχολείου λαμβάνετε :
(επιλέξτε μία απάντηση)

- Αμοιβή υπερωριακής Απασχόλησης ☐
- Απαλλαγή ωρών Διδασκαλίας ☐
- Ηθική Ικανοποίηση ☐

B.9. Ποια ήταν η εμπειρία σας από ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που έγινε στο σχολείο;

• Θετική

• Αρνητική

B.10 Τι αποκορίσατε από αυτή την εμπειρία σας; Σας δόθηκε κυρίως η ευκαιρία:

(επιλέξτε μία απάντηση)

• Να γνωρίσετε καλύτερα τους μαθητές σας

• Να έχετε μια θετική συνεργασία με τους συναδέλφους σας

• Να αξιοποιήσετε τις γνώσεις σας

• Να πλουτίσετε τις γνώσεις σας

B.11 Τι δυσκολίες αντιμετωπίσατε; Υπήρξε δυσκολία στην:
(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

ΝΑΙ ΟΧΙ

B.11.1 Συνεργασία με τον Σύλλογο των υπόλοιπων διδασκόντων

B.11.2 Συνεργασία με τους τοπικούς φορείς

B.11.3 Συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων

B.11.4 Ανεύρεση μαθητών για την περιβαλλοντική ομάδα

B.11.5 Συνεργασία με υπεύθυνους Περιβαλλοντικής Εκπ/σης

B.11.6 Εξασφάλιση κατάλληλης υποδομής και υλικού

B.11.7 Πόροι

B.11.8 Χρόνος

B.12 Ποια από τα παρακάτω είδη εξοπλισμού χρησιμοποιείτε για την διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

B.12.1 Εργαστήρια Φυσικών Επιστημών

B.12.2 Ηλεκτρονικό Υπολογιστή

B.12.3 Οπτικοακουστικά μέσα

B.12.4 Εκπαιδευτικά πακέτα Π.Ε. του ΕΠΕΑΕΚ II

B.12.5 Βιβλιοθήκη

B.12.6 Διαδύκτιο

Γ. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ

Γ.1 Πιστεύετε ότι τα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και οι δράσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο δίνουν στα παιδιά: (Επιλέξτε τα τρία από αυτά κατά σειρά προτεραιότητας)

ή

Γ.1.1 «πληροφόρηση» για το περιβάλλον

Γ.1.2 κίνητρα για να διαμορφώσουν «αξίες»

Γ.1.3 ερεθίσματα για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση

Γ.1.4 δυνατότητα να αποσαφηνίσουν έννοιες

Γ.1.5 γνώση γύρω από το περιβάλλον

Γ.1.6 Άλλο (συνεργασία ομαδικό πνεύμα, υπευθυνότητα)

Γ.2 Μέσα από τα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μας ενδιαφέρει ο μαθητής : (σημειώστε μια μόνο απάντηση)

1. να «γνωρίσει το περιβάλλον»

2. να «αγαπήσει το περιβάλλον»

3. και τα δύο

4. Άλλο

Γ.3 Η συμπεριφορά των μαθητών σας απέναντι στο περιβάλλον κατά την διάρκεια περιβαλλοντικών δράσεων;

(σημειώστε μία μόνο απάντηση)

- Ενθουσιώδης
- Δείχνει δισταγμό για συμμετοχή
- Αδιάφορη

Γ.4. Με ποιον τρόπο εκδηλώθηκε αυτή η διαφοροποίηση συμπεριφοράς ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Γ.4.1 Θετική περιβαλλοντική στάση στο χώρο του σχολείου.

Γ.4.2 Δραστηριοποίηση για τη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος χώρου.

Γ.4.3 Εκδήλωση επιθυμίας των μαθητών για περιβαλλοντικές πρωτοβουλίες εκτός σχολείου.

Γ.4.4 Εκδήλωση επιθυμίας των παιδιών να πραγματοποιήσουν εργασίες πάνω σε περιβαλλοντικά θέματα.

Γ.4.5 Εκδήλωση επιθυμίας των παιδιών να επισκεφθούν πιο σύντομα χώρους που ασχολούνται με την προστασία του περιβάλλοντος.

Γ.5 Είστε γνώστης διδακτικών μεθόδων σχετικά με τη διδασκαλία περιβαλλοντικών αξιών?.

ΝΑΙ ΟΧΙ

Γ.6 Εάν ναι, επιλέξτε ποιές από τις παρακάτω διδακτικές μεθόδους χρησιμοποιείτε:

ΝΑΙ ΟΧΙ

Μέθοδος Laissez Faire

Μέθοδος της Ηθικής Ανάπτυξης

Μέθοδος της Μετάδοσης Αξιών

Μέθοδος της Ανάλυσης Αξιών

Μέθοδος της Διασαφήνισης Αξιών

Μέθοδος της Μάθησης μέσα από τη Δράση

Μέθοδος της τροποποίησης συμπεριφοράς

Μέθοδος της συμβάλλουσας εκπαίδευσης

Γ.7. Αν όχι, τότε αιτιολογείστε το γιατί δεν είστε γνώστης των διδακτικών μεθόδων:

ΝΑΙ ΟΧΙ

Γ.7.1 Γιατί δεν τις ήξερα

Γ.7.2 Γιατί δεν τις διδάχθηκα

Γ.7.3 Γιατί δεν τις πίστευα

Γ.7.4 Γιατί η εφαρμογή κάποιας διδακτικής μεθόδου μου δημιούργησε προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη

Γ.7.5 Άλλο.....

