



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Κωνσταντίνος Δουκιάς
Γκαδαργιάς Τμήμα Νηπιαγωγών

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΣΗΜΕΙΩΤΙΚΗ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Διπλωματική εργασία

«Ο σεβασμός προς το περιβάλλον ως αξία στην παιδική ζωγραφική – Σημειωτική ανάλυση της περιβαλλοντικής ηθικής στο παιδικό ιχνογράφημα».

της

Βοϊτσίδου Σμαρούς

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Καθηγήτρια

Εξεταστές: α) Χριστοδούλου Αναστασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

β) Φωτόπουλος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής

Φλώρινα, Ιούνιος 2016

Copyright © Ονοματεπώνυμο, 2015.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Βοϊτσίδου Σμαρώ

A.E.M.: 393

Ηλεκτρονική διεύθυνση: svoitsid@yahoo.gr

Έτος εισαγωγής: 2014

Κατεύθυνση: Σημειωτική και Επικοινωνία

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Ο σεβασμός προς το περιβάλλον ως αξία στην παιδική ζωγραφική – Σημειωτική ανάλυση της περιβαλλοντικής ηθικής στο παιδικό ιχνογράφημα».

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 01 - 06 - 2016

Η δηλούσα

Βοϊτσίδου Σμαρώ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ (ABSTRACT)

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Σκοπός και δομή της εργασίας	1
1.2 Πολιτισμός- Εκπαιδύοντας για έναν πλανήτη που δεν είναι μιας χρήσης	2

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1 Αξίες – Ο σεβασμός στο περιβάλλον	
2.1.1 Ορισμός αξιών.....	4
2.1.2 Φορείς αξιών	5
2.1.3 Η αξία του σεβασμού σε σχέση με το περιβάλλον	6
2.2 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	
2.2.1 Οι ρίζες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.)	8
2.2.2 Διεθνώς	9
2.2.3 Π.Ε. στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση	11
2.3 Σημειωτική	13
2.3.1 «Σημειωτική» πορεία	13
2.3.2 Βασικές έννοιες της σημειωτικής	14
2.3.3 Σημειωτική, Επικοινωνία, Ζωγραφική	15
2.4 Το παιδικό σχέδιο	
2.4.1 Η ζωγραφική ως τέχνη	16
2.4.2 Η πορεία του παιδικού σχεδίου ως ερευνητικού εργαλείου	17
2.4.3 Στάδια εξέλιξης	18
2.4.4 Γενικά χαρακτηριστικά του παιδικού σχεδίου	19

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

3.1 Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας	20
3.2 Άλλες έρευνες	20

3.3 Ερωτήματα	23
3.4 Δείγμα και λόγοι επιλογής	24
3.5 Τρόπος συλλογής δεδομένων	24
3.6 Ερευνητικό εργαλείο – Μέθοδος ανάλυσης	25
Θεωρητικό Μοντέλο Kress και Leeuwen	25

4. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Παρουσίαση δείγματος	26
4.2 Ανάλυση δείγματος	43
4.3. Αποτελέσματα	65

5 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

71

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

75

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	82
----------------------	----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1: Κατανομή του φύλου των υποκειμένων της έρευνας ανά τάξη φοίτησης	65
Πίνακας 2: Αναπαράσταση του σεβασμού ή του μη σεβασμού στα ιχνογραφήματα	66
Πίνακας 3: Θεματικές στις οποίες εντάσσονται οι αναφορές των ιχνογραφημάτων σε σχέση με την τάξη	67
Πίνακας 4: Κατανομή αναφορών σε θεματικές	67
Πίνακας 5: Συχνότητα ανθρώπινης παρουσίας στα ιχνογραφήματα	68
Πίνακας 6: Χρώματα που χρησιμοποιήθηκαν στα ιχνογραφήματα	69
Πίνακας 7: Θέματα σεναρίων ιχνογραφημάτων ανά τάξη φοίτησης	70
Γράφημα 1: Κατανομή του φύλου των υποκειμένων της έρευνας ανά τάξη φοίτησης	66
Γράφημα 2: Αναπαράσταση του σεβασμού ή του μη σεβασμού στα ιχνογραφήματα	66
Γράφημα 3: Κατανομή αναφορών σε θεματικές (ποσοστό %)	67
Γράφημα 4: Συχνότητα χρωμάτων στα ιχνογραφήματα	69

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σεβασμός προς το περιβάλλον αποτελεί αξία - στόχο για αρκετές δεκαετίες στην ατζέντα διεθνών συνδιασκέψεων. Η εκπαίδευση θεωρείται το μεγάλο και ελπιδοφόρο όπλο παγκοσμίως για τους μελλοντικούς πολίτες καθώς η επικράτηση λανθασμένων αντιλήψεων αλλά και πρακτικών στη σχέση ανθρώπου-φύσης οδήγησαν στην οικολογική κρίση που βιώνουμε τα τελευταία χρόνια. Το περιβάλλον αποκτά ολοένα και ευρύτερο νόημα στη διεθνή κοινότητα λαμβάνοντας υπόψη και την κοινωνική του διάσταση εκτός από την οικολογική. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διασαφηνίσει σε ποιο βαθμό η περιβαλλοντική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επιδρά στη διαμόρφωση αξιών σε σχέση με το περιβάλλον, ποιες είναι οι αναπαραστάσεις των παιδιών του δημοτικού που σχετίζονται με τον σεβασμό στο περιβάλλον, πώς δηλώνονται σημειωτικά και κατά πόσο διαφοροποιούνται αυτές των παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας (Α τάξη) με αυτές των παιδιών που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους στη βασική εκπαίδευση (ΣΤ τάξη). Για τον σκοπό αυτό επιχειρείται μία σημειωτική προσέγγιση των παιδικών ιχνογραφημάτων μέσα από το μοντέλο της *Γραμματικής του Οπτικού Σχεδίου που πρότειναν οι Gunther Kress και Theo van Leeuwen*. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, φαίνεται πως οι μαθητές του δείγματος δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες αποκλίσεις μεταξύ τους παρουσιάζοντας το περιβάλλον στη βιοφυσική του διάσταση. Διαπραγματεύονται επιφανειακά περιβαλλοντικά ζητήματα όπως είναι η ανακύκλωση δείχνοντας ότι δεν υπάρχει εμβάθυνση στις αξίες που σχετίζονται με το περιβάλλον και αγνοούν μια καθολική θεώρηση του θέματος.

ABSTRACT

Respect for the environment constitutes a value - aim for several decades on the agenda of international conferences. Education is considered a great and hopeful weapon worldwide for future citizens as well as the prevalence of misconceptions and practices on man-nature relationship led to the ecological crisis we are experiencing in recent years. The environment acquires an increasingly broader sense in the international community taking into account the social dimension in addition to ecological. This research study attempts to clarify to what extent the environmental education in primary education affects the configuration of values associated with the environment, what are the representations of children of primary school related to the respect of the environment, how are indicated by semiotic way and whether differ the Elementary First-age children's (1st class) from children's who complete their studies in basic education (6th class). For this purpose, is attempting a semiotic approach of children's sketches through the model of the Grammar of Visual Design proposed by Gunther Kress and Theo van Leeuwen. According to the results of this research, it appears that the students of the sample do not show particular divergencies between them displaying environment in biophysics dimension. They treat with surface environmental issues such as recycling, indicating that there is no deepening in values associated with the environment and ignore a universal approach of issue.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:

Αξίες, Σεβασμός, Περιβάλλον, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Values, Respect, Environment, Primary Education

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Σκοπός και δομή της εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» με κατεύθυνση «Σημειωτική και Επικοινωνία» κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016 με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ. Βαμβακίδου Ιφιγένεια.

Το θέμα με το οποίο ασχολείται αφορά στην αναπαράσταση του πολιτισμού μέσω της αξίας του σεβασμού στο περιβάλλον όπως επίσης και στη σημειωτική θεωρία και εφαρμογή της στο παιδικό ιχνογράφημα. Ειδικότερα, αντικείμενα μελέτης αποτελούν η περιβαλλοντική αγωγή στην υποχρεωτική εκπαίδευση και τα σημαντικότερα στοιχεία της κοινωνιοσημειωτικής έτσι όπως αυτά λαμβάνουν χώρα στα παιδικά ιχνογραφήματα της έρευνας.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε με βάση το ενδιαφέρον της γράφουσας για τον πολιτισμό και συγκεκριμένα για τις ανθρώπινες αξίες όπως επίσης και για τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στη διαμόρφωση και μετάδοση της αξίας του σεβασμού στον άνθρωπο μέσω του σεβασμού στο περιβάλλον. Η σημαντικότητα του θέματος προκύπτει από την ανάγκη συνειδητοποίησης του κατά πόσο το σχολικό περιβάλλον εκτός από το οικογενειακό και φιλικό συμβάλλουν στη διαμόρφωση αξιών και στάσεων, όπως επίσης και από την βαρύτητα που δίνεται στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια κοινότητα σε θέματα αειφόρου ανάπτυξης. Το ερευνητικό υπόβαθρο αφορά κυρίως στην άποψη των εκπαιδευτικών για την περιβαλλοντική αγωγή και στη γνώση των μαθητών για τα περιβαλλοντικά ζητήματα με βάση ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις ή επιτόπιες έρευνες. Η παρούσα έρευνα στόχο έχει τους μαθητές και αποτελεί μία προσπάθεια αλίευσης των αναπαραστάσεων των παιδιών για τον σεβασμό στο περιβάλλον. Μέσω της ανάλυσης των έργων των παιδιών γίνεται απόπειρα συσχέτισης με την αποτελεσματικότητα της περιβαλλοντικής αγωγής αλλά και ηθικής στην Ελλάδα.

Η εργασία έχει ως σκοπό τη διαπίστωση της επιτυχούς ή μη μετάδοσης του σεβασμού στο περιβάλλον ως αξία, σε μαθητές δημοτικού από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την

ανάδειξη κενών και στερεοτύπων. Οι βασικοί στόχοι και τα ερωτήματα που αποσκοπεί να καλύψει συνοψίζονται στα εξής:

Γιατί οι ανθρώπινες αξίες αποτελούν μέρος του πολιτισμού μας;

Πώς ο σεβασμός στο περιβάλλον συνδέεται με τον σεβασμό στον άνθρωπο;

Ποιες είναι οι βασικές αρχές της σημειωτικής θεωρίας και πώς αυτές εφαρμόζονται στην ανάλυση του παιδικού ιχνογραφήματος;

Πώς προσεγγίζεται ο σεβασμός στο περιβάλλον ως αξία από τους μαθητές του δείγματος;

Τα όρια τα οποία αγγίζει η παρούσα μελέτη αποτελούν αυτά της κοινωνιοσημειωτικής σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο. Συνεπώς, από τον ευρύτερο θεματικό άξονα του πολιτισμού επιλέχθηκε αρχικά η υποκατηγορία των ανθρώπινων αξιών και ειδικότερα του σεβασμού στο περιβάλλον με επίκεντρο τις αντιλήψεις μαθητών Α και ΣΤ τάξης δημοτικών σχολείων. Τέλος, αναφορικά με τη μεθοδολογία έρευνας που επιλέχθηκε και ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη, αυτή σχετίζεται με συμπλήρωση ερωτηματολογίου, παραγωγή έργων ζωγραφικής, σημειωτική ανάλυση και ανάλυση περιεχομένου. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία κρίθηκε ως η καταλληλότερη δυνατή για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων με βάση και την ηλικία του δείγματος της μελέτης.

Η έρευνα πραγματοποιείται με τυχαία δειγματοληψία μαθητών Α και ΣΤ τάξης δημοτικών σχολείων της χώρας. Βασίζεται στα έργα ζωγραφικής των παιδιών με ζητούμενο «Ζωγράφισε μια εικόνα που να δείχνει ότι αγαπάμε και σεβόμαστε το περιβάλλον ή δεν το αγαπάμε και δεν το σεβόμαστε». Αρχικά γίνεται λεπτομερής παρουσίαση και κατόπιν σημειωτική ανάλυση των παιδικών ιχνογραφημάτων. Ακολουθεί σύγκριση των αποτελεσμάτων βάσει της ηλικιακής κατηγορίας των παιδιών και των χρόνων φοίτησης τους στην βασική υποχρεωτική εκπαίδευση. Η μέθοδος περιγραφής και ανάλυσης των εικόνων - ιχνογραφημάτων που προτείνεται βασίζεται στα θεωρητικά μοντέλα των Kress και Leeuwen. Στο τέλος παρατίθενται παρατηρήσεις.

1.2 Πολιτισμός- Εκπαιδύοντας για έναν πλανήτη που δεν είναι μιας χρήσης

Πώς ο πολιτισμός συνδέεται με το περιβάλλον; Ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης; Ο πολιτισμός είναι ένας γενικός όρος που χρησιμοποιείται τόσο συχνά στην καθημερινότητα, παράλληλα όμως συνδέεται με πολλές έννοιες σε διαφορετικά σημασιολογικά επίπεδα. Οι ορισμοί που έχουν δοθεί είναι πολλοί, ωστόσο κανένας δεν μπορεί να συμπεριλάβει στους κόλπους του το ευρύ του φάσμα. Ο Williams (1994: 69-81) υποστηρίζει ότι ως πολιτισμός μπορεί να θεωρηθεί η σφαίρα «των καθαρών ιδεών, των πεποιθήσεων, των τεχνών, των ηθών» και το νόημά του 'απλώνεται' από «το σύνολο των τεχνών», στο «σύστημα σημασιών και αξιών» ή ακόμα και στον «τρόπο ζωής». Είναι

μια διαδικασία που συναντάται μέσα στις κοινωνίες με σκοπό την ομαλή συμβίωση των ανθρώπων. Σχετίζεται, δηλαδή, με την οικοδόμηση της ανθρώπινης κοινωνικής οργάνωσης (Williams, 1994: 76). Ο Keesing (όπως αναφέρεται στο Χριστοδούλου, 2003: 34) παρατηρεί ότι όλοι οι ορισμοί συγκλίνουν κυρίως ως προς το ότι θεωρούν τον πολιτισμό ως ένα σύστημα ιδεών και εκδηλώσεων, συμπεριφορών και πρακτικών. Επομένως, η έννοια του περιλαμβάνει στοιχεία που σχετίζονται τόσο με τα υλικά και πνευματικά επιτεύγματα στις επιστήμες, στα γράμματα, στις τέχνες όσο και με το σύστημα αξιών που διαμορφώνει τους θεσμούς, τις παραδόσεις, τους τρόπους συμπεριφοράς και τις καθημερινές συνήθειες. Γενικά, μιλώντας για πολιτισμό, αναδεικνύεται, ανάμεσα στα άλλα, η ιδέα μιας κοινωνίας ώριμων ανθρώπων. Ένα άτομο γίνεται πολίτης και κατ' επέκταση φορέας πολιτισμού όταν συνειδητοποιεί την υποχρέωση που έχει απέναντι στο σύνολο. Αυτό το σημείο είναι και ο συνδετικός κρίκος με το περιβάλλον.

Δεν είναι τυχαίο άλλωστε πως η διεθνής κοινότητα, στο Πλαίσιο Δράσης για την Εκπαίδευση μετά το 2015, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Education for Sustainable Development) σε συνδυασμό με την Παγκόσμια Εκπαίδευση για την ιδιότητα του Πολίτη (Global Citizenship Education) (Δηλάρη, 2015). Ο άνθρωπος είναι μέρος του οικοσυστήματος και εξαρτάται πλήρως από αυτό, γι' αυτό και θα πρέπει να μάθει να ζει σε αρμονία με τη φύση. Αυτό προϋποθέτει να την πλησιάζει με σεβασμό και ενδιαφέρον, να είναι αποτελεσματικός στη χρήση των φυσικών πόρων καθώς και να συμβάλλει στη διαμόρφωση και ενίσχυση πολιτικών για την αειφορία. Συνειδητοποιώντας ότι ο εαυτός του δεν είναι το σημείο αναφοράς, αλλά ένα 'κομμάτι' της φύσης, στόχος είναι να σκέφτεται και να ενεργεί με συνείδηση όχι μόνο για την κοινωνία στην οποία ζει αλλά και για τις μελλοντικές κοινωνίες των επόμενων γενεών (UNCED, 1992· UN, 2015). Ο πολιτισμένος άνθρωπος είναι αυτός που η παιδεία και η εκπαίδευση του είναι προσανατολισμένες σε αξίες, γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική και οικολογική δικαιοσύνη, την ποικιλομορφία και την περιβαλλοντική βιωσιμότητα (UNESCO. Διαθέσιμο στο: <http://www.unesco.org/new/en/global-citizenship-education> (22/11/2015). Ο σεβασμός στο περιβάλλον μαρτυρά ταυτόχρονα και σεβασμό στον ίδιο τον άνθρωπο. Ο πλανήτης δεν είναι 'μιας χρήσης', προορίζεται να φιλοξενεί γενιές ανθρώπων και επιβάλλεται να αντιμετωπίζεται ως μια πολύτιμη, κοινή κληρονομιά. Βλέποντας τον πολιτισμό και τον σεβασμό στο περιβάλλον ως στοιχεία ενός νέου προτύπου ανάπτυξης, η παιδεία και η εκπαίδευση αναλαμβάνουν τον σπουδαίο ρόλο της καλλιέργειας αυτών σε ανθρώπους που προορίζονται για τις μελλοντικές κοινωνίες (Delors, 2002: 118-121). Η παιδεία σε συνδυασμό με άλλες δυναμικές και προσεκτικό σχεδιασμό μπορεί να επηρεάσει το μέλλον και καθώς «το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι ένα είδος επένδυσης που

συμβάλλει στην κοινωνική ευημερία», η εκπαίδευση αδιαμφισβήτητα τίθεται στο προσκήνιο των εξελίξεων (Χριστοδούλου, 2012: 21- 27, 37- 48).

Το ζητούμενο λοιπόν είναι αν η εκπαίδευση και μάλιστα η πρωτοβάθμια βαθμίδα της, καταφέρνει να δημιουργήσει ώριμους πολίτες με αξίες και ιδανικά βαθύτερα από απλές νατουραλιστικές προσεγγίσεις, ανθρώπους που θα είναι ικανοί να υπερασπιστούν τον πλανήτη τους σεβόμενοι στην ουσία τον άλλο άνθρωπο για τον οποίο προορίζεται αυτός ο ίδιος πλανήτης.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1 Αξίες – Ο σεβασμός στο περιβάλλον

2.1.1 Ορισμός αξιών

Οι αξίες δεν είναι ‘αιώνια αστέρια’ στο στερέωμα της ανθρώπινης ιστορίας, αλλά μεταβάλλονται συνεχώς στη διαδικασία κατασκευής και ερμηνείας του κόσμου μας (Μαρκής, 2002: 15). Αρχικά, η μελέτη τους υπήρξε έργο των φιλοσόφων, με σκοπό τον καθορισμό της εγκυρότητάς τους, της σημασίας, δηλαδή, που έχουν τα αντικείμενα για τις ανθρώπινες ανάγκες. Μάλιστα, αντί του όρου αξία, συνηθιζόταν η χρήση άλλων όρων όπως αγαθό, αρετή. Η μελέτη των αξιών και η κατάταξή τους σε στόχους που χρήζουν ανθρώπινης προσπάθειας έχει κοινή πορεία με τη γένεση και ανάπτυξη της φιλοσοφικής σκέψης. Στον κλάδο της φιλοσοφίας αξία σημαίνει «*αυτό που είναι αντικείμενο επιλογής ή προτίμησης*» (Χριστοδούλου, 2012: 30-32).

Ωστόσο, η έννοια των αξιών μελετάται από διάφορα επιστημονικά πεδία και παρουσιάζει ποικιλία και εύρος σημασιών, που μπορεί να κυμαίνεται από την τιμή ενός προϊόντος έως και το νόημα ή τους σκοπούς των ανθρωπίνων πράξεων (Χριστοδούλου & Κάρτσακα, 2012: 25). Μπορεί να ταυτίζεται με κανόνες τους οποίους συμμερίζονται τα μέλη μιας κοινωνίας, σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο, έτσι ώστε να ελέγχονται οι πράξεις και οι κρίσεις τους (Σακαλάκη, 1984: 28-32). Καθώς όμως έγινε λόγος για ευρεία έννοια, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι όσα αξίζουν τον κόπο για να αποκτηθούν και να υπηρετούν τη ζωή. Ο Μπαμπινιώτης (2002) τις ορίζει ως ιδανικά, ως ιδέες που καθορίζουν τον τρόπο σκέψης και ζωής, ως κάθε τι που ένα σύνολο ανθρώπων αναγνωρίζει ως σημαντικό. Είναι αρχές και πεποιθήσεις (ατόμων ή/και ομάδων) που καθορίζουν τον τρόπο που βλέπει κανείς τη ζωή, προσανατολίζουν τις επιλογές, τις στάσεις, τις δραστηριότητες

και λειτουργούν ως σημεία αναφοράς για τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων (Σακαλάκη, 1984: 29 · Γεωργόπουλος, 2006: 440-441 · Φλογαΐτη, 2007: 221). Χωρίς αξίες και αξιολόγηση το κάθε σύστημα δεν θα μπορούσε να ανασυγκροτηθεί ως δομή, ούτε όμως και να μεταλλαγεί από μία φάση της ιστορίας του στην άλλη, αφού και αυτή η μεταλλαγή του συνοδεύεται πάντα από μια μεταξίωση των αξιών (Μαρκής, 2002: 56).