Γ.8. Η καλλιέργεια περιβαλλοντικών αξιών μέσα από τα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης διαμορφώνουν αντίστοιχες στάσεις των μαθητών απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα;

Ναι Μάλλον Ναι Όχι απαραίτητα Όχι

Γ.9. Πώς πιστεύετε ότι συσχετίζεται η ανάπτυξη των αξιών απέναντι στο περιβάλλον με την διδασκαλία της «περιβαλλοντικής εκπαίδευσης»; (Από τους 4 θετικούς λόγους, υποδείξτε τον κυριότερο)

- Μέσω της συναισθηματικής ευαισθητοποίησης.
- Μέσω της λογικής κατανόησης.
- Μέσω της προβολής προτύπων.
- Μέσω της βιωματικής εμπειρίας που δημιουργείται μέσα από τη δράση.

Γ.10. Ποια θα ήταν η στάση σας απέναντι στους μαθητές που δεν δείχνουν να πείθονται από την «ηθική διάσταση» της προστασίας του περιβάλλοντος
(επιλέξτε μία απάντηση που σας ταιριάζει)

- (α) Θα σεβαστώ την άποψη του μαθητή και θα την δεχτώ.
- (β) Προσπαθώ να πείσω το μαθητή να καταλάβει ότι έχει άδικο.
- (γ) Θα επιδιώξω την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών με επιχειρηματολογία
- (δ) Άλλο.....

Γ.11. Τι κάνετε ως περιβαλλοντικά υπεύθυνος πολίτης όταν βλέπετε έναν συνάνθρωπό σας να ενεργεί επιβαρυντικά για το περιβάλλον π.χ. πετάει σκουπίδια σε μια ακρογιαλιά:

ΝΑΙ ΟΧΙ

Γ.11.1 Του εξηγώ το λάθος του με ήρεμο τόνο

Γ.11.2 Αδιαφορώ

Γ.11.3 Κάνω ότι θα έπρεπε να κάνει εκείνος

Γ.11.4 Τον / την χρησιμοποιώ ως παράδειγμα αποφυγής

Γ.11.5 Του δείχνω τη δυσφορία μου

Γ.12. Έχετε παρουσιάσει ποτέ στα παιδιά έναν κατάλογο με ενδεδειγμένες ενέργειες, φιλικές προς το περιβάλλον, ζητώντας τους να υιοθετήσουν κάποιες από αυτές;

ΝΑΙ ΟΧΙ ΘΑ ΤΟ ΚΑΝΩ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Γ.13. Εφαρμόζετε, στα πλαίσια των μαθημάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, δραστηριότητες «μάθησης μέσα από τη δράση»;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Γ.13.1 Εάν ναι ποιες από τις παρακάτω εκπαιδευτικές δραστηριότητες χρησιμοποιείτε;

Γ.13.1 Εκπαιδευτικές Εκδρομές

Γ.13.2 Επισκέψεις σε κέντρα Κ.Π.Ε

Γ.13.3 Συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και τοπικούς φορείς

Γ.13.4 Διαμόρφωση Περιβάλλοντα Χώρου της Σχολικής Μονάδας

Γ.13.5 Εργασίες, παιχνίδι ρόλων, εργασία και πεδία.

Γ.13.6 Συμμετοχή στα δίκτυα

Γ.14. Επιλέξτε τους τρεις σημαντικότερους στόχους στους οποίους θα πρέπει να ανταποκρίνονται τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

ΝΑΙ

1

ΟΧΙ

0

- Γ.14.1 Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πόσο σημαντική είναι η βιωσιμότητα του περιβάλλοντος
- Γ.14.2 Να αποκτήσουν επίγνωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το περιβάλλον.
- Γ.14.3 Να γνωρίσουν οι μαθητές τις κυριότερες αιτίες μόλυνσης του περιβάλλοντος και τα συνδεόμενα προβλήματα.
- Γ.14.4 Να αποκτήσουν οι μαθητές ενδιαφέρον για το περιβάλλον στο οποίο ζουν και κίνητρα, ώστε να συνδράμουν στην προστασία του.
- Γ.14.5 Να αποκτήσουν οι μαθητές κατάλληλες δεξιότητες έτσι ώστε να μπορούν να αξιολογήσουν τις παραμέτρους που καθορίζουν την προστασία του περιβάλλοντος.
- Γ.14.6 Να δοθούν ευκαιρίες στους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, στάσεις και αξίες, μέσα από την συνεργασία τόσο μεταξύ τους και με τους καθηγητές τους, όσο και με τους υπεύθυνους φορείς.
- Γ.14.7 Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την ατομική ευθύνη απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα.

Γ.15. Οι υποχρεώσεις που αναφέρονται για τον περιβαλλοντικά υπεύθυνο πολίτη αφορούν:

(επιλέξτε μία απάντηση)

- τους άλλους ανθρώπους αποκλειστικά
- την κοινότητα που ζει ο ίδιος
- όλα τα έμβια όντα του πλανήτη
- την φύση ως σύστημα λόγω της εγγενούς της αξίας
- άλλο

1

2

3

4

5

Γ.16. Ο σεβασμός προς το περιβάλλον πρέπει να διδάσκεται με βάση το θεώρημα.

(διαλέξτε μία απάντηση)

- ο άνθρωπος είναι ανώτερο ον και όλα γίνονται με σκοπό την ευημερία του
- το συμφέρον του ανθρώπου είναι να χειρίζεται συνετά τις πηγές ενέργειας και το φυσικό περιβάλλον
- ο άνθρωπος είναι μέρος ενός συστήματος που πρέπει να διαφυλαχθεί για τις μελλοντικές γενιές
- άλλο

1

2

3

4

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ Π.Ε.
ΣΤΗΝ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ
ΑΤΤΙΚΗΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

**ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ Π.Ε.
ΣΤΗΝ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ
ΑΤΤΙΚΗΣ**

Δ/νση Δ/θμης Αν. Αττικής

Προγράμματα ΠΕ

2003-2004

Αριθμός προγραμμάτων = 60

Αριθμός σχολείων = 49

(Δημόσια = 44, Ιδιωτικά = 5)

Γυμνάσια = 29

Ε.Λύκεια = 16

ΤΕΕ = 4

Αριθμός Εκπαιδευτικών = 131

Αριθμός Μαθητών = 1624

Χρηματοδότηση = 3070 ευρώ που μοιράστηκαν, περίπου ισόποσα στα 44 Δημόσια σχολεία (περίπου 70 ευρώ ανά σχολείο)

Επιπλέον, 16 Δημόσια σχολεία υπέβαλαν 21 προγράμματα ΠΕΕ στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Μετά από αξιολόγηση, χρηματοδοτήθηκαν με 2400 ευρώ ανά πρόγραμμα.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τίτλος Προγράμματος και σχολείο	Έτος	Ώρες	Μαθητές
Δρυμός Πάρνηθας (Φύση και Ιστορία)	2002-03	2	35
Ανακύκλωση – Αξιοποίηση άχρηστων υλικών	2002-03	2	28
Η Ενέργεια και Εμείς.	99-00	40	34
Η κατανάλωση Ενέργειας	03-04	40	32
Πηγή πρόοδος απειλή για πολιτισμό.			
Ανακύκλωση και Απορρίμματα (Θρακομακεδόνες)	00-01	-	15
Κινητό και οι επιπτώσεις στην υγεία	02-03	-	30
Υγρότοποι 2 ^ο Γ. Γέρακα	01-02	30	25
Θαλασσογραφίες »	02-03	45	30
Τα μανιτάρια στον τόπο μου	99-00	40	16
Ανακύκλωση χαρτιού	02-03	-	28
Αλουμινίου			
-//-	03-04	-	29
Νέοι και Ελεύθερος χρόνος στην Ρόδο.	02-03	-	-
Διαμόρφωση σχολικού περιβάλλοντος τόπος σωματικής άσκησης, ψυχαγωγίας και αναψυχής	02-03	-	-

Οικολογική κατοικία –	00-01	50	20
Ακτινοβολίες – Περιβάλλον –	02-03	46	22
Άνθρωπος			
Παραδοσιακά και Σύγχρονα	02-03	56	25
Επαγγέλματα – «Κύκλος			
Νερού Κύκλος Ζωής»	03-04	50	25
Υδάτινο μονοπάτι ζωής –			
Ασωπός ποταμός	03-04	2	30
Ανακύκλωση Αλουμινίου Γ.	86-87	30	22
Κοντόπευκου.			
Διαμόρφωση Περιβάλλοντος	01-02	28	25
Χώρου σχολείου.			
Αρκούδα και Λύκοι Αρκούδες	00-01	60	48
στο Μαραθώνα;	03-04	-	40
Παράδοση και σύγχρονα	02-03	56	25
Επαγγέλματα. Κύκλος νερού	03-04	60	25
κύκλος ζωής			
Διατροφικές συνήθειες στα			
Μεσόγεια	99-00	2	15
Τα Φαληρικό Δέλτα Στάδια	01-02	2	20
εξέλιξης και επίδραση στη			
τοπική κοινωνία –			
Παράκτια Ζώνη Δ. Καλυβίων	03-04	2	15
Κομπόστ από Σκουπίδια	02-03	2	15
(Αρτέμιδος)			
Κομπόστ από Σκουπίδια –Το	02-03	2	15
δάσος μια ανάσα ζωής	03-04	2	30
(Αρτέμιδα)			