2.1.2 Φορείς αξιών

Οι αξίες στη σύγχρονη κοινωνία αποτελούν στοιχεία σύστασης του πολιτισμού, τον πυρήνα για τον σχηματισμό προτύπων, προς τα οποία θα έπρεπε να προσανατολίζονται τα μέλη μιας κοινωνίας. Έτσι, καταβάλλονται προσπάθειες ώστε να υιοθετηθούν από τα νεότερα μέλη της για να υπάρξει συνοχή και συνέχεια του πολιτισμού (Καραφύλλης, 2008, όπως αναφέρεται στο Χριστοδούλου, 2012: 36). Αυτή η μύηση στις αξίες εμφανίζεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ανθρώπου μέσα από καθημερινές ‘ανταλλαγές’. Με την αλληλεπίδραση, ο άνθρωπος από την παιδική του ηλικία ξεκινά μια διαλεκτική σχέση με το άμεσο περιβάλλον του για την κατάκτηση των πολιτισμικών αξιών. Η οικογένεια αρχικά, το σχολείο στη συνέχεια, αλλά και η ίδια η κοινωνία αποτελούν τους φορείς μετάδοσης των αξιών. Πολύ εύστοχα οι Ferro & Jeammet (2002) αναφέρουν ότι εκτός από τα γονιδιά μας έχουμε μεταδώσει στα παιδιά μας τις αξίες της οικογένειάς μας, του άμεσου περιβάλλοντός μας, αλλά και της εποχής μας. Καθώς όμως η ζωή των παιδιών μας δεν περιορίζεται μόνο στη δική μας ζωή, το σχολείο κυρίως είναι αυτό που επιφορτίζεται τον ρόλο που κατά τα πρώτα χρόνια είχε μόνο η οικογένεια (Ferro & Jeammet, 2002: 154, 166-167).

Η εκπαίδευση και η μεταβίβαση αξιών από γενιά σε γενιά ξεκινά από το σπίτι, ωστόσο, για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της αρμονικής ανάπτυξης των παιδιών προϋποτίθεται η αλληλοσυμπλήρωση σχολείου και οικογένειας. Έτσι οι στάσεις των ατόμων διαμορφώνονται κυρίως από την οικογένεια και τη βασική εκπαίδευση. Στο στάδιο της προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης αποκτά το άτομο τις βάσεις για τη μελλοντική ανάπτυξη της κρίσης και της υπευθυνότητας (Delors, 2002: 163-166). Αν και, όπως ήδη αναφέρθηκε, το σχολείο δεν είναι το μοναδικό μέρος που διδάσκονται αξίες, έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει την ηθική ανάπτυξη των παιδιών προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Αυτός είναι και ο λόγος που οι κοινωνίες το χρησιμοποιούν, έτσι ώστε μέσω της μεταλαμπάδευσης κοινών αξιών να επιτυγχάνεται η κοινωνική συνοχή. Το σχολείο τις διδάσκει τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, όπως για παράδειγμα μέσω της

διαντίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών (Γεωργόπουλος, 2006: 443, 459, 481). Η σχέση του με αυτές είναι αναπόφευκτη αφού, είναι φορτισμένο με αξίες όπως αυτές εκφράζονται στα προγράμματα σπουδών και κατ' επέκταση στις πρακτικές του, δηλαδή στην εκπαιδευτική του πολιτική (Φλογαΐτη, 2007: 225).

Οι σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος για τη χώρα μας, ορίζονται από το Σύνταγμα (άρθρο 16 §2) ως εξής: «*Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες*» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Χωρίς αμφισβήτηση, λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί έναν από τους βασικούς θεσμούς που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και την αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία. Δεδομένου ότι η προσωπικότητα δομείται από γνώσεις, εμπειρίες, βιώματα και αξίες, συνθέτοντας μια ολότητα, γι' αυτόν τον λόγο, ένας προσεκτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός κρίνεται απαραίτητος από την υποχρεωτική εκπαίδευση και μάλιστα από την πρωτοβάθμια κλίμακά της. Εκτός των άλλων, η καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών παρουσιάζεται σαν μέσο για τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις γενικές αρχές των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, στοχεύεται η προώθηση και εμβάθυνση συγκεκριμένων αξιών της εκπαίδευσης όπως π.χ. της εθνικής ανεξαρτησίας, της ζωής, του περιβάλλοντος, της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης κ.α. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Ο κοινός σκοπός της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στα εθνικά σύνορα, καθώς ανάλογος είναι και ο προσανατολισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η διαφύλαξη της κοινωνικής συνοχής μέσα από την κοινή πορεία των αξιών στην εκπαίδευση είναι ένας από τους κοινούς μελλοντικούς σκοπούς της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

2.1.3 Η αξία του σεβασμού σε σχέση με το περιβάλλον

Το ενδιαφέρον στην παρούσα έρευνα επικεντρώνεται σε αξίες που προσανατολίζονται στο περιβάλλον και την αειφόρο διαχείρισή του, καθώς η απουσία αυτών των αξιών και η επικράτηση λανθασμένων αντιλήψεων αλλά και πρακτικών στη σχέση ανθρώπου-φύσης οδήγησαν στην οικολογική κρίση που βιώνουμε τα τελευταία χρόνια. Βέβαια, το ζήτημα αυτό σχετίζεται άμεσα με την κοινωνία και την οικονομία (Νάστου, 2015). Η προβληματική που κινείται στη σχέση οικονομίας-κοινωνίας-περιβάλλοντος έχει να κάνει με την εσφαλμένη αντίληψη της ανάπτυξης. Η ανάπτυξη που σημειώθηκε τον προηγούμενο αιώνα είναι οικονομική με κύριο χαρακτηριστικό της

την ανισότητα αλλά και το υψηλό κόστος για το περιβάλλον και τον άνθρωπο (Delors, 2002: 99). Για την ικανοποίηση των αναπτυξιακών σχεδίων των κοινωνιών, με την δικαιολογία των καλύτερων συνθηκών ζωής, σημειώθηκε αύξηση της κατανάλωσης φυσικών πόρων και της απόδοσης αποβλήτων στο περιβάλλον. Η οικονομική δραστηριότητα σε αυτό το πλαίσιο είχε ως αποτέλεσμα σοβαρά περιβαλλοντικά προβλήματα, τοπικά αλλά και παγκόσμια, που απασχολούν ακόμη και σήμερα τις σύγχρονες κοινωνίες, εκφράζοντας ανησυχίες για τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις ανάγκες τους. Η περιβαλλοντική προστασία συχνά θεωρήθηκε εμπόδιο στην ανάπτυξη, αφού επικρατούσε η αντίληψη ότι το περιβάλλον είναι ένας ανεξάντλητος πόρος για την ικανοποίηση των ανθρωπίνων αναγκών (Φλογαΐτη, 2007: 51-61, 68· Webster & Johnson, 2011: 34). Επομένως, τα περιβαλλοντικά προβλήματα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και κοινωνικά προβλήματα. Αν και η τεχνολογία είναι αρκετά προηγμένη ώστε να τα αντιμετωπίσει, ωστόσο τέτοιου είδους λύσεις πρέπει να συνοδεύονται από ανάλογες κοινωνικές στάσεις και τρόπους ζωής (Singh, 2002: 336· Γεωργόπουλος, 2006: 444).

Η διεθνής κοινότητα, αντιλαμβανόμενη την κατάσταση του πλανήτη, έδωσε ευρύτερο νόημα στην έννοια της ανάπτυξης, λαμβάνοντας υπόψη, εκτός από την οικονομική, και την ηθική, πολιτιστική αλλά και οικολογική της διάσταση. Αφού ο στόχος της ανάπτυξης θα πρέπει να θεωρείται η ανθρώπινη ευημερία, θεώρησε ότι πρέπει να αναληφθούν μια σειρά μέτρων, έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν τα σύγχρονα προβλήματα, όπως η κατασπατάληση των φυσικών πηγών ενέργειας, η καταστροφή του περιβάλλοντος, η φτώχεια και η αδικία (Delors, 2002: 114, 267· Φλογαΐτη, 2007: 68). Παρ' όλα τα μέτρα, τις διεργασίες και διασκέψεις των τελευταίων δεκαετιών, διαπιστώνεται ότι οι ρυθμιστικοί μηχανισμοί του πλανήτη συνεχίζουν να απειλούνται, η φτώχεια δεν μειώνεται και η ευημερία σίγουρα δεν προορίζεται για όλους τους ανθρώπους (Φλογαΐτη, 2007: 68). Ο επαναπροσδιορισμός του τρόπου που ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε σχέση με τα άλλα όντα και τον πλανήτη γενικότερα απαιτεί αλλαγή στάσεων και αξιών και είναι μια καθαρά εκπαιδευτική διαδικασία (Νάστου, 2015). Σε πολλά κείμενα των Ηνωμένων Εθνών έχει διατυπωθεί η άποψη ότι, προκειμένου να διαμορφωθεί μια περιβαλλοντική ηθική που θα αλλάξει τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση, η εκπαίδευση πρέπει να προχωρήσει στην προώθηση συγκεκριμένων αξιών, όπως είναι η δικαιοσύνη και η υπευθυνότητα απέναντι στον φυσικό κόσμο (Φλογαΐτη, 2007: 225). Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως ο σεβασμός στο περιβάλλον αποτελεί έναν από τους στόχους όχι μόνο της προηγούμενης δεκαετίας αλλά εξακολουθεί να κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον της παγκόσμιας κοινότητας και συμπεριλαμβάνεται στους αναπτυξιακούς στόχους για μετά το 2015 (UN, 2015). Αποτελεί μία από τις ηθικές αξίες που θεωρούνται απαραίτητες για τον άνθρωπο και είναι στενά συνδεδεμένη με άλλες αξίες όπως η αλληλεγγύη, η οικολογική και

κοινωνική δικαιοσύνη αλλά και η υπευθυνότητα. Όλες μαζί συνθέτουν την εικόνα της παγκόσμιας ηθικής αξιών αναφορικά με το περιβάλλον και τη ζωή. Βοηθούν να ξεπεραστούν ανισότητες που σχετίζονται με τη μη ισότιμη πρόσβαση στους φυσικούς πόρους και την ποιότητα ζωής μεταξύ των γενεών αλλά και στους κόλπους της παρούσας γενιάς. Θέτουν σε πρώτο πλάνο το δικαίωμα κάθε ανθρώπου ή/ και λαού να ζει σε ένα καθαρό περιβάλλον, εξασφαλίζοντας του έτσι το δικαίωμα στη ζωή και στην ανθρώπινη ευημερία (Γεωργόπουλος, 2006: 158-163 · Φλογαΐτη, 2007: 229-233 · Χριστοδούλου, 2012: 35 · Κεφαλογιάννη, 2015).

2.2 Περιβαλλοντική εκπαίδευση

2.2.1 Οι ρίζες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.)

Οι άνθρωποι από την εμφάνισή τους πάνω στη γη, προσπαθούσαν να κατανοήσουν το περιβάλλον τους και να μεταδώσουν τη γνώση αυτή στα παιδιά τους. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, με την ευρύτερη έννοια της, λοιπόν, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι υπάρχει από τότε που υπάρχουν και άνθρωποι. Ωστόσο, η σχετική με το περιβάλλον εκπαίδευση παρουσιάζει διαφορές στο πέρασμα των χρόνων ανάλογα με τις φάσεις του ανθρώπινου πολιτισμού (Φλογαΐτη, 1998: 177). Η Π.Ε., όπως εννοείται σήμερα διεθνώς, έχει ζωή 40 χρόνων περίπου. Η ανάπτυξή της σχετίζεται με το γενικότερο ενδιαφέρον για το περιβάλλον που αναπτύχθηκε κατά τις δεκαετίες '60 -'70. Βέβαια, η περίοδος αυτή δεν αποτελεί την αρχή αλλά ούτε και το τέλος της Π.Ε. αφού, αυτή ακολουθεί εξελικτική πορεία με ρίζες στο μακρινό παρελθόν (Παπαδημητρίου, 1998: 17 · Φλογαΐτη, 2007: 27). Η σύνδεση εκπαίδευσης και περιβάλλοντος έγινε αρχικά από τον κλάδο της φιλοσοφίας. Το ρεύμα του ιδεαλισμού κυρίως, είχε μακρά επίδραση. Στηρίχθηκε στις θέσεις του Kant και συστηματοποιήθηκε από τον Hegel. Η άποψη ότι Νους και Φύση υπάρχουν αρμονικά μόνο σε σχέση αλληλεξάρτησης, εισήγαγε την έννοια της εκπαίδευσης ως διαλεκτική πορεία που μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη της αρμονίας (Παπαδημητρίου, 1998: 19).

Στο τέλος του 19^{ου} αιώνα διάφορες εκπαιδευτικές κινήσεις, κυρίως σε Ευρώπη και Αμερική, αναπτύχθηκαν με κοινό χαρακτηριστικό τη σύνδεση περιβάλλοντος και εκπαίδευσης. Στόχοι τους ήταν η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση σε θέματα σχετικά με την προστασία και διατήρηση της φύσης, καθώς και την ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων (Φλογαΐτη, 2007: 28). Η ιδέα της Π.Ε. άρχισε να αναπτύσσεται σταδιακά σε διάφορες χώρες ώσπου καθιερώθηκε ως παγκόσμια κίνηση μέσω Διεθνών Διασκέψεων στη δεκαετία του '70 (Παπαδημητρίου, 1998: 35).

Η Π.Ε., όπως τη γνωρίζουμε σήμερα, είναι αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης των οικολογικών προβλημάτων και θεωρείται ένα από τα δραστικότερα μέτρα τα οποία απαιτούνται, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα ζητήματα του σύγχρονου κόσμου (Delors, 2002: 267· Singh, 2002: 337). Το έντονο ενδιαφέρον για το περιβάλλον και τα προβλήματά του εκφράζεται με πολλές μορφές και πρόσωπα, τα οποία συχνά κινούνται από διαφορετικά κίνητρα και ενδιαφέροντα, ωστόσο, αναγνωρίζουν την κρισιμότητα της περιβαλλοντικής κατάστασης και συμφωνούν ότι η ανθρωπότητα πρέπει να κινηθεί δραστικά για να την αντιμετωπίσει. Μάλιστα, παρά τις διαφωνίες, λόγω των διαφορετικών αντιλήψεων, όλοι συμφωνούν ότι η παγκόσμια συνεργασία και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση των πολιτών αποτελούν απαραίτητες ενέργειες (Παπαδημητρίου, 1998: 41· Φλογαΐτη, 1998: 15). Επομένως, η Π.Ε. για να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες θα πρέπει να στοχεύει στην αγωγή των πολιτών μέσα από αλλαγές σε στάσεις, συμπεριφορές και αξίες. Σκοπός είναι η αίσθηση της περιβαλλοντικής ευθύνης και η ωριμότητα στη σκέψη και πρακτική των πολιτών (Φλογαΐτη, 1998: 113-114).

2.2.2 Διεθνώς

Η Π.Ε., από το ξεκίνημά της, υποστηρίχθηκε θερμά από τη διεθνή κοινότητα. Προέκυψε ως διακριτό πεδίο εκπαίδευσης μέσα από καθαρά πολιτικές διαδικασίες με τις Διεθνείς Διασκέψεις να διαμορφώνουν το τοπίο (Σοφούλης, 2005: 45). Θεωρήθηκε ότι αυτή η εκπαίδευση θα μπορούσε να βοηθήσει, εκτός από την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, στην προώθηση αλλαγών που αφορούν την ανάπτυξη και την οικονομία αλλά και γενικότερα τις σχέσεις ανθρωποκοινωνίας-φύσης. Το περιβαλλοντικό ήθος και η ποιότητα ζωής κάνουν την εμφάνισή τους και συνδέονται μεταξύ τους (UN, 1973· UNESCO-UNEP 1976).

Μπορεί η αναγκαιότητά της να αναφέρεται σε όλες τις Διασκέψεις, όμως η αναγνώριση της αξίας της και η εδραίωση της σχετίζονται με τη Διεθνή Διάσκεψη που πραγματοποιήθηκε στη Στοκχόλμη το 1972 από τον Ο.Η.Ε. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Διάσκεψης, αναγνωρίζεται ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα ξεπερνούν τα εθνικά σύνορα και πρέπει να αντιμετωπιστούν σφαιρικά. Επίσης ότι όλοι οι κάτοικοι του πλανήτη έχουν δικαίωμα για ισότιμη πρόσβαση στους φυσικούς πόρους αλλά και για ανάπτυξη. Υπογραμμίζεται ο κυρίαρχος ρόλος της εκπαίδευσης και η ανάγκη θέσπισης προγραμμάτων Π.Ε. για τη δημιουργία της υπεύθυνης συμπεριφοράς που

απαιτείται και για την υλοποίηση των προτάσεων (UN, 1973). Συνέχεια των παραπάνω εργασιών αποτελεί η ίδρυση του UNEP (United Nations Environmental Programme) και η εφαρμογή, σε συνεργασία με την UNESCO, του Διεθνούς Προγράμματος για την Π.Ε. Σκοπός του είναι ο σχεδιασμός σχετικών δραστηριοτήτων, διδακτικού υλικού αλλά και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η προώθηση έρευνας, όπως επίσης και η επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα πλαίσια, πάντα, του περιβάλλοντος (UNESCO-UNEP, 1983).

Το 1975 και το 1977 αποτελούν σταθμούς στην εξέλιξη της Π.Ε., καθώς πραγματοποιούνται η Διακυβερνητική Διάσκεψη του Βελιγραδίου και της Τυφλίδας αντίστοιχα. Η Π.Ε. αναδεικνύεται σαν μια εκπαιδευτική πορεία με διεπιστημονικά χαρακτηριστικά και δίνεται έμφαση σε ηθικές, οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις. Οι δύο αυτές Διασκέψεις κινούνται σε κοινό πνεύμα και θεωρούνται ότι θεμελίωσαν τους στόχους και τα χαρακτηριστικά της Π.Ε. (UNESCO-UNEP, 1976· Παπαδημητρίου, 1998: 50, 54· Φλογαΐτη, 1998: 132-141). Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αποτελούν τα 'ιδρυτικά' κείμενα της (Φλογαΐτη, 2007: 34), αφού οι στόχοι της, όπως διατυπώνονται μέσα από αυτές τις Διασκέψεις, αποτελούν συνήθως το επίκεντρο κάθε εκπαιδευτικής πορείας που την αφορά (Παπαδημητρίου, 1998: 105).

Το 1992, πραγματοποιείται στο Ρίο της Βραζιλίας η «Διεθνής Διάσκεψη για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη». Στο χρονικό διάστημα 1972-1992 και παρά τις όποιες θετικές ενέργειες, τα αποτελέσματα δεν ήταν τα επιθυμητά. Στη Διάσκεψη του Ρίο, επαναπροσδιορίζεται η σχέση περιβάλλοντος και ανάπτυξης και συντάσσεται η Agenda 21, ένα μακροπρόθεσμο πρόγραμμα δράσης για την πραγμάτωση της αειφόρου ανάπτυξης στον 21^ο αιώνα (UNCED, 1992· Φλογαΐτη, 2007: 81). Ειδικότερα, το κεφάλαιο 36 της Agenda 21 περιλαμβάνει όλες τις δράσεις που αφορούν την εκπαίδευση και την ενημέρωση του κοινού (UNCED, 1992). Ένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματα είναι ότι η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την ανάπτυξη πρέπει να ενσωματωθεί ως ένα σημαντικό και ουσιώδες κομμάτι της τυπικής εκπαίδευσης. Η Διάσκεψη κορυφής για την «Αειφόρο Ανάπτυξη» που συνήλθε στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2002 επαναβεβαιώνει την Ατζέντα 21 και παγιώνει την αειφορία ως κεντρικό στοιχείο της διεθνούς πολιτικής και επίσημο στόχο για όλους τους συμμετέχοντες (UN, 2002). Η δεκαετία 2005-2014 αφιερώνεται στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Η UNESCO αναλαμβάνει να οργανώσει και να υλοποιήσει τη «Δεκαετία για την ΕΑΑ» (Φλογαΐτη, 2007: 45). Οι προσπάθειες για τη διατήρηση της ψηλά στην εκπαιδευτική ατζέντα ακόμη και μετά το 2015, συνεχίζονται με παρόμοιες Διασκέψεις, όπως στην

Nagoya της Ιαπωνίας το 2014, όπου σηματοδοτείται η συνέχιση της Δεκαετίας των Ηνωμένων Εθνών με το «Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης για την ΕΑΑ» (Δηλάρη, 2015).

2.2.3 Π.Ε. στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Έχοντας υπόψη ότι η βασική εκπαίδευση δίνει την ευκαιρία σε όλους να συμμετέχουν στην οικοδόμηση του κοινού μέλλοντος και να μαθαίνουν διαρκώς, όντας ένα είδος «*διαβατηρίου για τη ζωή*» (Delors, 2002: 169), το εκπαιδευτικό σύστημα είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και αποτελεί οργανικό μέρος της συγκρότησης μιας πολιτείας (Σοφούλης, 2005: 40). Καθώς, λοιπόν, ο άνθρωπος στον 21^ο αιώνα καλείται να αντιμετωπίσει ως σημαντικότερο ζήτημα τη σχέση του με τη φύση, η πιο σωστή προσέγγιση είναι η διαμόρφωση πολιτών που κατανοούν και ενδιαφέρονται για τη σωστή διαχείριση του περιβάλλοντος, που μπορούν να λειτουργούν συμμετοχικά και δημοκρατικά στις κοινότητες τους. Η εμπλοκή των παιδιών στη διαμόρφωση του μέλλοντος είναι στο στάδιο αυτό απαραίτητη (Hart, 2011: 23). Για να επιτευχθεί αυτού του είδους η πολιτική χρησιμοποιείται πληθώρα μέσων. Τα λιγότερα βίαια, όμως, τα λεγόμενα «πολιτισμικά» μέσα, δίνουν την ευκαιρία για μεταβολή αξιακών επιλογών μέσα από διαδικασίες εκπαίδευσης. Προφανώς, πρωτεύοντα ρόλο σε αυτά παίζει η Π.Ε. (Σοφούλης, 2005: 43).