Τα βυζαντινά μνημεία του Γερακίου Λακωνίας – Δάσος και οικιστική ανάπτυξη – Το φυσικό περιβάλλον και οι παραδοσιακοί Οικισμοί της Λακωνίας	02-03 03-04 03-04	2/εβδ 2/εβδ 2/εβδ	15 22 40
–Δάσος και οικιστική Ανάπτυξη – Το φυσικό περιβάλλον της Λακωνίας	03-04 03-04	2/εβδ 2/εβδ	22 40
Αμπελώνες στα Μεσόγεια Αττικής – Μαθαίνοντας για την Ελλάδα μέσα από τη μουσική της παράδοσης	02-03 00-04	2 2	20 30
Η Άμπελος και η Ροδόπολη – Η περιοχή μας – Γνωριμία (Ροδόπολη)	03-04 02-03	40 44	21 19
ΑΠΕ εξοικονόμηση ενέργειας (Κορωπί) – Υδάτινοι πόροι στο Κορωπί	03-04 98-99	2 2	20 15
Το τρένο ως μέσο μεταφοράς σε σχέση με το περιβάλλον και άνθρωπο – Αρχιτεκτονική και λειτουργία πάγιας και σύγχρονης κατοικίας Λίμνη Κερκίνης	96-97 99-00 02-03	35 30 20	40 40 35
«Βιώσιμες πόλεις – Ποιότητα ζωής» Διαχείριση υδάτινων πόρων (Δροσιά) – Ο τόπος	01-02	-	29

μου: Άνθρωποι και προβλήματα	02-03	-	29
Λυκαβηττός, το δικό μας βουνό	95-96	11 εβδ	30
Το πρόγραμμα SEMEP σχετικά με το νερό – Φυσικά φαινόμενα και φυσικές καταστροφές	98-99	2ωρ/εβ	40
	99-00	-	22
Το πράσινο στο Διόνυσο – Φυσικό περιβάλλον Διονύσου και η προστασία του	01-02	2 ωρ/εβ	20
	03-04	2 ωρ/εβ	30
Εθνικοί Δρυμοί Πάρνηθας – Οίτης – Μονοπάτι Ζωής – Ασωπός ποταμός	02-03	-	20
	03-04	-	27
Πάρνηθα – Το δικό μας βουνό			
Παραγωγή κρασιού – βιολογικού ψωμιού (Αχαρναι)	99-00	40	30
	02-03	40	30
Πάρνηθα – Ανθρώπινες Επεμβάσεις – Παρασκευή κρασιού και βιολογικού Ψωμιού	98-99	2ωρ/εβ	40
	02-03	2ωρ/εβ	30
Η φύση στη πόλη των Αχαρνών – Εθνικός Δρυμός Πάρνηθας	03-04	2	25
Εδαφολογική κατανομή φυτικών ειδών περιοχής	01-02	-	7
Λίμνη Μαραθώνα – Το τρένο (Καπανδρίτι)	95-96	30	35
	97-98	30	25
Δάση – Αποδάσωση – Όχι	02-03	-	12

άλλα σκουπίδια στη πόλη μας	03-04	-	23
Το νερό της περιοχής μας – Το κρασί, προβλήματα και προοπτικές του κρασιού στη περιοχή μας	01-02	30	21
	03-04	40	16
Γνωρίζω το τόπο μου: Η ευρύτερη περιοχή του Καπανδριτίου – Τοπικές καλλιέργειες εφαρμογή με τη δημιουργία εκπαιδευτικού αγρού στο αίθριο του σχολείου μας	02-03	30	21
	03-04	40	16
Τα ξωκλήσια στον Αγ. Στέφανο – Ο σιδηροδρομικός σταθμός στον Αγ. Στέφανο	01-02	1 σχολ. Χρονια	30
	02-04	2 σχολ. Χρονιες	20
Ποτάμι – Αθλήματα του νερού και του βουνού (Βούλα)	02-03	2 ωρ/εβ	45
	03-04		
Ποτάμι και Αθλήματα Νερού και βουνού	02-03	2	45
Ποτάμι και Ποιότητα Ζωής	03-04	-	45
Η φύση στη πόλη των Αχαρνών – Εθνικός Δρυμός Πάρνηθας	03-04	40	39
Το δασικό οικοσύστημα της Πάρνηθας	03-04	2	28
Ελληνικοί Υγρότοποι – Οδοιπορικό στις Πρέσπες	02-03	2	30