Η Ελλάδα ανήκει σ' εκείνη την κατηγορία των χωρών στις οποίες η Π.Ε. αναπτύχθηκε σταδιακά και όχι σαν μία αυτόνομη οντότητα αφού συνδέεται κυρίως με τις δραστηριότητες και την καθοδήγηση διεθνών οργανισμών. Ο όρος Π.Ε. άρχισε να χρησιμοποιείται στη χώρα μας από το 1976 και μετά (Παπαδημητρίου, 1998: 60). Μάλιστα, η εισαγωγή της στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθυστέρησε αρκετά σε σύγκριση με άλλες χώρες της Ευρώπης και τις Η.Π.Α., όπου εκεί τα περιβαλλοντικά κινήματα έκαναν την εμφάνισή τους πριν από τις διεθνείς συνδιασκέψεις. Ο λόγος είναι ότι δεν συνέτρεξαν παρόμοιες συγκυρίες με αυτές των άλλων χωρών. Το χαμηλό επίπεδο βιομηχανικής ανάπτυξης είχε σαν αποτέλεσμα περιβαλλοντικά προβλήματα περιορισμένης έκτασης, ενώ ιστορικοί λόγοι, όπως η δικτατορία, δεν άφηναν περιθώρια για τέτοιου είδους δράσεις. Έτσι το ενδιαφέρον των αρμόδιων φορέων άρχισε να αναπτύσσεται αργότερα και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '80 οι πρωτοβουλίες αφορούσαν μόνο τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Παπαδημητρίου, 1998: 62-64).

Αν και η ιδέα για την εισαγωγή της Π.Ε. στην τυπική εκπαίδευση υπάρχει ήδη από το 1977, η Πολιτεία προωθεί τη θεσμοθέτησή της το 1990 και ειδικότερα για την πρωτοβάθμια το 1991 (Φλογαΐτη, 1998: 16· Φλογαΐτη, 2007: 34-35). Το νομικό πλαίσιο των προγραμμάτων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο αρχίζει με σχετική εγκύκλιο το 1992, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές μπορούν να προβούν σε δραστηριότητες που αφορούν θέματα πολιτιστικά, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας, ενώ δεν υπάρχει κανένας περιορισμός του θέματος (Ξανθάκου, Παναγιωτόπουλος, Ναχόπουλος, Καφρίτσα, Κατσιγιάννη & Καμπουροπούλου, 2005: 151).

Το ενδιαφέρον για το περιβάλλον αντανακλάται και στους γενικούς σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης όπως αναφέρεται στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. «...*Η ηθική, πνευματική και φυσική αγωγή των μαθητών συμβάλλει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων που αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην αξία της ανθρώπινης ζωής, των δικαιωμάτων του ανθρώπου αλλά και του φυσικού περιβάλλοντος και επιδιώκουν καλύτερη ποιότητα ζωής*» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Επίσης, στην ύλη πολλών από τα διδασκόμενα μαθήματα του επίσημου σχολικού προγράμματος υπάρχουν αρκετά θέματα σχετικά με το περιβάλλον. Παρατηρείται, ωστόσο, ότι η ένταξή της Π.Ε. στο πρόγραμμα του σχολείου δεν εξασφαλίζει αυτόματα και την ποιότητά της. Γεγονός είναι ότι μετά από τόσα χρόνια η σχέση της με το σχολικό πρόγραμμα παραμένει περιθωριακή. Αν και πολλοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν την Π.Ε. σαν ιδέα συμμετέχοντας με αξιόλογες δραστηριότητες, η υλοποίηση της εξακολουθεί να γίνεται σε εθελοντική βάση από μερίδα εκπαιδευτικών (Παπαδημητρίου, 1998: 78· Καλαϊτζίδης, 1999). Είναι φανερό πως ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερα σημαντικός όσον αφορά τον προσανατολισμό της. Οι αντιλήψεις τους, δηλαδή, για την έννοια του περιβάλλοντος αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στην επιλογή του θέματος και στην υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε., αφού μπορούν να παρεμβαίνουν και να διαφοροποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα εφαρμόζοντάς το στα διδακτικά τους μέτρα (Δασκολιά, 2005: 58-59· Ξανθάκου κ.ά., 2005: 149-150). Η σωστή προσέγγιση εξαρτάται από την ποιότητα της γνώσης και τον βαθμό της δημιουργικότητάς του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά (Σοφούλης, 2005: 41). Σε αρκετές περιπτώσεις, εφαρμόζεται σε εξωσχολικές δομές που τη βγάζουν από την καθημερινότητα των μαθητών και την μεταφέρουν σε περιβαλλοντικά κέντρα, χώρους καινοτομίας, εμπειρίας και χαράς που οι μαθητές έχουν την τύχη, αν την έχουν, να επωφελούνται μερικές μέρες το χρόνο (Φλογαΐτη, 2007: 144-145).

Η Π.Ε. άλλοτε προσεγγίζεται ως ένα αυτόνομο πεδίο που λειτουργεί παράλληλα και σε συνεργασία με τα υπόλοιπα πεδία (διεπιστημονική) και άλλοτε ενσωματώνεται σε όλα τα μαθήματα και διαποτίζει τα αναλυτικά προγράμματα με τα στοιχεία της (πολυεπιστημονική/διαθεματική). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εφαρμόζεται η πολυεπιστημονική προσέγγιση (Φλογαΐτη, 1998: 214·

Γαβριλάκης, 2005: 166) αλλά και η διεπιστημονική στις ώρες της ευέλικτης ζώνης μέσω της διδακτικής μεθοδολογίας του «project». Έτσι, προωθείται, η κατάργηση της κλασικής δομής της εκπαίδευσης και ο διαχωρισμός σε μαθήματα, ενώ το πρόβλημα μελετάται σφαιρικά. Αν και η τελευταία προσέγγιση θεωρείται η καλύτερη, εφαρμόζεται περιθωριακά σε σχέση με το κυρίως σχολικό πρόγραμμα (Φλογαΐτη, 1998: 220-221, 224).

2.3 Σημειωτική

Ο άνθρωπος είναι αιωρούμενος σε έναν ιστό σημασιών που ο ίδιος έχει υφάνει (Geertz, 2003: 17). Καθώς, η σημειωτική προσέγγιση βοηθά στην κατανόηση του εννοιολογικού κόσμου των υποκειμένων (Geertz, 2003: 35-36), αναλύοντας ιδέες, αξίες, πράξεις και άλλα πολιτισμικά προϊόντα, αυτή θα φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη στο παρόν εγχείρημα.

2.3.1 «Σημειωτική» πορεία

Η εδραίωση μιας σημειολογικής επιστήμης κατέστη κατεπείγουσα λόγω της ανάπτυξης της διαφήμισης, του τύπου, της ραδιοφωνίας, της εικονογραφίας (Barthes, 1979: 206). Η επιστήμη αυτή δεν είναι άλλη από τη σημειωτική ή σημειολογία. Η εμφάνισή της ανάγεται στον Ελβετό γλωσσολόγο Ferdinand de Saussure και στον Αμερικανό Charles S. Peirce στις αρχές του προηγούμενου αιώνα (Boklund - Λαγοπούλου, 1980: 7). Ο Saussure είναι ο πρώτος που συλλαμβάνει την ιδέα ότι θα έπρεπε να υπάρχει μια επιστήμη με αντικείμενο μελέτης τη ζωή των σημείων στους κόλπους της κοινωνικής ζωής με το όνομα σημειολογία (Τοκατλίδου, 2003: 33). Σύμφωνα με τον Barthes (όπως αναφέρεται στο Τοκατλίδου, 2003: 62), σκοπός της σημειολογίας είναι η αναγωγή της σιωπηρής γλώσσας σε λόγο. Ως λόγος εννοείται κάθε σύνθεση σημειοδοτική, προφορική ή οπτική, όπως μία φωτογραφία ή ένα άρθρο σε εφημερίδα. Λόγος μπορεί να γίνει οτιδήποτε σημειοδοτεί κάτι (Barthes, 1979: 203). Συμπερασματικά, η σημειωτική ορίζεται ως η επιστήμη που μελετά τα συστήματα σημασίας και τις μεταξύ τους σχέσεις, αναλύει δηλαδή τη δόμηση του νοήματος. Συστήματα σημασίας μπορεί να είναι, εκτός από τη γλώσσα, όλα τα συστήματα σημείωσης όπως οι χειρονομίες, ο τρόπος ένδυσης, η λογοτεχνία, η μουσική, η ζωγραφική, το θέατρο, ο κινηματογράφος καθώς και οι υπόλοιπες τέχνες (Τοκατλίδου, 2003: 63). Μ' αυτό τον τρόπο η σημειωτική διασταυρώνεται με όλες τις τέχνες και τις κοινωνικές επιστήμες (κοινωνιολογία, ψυχολογία, φιλοσοφία κλπ). Μελετάει σε

βάθος όλα τα φαινόμενα του πολιτισμού στις κοινωνίες ως συστήματα σημείων και είναι η μόνη επιστήμη που μπορεί και ενεργοποιεί την κοινωνική κριτική (Barthes, 1979: 35).

Η σημερινή σημειωτική ξεκίνησε στη Γαλλία όπου και αναζωπυρώθηκε η σημειωτική έρευνα με βάση το έργο του δομιστή ανθρωπολόγου Claude Levi-Strauss στο τέλος της δεκαετίας του '50. Κύριοι σύγχρονοι θεωρητικοί της σημειωτικής που συνέβαλαν στην εξέλιξη της επιστήμης είναι ο Roland Barthes, ο Umberto Eco στην ανάλυση της λογοτεχνίας, της μόδας, της διαφήμισης, ο Christian Metz στον κινηματογράφο και ο Algirdas Julien Greimas στην αφηγηματολογία. Άρχισε να προβάλλεται ως κύρια προσέγγιση της θεωρίας των επικοινωνιακών μέσων στο τέλος της δεκαετίας του '60, όντας επηρεασμένη από το έργο του Roland Barthes (Chandler, 1999: 4). Αν και υπάρχουν δύο αποκλίνουσες παραδόσεις που ορμώνται από τον Saussure η μία και από τον Peirce η άλλη, η πιο δημοφιλής είναι αυτή του πατέρα της γλωσσολογίας Ferdinand de Saussure. Αυτός που προσπαθεί να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στα 'δύο στρατόπεδα' είναι ο Umberto Eco. Παρ' όλ' αυτά, οι σύγχρονοι θεωρητικοί της σημειωτικής κατάφεραν να την οργανώσουν ως επιστημονική, δομημένη διαδικασία ανάλυσης. Έτσι η σημειωτική αναπτύχθηκε σε μία επιστήμη που μελετά τα φαινόμενα σημασίας με κατά το δυνατόν αντικειμενικό τρόπο (Boklund – Λαγοπούλου, 1983: 21).

2.3.2 Βασικές έννοιες της σημειωτικής

Βασική έννοια της σημειωτικής είναι το σημείο, δηλαδή, η ελάχιστη ανεξάρτητη μονάδα σημασίας που χρειαζόμαστε, όταν θέλουμε να συντάξουμε ένα μήνυμα (Boklund - Λαγοπούλου, 1983: 18). Η κεντρική του θέση στη θεωρία της σημειωτικής αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι η ονομασία του κλάδου έχει τις 'ρίζες' της στην ελληνική λέξη «σημείον» (Τοκατλίδου, 2003: 33). Σημεία μπορούν να αποτελέσουν λέξεις, εικόνες, ήχοι από τη στιγμή που θα τους προσδώσουμε σημασία, αφού αυτή δεν είναι εγγενής. Το σημείο αποκτά σημασία μόνο μέσα σ' ένα σύστημα σημείων το οποίο αυτοοργανώνεται στα πλαίσια μίας σχέσης επικοινωνίας. Εσωτερικά αποτελείται από δύο μέρη: το «σημαίνον» (signifier) και το «σημαινόμενο» (signified). Το σημαίνον είναι η υλική μορφή του σημείου, η ακουστική ή οπτική εικόνα του, ενώ το σημαίνόμενο είναι η ιδέα, μία νοητική κατασκευή (Chandler, 1999: 8). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι το σημαίνόμενο, στο οποίο αναφέρεται το σημαίνον, δεν είναι το πραγματικό αντικείμενο, αλλά μια έννοια που αντιστοιχεί σε αυτό (Boklund – Λαγοπούλου, 1980: 10). Το σημείο χαρακτηρίζεται αυθαίρετο όπως και η σχέση σημαίνοντος-σημαινομένου. Πρόκειται όμως για μία κοινωνική σύμβαση και όχι για ελεύθερη επιλογή του υποκειμένου (Saussure, 1979). Το σημαίνόμενο μπορεί να έχει κυριολεκτική ή και μεταφορική σημασία. Για την πρώτη σημασία χρησιμοποιούνται οι όροι

καταδήλωση ή κυριολεκτικότητα ενώ για τη δεύτερη συνδήλωση, συνειρμικότητα. Η καταδήλωση λοιπόν είναι η άμεση, κυριολεκτική σημασία ενός σημείου. Η συνδήλωση από την άλλη, αποτελεί ένα δεύτερο επίπεδο σημασίας που έχει να κάνει με τους κοινωνικοποιημένους συνειρμούς (Boklund – Λαγοπούλου, 1983: 19). Τα σημεία οργανώνονται σε συστήματα σύμφωνα με κάποιες συμβάσεις, τους κώδικες, όπως ονομάζονται στη σημειωτική (Chandler, 1999: 36). Οι κώδικες είναι ακόμη μία σημαντική έννοια της επιστήμης κι εμπλέκονται στην παραγωγή νοήματος εξυπηρετώντας τις ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας. Τα σημεία οργανώνονται σε κώδικες με δύο τρόπους, συνταγματικά ή υποδειγματικά-παραδειγματικά. Το υπόδειγμα αναφέρεται στο συσχετισμό σημαινόντων με βάση την ομοιότητα τους μέσα στη διαφορά. Η εμφάνιση ενός σημείου δηλαδή, αποκλείει την εμφάνιση κάποιου άλλου κι έτσι η συγκεκριμένη επιλογή καθορίζει την ανάγνωση του κειμένου. Το σύνταγμα ορίζεται ως ένας συντονισμός σημαινόντων που δομεί ένα σύνολο με σημασία. Τα σημεία αρθρώνονται μεταξύ τους ακολουθώντας καθορισμένους κανόνες για να δημιουργήσουν μεγαλύτερες μονάδες σημασίας. Ο John Fiske (όπως αναφέρεται στο Chandler, 1999: 22) διευκρινίζει ότι σε ένα σύνταγμα «η σημασία μιας μονάδας καθορίζεται από το πώς αλληλοεπιδρά με τις άλλες, ενώ σε ένα υπόδειγμα καθορίζεται από το πώς διακρίνεται από αυτές».

2.3.3 Σημειωτική, Επικοινωνία, Ζωγραφική

Τα συστήματα σημασιοδότησης χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο πολιτιστικών πρακτικών έχοντας σαν στόχο, ανάμεσα σε άλλους, την επικοινωνία (Lagopoulos, 2000: 17). Η σημειωτική δανείζεται από τη θεωρία επικοινωνίας το βασικό της σχήμα (Boklund - Λαγοπούλου, 1983: 17). Ο πομπός που αναφέρεται ως εντολοδότης στη σημειωτική, στέλνει ένα μήνυμα στον δέκτη-εντολολήπτη. Η ζωγραφική αποτελεί μία τέτοια μορφή επικοινωνίας. Σκοπό της έχει να πληροφορήσει, να προβάλει κοινωνικά μηνύματα ή γενικά να επικοινωνήσει. Στην παρούσα εργασία η ζωγραφική λειτουργεί ως λόγος-απάντηση σε συγκεκριμένο θέμα και αντικαθιστά ένα γραπτό κείμενο. Άλλωστε, η εικόνα γίνεται γραφή την ίδια στιγμή που αποκτά σημασία και απαιτεί, με τη σειρά της, όπως και η γραφή, μια *δυναμική κρίση* (Barthes, 1979: 203). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι οντότητες που συμμετέχουν σε ένα τέτοιο κύκλωμα επικοινωνίας δεν συνυπάρχουν στο χώρο και το χρόνο, αφού το έργο ζωγραφικής δεν είναι ανάγκη να δημιουργηθεί παρουσία του δέκτη. Πρόκειται για μία μη συμμετοχική σχέση για τον λόγο ότι ο δέκτης δε συμβάλλει στην παραγωγή του μηνύματος και δεν έχει τη δυνατότητα να μεταβάλλει την δομή του (Lagopoulos, 2000: 53).

2.4 Το παιδικό σχέδιο

2.4.1 Η ζωγραφική ως τέχνη

Η ζωγραφική, όπως η μουσική, ο χορός, το θέατρο, ανήκει στις τέχνες. Η ενασχόληση με αυτές, συχνά, θεωρείται ότι προϋποθέτει λιγότερες διανοητικές απαιτήσεις ή ότι συνεπάγεται ένα νοητικά κατώτερο είδος μάθησης με αποτέλεσμα να τις κατατάσσουν περισσότερο στο χώρο της ψυχαγωγίας (Κούβου, 2007: 188). Ωστόσο, όλες οι 'Καλές Τέχνες', όπως λέγονται, συμβάλλουν στην αισθητική καλλιέργεια του ανθρώπου και στην προκειμένη περίπτωση του παιδιού (Παπανικολάου, 2006: 17). Μέσα από αυτές τα παιδιά αναπτύσσουν τη φαντασία και εκφράζουν την ύπαρξη, αλλά και τη γνώση τους. Δίνουν μορφή στα συναισθήματα και στις ιδέες τους (Παπανικολάου, 2006: 23). Εκτός των άλλων, τα έργα τέχνης είναι και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αφορμήσεις για έλεγχο των σύγχρονων κοινωνικών αξιών (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994: 58· Μπαζίγου, 2009: 307). Άλλωστε, ένα εικαστικό έργο είναι μια εικόνα, που με τη σειρά της, είναι ένα μέσο επικοινωνίας. Παραδίδει ένα μήνυμα που πρέπει να αποκωδικοποιηθεί. Η ανάγνωση και η ανάλυση του έργου επιτρέπουν στο να κατανοήσει κανείς τον τρόπο σκέψης και να δει τον κόσμο ενός καλλιτέχνη, μιας περιόδου ή μιας κοινωνίας. Επομένως, κατά την προσέγγιση ενός έργου τέχνης μπορούμε να αντλήσουμε ένα μεγάλο αριθμό πληροφοριών (Καπουλίτσα & Τρούλου, 2007: 152-153). Βέβαια, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι η εικόνα επιδέχεται πολλούς τρόπους ανάγνωσης, είναι πιο υποβλητική από τη γραφή, χωρίς να αναλύεται η σημασία της (Barthes, 1979: 203).

Η τέχνη είναι ένας τρόπος έκφρασης που συναντάται στην ανθρώπινη κοινωνία από την αρχή της ύπαρξής της. Είναι συνδεδεμένη με την έμπνευση, την αισθητική και τη δημιουργία. Αποτελεί μια πανανθρώπινη γλώσσα που ενώνει τους ανθρώπους και τους βοηθά να επικοινωνήσουν πνευματικά και ειρηνικά (Παπανικολάου, 2006: 22). Έτσι και στα παιδιά, εμφανίζεται ως κάτι μαγικό που τα συνδέει με τον υπόλοιπο κόσμο και τα ενώνει μεταξύ τους. Η ζωγραφική είναι κι αυτή μια μορφή τέχνης που έχει οικουμενική διάσταση. Παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά σε όλες τις κουλτούρες και τα γεωγραφικά μήκη και πλάτη. Τα παιδιά, ήδη από το στάδιο του μουντζουρώματος, ανακαλύπτουν τη γέννηση της γραφής. Πρόκειται για μια πράξη γεμάτη σημασία, ένα είδος γραπτού λόγου, που θα μετατραπεί σε επικοινωνία (Crotti & Magni, 2003: 21).

Η ζωγραφική, συνήθως, είναι η αναπαράσταση με γραμμές και χρώματα πάνω σε επίπεδη επιφάνεια, αυτών που μας περιβάλλουν. Ξεκινάει από τη βρεφική ηλικία, από τις πρώτες αποτυπώσεις των εντυπώσεων του παιδιού από τον κόσμο γύρω του (Ταμπάκης & Ταμπάκη, 2007: 182). Το παραπάνω συμφωνεί με τον ορισμό της τέχνης ως μυθοπλασίας, ανώτερης ή κατώτερης από την πραγματικότητα, στη διαδικασία της οποίας το υποκείμενο επιλέγει, οργανώνει, συνθέτει και δίνει νόημα στα πράγματα που αντλεί από την πραγματικότητα (Βαμβακίδου, Γκόλια & Ζυγούρη, 2005: 303).

2.4.2 Η πορεία του παιδικού σχεδίου ως ερευνητικού εργαλείου

Το παιδικό σχέδιο είναι ένα προϊόν του βιομηχανικού πολιτισμού που εφοδίασε το παιδί με φτηνά και εύχρηστα υλικά (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994: 20). Η ολοένα και ευρύτερη διάδοση του χαρτιού και του μολυβιού, που οφείλεται βασικά στη μείωση του κόστους αυτών των προϊόντων, βοήθησε στην ανάπτυξη του ερευνητικού ενδιαφέροντος για το παιδικό σχέδιο. Κάτι τέτοιο, μέχρι τότε, ήταν αδύνατο αφού το χαρτί ως ακριβό προϊόν, προοριζόταν για πιο επικερδείς χρήσεις. Το παιδί λοιπόν έπρεπε να αρκестεί σε πιο εφήμερα υλικά, όπως η άμμος, γι' αυτό και η μελέτη της παιδικής τέχνης δεν έχει μακρά πορεία στο παρελθόν (Meriedieu, 1981: 16). Το ενδιαφέρον για το παιδικό σχέδιο εκδηλώνεται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα (Meriedieu, 1981: 12' Κακίση-Παναγοπούλου, 1994: 22). Μάλιστα, από το 1950 μέχρι σήμερα έχουν γραφτεί πολλά άρθρα, μελέτες και βιβλία για το παιδικό σχέδιο σ' όλο τον κόσμο (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994: 23). Έτσι, αυτό αναγνωρίζεται, εκτός από έργο τέχνης, που ήδη αναφέρθηκε, και ως επιστημονικό εργαλείο.

Υπό το πρίσμα των ερευνών, διαπιστώνεται η ύπαρξη πέντε βασικών προσεγγίσεων στην ανάλυση των ιχνογραφήματων. Πρόκειται για την αναπτυξιακή-ψυχολογική με γνωστότερο εκφραστή τον Georges-Henri Luquet, την ψυχαναλυτική, την αισθητική, τη γνωστική, και τις συνδυαστικές/σημειωτικές προσεγγίσεις, όπως η πολυτροπική (Τρούλη, Κοντοπόδης & Graeser, 2015: 1). Σύμφωνα με τον Luquet, τη στιγμή που το παιδί ιχνογραφεί δεν παρατηρεί άμεσα το αντικείμενο που έχει μπροστά του αλλά ενεργεί βάσει ενός εσωτερικού προτύπου. Τη δεκαετία του 1920, υπό την επίδραση και των ψυχαναλυτικών προσεγγίσεων, άρχισαν να εμφανίζονται τα τεστ που στη συνέχεια αξιοποιήθηκαν και για τη διερεύνηση της προσωπικότητας, ενώ σταδιακά το ενδιαφέρον άρχισε να μετατοπίζεται στη μελέτη των νοητικών διεργασιών του παιδιού-δημιουργού. Ο Lev Vygotsky ήταν από τους πρώτους που παρατήρησε πως τα παιδιά ζωγραφίζουν και

ταυτόχρονα λένε μία ιστορία, επισημαίνοντας την άμεση σχέση του ιχνογραφήματος με τον λόγο του παιδιού (Τρούλη κ.α., 2015: 3-4). Τη δεκαετία του 1990, οι ερευνητές οδηγήθηκαν σε πιο εναλλακτικές προσεγγίσεις, με επικρατέστερη τη σημειωτική. Ο Gunther Kress, παρατήρησε πως τα παιδιά δρουν με πολυτροπικότητα και ότι είναι αδύνατο να διαχωριστεί η ενσώματη δράση από τη νοητική. Έτσι, ο Gunther Kress μαζί με τον Theo van Leeuwen πρότειναν το μοντέλο της *Γραμματικής του Οπτικού Σχεδίου* για την περιγραφή και την ανάλυση των παιδικών ιχνογραφημάτων (Kress & Leeuwen, 2010). Το μοντέλο τους βασίζεται στην κοινωνική σημειωτική, όπου τα σημεία αντιμετωπίζονται ως σύνδεσμοι μορφών και νοημάτων (Στάμου, Αλευριάδου & Ελευθερίου, 2011: 326). Οι εικόνες στην προσέγγιση αυτή δεν είναι απλές αναπαραστάσεις, αλλά δημιουργούν σχέσεις και επικοινωνούν μηνύματα (Τρούλη κ.α., 2015: 4).

2.4.3 Στάδια εξέλιξης

Όπως η ομιλία, το περπάτημα και γενικά κάθε τι σχετικό με την ψυχοδιανοητική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού, έτσι και το παιδικό σχέδιο ακολουθεί διάφορα στάδια εξέλιξης. Το καθένα από αυτά χαρακτηρίζεται από το βαθμό ωρίμανσης και ψυχοδιανοητικής ανάπτυξης. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα στάδια αυτά είναι ίδια σ' όλες τις χώρες και τις κοινωνικές τάξεις, αλλά σε ηλικίες που δεν έχουν καθοριστεί με ακρίβεια, καθώς μερικά παιδιά μπορεί να καθυστερούν ή να εμφανίζουν πρόωρα, σε σχέση με τα στάδια της ηλικίας τους, κάποιες δεξιότητες. (Crotti & Magni, 2003: 26· Παπανικολάου, 2006: 29-30). Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι τα στάδια εικαστικής εξέλιξης αρχίζουν στο παιδί με το μουντζούρωμα (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994: 31). Η ανάλυση των σταδίων εξέλιξης του παιδικού σχεδίου, στηρίζεται ιδιαίτερα στην έρευνα του Luquet. Σύμφωνα με αυτόν το παιδικό ιχνογράφημα περνάει από τέσσερα εξελικτικά στάδια: α) του τυχαίου ρεαλισμού β) του αποτυχημένου ρεαλισμού, γ) του διανοητικού ρεαλισμού και δ) του οπτικού ρεαλισμού. Το πρώτο στάδιο ξεκινά περίπου στα 2 χρόνια, όταν οι μουντζούρες εξελίσσονται και γίνονται γραμμές ή σημάδια που στο τέλος συνδυάζονται με κάποιο αντικείμενο από το παιδί. Το επόμενο στάδιο αρχίζει περίπου από 3 χρονών όταν το παιδί προσπαθεί να αναπαραστήσει κάτι συγκεκριμένο, άλλοτε επιτυχημένα κι άλλοτε όχι. Στο στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού, που ξεκινά από τα 4 περίπου, αρχίζει να συμπληρώνει και να συγκροτεί τα πρόσωπα και πράγματα που σχεδιάζει. Το παιδί σχεδιάζει από τα αντικείμενα ό,τι ξέρει και ό,τι χρησιμοποιεί και όχι ό,τι βλέπει. Έτσι εξηγείται γιατί το σχέδιο του χαρακτηρίζεται από τη διαφάνεια. Το στάδιο αυτό μπορεί να διαρκέσει μέχρι τα 10-12 χρόνια. Τέλος γύρω στα 12 και ορισμένες φορές από τα 8 ή 9, έχουμε το τελικό στάδιο του οπτικού ρεαλισμού, με την ανακάλυψη της προοπτικής. Το σχέδιο

τείνει να συναντήσει τις παραγωγές των ενηλίκων (Meriedieu, 1981: 39-40 · Κακίση-Παναγοπούλου, 1994: 36-37 · Παπανικολάου, 2006: 30-37).

2.4.4 Γενικά χαρακτηριστικά του παιδικού σχεδίου

Η τέχνη δεν είναι προνόμιο των ταλαντούχων, αλλά ανάγκη ζωής (Ταμπάκης & Ταμπάκη, 2007: 184-185), μέσα από την οποία καλλιεργείται η διάθεσή των παιδιών για δημιουργικότητα χωρίς δεσμεύσεις και κριτική (Παπανικολάου, 2006: 23). Ωστόσο, συχνά, η επιρροή του περιβάλλοντος ‘καθρεπτίζεται’ στις δημιουργίες των παιδιών (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994: 59). Από πολύ νωρίς τα παιδιά δέχονται αισθητικά ερεθίσματα: από την οικογένεια, από τη γειτονιά, από το νηπιαγωγείο, από το σχολείο, από τη συμπεριφορά των ενηλίκων και γενικά από το περιβάλλον τους (Παπανικολάου, 2006: 18) και σημαδεύονται με τις ανάλογες κοινωνικές και ιδεολογικές φορτίσεις (Meriedieu, 1981: 15 · Βαμβακίδου, Κυρίδης & Μπέσσας, 2005: 52-53).

Το παιδί μέσα από το σχέδιο του μας αφηγείται μια ιστορία με εικόνες-σύμβολα και μπορεί να ειπωθεί ότι είναι ένας τρόπος γραφής. Άλλωστε, στη γραφή πολλών πολιτισμών όπως των Αιγυπτίων ή των Αζτέκων χρησιμοποιούσαν ως σημάδια γραφής σχέδια (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994: 19). Ειδικά για την παιδική ηλικία η εικαστική έκφραση συμπληρώνει τις περισσότερες φορές την ελλιπή προφορική έκφραση απ’ όποια αιτία και αν προέρχεται αυτή (Κουλούρη-Αντωνοπούλου, 2005: 367). Στο παιδικό έργο τα πάντα είναι σύμβολα: γραμμές, χρώματα, αντικείμενα, άνθρωποι. Έτσι συχνά, διάφορα αντικείμενα δεν είναι κατανοητά και χρειάζεται να μας τα επεξηγήσει το ίδιο το παιδί (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994: 46). Η παιδική δημιουργία δεν μπορεί να ενταχθεί σε κανένα συγκεκριμένο καλλιτεχνικό κίνημα ή σχολή. Ο κόσμος της μπορεί να είναι σκηνές από την πραγματικότητα, απλοϊκός, αφελής ακόμη και πρωτόγονος (Ταμπάκης & Ταμπάκη, 2007: 185). Η κόλα χρησιμοποιείται ως σκηνικό πάνω στο οποίο κινείται το μολύβι, που αναπαριστά σκηνές από την καθημερινή ζωή ή προσωπικές φαντασιώσεις (Crotti & Magni, 2003: 55). Σύμφωνα με τον Barthes (1983, όπως αναφέρεται στο Βαμβακίδου, Κυρίδης & Μπέσσας, 2005: 55), η εικόνα που αναπαράγεται από τα παιδιά είναι μία συνθετική αναπαράσταση, και ως μη λεκτική επικοινωνία, λειτουργεί διαφορετικά από τη γλώσσα, καθώς μας δίνει την δυνατότητα για ελεύθερη ανάγνωση. Παρά το γεγονός ότι είναι κωδικοποιημένη δεν επιβάλλεται στο δέκτη άμεσα, αλλά οργανώνει τα μηνύματα πολυσημικά. Σ’ αυτή τη διάσταση η σημειωτική αναζητά τους κώδικες, τις σχέσεις αναλογίας με το πραγματικό, το αντιληπτικό επίπεδο και το πολιτισμικό (Βαμβακίδου, Κυρίδης & Μπέσσας, 2005: 55).

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

3.1 Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, έχει ως σκοπό της την διαπίστωση της επιτυχούς ή μη μετάδοσης του σεβασμού στο περιβάλλον ως αξία, σε μαθητές δημοτικού από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την ανάδειξη κενών και στερεοτύπων. Τα βασικά ερωτήματα που επιχειρούνται να απαντηθούν είναι σε ποιο βαθμό η περιβαλλοντική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επιδρά στη διαμόρφωση αξιών σε σχέση με το περιβάλλον, ποιες είναι οι αναπαραστάσεις των παιδιών του δημοτικού που σχετίζονται με τον σεβασμό στο περιβάλλον, πώς δηλώνονται σημειωτικά και κατά πόσο διαφοροποιούνται αυτές των παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας με αυτές των παιδιών που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους στη βασική εκπαίδευση.

Η μεγάλη σημασία που έχει αποδοθεί στο σεβασμό στο Περιβάλλον ήδη από το 1972 διεθνώς, αλλά και στη χώρα μας με τη συστηματική λειτουργία της Π.Ε. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εδώ και μερικές δεκαετίες, προκαλεί το ερευνητικό ενδιαφέρον ως προς την εξέλιξη και επίτευξη των στόχων της Π.Ε. αλλά και τη συνειδητοποίηση του τι, τελικά, σημαίνει περιβάλλον και σεβασμός ως προς αυτό. Η σημαντική θέση που κατέχει η αξία του σεβασμού σε σχέση με το περιβάλλον μαρτυράται και από το γεγονός ότι ένας από τους κύριους άξονες της προσπάθειας για ολόπλευρη ανάπτυξη των Ελλήνων μαθητών, έτσι ώστε να εξελιχθούν σε υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες, ικανούς να αντιμετωπίζουν με επιτυχία προβλήματα και να διαμορφώνουν απόψεις, είναι ανάμεσα στα άλλα και *«η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς»*. Ειδικότερα, στις Γενικές Αρχές της Εκπαίδευσης του ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, αναφέρεται πως οι ανάγκες της κοινωνίας απαιτούν τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών σχετικών με τη βελτίωση των συνθηκών του περιβάλλοντος και τη διατήρηση της βιωσιμότητας του πλανήτη για τις επόμενες γενιές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

3.2 Άλλες έρευνες

Από τη διερεύνηση της ελληνικής βιβλιογραφίας προέκυψε ότι υπάρχουν σχετικά λίγες έρευνες που αφορούν στην εξέταση της αντίληψης των παιδιών για τον σεβασμό στο περιβάλλον, ενώ

καμία από αυτές δεν αφορά στις ηλικίες παιδιών Α και ΣΤ τάξης του Δημοτικού με σκοπό τη σύγκριση μέσα από σημειωτική ανάλυση των σχεδίων τους. Το ενδιαφέρον των περισσότερων ερευνητικών προσπαθειών για την Π.Ε. μέχρι σήμερα εστιάζεται στις γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών, είτε πρωτοβάθμιας είτε δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τα περιβαλλοντικά ζητήματα κυρίως μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων ή επιτόπιων παρατηρήσεων. Οι στόχοι της πλειοψηφίας αυτών των ερευνών είναι, συνήθως, να βελτιωθεί ή να ελεγχθεί το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών αλλά και να μετατραπεί σε θετικότερη η στάση τους απέναντι στα περιβαλλοντικά ζητήματα. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί είναι επικεντρωμένη σε έρευνες που περιλαμβάνουν στο δείγμα παιδιά που αποτελούν και το δείγμα της παρούσας έρευνας. Ωστόσο γίνεται αναφορά και σε έρευνες που σχετίζονται με εφήβους.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα του Αναστόπουλου Χρήστου με τίτλο: «Στάσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου απέναντι στο θαλάσσιο περιβάλλον» (2005) σκοπό έχει τη διερεύνηση του γνωστικού επιπέδου και της συναισθηματικής στάσης μαθητών ΣΤ τάξης του δημοτικού σχολείου σχετικά με το θαλάσσιο περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της πανελλήνιας αυτής έρευνας δεν είναι ενθαρρυντικά, τόσο στον γνωστικό όσο και στον συναισθηματικό άξονα. Ωστόσο, ο συναισθηματικός άξονας των στάσεων βρίσκεται σε υψηλότερο επίπεδο από αυτό των γνώσεων.

Η Λιθοξοΐδου Λουκία (2006) στην έρευνά της, με θέμα: «Η Συμβολή ενός Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Καλλιέργεια Στάσεων και Αξιών στην Προσχολική Εκπαίδευση», επιχειρεί το σχεδιασμό ενός προγράμματος Π.Ε. για την προσχολική ηλικία που αποσκοπεί στη διαμόρφωση αξιών και στάσεων θετικών προς το περιβάλλον. Διερευνάται η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών και η μεταβολή του τρόπου σκέψης τους μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας ενδιαφέρονται για το περιβάλλον είτε για εγωκεντρικούς, είτε για κοινωνιοκεντρικούς λόγους. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος φαίνεται πως οι στάσεις τους διαφοροποιήθηκαν σε οικοκεντρικές.

Ο Ματζάνος Δημήτριος (2006), με την έρευνα του «Στάσεις μαθητών απέναντι στο περιβάλλον: project στην κοιλάδα του Αίθωνα» επιδιώκει την καταγραφή των γνώσεων και στάσεων των μαθητών ΣΤ τάξης στα περιβαλλοντικά ζητήματα και παράλληλα, μέσα από το πρόγραμμα, την επαύξηση των γνώσεων και την διαμόρφωση των στάσεων σε πιο φιλοπεριβαλλοντικές. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η γνώση και οι στάσεις συσχετίζονται και πως η περισσότερη γνώση οδηγεί σε θετικότερη στάση απέναντι στο περιβάλλον.

Η Οικονόμου (2008) διεξήγαγε μια έρευνα με δείγμα παιδιών ηλικίας 11-12 ετών που αποσκοπούσε στη διερεύνηση των γνώσεών τους για διάφορες έννοιες σχετικές με τα απορρίμματα και των αντιλήψεών τους για μεθόδους διαχείρισης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γνώσεις των παιδιών για τα απορρίμματα είναι ελλιπείς και συγκεχυμένες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των παιδιών πιστεύει πως όλοι οι άνθρωποι μαζί μπορούν να συμβάλλουν στην επίλυση του προβλήματος των απορριμμάτων.

Η μελέτη της Ηλιοπούλου Ιφιγένειας με τίτλο: «Αντιλήψεις παιδιών Νηπιαγωγείου και Γ τάξης δημοτικού για διάφορες διαστάσεις περιβαλλοντικών θεμάτων όπως: το δάσος, τα απορρίμματα, η ρύπανση αέρα και θάλασσας και η κατανάλωση νερού και ηλεκτρικής ενέργειας» (2011), σχετίζεται με το βαθμό της κατανόησης των νηπίων και των μαθητών της Γ τάξης δημοτικού για ορισμένες περιβαλλοντικές έννοιες αλλά και με τη διαφοροποίηση στον τρόπο σκέψης ανάμεσα στα παιδιά των δύο ηλικιακών ομάδων. Διαπιστώνεται ότι τα παιδιά της Γ τάξης έχουν μια καλύτερη κατανόηση για τα υπό μελέτη θέματα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι είναι πιο ώριμα από τα νήπια αλλά και στα 3 χρόνια σχετικής εκπαίδευσης που έχουν λάβει στο δημοτικό σχολείο. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των παιδιών αντιλαμβάνεται τις επιπτώσεις των περιβαλλοντικών προβλημάτων που μελετώνται με βάση το ανθρώπινο συμφέρον.

Ο Χατζάκης Στέργιος (2012), στην έρευνα με θέμα: «Γνώσεις και στάσεις μαθητών Δημοτικού για θέματα περιβάλλοντος. Η συμβολή των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» σε παιδιά Ε και ΣΤ τάξης δημοτικού, καταγράφει γνώσεις και στάσεις για περιβαλλοντικά θέματα. Υποστηρίζει ότι η υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. συμβάλλει στη διαμόρφωση των γνώσεων των μαθητών. Ωστόσο, καταλήγει πως οι γνώσεις δεν οδηγούν απαραίτητα σε θετικότερες στάσεις και οι στάσεις των παιδιών απέναντι στο περιβάλλον δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία ή το γνωστικό επίπεδο.

Άλλες έρευνες που αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά παρουσιάζουν ενδιαφέρον είναι οι παρακάτω:

«Διερεύνηση και διδακτική αντιμετώπιση των πρότερων αντιλήψεων των μαθητών του Γυμνασίου για τη βιοποικιλότητα», που πραγματοποιήθηκε από τη Βασιλοπούλου Μαρία (1998). Από την ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει ότι οι πρότερες αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με το θέμα είναι εμπειρικές και περιορισμένες, ενώ η διδακτική παρέμβαση επιδρά σημαντικά στην αλλαγή των αντιλήψεων σύμφωνα με το επιστημονικό πρότυπο.

Η έρευνα της Μπαγιάτη (2007) με θέμα: «Αντιλήψεις και στάσεις μαθητών Λυκείου σε σχέση με βασικές οικολογικές έννοιες και ζητήματα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» εστιάζει στον προβληματισμό του αν οι γνώσεις των μαθητών της Α Λυκείου για τα τροφικά πλέγματα,

επηρεάζουν την κρίση τους σε σοβαρά οικολογικά ζητήματα και επιδρούν στις στάσεις τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει ότι η σκέψη της πλειοψηφίας των μαθητών είναι ανθρωποκεντρική. Θεωρούν ότι ο άνθρωπος καθορίζει τον αριθμό των οργανισμών ενός οικοσυστήματος, οι φυσικοί πόροι είναι ανεξάντλητοι, ενώ, οι οργανισμοί κρίνονται με βάση τη χρησιμότητά τους για τον άνθρωπο. Είναι λιγότερο ευαισθητοποιημένοι περιβαλλοντικά όταν θίγεται η 'ποιότητα' ζωής που επιθυμούν, γεγονός που αντανακλά την σύγχρονη εικόνα της καταναλωτικής μας κοινωνίας. Η παρούσα έρευνα ισχυροποιεί την άποψη ότι φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις επιτυγχάνονται όταν αναπτύσσεται και εννοιολογική γνώση.

Άλλη έρευνα, της Κουϊμτζή-Λιάλια (2010), έχει θέμα: «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Ανάπτυξη Περιβαλλοντικής Συνείδησης των μαθητών. Εμπειρική Έρευνα». Σκοπός της είναι η ανάδειξη της συμβολής της Π.Ε. στην ανάπτυξη και καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Το ζήτημα είναι αν οι μαθητές του δείγματος γνωρίζουν βασικές έννοιες για τα ζητήματα περιβάλλοντος και αν οι γνώσεις αυτές βοηθούν στη διαμόρφωση αντίστοιχων αξιών. Από την έρευνα διαπιστώνεται ότι αν και οι μαθητές, στο μεγαλύτερο μέρος τους, έχουν γνώσεις και απόψεις για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, παρουσιάζουν αδιάφορη στάση για το περιβάλλον.