Η δημιουργία του σχολικού Κήπου ως παιδαγωγική διαδικασία	03-04	2	33
Εθνικοί Δρυμοί – Προστατευόμενα πάρκα	02-03	-	30
Οικοτουρισμός	03-04	-	28
Παραδοσιακή διατροφή των Ελλήνων – Ελληνικοί χοροί Οι διατροφικές συνήθειες των Κυθινών	93-94	-	10
Ελληνικοί υγρότοποι	02-03	2	30
Το δασικό οικοσύστημα της Πάρνηθας	03-04	2	28
Εθνικοί Δρυμοί και Περιβαλλοντικά Προστατευόμενα Πάρκα – Περιβαλλοντικό κέντρο «ΑΡΚΤΟΥΡΟΣ»	02-03	2	30
Εναλλακτικές μορφές τουρισμού – Αγροτουρισμός	03-04	2	30
Γλυκά Νερά μια καινούργια στολή τους πρόποδες του Υμηττού	01-02	2ω/εβ×8 μήνες	19
Η αυλή του σχολείου μας	02-03	-	28

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τίτλος Προγράμματος και σχολείο	Έτος	Ώρες	Μαθητές
Δρυμός Πάρνηθας (Φύση και Ιστορία)	2002-03	2	35
Ανακύκλωση – Αξιοποίηση άχρηστων υλικών	2002-03	2	28
Η Ενέργεια και Εμείς.	99-00	40	34
Η κατανάλωση Ενέργειας	03-04	40	32
Πηγή πρόοδος απειλή για πολιτισμό.			
Ανακύκλωση και Απορρίμματα (Θρακομακεδόνες)	00-01	-	15
Κινητό και οι επιπτώσεις στην υγεία	02-03	-	30
Υγρότοποι 2 ^ο Γ. Γέρακα	01-02	30	25
Θαλασσογραφίες »	02-03	45	30
Τα μανιτάρια στον τόπο μου	99-00	40	16
Ανακύκλωση χαρτιού	02-03	-	28
Αλουμινίου			
-//-	03-04	-	29
Νέοι και Ελεύθερος χρόνος στην Ρόδο.	02-03	-	-
Διαμόρφωση σχολικού περιβάλλοντος τόπος σωματικής άσκησης, ψυχαγωγίας και αναψυχής	02-03	-	-

Οικολογική κατοικία –	00-01	50	20
Ακτινοβολίες – Περιβάλλον –	02-03	46	22
Άνθρωπος			
Παραδοσιακά και Σύγχρονα	02-03	56	25
Επαγγέλματα – «Κύκλος			
Νερού Κύκλος Ζωής»	03-04	50	25
Υδάτινο μονοπάτι ζωής –			
Ασωπός ποταμός	03-04	2	30
Ανακύκλωση Αλουμινίου Γ.	86-87	30	22
Κοντόπευκου.			
Διαμόρφωση Περιβάλλοντος	01-02	28	25
Χώρου σχολείου.			
Αρκούδα και Λύκοι Αρκούδες	00-01	60	48
στο Μαραθώνα;	03-04	-	40
Παράδοση και σύγχρονα	02-03	56	25
Επαγγέλματα. Κύκλος νερού	03-04	60	25
κύκλος ζωής			
Διατροφικές συνήθειες στα			
Μεσόγεια	99-00	2	15
Τα Φαληρικό Δέλτα Στάδια	01-02	2	20
εξέλιξης και επίδραση στη			
τοπική κοινωνία –			
Παράκτια Ζώνη Δ. Καλυβίων			
	03-04	2	15
Κομπόστ από Σκουπίδια	02-03	2	15
(Αρτέμιδος)			
Κομπόστ από Σκουπίδια –Το	02-03	2	15
δάσος μια ανάσα ζωής			
(Αρτέμιδα)	03-04	2	30

Τα βυζαντινά μνημεία του Γερακίου Λακωνίας – Δάσος και οικιστική ανάπτυξη – Το φυσικό περιβάλλον και οι παραδοσιακοί Οικισμοί της Λακωνίας	02-03	2/εβδ	15
	03-04	2/εβδ	22
	03-04	2/εβδ	40
–Δάσος και οικιστική Ανάπτυξη – Το φυσικό περιβάλλον της Λακωνίας	03-04	2/εβδ	22
	03-04	2/εβδ	40
Αμπελώνες στα Μεσόγεια Αττικής – Μαθαίνοντας για την Ελλάδα μέσα από τη μουσική της παράδοσης	02-03	2	20
	00-04	2	30
Η Άμπελος και η Ροδόπολη – Η περιοχή μας – Γνωριμία (Ροδόπολη)	03-04	40	21
	02-03	44	19
ΑΠΕ εξοικονόμηση ενέργειας (Κορωπί) – Υδάτινοι πόροι στο Κορωπί	03-04	2	20
	98-99	2	15
Το τρένο ως μέσο μεταφοράς σε σχέση με το περιβάλλον και άνθρωπο – Αρχιτεκτονική και λειτουργία πάγιας και σύγχρονης κατοικίας Λίμνη Κερκίνης	96-97	35	40
	99-00	30	40
	02-03	20	35
«Βιώσιμες πόλεις – Ποιότητα ζωής» Διαχείριση υδάτινων πόρων (Δροσιά) – Ο τόπος	01-02	-	29