3.3 Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα, λόγω του μικρού αριθμού δείγματος, δεν μπορεί να οδηγήσει σε παραγωγικές υποθέσεις που απορρέουν από το θεωρητικό πλαίσιο. Ωστόσο, αναμένεται να προσδιοριστεί η περιβαλλοντική ηθική των μαθητών της Α και ΣΤ τάξης του συγκεκριμένου δείγματος και να συνδεθεί με την συμβολή της Π.Ε. στην καλλιέργεια της υπό έρευνα αξίας. Τα ερωτήματα που απασχολούν την ερευνήτρια είναι το «πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τον σεβασμό στο περιβάλλον;» μέσα από το νόημα της φράσης «αγαπάμε και σεβόμαστε το περιβάλλον ή το αντίθετο». Ποιες διαφορές παρουσιάζουν σε επίπεδο αντίληψης αλλά και αξιών οι 'μικροί' μαθητές σε σύγκριση με τους 'μεγάλους' με βάση τη σημειωτική ανάλυση των έργων τους; Κατά πόσο η αντίληψη που έχουν οι μαθητές του δημοτικού για τον σεβασμό στο περιβάλλον είναι σχετικά επιφανειακή, νατουραλιστική ή είναι μία βαθύτερη περιβαλλοντική συνείδηση, έτσι όπως μπορεί να διαφανεί μέσα από τα έργα ζωγραφικής του δείγματος της παρούσας έρευνας;

3.4 Δείγμα και λόγοι επιλογής

Στην έρευνα που παρουσιάζεται ο υπό μελέτη πληθυσμός είναι μαθητές Α και ΣΤ τάξης δημοτικών σχολείων της χώρας που φοιτούν κατά το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2015-2016. Τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν την έννοια της αγάπης και του σεβασμού στο περιβάλλον ή το αντίθετο. Από τον παραπάνω πληθυσμό συγκεντρώθηκε τυχαίο δείγμα 60 μαθητών από τους εξής νομούς: Χαλκιδικής, Αττικής, Κέρκυρας και Κοζάνης από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Στα 60 ιχνογραφήματα της έρευνας τα 25 ήταν από μαθητές της ΣΤ τάξης Δημοτικού ενώ τα 35 από μαθητές της Α τάξης Δημοτικού. Ο λόγος που επιλέχθηκε το δείγμα με τις συγκεκριμένες ηλικίες είναι γιατί κρίθηκε σημαντικό να εξεταστούν οι αντιλήψεις παιδιών που μόλις εισήχθησαν στην σχολική πραγματικότητα και οι αντιλήψεις παιδιών ΣΤ τάξης Δημοτικού, που έχουν λάβει την αγωγή κι εκπαίδευση όλης της πρωτοβάθμιας, ώστε να διερευνηθούν οι διαφορές καθώς εξελίσσεται η διδασκαλία από το τέλος του Νηπιαγωγείου έως το τέλος του Δημοτικού.

3.5 Τρόπος συλλογής δεδομένων

Εργαλείο της έρευνας που αποσκοπεί στη συλλογή συγκρίσιμων δεδομένων και πληροφοριών είναι η ζωγραφική. Δόθηκε στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας-ερωτηματολόγιο (παρατίθεται στο Παράρτημα, σελ. 81) και τους ζητήθηκε να το συμπληρώσουν. Τα μόνα επιπλέον στοιχεία που απαιτούνταν εκτός του ιχνογραφήματος ήταν το φύλο, η τάξη που φοιτούν και ένας τίτλος για το έργο τους. Ο τίτλος στα παιδιά της Α τάξης ήταν δυνατό να συμπληρωθεί από τον/τη δασκάλο/α, καθώς οι μαθητές βρίσκονταν στην αρχή της σχολικής χρονιάς και δεν είχαν κατακτήσει όλοι το μηχανισμό γραφής.

Το συγκεκριμένο εργαλείο κρίνεται το καταλληλότερο για τη συλλογή των δεδομένων επειδή μπορούν να ανταποκριθούν όλοι οι μαθητές και δεν υπάρχουν γλωσσικά εμπόδια κατανόησης (Καπουλίτσα & Τρούλου, 2007: 152-153). Το παιδικό ιχνογράφημα μπορεί να θεωρηθεί ως ιδανικό μέσο έκφρασης το οποίο είναι ανεξάρτητο από το εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο αλλά και από τις λεκτικές και γραφικές δυνατότητες ή δυσκολίες των παιδιών. Ο/η ερευνητής/-τρια μπορεί να αποσπάσει πληροφορίες που δεν θα μπορούσε να συγκεντρώσει μ' άλλον τρόπο. Θεωρείται μία σκόπιμη διαδικασία δημιουργίας νοημάτων, ενώ μεταξύ άλλων, πιστεύεται πως η δύναμη του βρίσκεται στο γεγονός πως αναπαριστά πιο άμεσα τη σκέψη.

Άλλωστε, μέσα από τα ιχνογραφημάτά τους, τα παιδιά παράγουν και αφηγούνται με εικόνες ιστορίες, ανάλογα με το θέμα που τους δίνεται. (Βαμβακίδου, Κυρίδης & Μπέσσας, 2005: 54· Τρούλη κ.α., 2015: 4-5). Η παιδική ζωγραφική με συγκεκριμένη θεματική αποτελεί πεδίο έρευνας για ψυχολόγους και παιδαγωγούς, αλλά στο πεδίο των πολιτισμικών σπουδών το ενδιαφέρον εστιάζεται στη σημειωτική ανάλυση αφού γραφικά σημεία επαναλαμβάνονται στα έργα των παιδιών, ενώ άλλα αποσιωπώνται (Βαμβακίδου, Γκόλια & Ζυγούρη, 2005: 305).

3.6 Ερευνητικό εργαλείο – Μέθοδος ανάλυσης

Το παρόν δείγμα με τη συγκεκριμένη θεματική παρουσιάζει σημειωτικό ενδιαφέρον ακριβώς για τον παραπάνω λόγο. Γραφικά σημεία επαναλαμβάνονται στα έργα των παιδιών όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό μέσα από την ανάλυση. Ο Stern (όπως αναφέρεται στο Βαμβακίδου, Κυρίδης & Μπέσσας, 2005) τόνισε τη σημασία των μορφών, των σημείων, της δομής καθώς και τις δυσκολίες μιας σημειωτικής ανάλυσης στα έργα των παιδιών αυτής της ηλικίας διότι απαιτείται ένας αφηγηματικός κώδικας, δηλαδή ένας περιορισμός στην πολυσημία των παιδικών έργων (Βαμβακίδου, Κυρίδης & Μπέσσας, 2005: 61-62).



Θεωρητικό Μοντέλο Kress και Leeuwen


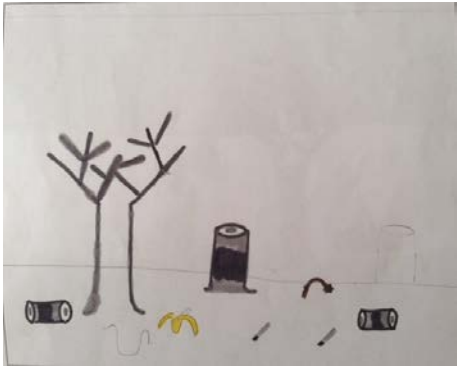

Η περιγραφή και ανάλυση των εικόνων, στην προκειμένη περίπτωση των παιδικών ιχνογραφημάτων, στηρίζεται στο μοντέλο των Kress και Leeuwen (2010). Πρόκειται για την οπτική σημειωτική η οποία εντάσσει την οπτική αναπαράσταση εντός ενός θεωρητικού πλαισίου κοινωνικής σημειωτικής (Kress & van Leeuwen, 2010: 48). Βασική της έννοια είναι το σημείο με εμπρόθετες και συμβατικές σχέσεις μεταξύ σημαινόντων και σημαινομένων (Kress & van Leeuwen, 2010: 52). Δίνεται έμφαση στη δημιουργία σημείων, με τη λογική ότι οι δημιουργοί σημείων σε συνάρτηση με το πλαίσιο στο οποίο παράγεται ένα σημείο, χρησιμοποιούν τις κατάλληλες μορφές για να εκφράσουν αυτό που θέλουν. Η διαδικασία ξεκινά από ένα νόημα (σημαινόμενο) που πρέπει να εκφραστεί με το κατάλληλο σημαίνον που θα επιλεγεί από τον δημιουργό για τα συνταιριάσει σ' ένα νέο σημείο (Kress & van Leeuwen, 2010: 51). Διασκευάζοντας το γλωσσολογικό υπόδειγμα του Michael Halliday υποστηρίζουν ότι κάθε σημειωτικό σύστημα έχει τρεις ουσιώδεις μεταλειτουργίες: την ιδεολογική (ικανότητα να αναπαριστά πλευρές του κόσμου όπως τις βιώνουν οι άνθρωποι), τη διαπροσωπική (αναπαράσταση συγκεκριμένης κοινωνικής σχέσης ανάμεσα στον παραγωγό, στον θεατή και στο αντικείμενο που αναπαριστάται) και κειμενική (σχηματισμός κειμένων, συμπλεγμάτων σημείων με εσωτερική συνοχή μεταξύ τους και εξωτερική με το πλαίσιο στο ή για το οποίο παρήχθησαν) (Kress & van Leeuwen, 2010: 98-99).




Το ιχνογράφημα θεωρείται, όπως και το γλωσσικό κείμενο, ένα πολυτροπικό κείμενο, ένα σημειωτικό σύστημα που διαθέτει και τις τρεις παραπάνω λειτουργίες. Διακρίνονται, επίσης, τρία σημειωτικά πεδία: το συντακτικό, το σημαντικό και το πραγματιστικό. Η συντακτική ανάλυση παρέχει στοιχεία για τη μορφή, το χρώμα και τη σύνθεση, ενώ η σημαντική ανάλυση για τα σημασιολογικά πλέγματα. Στο πραγματιστικό πεδίο τα παιδιά δεν αγνοούν τα συμφραζόμενα της φράσης «σεβασμός στο περιβάλλον», όπως διαφαίνεται στο χρώμα, στη μορφή και στη σύνθεση, στη χρήση δηλαδή συνδηλώσεων και κωδίκων (Kress & Leeuwen, 2010· Στάμου, Αλευριάδου & Ελευθερίου, 2011).




4. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ




4.1. Παρουσίαση δείγματος





ΕΙΚΟΝΑ 1	ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Καμένα δέντρα</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
ΕΙΚΟΝΑ 2	ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Δεν πετάμε τσιγάρα</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: Δεν πετάμε τσιγάρα</p>


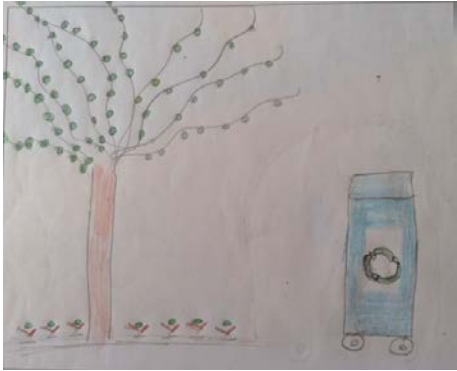


ΕΙΚΟΝΑ 3	ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Να κρατάς καθαρό το περιβάλλον</p> <p>ΛΕΖΑΝΤΑ: Να πετάς τα σκουπίδια στον κάδο, ΚΑΔΟΣ</p>
ΕΙΚΟΝΑ 4	ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Το σκουπιδαριό</p> <p>ΛΕΖΑΝΤΑ: -</p>
ΕΙΚΟΝΑ 5	ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Το καμένο δάσος</p> <p>ΛΕΖΑΝΤΑ: -</p>

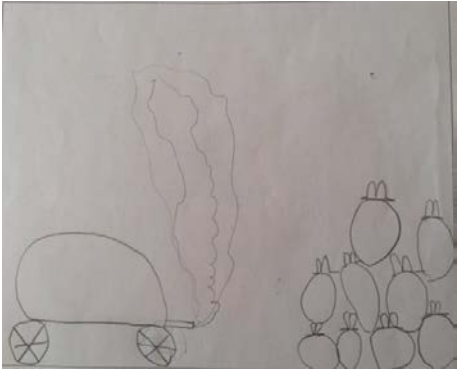


ΕΙΚΟΝΑ 6	ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Το καμένο δάσος</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
ΕΙΚΟΝΑ 7	ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Σώζοντας τις θάλασσες</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
ΕΙΚΟΝΑ 8	ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Το λάθος του κόσμου</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>

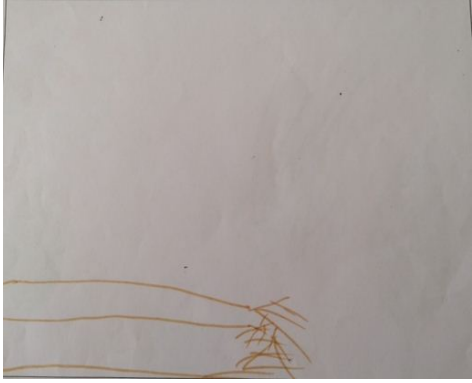


<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 9</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Το όμορφο περιβάλλον</p> <p>ΛΕΖΑΝΤΑ: ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 10</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Η προσφορά που μας χάρισε η φύση</p> <p>ΛΕΖΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 11</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Η ανακύκλωση είναι το μέλλον μας</p> <p>ΛΕΖΑΝΤΑ: ΓΥΑΛΙ, ΑΛΟΥΜΙΝΙΟ, ΧΑΡΤΙ, Με λένε Μαίρη και αγαπάω το περιβάλλον. Κάνω ανακύκλωση και μου αρέσει πολύ.</p>

ΕΙΚΟΝΑ 12	ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Αγαπώ το περιβάλλον</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
ΕΙΚΟΝΑ 13	ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Ο σκουπιδότοπος</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
ΕΙΚΟΝΑ 14	ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Σώστε το περιβάλλον</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: Σκουπίδια, ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ, Πρέπει όλοι να σεβόμαστε το περιβάλλον</p>




<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 15</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Στη σκιά ενός δέντρου</p> <p>ΛΕΖΑΝΤΑ: ΚΑΔΟΣ ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗΣ</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 16</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Η Γη έπαθε σκουπιδαρρώστια!</p> <p>ΛΕΖΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 17</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Ένας καθαρός αέρας!</p> <p>ΛΕΖΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 18</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Η διαφορά</p> <p>ΛΕΖΑΝΤΑ: -</p>





<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 19</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Τα δέντρα μου</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 20</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Σεβασμός στο περιβάλλον</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 21</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Όχι σκουπίδια στις θάλασσες</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 22</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Τι κάνει ο άνθρωπος</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>





<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 23</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Η μολυσμένη ατμόσφαιρα</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 24</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Δώστε αξία στο περιβάλλον. Αξίζει τον κόπο.</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: Αγαπώ το περιβάλλον, Μιάου κι εγώ!</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 25</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Η δεντροφύτευση κάνει καλό στο περιβάλλον</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>





<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 26</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Περιβάλλον ψόφα!</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 27</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: ΣΤ</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Ο κόσμος διαλύεται</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 28</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Αγαπώ τα ζώα</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: Κτηνίατρος, ανακύκλωση</p>




<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 29</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Αυτοκίνητο –καυσαέριο. Άνθρωπος που θέλει να σκοτώσει το ζώο.</p> <p>ΛΕΖΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 30</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Θάλασσα καθαρή/Θάλασσα βρώμικη</p> <p>ΛΕΖΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 31</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Καυσαέριο αυτοκινήτων</p> <p>ΛΕΖΑΝΤΑ: -</p>





<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 32</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Άνθρωπος που αγαπάει τα ζώα</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 33</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Άνθρωπος που κόβει δέντρα και καίει το δάσος</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 34</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Εξερευνήτρια που ταΐζει πουλιά</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>





<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 35</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Θάλασσα με σκουπίδια</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 36</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Άνθρωπος που κόβει το δέντρο</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 37</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Άνθρωπος που βάζει πυρκαγιά</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 38</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Δεν ανάβει τα φώτα όταν έχει ήλιο</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>




<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 39</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Πετάει σκουπίδια στη θάλασσα</p> <p>ΛΕΖΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 40</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Κορίτσι που ποτίζει τα δέντρα</p> <p>ΛΕΖΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 41</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Κακοί άνθρωποι κόβουνε λουλούδια</p> <p>ΛΕΖΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 42</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Παιδί πετάει σκουπίδια στον κάδο</p> <p>ΛΕΖΑΝΤΑ: -</p>

<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 43</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Παιδιά ποτίζουν τα δέντρα</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 44</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Κορίτσια που πετάνε τα σκουπίδια στους κάδους ανακύκλωσης</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 45</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Δάσος</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 46</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Σπίτι με δέντρα</p>

	ΛΕΖΑΝΤΑ: -
ΕΙΚΟΝΑ 47	ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ
	ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ ΤΑΞΗ: Α ΤΙΤΛΟΣ: Η γειτονιά μου με δέντρα ΛΕΖΑΝΤΑ: -
ΕΙΚΟΝΑ 48	ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ
	ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ ΤΑΞΗ: Α ΤΙΤΛΟΣ: Η φύση με τα μεγάλα δέντρα ΛΕΖΑΝΤΑ: -
ΕΙΚΟΝΑ 49	ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ
	ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ ΤΑΞΗ: Α ΤΙΤΛΟΣ: Πόλεμος ΛΕΖΑΝΤΑ: -

<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 50</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Αγαπώ τη φύση</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 51</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Αγαπάμε το περιβάλλον</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 52</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Εργοστάσιο ανακύκλωσης</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 53</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Παίζω στο όμορφο πάρκο</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>

<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 54</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΚΟΡΙΤΣΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Όλα είναι ωραία</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 55</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Οικογένεια με δέντρα</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 56</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Το δάσος</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 57</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Η καλύτερη σκουπιδιάρα</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: Σκουπιδιάρα</p>

<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 58</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Λουλουδόσπιτο</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 59</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Δεντρόσπιτο</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: -</p>
<p align="center">ΕΙΚΟΝΑ 60</p>	<p align="center">ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΓΟΥ</p>
	<p>ΕΙΔΟΣ: ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ</p> <p>ΦΥΛΟ: ΑΓΟΡΙ</p> <p>ΤΑΞΗ: Α</p> <p>ΤΙΤΛΟΣ: Αγαπάμε τους άλλους</p> <p>ΛΕΞΑΝΤΑ: ΖΩΑ, ΖΟΥΓΚΛΑ</p>

4.2 Ανάλυση δείγματος

Τα παραπάνω ιχνογραφήματα αποτελούν πολυτροπικά κείμενα καθώς οι εικόνες συνοδεύονται από χρώματα και μερικές φορές από λεζάντες που βοηθούν τον αναγνώστη να τις ερμηνεύσει κάνοντας εμφανή τη λειτουργία της αγκύρωσης που εισήγαγε ο Barthes (Chandler, 1994: 53).

Ιχνογράφημα 1:

Οι συμμετέχοντες της εικόνας αποτελούνται από δύο ζώντες οργανισμούς και ένα άψυχο αντικείμενο. Απεικονίζονται σε μεσαίο μακρινό πλάνο δύο δέντρα κομμένα στα δύο και μία φωτιά. Στο πάνω μέρος της εικόνας υπάρχει μπλε χρώμα ενώ το φόντο είναι άδειο (λευκό) και αυτόματα δημιουργείται αντίθεση με το προσκήνιο.

Το δέντρα σχηματίζουν γραμμές και προσδίδουν μία δυναμική στην εικόνα μαρτυρώντας κίνηση προς τα κάτω. Το μπλε στο πάνω μέρος της ζωγραφιάς υποδηλώνει τον ουρανό που σε συνδυασμό με τα δέντρα (πράσινο και καφέ χρώμα) αντιπροσωπεύουν τη φύση. Η φωτιά από την άλλη δηλώνει απειλή και το κόκκινο χρώμα χρησιμοποιείται για να δείξει τον κίνδυνο. Οι συμμετέχοντες της εικόνας βρίσκονται στο κέντρο και αποτελούν τον πυρήνα της πληροφόρησης ενώ είναι ευδιάκριτοι και αρκετά μεγάλοι σε μέγεθος. Όλα τα παραπάνω μαρτυρούν την εξέχουσα θέση που κατέχουν στο έργο. Τα χωρικά όρια προσδιορίζονται με τον ουρανό και το πράσινο γρασίδι στη βάση της εικόνας εξασφαλίζοντας έτσι την απαιτούμενη συνοχή. Η αξία του σεβασμού στο περιβάλλον επιλέχθηκε να αποδοθεί μέσα από την απεικόνιση μιας σκηνης που δείχνει μη σεβασμό στο φυσικό περιβάλλον.

Ιχνογράφημα 2:

Δύο ανθρώπινες φιγούρες είναι οι βασικοί συμμετέχοντες της εικόνας. Βρίσκονται ανάμεσα σε ένα λουλούδι από την αριστερή γωνία και ένα σπίτι από τα δεξιά. Το πλάνο είναι μακρινό καθώς τα σώματα καταλαμβάνουν το μισό του ύψους του πλαισίου (Kress & van Leeuwen, 2010: 201). Το ιχνογράφημα δεν διαθέτει χρώματα και μπορεί να χαρακτηριστεί ως σκίτσο.

Η λεζάντα, στο πάνω μέρος της εικόνας, «Δεν πετάμε τσιγάρα» κάνει φανερό πώς το άνυσμα που δημιουργεί το χέρι του ενός συμμετέχοντα προς τα κάτω δηλώνει κίνηση για να πετάξει κάτω το τσιγάρο του. Παράλληλα ο δεύτερος άνθρωπος που βρίσκεται στο κέντρο της εικόνας φαίνεται να έχει το τσιγάρο του στο στόμα. Η συνοχή επιτυγχάνεται με το λουλούδι και το σπίτι που στην ουσία οριοθετούν το πλαίσιο. Η κάθετη γωνία βρίσκεται στο ύψος του ματιού που μαρτυρά ισότητα με το θεατή ενώ η οριζόντια κλίση που είναι πλάγια γωνία (βλέμμα μακριά από το θεατή) φανερώνει παροχή και μετατρέπει τα στοιχεία της εικόνας αντικείμενα προς στοχασμό. Ωστόσο, η λεζάντα σε συνδυασμό με την υποτακτική έγκλισή της προσπαθεί να κάνει αυτό που αποφεύγει η εικόνα, να εμπλέξει συναισθηματικά τον θεατή.

Ιχνογράφημα 3:

Στο κέντρο της ζωγραφιάς απεικονίζονται δύο κορίτσια σε μεσαίο μακρινό πλάνο. Στο πάνω μέρος υπάρχει γαλάζιο χρώμα και στο κάτω μέρος πράσινο. Στην αριστερή και πάνω γωνία είναι ζωγραφισμένος ένας ήλιος με κίτρινο χρώμα. Πάνω στην πράσινη λωρίδα βρίσκονται ένας κάδος και ένα πεσμένο μπουκάλι.

Τα δύο κορίτσια σχηματίζουν νοηματικές γραμμές μεταξύ τους ως εξής: Το δεξί κορίτσι φαίνεται να κοιτά προς το αριστερό ενώ το τελευταίο του απευθύνει λόγο όπως καταλαβαίνουμε από τη λεζάντα «Να πετάς τα σκουπίδια στον κάδο». Γίνεται ξεκάθαρο λοιπόν ότι το δεξί κορίτσι πέταξε το μπουκάλι στο έδαφος και το αριστερό το συμβουλεύει για το πώς θα πρέπει να φροντίζει την καθαριότητα του περιβάλλοντος. Το γαλάζιο χρώμα συμβολίζει τον ουρανό και το πράσινο το γρασίδι-έδαφος. Εκτός από το γεγονός ότι οριοθετούν το χώρο, σε συνδυασμό με τον ήλιο αντιπροσωπεύουν τη φύση. Η ανθρώπινη παρουσία που στην προκειμένη περίπτωση φαίνεται εκτός από τις ανθρώπινες φιγούρες και με τον κάδο αλλά και με το μπουκάλι-σκουπίδι δείχνει παράλληλα τον σεβασμό αλλά και τον μη σεβασμό στο περιβάλλον. Τα κορίτσια και ο κάδος αποτελούν τις εξέχουσες μορφές του ιχνογραφήματος όπως επιβεβαιώνεται από το ότι βρίσκονται στο προσκήνιο και σε εστίαση.

Ιχνογράφημα 4:

Σε μεσαίο πλάνο διακρίνονται ένα δέντρο χωρίς φύλλα, μόνο με τα κλαδιά του και ένας κορμός δέντρου του οποίου το πάνω μέρος είναι κομμένο. Στο κάτω μέρος του ιχνογραφήματος κείτονται διάφορα αντικείμενα όπως φλούδα μπανάνας, κουτάκια και γόπες από τσιγάρα.

Ο τίτλος που έχει δοθεί στο έργο «Το σκουπιδαριό» βεβαιώνει τη δική μας υπόθεση ότι τα αντικείμενα που κείτονται στο έδαφος είναι πεταμένα σκουπίδια σε ένα μη προσεγμένο περιβάλλον. Ο χρωματικός κώδικας του γκρι – μαύρου προσδίδει συνοχή στην απεικόνιση. Το έργο αποτελείται από άψυχους συμμετέχοντες και ακόμη και το δέντρο χωρίς τις φυλλωσιές του και με το συγκεκριμένο χρώμα που επιλέχθηκε, παραπέμπει σε ένα τοπίο χωρίς ζωή. Η παρουσία του ανθρώπου γίνεται φανερή μέσα από την ύπαρξη των σκουπιδιών.

Ιχνογράφημα 5:

Σε αυτή τη ζωγραφιά απεικονίζεται στο κέντρο ένας μαύρος κορμός δέντρου ο οποίος βγάζει καπνό και δεξιά του ένα δέντρο χωρίς φύλλωμα με επίσης μαύρα κλαδιά. Στην αριστερή πλευρά του έργου βρίσκεται ένα παιδί που κοιτά προς τα δέντρα. Στο ύψος της βάσης των κορμών υπάρχουν

μερικά μαραμένα λουλούδια και λίγα σκουπίδια. Το κάτω μέρος της εικόνας είναι πράσινο ενώ το πάνω μέρος είναι σκούρο μπλε με γκρι σύννεφα.

Τα δέντρα σύμφωνα με τον χρωματικό τους κώδικα, τον καπνό αλλά και τον τίτλο που έχει δοθεί: «Το καμένο δάσος», μαρτυρούν πως πρόκειται για ένα τοπίο μετά από πυρκαγιά. Σε αυτό συμφωνεί και η εμφάνιση των λουλουδιών. Το παιδί δημιουργεί ξεκάθαρη νοηματική γραμμή καθώς κοιτάζει προς τα δέντρα λυπημένο, χωρίς ωστόσο να αναλαμβάνει δράση για την κατάσταση που επικρατεί. Φαίνεται να έχει γύρει προς το δάσος σχηματίζοντας μια διαγώνια γραμμή που βοηθά να αποδοθεί το σύνολο στην εικόνα. Τα χρώματα του φόντου είναι σκούρα για να προσδώσουν μια πιο βαριά ατμόσφαιρα. Το γεγονός ότι το βλέμμα του παιδιού είναι στραμμένο μακριά από εμάς κάνει φανερό πως πρόκειται για εικόνα – παροχή που αποσκοπεί σε αποστασιοποίηση και στοχασμό.

Ιχνογράφημα 6:

Ο τίτλος της εικόνας είναι: «Το καμένο δάσος». Στο κέντρο παρουσιάζονται δύο κομμένοι κορμοί ενώ αριστερά και δεξιά δύο καμένα δέντρα με κλαδιά. Ο χρωματικός κώδικας του γκρι – μαύρου κυριαρχεί και η απουσία του πράσινου χρώματος ή οποιουδήποτε άλλου στο φόντο είναι εσκεμμένη για να προσδώσει την εικόνα του νεκρού τοπίου. Αξιοσημείωτη είναι η απουσία ανθρώπου που σε αυτή την περίπτωση, σημαίνει απουσία ζωής.

Ιχνογράφημα 7:

Πρόκειται για ένα θαλασσινό τοπίο. Οι κύριοι συμμετέχοντες είναι έξι παιδιά, αγόρια και κορίτσια, που βρίσκονται στο προσκήνιο, σε όλο το μήκος του ιχνογραφήματος. Κουβαλούν το καθένα σκουπίδια και φαίνεται να τα μεταφέρουν κάπου έξω από την εικόνα. Στο φόντο κυριαρχεί το μπλε της θάλασσας ενώ διακρίνεται στο βάθος ένα πλοίο.

Η ομάδα των παιδιών αντιπροσωπεύουν την ευαισθητοποίηση και τη δράση για το περιβάλλον. Και τα έξι φαίνεται ότι έχουν ένα κοινό σκοπό και συμμετέχουν στην ίδια δράση: «Σώζοντας τις θάλασσες» όπως μαρτυρά και ο τίτλος. Πρόκειται για μία δυναμική αναπαράσταση. Τα παιδιά βρίσκονται πάνω σε ένα καταπράσινο λόφο. Η κίνηση τους, που φαίνεται να είναι μόνο προς τα δεξιά, δείχνει τη λύση στο υπάρχον πρόβλημα των σκουπιδιών. Κανένα παιδί δεν έχει στραμμένο το βλέμμα του προς τον θεατή μετατρέποντας την εικόνα σε παροχή ενώ όσον αφορά την κάθετη γωνία, στην προκειμένη περίπτωση είναι χαμηλή οπτική γωνία που δηλώνει την ανωτερότητα, την εξύψωση της αναπαράστασης. Τα χρώματα που κυριαρχούν είναι το μπλε και το πράσινο αντιπροσωπεύοντας το φυσικό περιβάλλον.

Ιχνογράφημα 8:

Σε πολύ μακρινό πλάνο, απεικονίζεται ένας άνθρωπος που κόβει ένα δέντρο. Βρίσκεται πάνω σε ένα πράσινο λόφο. Τριγύρω κείτεται ένα ακόμη κομμένο δέντρο, πολλά σκουπίδια και ποντίκια που τρέχουν.

Στον πράσινο λόφο συγκεντρώνεται το θέμα όλης της ζωγραφιάς, αφού γύρω από αυτόν δεν υπάρχει τίποτε άλλο. Η παρουσία του ανθρώπου εκτός από την ανθρώπινη μορφή που προκαλεί καταστροφή φανερώνεται και από τα πολλά σκουπίδια που αναδύουν οσμές. Η παρουσία ζώου σε αυτή την περίπτωση δεν είναι κάτι θετικό καθώς τα ποντίκια είναι συνδεδεμένα με βρωμιά και αρρώστιες. Η μακρινή απόσταση υποδηλώνει αποστασιοποίηση και αιτία για συλλογισμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι η φύση απεικονίζεται με αποχρώσεις του πράσινου ενώ το ανθρώπινο στοιχείο με γκρι κατά βάση.

Ιχνογράφημα 9:

Η εικόνα αποτελείται από τρεις ανθρώπους, δύο κάδους σκουπιδιών και δύο πράσινα δέντρα. Όλο το φόντο είναι μπλε ενώ το κάτω μέρος είναι γκρι και παραπέμπει σε πλάκες πεζοδρομίου.

Η εικόνα θα μπορούσε να χωριστεί νοητά σε αριστερό και δεξί μέρος. Στο αριστερό, φαίνονται οι δύο ανθρώπινες φιγούρες να μαζεύουν σκουπίδια από το πεζοδρόμιο και να τα ρίχνουν στο κάδο που βρίσκεται στην άκρη. Στα δεξιά απεικονίζονται σε παράταξη η τρίτη ανθρώπινη φιγούρα, ο κάδος ανακύκλωσης και τα δύο δέντρα. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι δύο πλευρές αντιπροσωπεύουν την υπάρχουσα κατάσταση με τα σκουπίδια και την απαραίτητη συμμετοχική δράση (αριστερά) αλλά και την μελλοντική αρμονική συνύπαρξη φύσης ανθρώπου (δεξιά). Οι άνθρωποι δείχνουν ευχαριστημένοι και η γωνία είναι μετωπική έτσι ώστε να επηρεάσει συναισθηματικά τον θεατή, να τον εμπλέξει και να τον πείσει ότι οι συμμετέχοντες είναι σαν εμάς.

Ιχνογράφημα 10:

Το τοπίο που απεικονίζεται είναι πλούσιο με πολλούς έμψυχους συμμετέχοντες (φυτά, πουλιά) και έναν άψυχο (κούνια). Στο ιχνογράφημα υπάρχουν διασκορπισμένα δέντρα, λουλούδια, θάμνοι. Διακρίνεται ένα ποτάμι, ένας κίτρινος ήλιος, ένα μεγάλο σύννεφο και τρία πουλιά σε πολύ μακρινό πλάνο. Μια κούνια είναι κρεμασμένη σε ένα από τα κλαδιά του ενός δέντρου.

Η εικόνα παραπέμπει σε ανοιξιάτικο τοπίο καθώς όλα είναι ανθισμένα. Η απεικόνιση της αρμονικής συνύπαρξης του ανθρώπου με τη φύση και τα ζώα επιτυγχάνεται από το τρίπτυχο φυτά,

κούνια, πουλιά. Ο τίτλος: «Η προσφορά που μας χάρισε η φύση» προδίδει ότι ο μαθητής αντιλαμβάνεται την αξία του φυσικού περιβάλλοντος μέσα από την χρησιμότητά του για τον άνθρωπο. Η φύση αντιπροσωπεύεται από το κίτρινο, το γαλάζιο και το πράσινο χρώμα με το τελευταίο να εξασφαλίζει τη συνοχή σε όλο έργο.

Ιχνογράφημα 11:

Στο προσκήνιο, σε μεσαίο πλάνο και στο δεξί τμήμα της εικόνας βρίσκεται μία κοπέλα που παρουσιάζεται με την εξής λεζάντα: «Με λένε Μαίρη και αγαπάω το περιβάλλον. Κάνω ανακύκλωση και μου αρέσει πολύ». Πίσω της απεικονίζεται ένα πράσινο τοπίο με δέντρα που στο κέντρο του υπάρχουν κάδοι ανακύκλωσης για γυαλί, αλουμίνιο και χαρτί αντίστοιχα. Στον ουρανό πετούν πουλιά.

Η Μαίρη βρίσκεται σε εστίαση ώστε να ξεχωρίζει, σε μεσαία οπτική γωνία που σημαίνει ότι υπάρχει ισότητα μεταξύ αυτής και του θεατή. Αν και με την πρώτη ματιά δημιουργείται η εντύπωση ότι η γωνία είναι μετωπική, κοιτάζοντας πιο προσεκτικά το βλέμμα της, που κατευθύνεται μακριά από τον θεατή, γίνεται ξεκάθαρο ότι η εικόνα στοχεύει σε παροχή πληροφοριών και όχι συναισθηματική εμπλοκή. Οι κάδοι στο κέντρο της εικόνας αποτελούν τον πυρήνα της πληροφόρησης. Ο κυρίαρχος χρωματικός κώδικας είναι το πράσινο και το μπλε που παραπέμπει στο φυσικό περιβάλλον.

Ιχνογράφημα 12:

Παρουσιάζεται ένα καταπράσινο φυσικό τοπίο χωρίς ανθρώπινη παρουσία. Απεικονίζονται δέκα δέντρα διασκορπισμένα σε πράσινους λόφους, ενώ στην αριστερή γωνία του έργου διακρίνεται ένα ρυάκι. Ο ήλιος βρίσκεται στην πάνω δεξιά γωνία με έντονο κίτρινο χρώμα.

Η αγάπη για το περιβάλλον εκφράζεται με ένα άγριο παρθένο φυσικό τοπίο χωρίς την ανθρώπινη ύπαρξη. Η κάθετη γωνία είναι χαμηλή μαρτυρώντας την εξύψωση του περιβάλλοντος. Το πράσινο, το μπλε και το κίτρινο σαν χρώματα αντιπροσωπεύουν τη φύση και προσδίδουν μία συνοχή.

Ιχνογράφημα 13:

Στο κέντρο της εικόνας, στο προσκήνιο και σε μεσαίο μακρινό πλάνο είναι σχεδιασμένο ένα αγόρι που πετάει σκουπίδια στο έδαφος παρ' όλο που υπάρχει κοντά του κάδος σκουπιδιών.

Το αγόρι σχηματίζει τεθλασμένες γραμμές με τα χέρια του που καταλήγουν στα σκουπίδια και δίνουν μια αίσθηση κίνησης. Ο κάδος σκουπιδιών φαίνεται καθαρά και ξεχωρίζει, καθώς δεν

υπάρχουν άλλα αντικείμενα στον περιβάλλοντα χώρο. Ωστόσο, το παιδί δεν επιλέγει να τον χρησιμοποιήσει αν και το βλέμμα του κατευθύνεται προς αυτόν. Η εικόνα αποτελεί παροχή πληροφοριών για προβληματισμό. Το φόντο χωρίζεται σε γη και ουρανό με καφέ και μπλε χρώμα αντίστοιχα. Η κεντρική πληροφορία είναι το παιδί και η πράξη του, γι' αυτό και βρίσκεται σε εξέχουσα θέση στην εικόνα.

Ιχνογράφημα 14:

Σε αυτή την ζωγραφιά παρουσιάζεται ένα αστικό περιβάλλον. Στο κέντρο της εικόνας και σε μεσαίο μακρινό πλάνο φαίνεται ένας άνδρας και ένα κοριτσάκι. Ο άνδρας ρίχνει σκουπίδια σε έναν κάδο που γράφει «Σκουπίδια» ενώ το κοριτσάκι κατευθύνεται με το ποδήλατό του προς έναν άλλο κάδο που γράφει «ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ». Στο καλάθι του βρίσκονται διάφορες συσκευασίες όπως μπουκάλια. Στο κάτω μέρος της εικόνας διακρίνεται άσφαλτος ενώ στο φόντο διάφορα κτίρια. Πάνω και δεξιά υπάρχει μία λεζάντα: «Πρέπει όλοι να σεβόμαστε το περιβάλλον».

Οι συμμετέχοντες έχουν στραμμένο το βλέμμα τους στο θεατή και απαιτούν από αυτόν να σέβεται το περιβάλλον όπως οι ίδιοι. Επιχειρούν να τον εμπλέξουν συναισθηματικά, γεγονός που ενισχύεται και από την ύπαρξη της λεζάντας στο πάνω μέρος της εικόνας. Η κάθετη γωνία είναι μεσαία και κατατάσσει τον θεατή στο ίδιο επίπεδο με τους συμμετέχοντες. Η αναπαράσταση δεν είναι στατική αλλά δυναμική. Οι δύο κάδοι αποτελούν την πλαισίωση της εικόνας περικλείοντας τους συμμετέχοντες και οριοθετώντας το κεντρικό θέμα. Ο σεβασμός στο περιβάλλον αφορά ένα αστικό περιβάλλον όπως φαίνεται από την άσφαλτο και την ύπαρξη κτιρίων στο πίσω μέρος. Οι κάδοι, το ποδήλατο αλλά και οι δύο άνθρωποι ως σημαίνοντα αντιπροσωπεύουν την έννοια του σεβασμού στο περιβάλλον (σημαινόμενο).

Ιχνογράφημα 15:

Η συγκεκριμένη αναπαράσταση περιλαμβάνει ένα δέντρο στο κέντρο, ένα παγκάκι δεξιά, έναν κάδο ανακύκλωσης αριστερά και έναν κίτρινο ήλιο στην πάνω αριστερή γωνία.

Τα σημαίνοντα είναι παρατεταγμένα σε οριζόντια γραμμή. Το κέντρο της εικόνας αποτελεί η φύση (δέντρο) που πλαισιώνεται από ανθρώπινα στοιχεία (κάδος, παγκάκι). Ο κάδος ανακύκλωσης αντιπροσωπεύει την προστασία του περιβάλλοντος και το παγκάκι την αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπου με τη φύση. Το πράσινο χρώμα κυριαρχεί αν και τα χρώματα είναι αρκετά διακριτικά και δεν υπάρχουν έντονες αντιθέσεις.

Ιχνογράφημα 16:

Δύο κάδοι γεμάτοι απορρίμματα αποτελούν το κεντρικό μήνυμα της εικόνας. Σκουπίδια και σακούλες απορριμμάτων βρίσκονται επίσης τριγύρω από τους κάδους στο έδαφος.

Πρόκειται για μία στατική εικόνα. Οι κάδοι είναι γεμάτοι σκουπίδια και αναδύονται οσμές. Το υπόλοιπο περιβάλλον απεικονίζεται με το μπλε για ουρανό, πράσινο για γρασίδι και γκρι για ασφαλτό. Ο μη σεβασμός στο περιβάλλον εκφράζεται μέσα από την μεγάλη παραγωγή σκουπιδιών. Ο τίτλος: «Η γη έπαθε σκουπιδαρρώστια» δεν φανερώνει τον υπαίτιο της κατάστασης παρά υπογραμμίζει το υπάρχον πρόβλημα.

Ιχνογράφημα 17:

Παρουσιάζεται ένα φυσικό τοπίο. Τρία διαφορετικά είδη δέντρων, ένας ήλιος, πράσινο γρασίδι και γαλάζια σύννεφα είναι τα στοιχεία της εικόνας.

Τα δέντρα κατέχουν δεσπόζουσα θέση καθώς βρίσκονται στο προσκήνιο και λόγω του πράσινου και καφέ χρώματός τους δημιουργούν αντίθεση με το άχρωμο φόντο. Ο τίτλος του έργου είναι «Ένας καθαρός αέρας». Παρατηρείται ότι υπογραμμίζεται αυτό που προσφέρει ένα καθαρό φυσικό περιβάλλον και παρουσιάζεται η νατουραλιστική πτυχή του περιβάλλοντος. Η μαθήτρια έχει συνδέσει την αγάπη για το περιβάλλον με το γεγονός ότι αυτό της προσφέρει καθαρό αέρα. Η αξία του δηλαδή συνδέεται με την χρησιμότητά του για τον άνθρωπο.

Ιχνογράφημα 18:

Η συγκεκριμένη ζωγραφιά είναι χωρισμένη σε δύο μέρη. Στο αριστερό μέρος φαίνεται ένα δέντρο και ένας κάδος ενώ στο δεξί, εκτός από τα προηγούμενα, υπάρχουν σκουπίδια μέσα και έξω από τον κάδο.

Ο μαθητής προσπαθεί να αποδώσει τη διαφορά ανάμεσα στον σεβασμό και στον μη σεβασμό στο περιβάλλον μέσα από τη συμπεριφορά των ανθρώπων που σχετίζεται με τα σκουπίδια. Επιλέγει, λοιπόν, να παρουσιάσει το ίδιο τοπίο με μόνη διαφορά την ύπαρξη ή όχι των σκουπιδιών. Η φύση για άλλη μία φορά απεικονίζεται με πράσινο χρώμα ενώ το ανθρώπινο στοιχείο (κάδος, σκουπίδια) με μαύρο.