μου: Άνθρωποι και προβλήματα	02-03	-	29
Λυκαβηττός, το δικό μας βουνό	95-96	11 εβδ	30
Το πρόγραμμα SEMEP σχετικά με το νερό – Φυσικά φαινόμενα και φυσικές καταστροφές	98-99	2ωρ/εβ	40
	99-00	-	22
Το πράσινο στο Διόνυσο – Φυσικό περιβάλλον Διονύσου και η προστασία του	01-02	2 ωρ/εβ	20
	03-04	2 ωρ/εβ	30
Εθνικοί Δρυμοί Πάρνηθας – Οίτης – Μονοπάτι Ζωής – Ασωπός ποταμός	02-03	-	20
	03-04	-	27
Πάρνηθα – Το δικό μας βουνό			
Παραγωγή κρασιού –	99-00	40	30
βιολογικού ψωμιού (Αχαρναι)	02-03	40	30
Πάρνηθα – Ανθρώπινες Επεμβάσεις –	98-99	2ωρ/εβ	40
Παρασκευή κρασιού και βιολογικού Ψωμιού	02-03	2ωρ/εβ	30
Η φύση στη πόλη των Αχαρνών – Εθνικός Δρυμός Πάρνηθας	03-04	2	25
Εδαφολογική κατανομή φυτικών ειδών περιοχής	01-02	-	7
Λίμνη Μαραθώνα –	95-96	30	35
Το τρένο (Καπανδριτί)	97-98	30	25
Δάση – Αποδάσωση – Όχι	02-03	-	12

άλλα σκουπίδια στη πόλη μας	03-04	-	23
Το νερό της περιοχής μας – Το κρασί, προβλήματα και προοπτικές του κρασιού στη περιοχή μας	01-02	30	21
	03-04	40	16
Γνωρίζω το τόπο μου: Η ευρύτερη περιοχή του Καπανδριτίου – Τοπικές καλλιέργειες εφαρμογή με τη δημιουργία εκπαιδευτικού αγρού στο αίθριο του σχολείου μας	02-03	30	21
	03-04	40	16
Τα ξωκλήσια στον Αγ. Στέφανο – Ο σιδηροδρομικός σταθμός στον Αγ. Στέφανο	01-02	1 σχολ. Χρονια	30
	02-04	2 σχολ. Χρονιες	20
Ποτάμι – Αθλήματα του νερού και του βουνού (Βούλα)	02-03	2 ωρ/εβ	45
	03-04		
Ποτάμι και Αθλήματα Νερού και βουνού	02-03	2	45
Ποτάμι και Ποιότητα Ζωής	03-04	-	45
Η φύση στη πόλη των Αχαρνών – Εθνικός Δρυμός Πάρνηθας	03-04	40	39
Το δασικό οικοσύστημα της Πάρνηθας	03-04	2	28
Ελληνικοί Υγρότοποι – Οδοιπορικό στις Πρέσπες	02-03	2	30

Η δημιουργία του σχολικού Κήπου ως παιδαγωγική διαδικασία	03-04	2	33
Εθνικοί Δρυμοί – Προστατευόμενα πάρκα	02-03	-	30
Οικοτουρισμός	03-04	-	28
Παραδοσιακή διατροφή των Ελλήνων – Ελληνικοί χοροί Οι διατροφικές συνήθειες των Κυθινών	93-94	-	10 10
Ελληνικοί υγρότοποι Το δασικό οικοσύστημα της Πάρνηθας	02-03 03-04	2 2	30 28
Εθνικοί Δρυμοί και Περιβαλλοντικά Προστατευόμενα Πάρκα – Περιβαλλοντικό κέντρο «ΑΡΚΤΟΥΡΟΣ»	02-03	2	30
Εναλλακτικές μορφές τουρισμού – Αγροτουρισμός	03-04	2	30
Γλυκά Νερά μια καινούργια στολή τους πρόποδες του Υμηττού	01-02	2ω/εβ×8 μήνες	19
Η αυλή του σχολείου μας	02-03	-	28

ΟΔΗΓΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

A/A	ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
1	Τα εγγόνια (μαθητές) παρουσιάζουν τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους μέσα στο ιστορικό, κοινωνικό και φυσικό τους περιβάλλον
2	Παραμύθια - Ιστορίες - Θρύλοι της περιοχής μας που σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον
3	Έθνη και έθιμα της περιοχής που σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον
4	Νερόμυλοι και νεροτριβές της περιοχής μας
5	Καταγραφή και σχεδιαστική - φωτογραφική απεικόνιση των παραδοσιακών σπιτιών της πόλης μας
6	Δημοτικά τραγούδια και παραμύθια
7	Λαογραφικά
8	Η οικονομία στην περιοχή του Δήμου μας και η επίδραση στο περιβάλλον της περιοχής
9	Από τα παλιά επαγγέλματα στα καινούργια - Περιβαλλοντικές επιδράσεις
10	Οι δρόμοι της πόλης μας με γυναικεία ονόματα
11	Προτομές και αγάλματα της πόλης μας
12	Η εγκατάσταση των Μικρασιατικών προσφύγων στην περιοχή μας
13	Τοπική ιστορία και φυσικό περιβάλλον
14	Η Αρχιτεκτονική Κληρονομιά της πόλης μας
15	Ποιήματα και τραγούδια της λαϊκής μας παράδοσης
16	Αθλήματα και παλιά παιχνίδια στην αυλή του σχολείου μας
17	Οι παραδοσιακοί χοροί και η ενδυμασία τους στην περιοχή μας
18	Αισθητικά δάση και μνημεία της φύσης