Ιχνογράφημα 19:

Κεντρικό θέμα της εικόνας είναι τρία δέντρα. Απεικονίζεται ένα φυσικό τοπίο με γρασίδι, ήλιο και ουρανό. Άξια λόγου είναι η ανθρώπινη απουσία που ακυρώνεται την ίδια στιγμή από τον τίτλο του έργου: « Τα δέντρα μου».

Η μαθήτρια αντιλαμβάνεται το περιβάλλον μέσα από μια εικόνα που απεικονίζει δέντρα ενώ ο τίτλος της δείχνει μια εγωκεντρική αντίληψη για το περιβάλλον. Το κυρίαρχο χρώμα είναι κι εδώ το πράσινο που σε συνδυασμό με το κίτρινο του ήλιου και το μπλε του ουρανού αντιπροσωπεύουν τη φύση.

Ιχνογράφημα 20:

Στο ιχνογράφημα παρουσιάζονται ένα δέντρο κι ένας κάδος. Το φόντο είναι άδειο και άχρωμο. Οι δύο συμμετέχοντες είναι ένας ζώντας οργανισμός, δηλαδή, το δέντρο και ένα άψυχο αντικείμενο, ο κάδος. Είναι ευδιάκριτοι και κατέχουν εξέχουσα θέση στην εικόνα καθώς αποτελούν τα μοναδικά εικονιζόμενα στοιχεία. Το δέντρο αντιπροσωπεύει τη φύση και βρίσκεται στα αριστερά της εικόνας, ενώ ο κάδος, που τυγχάνει να είναι κάδος ανακύκλωσης, βρίσκεται στα δεξιά της εικόνας και αντιπροσωπεύει την ανθρώπινη δράση. Ο τίτλος είναι: «Σεβασμός στο περιβάλλον» και καταλαβαίνουμε ότι ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον σεβασμό στο περιβάλλον ως ένα καθαρό φυσικό περιβάλλον, χωρίς σκουπίδια που επιτυγχάνεται μέσα από την ανακύκλωση.

Ιχνογράφημα 21:

Η ζωγραφιά αποτελείται από ένα θαλασσινό τοπίο που χωρίζεται διαγώνια σε θάλασσα και παραλία. Η κορυφή της εικόνας αναπαριστά ένα ειδυλλιακό τοπίο με τον ήλιο να βρίσκεται στη δύση του και να ενώνεται με τη θάλασσα ενώ παράλληλα, διακρίνεται η γραμμή του ορίζοντα ανάμεσα σε ουρανό και θάλασσα. Στο κάτω μέρος, που βρίσκεται και σε πιο κοντινό πλάνο στον θεατή, παρουσιάζεται η εικόνα μιας αμμώδους παραλίας. Σε αυτήν υπάρχουν ένα κάβουρας, σκουπίδια πεταμένα και ένα φυτό.

Ο τίτλος του έργου: «Όχι σκουπίδια στις θάλασσες» φανερώνει απαίτηση για ανταπόκριση του θεατή. Το γεγονός ότι τα σκουπίδια βρίσκονται στο προσκήνιο και σε μικρή απόσταση από τον θεατή δείχνει ότι αποτελούν το νοηματικό κέντρο της εικόνας αλλά και ότι γίνεται προσπάθεια εμπλοκής του θεατή. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η κορυφή με το ειδυλλιακό τοπίο αντιπροσωπεύει το ιδεώδες, ενώ η βάση με τη βρώμικη παραλία το γήινο.

Ιχνογράφημα 22:

Η ζωγραφιά αποτελείται από τα εξής σημαίνοντα: ένα δέντρο με καμινάδα που καπνίζει, δύο κάδους γεμάτους σακούλες σκουπιδιών, γκρίζα σύννεφα, δρόμο, ήλιο και ουρανό. Ο τίτλος που έχει δοθεί στο έργο είναι: «Τι κάνει ο άνθρωπος».

Ο μαθητής προκειμένου να αποδώσει τον μη σεβασμό στο περιβάλλον παρουσιάζει το πρόβλημα των σκουπιδιών σαν κεντρικό ζήτημα τοποθετώντας τους κάδους στο κέντρο της ζωγραφιάς του. Η μόλυνση της ατμόσφαιρας από τον καπνό της καμινάδας είναι μία ακόμη δραστηριότητα που φανερώνει πως ο άνθρωπος δεν σέβεται το περιβάλλον. Ο ήλιος, ο ουρανός, τα σύννεφα και το γρασίδι αντιπροσωπεύουν συνολικά τη φύση ενώ όλα τα υπόλοιπα τον άνθρωπο.

Ιχνογράφημα 23:

Το ιχνογράφημα είναι ένα σκίτσο σχεδιασμένο με μολύβι, χωρίς χρώματα. Απεικονίζει ένα αυτοκίνητο που εκπέμπει ρύπους από την εξάτμισή του και στη δεξιά γωνία μία στοίβα από σακούλες απορριμμάτων.

Ο μαθητής επέλεξε να παρουσιάσει μία εικόνα που αναπαριστά τον μη σεβασμό στο περιβάλλον μέσα από τη μόλυνση της ατμόσφαιρας όπως διευκρινίζει και στον τίτλο του. Το σκίτσο του είναι λιτό και τα συμμετέχοντα αντικείμενα είναι ευδιάκριτα στο προσκήνιο. Κατέχουν δεσπόζουσα θέση στο έργο και δεν συνοδεύονται από δευτερεύουσες πληροφορίες.

Ιχνογράφημα 24:

Στη συγκεκριμένη ζωγραφιά παρουσιάζεται σε μακρινό πλάνο ένα κορίτσι που 'μιλά' με τη γάτα του. Κάθονται σ' ένα πεζούλι, ενώ δίπλα τους υπάρχει ένας κάδος και μπροστά από αυτόν ένα δέντρο. Στον ουρανό φαίνεται το φεγγάρι ενώ στο έδαφος έχει γρασίδι.

Το κορίτσι χαϊδεύει τη γάτα και της λέει: «Αγαπώ το περιβάλλον». Η γάτα φαίνεται να 'απαντάει' «Μιάου» που σημαίνει, κατά τη μαθήτριά, «κι εγώ». Το χέρι του κοριτσιού δημιουργεί ένα άνυσμα που κατευθύνεται στη γάτα και συνεχίζει νοητά στον κάδο ανακύκλωσης και το δέντρο συγκεντρώνοντας τους συμμετέχοντες. Η εικόνα προκαλεί μία ηρεμία και δείχνει την αρμονική συνύπαρξη ανθρώπου, ζώων και φύσης. Το βλέμμα είναι μακριά από τον θεατή, σε πλάγια γωνία κρατώντας τον θεατή αποστασιοποιημένο. Η κοινωνική απόσταση των αντικειμένων με τον θεατή είναι μακρινή κι έτσι γίνεται φανερό πως τα αντικείμενα βρίσκονται εκεί για να τα συλλογιστεί. Ο πυρήνας της πληροφόρησης αποτελείται από έναν κάδο ανακύκλωσης και ένα δέντρο το οποίο αντιπροσωπεύει το περιβάλλον και είναι σε εστίαση. Τα κυρίαρχα χρώματα είναι το πράσινο και το

μπλε. Τέλος, αν και η εικόνα φανερώνει παροχή πληροφοριών, σύμφωνα με τη θεωρία του βλέμματος, ο τίτλος που έδωσε η μαθήτρια «Δώστε αξία στο περιβάλλον. Αξίζει τον κόπο!» δηλώνει απαίτηση.

Ιχνογράφημα 25:

Στο ιχνογράφημα διακρίνουμε σε μακρινό πλάνο ένα κορίτσι που κρατά ένα ποτιστήρι και ποτίζει ένα μικρό δεντράκι. Δεξιά και αριστερά της εικόνας βρίσκονται δύο μεγάλα πράσινα δέντρα. Στο έδαφος υπάρχει γρασίδι, ενώ στον καταγάλανο ουρανό βρίσκεται ο ήλιος και αρκετά πουλιά.

Το κορίτσι κοιτά το μικρό δέντρο και αποφεύγει με το βλέμμα του τον θεατή αποδεικνύοντας ότι η εικόνα αποτελεί παροχή πληροφοριών και σκοπό έχει να προβληματίσει κρατώντας τον θεατή αποστασιοποιημένο. Το βλέμμα και τα χέρια της δημιουργούν οπτικές γραμμές που το ενώνουν με τη φύση. Βρίσκεται σε θέση ισχύος εν συγκρίσει με το φυτό που περιποιείται αφού η κάθετη γωνία είναι υψηλή. Τα μεγάλα δέντρα δεξιά και αριστερά της εικόνας αποτελούν τα χωρικά όρια. Το κέντρο της πληροφόρησης είναι το κορίτσι που περιποιείται το μικρό δέντρο, γεγονός που μαρτυράται και από τον τίτλο που έχει δοθεί: Η δεντροφύτευση κάνει καλό στο περιβάλλον. Τα χρώματα που κυριαρχούν είναι το πράσινο και το μπλε.

Ιχνογράφημα 26:

Η εικόνα αποτελείται από ένα λιτό σχέδιο. Τρεις ξεροί κορμοί δέντρων με τα κλαδιά τους πεσμένοι οριζόντια στο έδαφος.

Πρόκειται για ένα 'γυμνό' τοπίο που αν συνδυαστεί με τον σκληρό, θα μπορούσαμε να πούμε τίτλο: «Περιβάλλον ψόφα!» σκοπό έχει να προσδώσει την αντίληψη του παιδιού για τον μη σεβασμό στο περιβάλλον. Ως περιβάλλον εννοείται το φυσικό περιβάλλον και η απουσία άλλων στοιχείων, χρωμάτων αλλά και ανθρώπινης παρουσίας είναι εσκεμμένη έτσι ώστε να παρουσιαστεί με μεγαλύτερη επιτυχία η έλλειψη ζωής.

Ιχνογράφημα 27:

Σε πολύ μακρινό πλάνο διακρίνεται μια ανθρώπινη φιγούρα, ένα πηγάδι και δίπλα μία φωτιά. Δεξιά και αριστερά βρίσκεται από ένα πράσινο δέντρο. Στην αριστερή και πάνω γωνία φαίνεται ξεκάθαρα ο ήλιος.

Το μέγεθος της φωτιάς είναι αρκετά μεγάλο και φανερώνει τον κίνδυνο. Η ανθρώπινη φιγούρα παρουσιάζεται σε πολύ μακρινή κοινωνική απόσταση γεγονός που επιβεβαιώνεται και από το ότι

δεν διακρίνονται καθόλου χαρακτηριστικά του προσώπου. Η φιγούρα είναι στραμμένη στο πηγάδι, που είναι γεμάτο νερό, και φαίνεται από το άνυσμα που δημιουργείται με τα χέρια ότι έχει πρόθεση να σβήσει τη φωτιά. Τα δύο μεγάλα δέντρα αποτελούν τα χωρικά όρια της εικόνας μετατρέποντας τους τρεις συμμετέχοντες (άνθρωπος, πηγάδι, φωτιά) σε κεντρικό θέμα. Ο υπαίτιος της καταστροφής δεν παρουσιάζεται όπως φαίνεται και από τον τίτλο: «Ο κόσμος διαλύεται», ενώ ο άνθρωπος σε αυτή την περίπτωση εμφανίζεται ως σωτήρας.

Ιχνογράφημα 28:

Η συγκεκριμένη αναπαράσταση παρουσιάζει έναν άνθρωπο που περιποιείται ένα ζώο. Στο πάνω μέρος υπάρχει μία λεζάντα που γράφει «Κτηνίατρος». Στη βάση της εικόνας βρίσκεται ένα κουτί με κάποιο αντικείμενο και στο δεξί μέρος υπάρχει ένα μεγάλο ορθογώνιο κουτί που γράφει «Ανακύκλωση».

Η εικόνα διαθέτει νοηματικές γραμμές που βοηθούν στη σύνδεση των συμμετεχόντων και στην συνοχή της ιστορίας. Ο άνθρωπος που βρίσκεται κεντρικά της εικόνας είναι ο κτηνίατρος και εγγειρίζει έναν σκύλο. Η ουρά του σκύλου δημιουργεί άνυσμα προς την πληροφορία ότι βρίσκεται στον κτηνίατρο (ταμπέλα) ενώ παράλληλα τα χέρια του ανθρώπου προτάσσονται προς τον σκύλο κι έτσι γίνεται ξεκάθαρη η σχέση τους. Τα σύνεργα που χρησιμοποιεί ο κτηνίατρος βρίσκονται μέσα στο κουτί στο κάτω μέρος της εικόνας. Από εκείνο το σημείο ξεκινά ένα βέλος που κατευθύνεται προς την ανακύκλωση. Νοηματική γραμμή μπορεί να θεωρηθεί και το βλέμμα του κτηνίατρο που είναι στραμμένο προς την ίδια κατεύθυνση, δηλαδή την ανακύκλωση. Ο κτηνίατρος εκτός από το γεγονός ότι αγαπάει τα ζώα, φαίνεται ότι είναι και ενημερωμένος όσον αφορά την ανακύκλωση. Το παιδί παρουσιάζει την αγάπη για το περιβάλλον ως συνδυασμό της σωστής διαχείρισης των απορριμμάτων με την αγάπη και φροντίδα προς τα ζώα. Πυρήνας της πληροφορίας που παρέχεται αποτελεί ο άνθρωπος που βρίσκεται στο κέντρο και κρατά με τη βοήθεια των ανυσμάτων όλα τα υπόλοιπα στοιχεία συγκεντρωμένα. Η εικόνα αποτελεί παροχή πληροφοριών και μετατρέπει τα αναπαριστώμενα αντικείμενα ως αντικείμενα εξέτασης από τον θεατή.

Ιχνογράφημα 29:

Σε πολύ μακρινό πλάνο αναπαριστάται ένα αυτοκίνητο που εκπέμπει ρύπους από την εξάτμιση, ένας άνθρωπος και ένα ζώο πάνω σε έναν αυτοκινητόδρομο. Ο ουρανός είναι μαύρος.

Το αυτοκίνητο υποδηλώνει το ανθρώπινο στοιχείο και αποτελεί απειλή για το περιβάλλον. Αν λάβουμε υπόψη μας το πρώτο μέρος του τίτλου: «Αυτοκίνητο – καυσαέριο» γίνεται σαφές ότι οι γαλάζιες γραμμές στην ατμόσφαιρα δεν είναι βροχή αλλά αναπαριστούν το καυσαέριο. Για τον ίδιο

λόγο χρησιμοποιούνται γαλάζιες γραμμές όπως ακριβώς το αυτοκίνητο και για τους ρύπους που εκπέμπει από την εξάτμιση. Παρατηρείται λοιπόν πως η συνοχή σε αυτή την περίπτωση εξασφαλίζεται με τον χρωματικό κώδικα. Ο ουρανός έχει μαύρο χρώμα λόγω της μόλυνσης αντί για το καθιερωμένο μπλε ή γαλάζιο. Η δεύτερη πληροφορία που παρέχεται από την εικόνα και το υπόλοιπο κομμάτι του τίτλου είναι ότι ο άνθρωπος κυνηγά να σκοτώσει ένα ζώο. Φαίνεται στραμμένος προς το ζώο, κρατά το ‘φονικό’ αντικείμενο και έχει το χέρι του σηκωμένο πάνω από το ύψος του ζώου δείχνοντας έτσι την επιβολή του προς αυτό.

Ιχνογράφημα 30:

Η εικόνα είναι χωρισμένη οριζόντια σε αριστερό και δεξί μέρος. Στο αριστερό απεικονίζονται ψάρια και φύκια μέσα στη θάλασσα, ενώ στο δεξί διακρίνονται και σκουπίδια.

Η αριστερή εικόνα της θάλασσας είναι μπλε με πράσινα φύκια στον βυθό και ψάρια να κολυμπούν τριγύρω. Η δεξιά παρουσιάζει μια μη υγιή εικόνα της θάλασσας. Είναι πράσινη αντί για μπλε. Στο βυθό υπάρχουν μαύρα και λιγότερα στον αριθμό φύκια ενώ τα ψάρια έχουν χάσει την ζωντάνια τους όπως φαίνεται από την απουσία χρώματος. Στην επιφάνεια επιπλέουν σκουπίδια. Η αναπαράσταση έχει ως στόχο τη σύγκριση και τον στοχασμό.

Ιχνογράφημα 31:

Σε μακρινό πλάνο φαίνονται δύο οχήματα με τους οδηγούς τους. Ένα μεγάλο μαύρο σύννεφο σκεπάζει τον ουρανό.

Το καυσαέριο που εκπέμπουν τα οχήματα είναι το κεντρικό θέμα του ιχνογραφήματος. Η παρουσία των ανθρώπων – οδηγών ξεκαθαρίζει το ποιος είναι ο υπαίτιος για αυτή την καταστροφή. Το μεγάλο μαύρο σύννεφο που σκεπάζει το γαλάζιο του ουρανού κάνει ακόμη πιο έντονη την παρουσία της απειλής. Το κυρίαρχο χρώμα είναι το μαύρο καθώς, εκτός από το σύννεφο, το ίδιο χρώμα επιλέχθηκε και για τα οχήματα αλλά και για τους οδηγούς. Ο θεατής γίνεται το υποκείμενο του βλέμματος και ως αμέτοχος παρατηρητής εξετάζει και στοχάζεται τα αναπαριστώμενα.

Ιχνογράφημα 32:

Η ζωγραφιά περιλαμβάνει έναν άνθρωπο, ένα τετράποδο ζώο, ένα σπίτι και διάφορα στοιχεία της φύσης όπως ήλιος, σύννεφα, ουρανός, γρασίδι.

Ο μαθητής επέλεξε να παρουσιάσει τον σεβασμό και την αγάπη στο περιβάλλον ως αγάπη προς τα ζώα. Σχεδίασε ένα αρμονικό τοπίο όπου άνθρωπος και ζώα ζουν χαρούμενα όπως φαίνεται από την έκφραση του προσώπου τους.

Ιχνογράφημα 33:

Αναπαριστάται κόψιμο και κάψιμο δέντρων από άνθρωπο. Η ζωγραφιά εκτείνεται κατά μήκος του πλαισίου. Ένας μεγάλος κάδος με ανοιχτό το καπάκι βρίσκεται στο αριστερό άκρο, στο κέντρο παρουσιάζεται ένα δέντρο που καίγεται και δεξιά ένας άνθρωπος που κρατάει ένα εργαλείο. Η μέρα είναι βροχερή όπως φαίνεται από τις σταγόνες της βροχής και τα γκρι σύννεφα.

Ο άνθρωπος είναι αυτός που προκαλεί την καταστροφή όπως διαφαίνεται και από τον τίτλο. Με το εργαλείο του κόβει το δέντρο ενώ προηγουμένως ο ίδιος έχει βάλει τη φωτιά που το καίει. Η σύνδεση του με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το δέντρο γίνεται και με τη νοηματική γραμμή που δημιουργείται με τα χέρια του. Η βροχερή μέρα επιλέχθηκε πιθανόν για να δηλώσει το αρνητικό στην 'ατμόσφαιρα' της εικόνας.

Ιχνογράφημα 34:

Στο προσκήνιο της ζωγραφιάς και σε εστίαση βρίσκονται μια κοπέλα που κρατά κάτι στα χέρια της και ένα μεγάλο χρωματιστό πουλί. Στο φόντο διακρίνονται δύο δέντρα ενώ δεν λείπουν και φυσικά στοιχεία όπως ουρανός, ήλιος, σύννεφο.

Ο τίτλος: «Εξερευνήτρια που ταΐζει πουλιά» προβάλλει τη λειτουργία της αγκύρωσης όπου το γλωσσικό μήνυμα βοηθά στην ερμηνεία της εικόνας (Chandler, 1994: 53). Έτσι διαπιστώνεται ότι η κοπέλα είναι εξερευνήτρια και αυτό που κρατάει στα χέρια της είναι τροφή. Το πουλί είναι εξωτικό πουλί όπως μαρτυρούν και τα έντονα χρώματά του. Η κοπέλα δημιουργεί ανύσματα με τα χέρια της και τα μάτια της που την συνδέουν με το πουλί και ανάγουν τη σχέση τους στο θεματικό κέντρο της εικόνας.

Ιχνογράφημα 35:

Απεικονίζεται μία θάλασσα γεμάτη σκουπίδια. Στον ουρανό αριστερά φαίνεται ο ήλιος και δεξιά ένα γκρι σύννεφο.

Το θέμα του ιχνογραφήματος είναι η μόλυνση της θάλασσας από τον άνθρωπο αφού αρκετά από τα σκουπίδια είναι ανθρώπινα απορρίμματα. Αναπαριστάται ο μη σεβασμός στο περιβάλλον αφού κανένα από τα αντικείμενα που επιπλέουν δεν θα έπρεπε να βρίσκεται εκεί. Η παρουσία τους στη

θάλασσα δηλώνει ανεύθυνη συμπεριφορά του ανθρώπου. Το γκρι σύννεφο μπορεί να θεωρηθεί είτε ως φυσικό στοιχείο είτε ως μόλυνση της ατμόσφαιρας.