19	Ένας ξεχασμένος παραπόταμος στη γειτονιά μας - Υιοθέτηση αυτού
20	Τα ζώα στο τοπικό περιβάλλον: Κατοικίδια και αδέσποτα της πόλης μας
21	Δεντροφύτευση - Υιοθέτηση μιας περιοχής
22	Ελεύθεροι χώροι και πάρκα στην πόλη μας
23	Ρύπανση αέρα νερού και εδάφους στην πόλη μας - Βιολογικός Καθαρισμός
24	Περιβάλλον και φωτογραφία
25	Τα μοναστήρια της περιοχής μας
26	Εξερεύνηση του Δέλτα του Αχελώου
27	Γενετικώς τροποποιημένα Φυτά - Τρόφιμα
28	Μόλυνση του περιβάλλοντος και υγεία
29	Φυσικό περιβάλλον - Δάσος (Έκταση, είδη, απασχόληση, προϊόντα, μονάδες εκμετάλλευσης, συνεταιρισμοί)
30	Σεισμοί, μαρτυρίες από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα
31	Το αυτοκίνητο
32	Βιολογικές καλλιέργειες - Προοπτικές ανάπτυξής τους στην περιοχή μας
33	Διαχείριση ενέργειας, φυσικών πόρων και αποβλήτων
34	Τα προβλήματα των απορριμμάτων και οι λύσεις τους
35	Βιολογική γεωργία
36	Μετατροπή ηλιακής ενέργειας σε ηλεκτρική
37	Ανακύκλωση - Σκουπίδια
38	Μείωση απορριμμάτων - Ανακύκλωση - Απορρίμματα και Τέχνη
39	Πηγές ενέργειας στην περιοχή μας
40	Θεατρική παιδεία - Ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά θέματα
41	Έκδοση μαθητικού περιοδικού περιβαλλοντικής και πολιτιστικής δράσης
42	Ανακαλύπτω το βουνό
43	Το φαινόμενο του θερμοκηπίου - Επιπτώσεις

44	Αυτοφυή και καλλιεργούμενα φαρμακευτικά φυτά της περιοχής μας
45	Πέτρινα παραδοσιακά σπίτια
46	Οικολογικό Αλφαβητάρι
47	Λιμνοθάλασσα: Πηγή ζωής και πλούτου της περιοχής
48	Οι ψαράδες της περιοχής μας - Είδη ψαρέματος
49	Ανανεώσιμες πηγές ενέργειας
50	Νομική προστασία οικιστικού περιβάλλοντος
51	Ανόργανα λιπάσματα - Γεωργικά φάρμακα. Επίδραση στο περιβάλλον και στον άνθρωπο
52	Τα βουνά της περιοχής μας
53	Οι ΥΗΣ της περιοχής μας και οι επιπτώσεις στο περιβάλλον
54	Το χωριό μας (Η πόλη μας) - Θέση, Ιστορία, ήθη, έθιμα, προβλήματα
55	Η αστρονομία στην πράξη
56	Μελέτη τοπικών καλλιεργειών
57	Οι υδροβιότοποι της περιοχής μας
58	Ιστορικά κτίρια, μνημεία, λατρευτικοί χώροι, οικίες
59	Φυσικές καταστροφές: Πρόληψη και αντιμετώπιση
60	Οι θάλασσες και οι ακτές της περιοχής μας
61	Αγωγή των μαθητών για την κατανάλωση ενέργειας. Ανανεώσιμες πηγές ενέργειας
62	Υδάτινοι δρόμοι του χθες και του σήμερα στο Δήμο μας
63	Αύξηση αριθμού καλλιεργειών μέσω θερμοκηπίων και η επίπτωσή τους στην αύξηση του καρκίνου στην περιοχή
64	Η ηχορύπανση στην πόλη μας
65	Τα ανακυκλώσιμα Απορρίμματα του Σχολικού χώρου
66	Άνθρωπος και ζώα: Σχέσεις στοργής και όχι εξουσίας
67	Βιομηχανική, ατμοσφαιρική ρύπανση και υγεία
68	Μόλυνση θαλασσών και ανθρώπινη υγεία

69	Αγροτικές καλλιέργειες - Λιπάσματα - Εντομοκτόνα - Επιπτώσεις στην υγεία μας
70	Οικολογική γεωργία
71	Εκμετάλλευση ηλιακής ενέργειας και ποιότητα ζωής
72	Το φαινόμενο της ερημοποίησης σε συνάρτηση με την ποιότητα ζωής - ανθρώπινη υγεία
73	Αδέσποτα σκυλιά και δημόσια υγεία
74	Οι κλιματολογικές μεταβολές και οι επιπτώσεις τους στο φυσικό περιβάλλον και την ποιότητα ζωής
75	Η ραδιενεργός ρύπανση των κλειστών χώρων
76	Δομικά υλικά και ανθρώπινη υγεία
77	Μονωτικά υλικά και ανθρώπινη υγεία
78	Το φαινόμενο των πυρκαγιών και οι επιπτώσεις του στο περιβάλλον και τη ανθρώπινη υγεία
79	Το φαινόμενο της υπεραλίευσης και οι επιπτώσεις της στην ανθρώπινη υγεία
80	Το φαινόμενο της όξινης βροχής σε συνάρτηση με τη ανθρώπινη υγεία
81	Είδη της πανίδας που κινδυνεύουν σε συνάρτηση με την ποιότητα της ζωής μας
82	Υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος από οργανικές ουσίες, αδρανή υλικά, τοξικές ουσίες και οι επιπτώσεις στην ανθρώπινη υγεία
83	Η μετάβαση από τον παραδοσιακό στο σύγχρονο τρόπο άσκησης της γεωργίας και οι συνέπειες της στην ανθρώπινη υγεία
84	Καυσαέρια αυτοκινήτων και υγεία
85	Αντιρρυπαντική τεχνολογία (σταθμοί βιολογικοί καθαρισμού, φίλτρα, καταλύτες κ.λ.π
86	Η ποιότητα του πόσιμου νερού της πόλης μας
87	Ηλιακή ακτινοβολία και οι επιπτώσεις της στην ανθρώπινη υγεία
88	Καίρια περιβαλλοντικά προβλήματα της περιοχής μου - επιπτώσεις στην ανθρώπινη υγεία
89	Η χρήση μολύβδου και η δημόσια υγεία

90	«Πήρε ο Κύριος ο Θεός τον άνθρωπο και τον έβαλε μέσα στον κήπο της Εδέμ, για να τον καλλιεργεί και να τον προστατεύει.» (Γεν.2,15)
91	Οι πέτρες και τα λουλούδια του τόπου μας κάτι έχουν να πουν
92	Βότανα της περιοχής. Θεραπευτικές και άλλες ιδιότητες
93	Προϊόντα του τόπου μας - Τσίπουρο
94	Το νερό στην περιοχή μας και στον κάμπο
95	Ελιά και Ελαιόλαδο
96	Διατροφή - (Το κρασί - το λάδι)
97	Το αμπέλι και το κρασί της περιοχής μας
98	Παραδοσιακές συνταγές του τόπου μας
99	Ανάπλαση και διαμόρφωση της αυλής του Σχολείου
100	Η χρήση αμιάντου και η δημόσια υγεία

**ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ ΦΟΡΕΙΣ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ ΠΟΥ
ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ**

2° Γυμνάσιο Βούλας
Υπ. Περ. Β' Αν. Αττικής / Δ/νση ΑΝ. ΑΤΤΙΚΗΣ
1° ΤΕΕ Αχαρνών
Διαπολιτισμικό Αχαρνών
Ενιαίο Λύκειο Μαραθώνα
Γυμνάσιο Θρακομακεδόνων
2° Γυμνάσιο Γέρακα
Γυμνάσιο Καπανδριτίου
7° Γυμνάσιο Αχαρνών
1° Γυμνάσιο Παιανίας
1° Γυμνάσιο Παλλήνης
2° Γυμνάσιο Παιανίας
1° Γυμνάσιο Καλυβιών
1° Γυμνάσιο Αρτέμιδος
Ενιαίο Λύκειο Αναβύσσου
2° Γυμνάσιο Κορωπίου
Ενιαίο Λύκειο Κρυονερίου
9° Γυμνάσιο Αχαρνών
2° Γυμνάσιο Ωρωπού
Ενιαίο Λύκειο Βουλιαγμένης
2° Γυμνάσιο Λαυρίου
Ενιαίο Λύκειο Δροσιάς
Γυμνάσιο Διονύσου
Ενιαίο Λύκειο Άνοιξης
Γυμνάσιο Μαραθώνα
Ενιαίο Λύκειο Αρτέμιδος
1° Γυμνάσιο Βούλας
Ενιαίο Λύκειο Αγίου Στεφάνου
Γυμνάσιο Δροσιάς
2° ΤΕΕ Αχαρνών

Αυτοβιογραφία των εκπαιδευ-
τικών της δευτεροβάθμιας... η τυ και η
Καίτη Ν.

13156

10194

**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



★ 1 3 1 5 6 ★