Ιχνογράφημα 36:

Στο κέντρο της εικόνας εμφανίζεται ένα μεγάλο δέντρο. Δεξιά του και σε πολύ μικρότερο μέγεθος υπάρχει ένας άνθρωπος με ένα τσεκούρι υψωμένο προς τα πάνω. Άλλα φυσικά στοιχεία εκτός από το δέντρο είναι ο ήλιος, ο ουρανός, τα σύννεφα και οι σταγόνες της βροχής.

Το δέντρο ως σημαινόμενο του φυσικού περιβάλλοντος βρίσκεται σε δεσπόζουσα θέση στο κέντρο της εικόνας και σε μεγάλο μέγεθος με το ύψος του να οριοθετείται από το ύψος του πλαισίου. Ο άνθρωπος βρίσκεται σε πολύ μακρινό πλάνο κάτω από το δέντρο. Δημιουργεί ένα άνυσμα με το τσεκούρι προς τα πάνω. Η πρόθεση του είναι να κόψει το δέντρο. Ο μαθητής ωστόσο παρουσιάζει τη φύση σε θέση ισχύος. Οι σταγόνες της βροχής, όπως πέφτουν δεξιά και αριστερά, πλαισιώνουν τους βασικούς συμμετέχοντες (δέντρο, άνθρωπος) και τους διαχωρίζουν από τα υπόλοιπα στοιχεία της ζωγραφιάς.

Ιχνογράφημα 37:

Η μαθήτρια παρουσιάζει ένα πύρινο τοπίο. Η ζωγραφιά εκτείνεται κυρίως κατά μήκος του πλαισίου. Όλα είναι φωτιά ενώ διακρίνεται λίγο πράσινο γρασίδι στο έδαφος και ένα δέντρο τυλιγμένο στις φλόγες. Στην δεξιά πλευρά της ζωγραφιάς φαίνεται μία όχι και τόσο ευδιάκριτη ανθρώπινη φιγούρα.

Το θέμα του ιχνογραφήματος είναι η πυρκαγιά. Εκφράζεται με έντονο κόκκινο και πορτοκαλί χρώμα που έχει σκεπάσει τα πάντα. Ο άνθρωπος στην άκρη της εικόνας είναι ο εμπρηστής όπως διευκρινίζεται από τον τίτλο.

Ιχνογράφημα 38:

Ένα ψηλό δέντρο, ένα σπίτι και ο ήλιος είναι οι συμμετέχοντες της εικόνας. Άλλα στοιχεία που διακρίνονται είναι ο καταγάλανος ουρανός και γρασίδι.

Το γλωσσικό μήνυμα του τίτλου σε αυτή την περίπτωση είναι πολύ βοηθητικό για την ερμηνεία της εικόνας. «Δεν ανάβει τα φώτα όταν έχει ήλιο» αναφέρεται από τον μαθητή ο οποίος παρουσιάζει την εξοικονόμηση ενέργειας ως πράξη εκδήλωσης σεβασμού προς το περιβάλλον. Αυτός που δεν ανάβει τα φώτα, εννοείται ότι είναι ο άνθρωπος που κατοικεί στο σπίτι.

Ιχνογράφημα 39:

Στο ιχνογράφημα παρουσιάζεται μια θάλασσα σε μπλε χρώμα και λίγο καφέ σε διάφορα σημεία. Πολλά μαύρα αντικείμενα φαίνεται να επιπλέουν. Μια ανθρώπινη φιγούρα διακρίνεται ‘μετά βίας’ στο δεξί μέρος της εικόνας. Ο ουρανός είναι γαλάζιος και πετούν πουλιά.

Η φιγούρα που αναφέρθηκε σύμφωνα και με τον τίτλο είναι ένας άνθρωπος που πετάει σκουπίδια. Έτσι τα μαύρα αντικείμενα είναι σκουπίδια. Το μαύρο χρώμα συνδέει τον άνθρωπο και τα σκουπίδια. Το καφέ χρώμα στη θάλασσα χρησιμοποιείται πιθανόν για να εκφράσει τη βρωμιά. Το πρόσωπο του ανθρώπου δεν είναι ευδιάκριτο και σε συνδυασμό με το ότι είναι σε πολύ μακρινή απόσταση από τον θεατή θεωρείται ότι η εικόνα αποτελεί αφορμή για στοχασμό και αποστασιοποίηση.

Ιχνογράφημα 40:

Στο κέντρο της εικόνας βρίσκεται ένα κορίτσι που κρατά ένα ποτιστήρι και ποτίζει ένα από τα δύο δέντρα που το περιβάλλουν. Στον ουρανό πετούν πολύχρωμα πουλιά.

Το κορίτσι βρίσκεται στον πυρήνα της πληροφόρησης. Τα χέρια του δημιουργούν διαγώνιες γραμμές που το συνδέουν με τα δέντρα δεξιά και αριστερά του. Δείχνει σεβασμό και αγάπη στο περιβάλλον φροντίζοντας τα δέντρα. Τα χρώματα που χρησιμοποιούνται και τα πουλιά στον ουρανό δίνουν μια αίσθηση ζωντάνιας. Το βλέμμα του κοριτσιού είναι ελαφρώς στραμμένο προς τον θεατή σε μία προσπάθεια εμπλοκής και ευαισθητοποίησης του.

Ιχνογράφημα 41:

Στο κέντρο της εικόνας και αρκετά ευδιάκριτα εμφανίζονται δύο άνθρωποι με προτεταμένο το χέρι τους σε δύο λουλούδια.

Με τη βοήθεια του τίτλου: «Κακοί άνθρωποι κόβουνε λουλούδια» γίνεται ξεκάθαρο ότι τα χέρια των ανθρώπων είναι προτεταμένα στα λουλούδια γιατί τα κόβουν. Το επίθετο «κακοί» που χρησιμοποιείται συνοδεύεται και από την αντίστοιχη έκφραση του προσώπου τους που έρχεται σε αντίθεση με τον ανθρωπόμορφο χαμογελαστό ήλιο. Ο πράσινος άνθρωπος συνδέεται με νοητή οπτική γραμμή με τον κόκκινο, με τη βοήθεια του βλέμματος. Ο κόκκινος άνθρωπος έχει στραμμένο το βλέμμα του στον θεατή (μετωπική γωνία) δείχνοντας ότι είναι ένας από εμάς.

Ιχνογράφημα 42:

Η εικόνα αναπαριστά ένα φυσικό τοπίο με ήλιο, πουλιά, πεταλούδες, ένα λουλούδι και γρασίδι. Μέσα στο τοπίο βρίσκονται επίσης ένας κάδος και ένας άνθρωπος.

Ο άνθρωπος πετάει σκουπίδια στον κάδο, σύμφωνα με τον τίτλο, σεβόμενος έτσι το περιβάλλον. Η διαφορά στα μεγέθη μεταξύ των συμμετεχόντων μαρτυρά την εξέχουσα θέση της φύσης σε σύγκριση με τον άνθρωπο. Για παράδειγμα το λουλούδι έχει σχεδόν το ίδιο ύψος με αυτόν. Το βλέμμα του είναι στραμμένο προς τις πεταλούδες και τα πουλιά γεγονός που τον συμπεριλαμβάνει στην ομάδα των ζώντων οργανισμών της φύσης. Με την παραπάνω πράξη του (πετάει σκουπίδια στον κάδο) εξασφαλίζει την αρμονική συμβίωση στο φυσικό περιβάλλον με όλους του οργανισμούς.

Ιχνογράφημα 43:

Δύο παιδιά, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, σε μακρινό πλάνο, ποτίζουν. Δεξιά και αριστερά τους υπάρχουν δύο πράσινα δέντρα. Στον ουρανό κεντρικά βρίσκεται ένα ουράνιο τόξο, τέσσερα πουλιά και ένας ανθρωπόμορφος χαμογελαστός ήλιος.

Το θέμα του ιχνογραφήματος είναι ότι τα παιδιά σέβονται τη φύση ποτίζοντας τα δέντρα. Τα δύο δέντρα οριοθετούν τον χώρο δεξιά και αριστερά στην εικόνα πλαισιώνοντας τα παιδιά. Ο χαμογελαστός ήλιος δείχνει την 'ικανοποίηση' της φύσης από την πράξη των παιδιών, ενώ το ουράνιο τόξο με τα πουλιά είναι στοιχείο αρμονικής συμβίωσης και αισιοδοξίας. Τα παιδιά αναγνωρίζουν τον θεατή κοιτώντας τον στα μάτια.

Ιχνογράφημα 44:

Τρία κορίτσια, σε πολύ μακρινό πλάνο, βρίσκονται σε παράταξη. Όλα κρατάνε ένα αντικείμενο στο χέρι τους. Δεξιά υπάρχουν δύο κάδοι. Στον ουρανό υπάρχουν αρκετά πουλιά και ο ήλιος.

Σύμφωνα με τη βοήθεια του τίτλου αυτά που κρατάνε τα κορίτσια είναι σκουπίδια τα οποία προορίζονται για τους κάδους ανακύκλωσης. Τα χέρια των κοριτσιών δημιουργούν ανύσματα που τα συνδέουν με τους κάδους. Αν και η απόσταση από τον θεατή είναι μακρινή, η οριζόντια γωνία είναι μετωπική ώστε να δημιουργηθούν αισθήματα ανάμιξης. Το βλέμμα τους είναι στραμμένο στον θεατή με σκοπό τη διεπίδραση. Η εικόνα αποτελεί απαίτηση για σεβασμό στο περιβάλλον, είναι μία προσπάθεια για να ανταποκριθεί ο θεατής.

Ιχνογράφημα 45:

Παρουσιάζονται δύο ψηλά δέντρα στα άκρα του πλαισίου της εικόνας. Στο κέντρο κείτονται στο έδαφος διάφορα αντικείμενα. Διακρίνονται ο ουρανός και ο ήλιος.

Τα δέντρα οριοθετούν τον χώρο καθώς βρίσκονται στα οριζόντια άκρα, ενώ το ύψος τους καταλαμβάνει όλο το ύψος του πλαισίου. Κεντρικά στο κάτω τμήμα, στη βάση της εικόνας, τα αντικείμενα υποδηλώνουν σκουπίδια και παρουσιάζουν το γήινο.

Ιχνογράφημα 46:

Κεντρικά της εικόνας βρίσκεται ένα σπίτι. Δεξιά υπάρχει ένα λουλούδι και ένα δέντρο. Αριστερά στον ουρανό βρίσκεται ο ήλιος και δεξιά δύο εναέριες καρδιές.

Το σπίτι συμβολίζει την ανθρώπινη παρουσία και κατέχει την κεντρική θέση στο έργο. Το δέντρο και το λουλούδι αντιπροσωπεύουν τη φύση. Τα παραπάνω συνδέονται μεταξύ τους με την ύπαρξη των καρδιών που συμβολίζουν την αγάπη.

Ιχνογράφημα 47:

Οι συμμετέχοντες που είναι καθ' όλα ευδιάκριτοι είναι ένα πολύ ψηλό σπίτι και ένα πράσινο δέντρο σε χαμηλότερο ύψος από το σπίτι.

Ο τίτλος του έργου είναι: «Η γειτονιά μου με δέντρα». Ο μαθητής έχει σχεδιάσει το σπίτι έτσι ώστε να κατέχει εξέχουσα θέση στο έργο του, γεγονός που φαίνεται από το πολύ μεγαλύτερο μέγεθος σε σύγκριση με το δέντρο. Το σπίτι καταλαμβάνει τον μισό σχεδόν χώρο του πλαισίου. Το σπίτι συνδηλώνει τη γειτονιά του μαθητή και κατ' επέκταση τους ανθρώπους. Το δέντρο αντιπροσωπεύει το περιβάλλον. Ο σεβασμός και η αγάπη για το περιβάλλον εκδηλώνεται από τον μαθητή απλά και μόνο με την παρουσία δέντρων στη γειτονιά του. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η αντίληψή του αυτή είναι αρκετά ανθρωποκεντρική.

Ιχνογράφημα 48:

Η ζωγραφιά παρουσιάζει δύο δέντρα και ένα σπίτι σε παράταξη.

Ο τίτλος του έργου: «Η φύση με τα μεγάλα δέντρα» φανερώνει ότι ο μαθητής συμπεριλαμβάνει και το σπίτι, που υποδηλώνει τον άνθρωπο, μέσα στη φύση. Αν και γίνεται αναφορά για μεγάλα δέντρα, παρατηρείται ότι το ανθρώπινο στοιχείο είναι λίγο μεγαλύτερο σε μέγεθος από το φυσικό. Ωστόσο, ο χώρος που καταλαμβάνουν συνολικά στο πλαίσιο και το γλωσσικό κείμενο του τίτλου κρατούν τις ισορροπίες.

Ιχνογράφημα 49:

Στον εναέριο χώρο υπάρχουν δύο ελικόπτερα, ένα αεροπλάνο και ακριβώς από κάτω έντονες γραμμές. Στο έδαφος υπάρχουν σε πολύ μακρινό πλάνο δύο ανθρώπινες φιγούρες που κρατούν όπλα και πυροβολούν. Στα αριστερά της εικόνας βρίσκεται ένα δέντρο.

Πρόκειται για μια δυναμική εικόνας πολεμικής διαμάχης. Τα ελικόπτερα και το αεροπλάνο σε συνδυασμό με τις έντονες γραμμές που υποδηλώνουν βομβαρδισμούς ή επιθέσεις παρόμοιου είδους, συμβολίζουν τον πόλεμο. Οι ανθρώπινες φιγούρες βρίσκονται αντιμέτωπες και πυροβολούν η μία κατά της άλλης. Το δέντρο που συμβολίζει το περιβάλλον βρίσκεται αμέτοχο. Ο μαθητής έχει συνδυάσει τον μη σεβασμό στο περιβάλλον με τον πόλεμο καθώς προκαλούνται ανεπανόρθωτες καταστροφές για τις οποίες δεν ευθύνονται τα στοιχεία της φύσης αλλά οι άνθρωποι.

Ιχνογράφημα 50:

Στο κέντρο της εικόνας εμφανίζεται ένα παιδί στη θάλασσα. Γύρω του υπάρχουν ψάρια, αχινοί και καλάμια.

Το παιδί δημιουργεί ανύσματα με τα χέρια του που το συνδέουν με το θαλάσσιο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Η έκφραση του προσώπου του δείχνει ότι απολαμβάνει αυτή την σχέση. Πηγαίνει για μπάνιο και μοιράζεται αυτή την απόλαυση με τα υπόλοιπα ζωντανά γύρω του. Φαίνεται πως απευθύνεται με το βλέμμα του στον θεατή προσπαθώντας να τον επηρεάσει συναισθηματικά.

Ιχνογράφημα 51:

Στο ιχνογράφημα αυτό παρουσιάζονται σε μακρινό πλάνο και στο κέντρο δύο άνθρωποι, ένας άνδρας και μία γυναίκα, που κρατούν ένα σκύλο και μία γάτα. Στα αριστερά βρίσκεται ένα ελάφι ενώ τρεις καρδιές αιωρούνται στον αέρα κατά μήκος του πλαισίου. Το έδαφος αποτελείται από γρασίδι και δύο λουλούδια.

Σχηματίζονται αρκετές νοηματικές γραμμές με τα βλέμματα των συμμετεχόντων που τους συνδέουν με διάφορους τρόπους. Οι άνθρωποι ενώνονται μεταξύ τους με το βλέμμα καθώς ο ένας κοιτάζει τον άλλο. Η γάτα έχει στραμμένο το βλέμμα της στο σκύλο ενώ το ελάφι κοιτά προς όλους τους προαναφερθέντες. Τα δύο κατοικίδια ζώα συνδέονται με τους ανθρώπους και μέσω των σκοινιών που καταλήγουν στα λουριά τους. Η καρδιές είναι σχεδιασμένες για να θυμίζουν την ομόνοια και την αγάπη μεταξύ των ανθρώπων, των ζώων και των ανθρώπων και γενικότερα την αγάπη για το περιβάλλον. Οι συμμετέχοντες αποτελούν αντικείμενα προς στοχασμό, παράλληλα

όμως με το βλέμμα του σκύλου να αναγνωρίζει και να απευθύνεται άμεσα στον θεατή, η εικόνα μετατρέπεται σε απαίτηση και συναισθηματική εμπλοκή του θεατή. Η κάθετη γωνία είναι χαμηλή και εκφράζει την ανωτερότητα των συμμετεχόντων.

Ιχνογράφημα 52:

Η αναπαράσταση αποτελείται από μία ανθρώπινη φιγούρα στο κέντρο και διάφορα αντικείμενα και μηχανήματα γύρω της.

Η εικόνα παραπέμπει σε κάτι δυναμικό. Γύρω από την ανθρώπινη φιγούρα υπάρχει μία κυκλική διαδικασία. Ο τίτλος κάνει ξεκάθαρο πως η διαδικασία είναι αυτή της ανακύκλωσης και πως το σκίτσο αναπαριστά ένα εργοστάσιο ανακύκλωσης. Ο άνθρωπος αποτελεί τον πυρήνα της διαδικασίας ενώ το μεγάλο μηχάνημα που ξεχωρίζει στα δεξιά είναι σημαντικό κομμάτι της λειτουργίας. Ο άνθρωπος, αν και σε μακρινή απόσταση από τον θεατή, φαίνεται να τον κοιτά στα μάτια με σκοπό την ανταπόκριση και ευαισθητοποίηση του στο θέμα της ανακύκλωσης.

Ιχνογράφημα 53:

Στην εικόνα παρουσιάζονται, από αριστερά προς τα δεξιά με τη σειρά, τρία δέντρα, δύο ανθρώπινες φιγούρες που κάνουν κούνια, ένα λουλούδι, δύο ανθρώπινες φιγούρες που κάθονται σε ένα παγκάκι και ένα ακόμη λουλούδι.

Συνολικά το ιχνογράφημα απεικονίζει ένα πάρκο με δέντρα που παίζουν και ξεκουράζονται σε αυτό πιθανόν παιδιά. Το αριστερό μέρος της εικόνας αντιπροσωπεύει το δεδομένο που είναι η φύση με τα δέντρα. Το δεξί από την άλλη αντιπροσωπεύει το νέο που σε αυτή την περίπτωση είναι οι άνθρωποι και τα έργα τους όπως είναι οι κούνιες στο πάρκο. Ο μαθητής συνδέει την αγάπη και τον σεβασμό στο περιβάλλον με το γεγονός ότι μπορεί να παίξει και να ξεκουραστεί σε ένα τέτοιο πάρκο χωρίς να προκαλεί κάποια ζημιά. Η αρμονική σχέση του ανθρώπου με τη φύση μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα και για τις δύο πλευρές (περιβάλλον-άνθρωπος). Το περιβάλλον διατηρείται όμορφο και καθαρό και ο άνθρωπος μπορεί να βιώσει σε αυτό στιγμές χαράς και χαλάρωσης.

Ιχνογράφημα 54:

Η εικόνα περιλαμβάνει ένα δέντρο, τρία μεγάλα λουλούδια, ένα σπίτι και ένα κορίτσι. Στον ουρανό εκτός από τον ήλιο αιωρούνται δύο καρδιές.

Στο έργο κυριαρχεί το πράσινο χρώμα που σε συνδυασμό με το δέντρο και τα λουλούδια αναπαριστούν τη φύση. Το κορίτσι ζει σε ένα σπίτι στην εξοχή, της αρέσουν τα λουλούδια και αγαπάει πολύ τη φύση όπως μαρτυράται από την ύπαρξη των καρδιών. Το γεγονός ότι τα λουλούδια είναι μεγαλύτερα από το κορίτσι φανερώνουν την προσπάθεια της μαθήτριας να αποδώσει την ομορφιά του περιβάλλοντος αλλά και την μεγάλη της αγάπη γι' αυτά. Η ζωγραφιά προσπαθεί να επηρεάσει συναισθηματικά τον θεατή (καρδιές, βλέμμα στο θεατή) και να του μεταδώσει την άποψη της μαθήτριας ότι η αγάπη και ο σεβασμός στο περιβάλλον μπορούν να συνεισφέρουν σε τόσο όμορφες εικόνες στη ζωή μας.

Ιχνογράφημα 55:

Η αναπαράσταση παρουσιάζει μία γυναίκα, δύο παιδιά και ένα ζώο να περπατούν ανάμεσα από δέντρα. Στον ουρανό φαίνονται να πετούν δύο πουλιά.

Ο τίτλος κάνει σαφές αυτό που το μάτι λόγω πολιτισμικής εκπαίδευσης βλέπει. Τα τρία πρόσωπα συμβολίζουν την οικογένεια η οποία συνοδεύεται από ένα ζώο που την ακολουθεί. Το κάθε μέλος της οικογένειας κρατά ένα αντικείμενο που πιθανολογείται ότι είναι κιάλι. Τα βλέμματα τους σε συνδυασμό με τα κιάλια που κρατούν έχοντας τα υψωμένα προς τον ουρανό, δημιουργούν ανύσματα με κατεύθυνση προς τα πάνω, προς το ιδεώδες. Ο μαθητής τοποθετεί την οικογένεια μέσα στη φύση και από την έκφραση των προσώπων φαίνεται ότι είναι ευτυχισμένα που ζουν αρμονικά με τα άλλα ζωντανά .

Ιχνογράφημα 56:

Στην εικόνα παρουσιάζεται ένα δέντρο, ένας άνθρωπος που κρατάει στο χέρι του τσεκούρι και κατευθύνεται προς το δέντρο. Στον ουρανό βρίσκεται ο ήλιος και μία αστραπή.

Το δέντρο συμβολίζει ένα ολόκληρο δάσος. Ο άνθρωπος από την πλευρά του συνολικά την ανθρώπινη συμπεριφορά απέναντι στα δάση. Η πρόθεση του είναι να κόψει το δέντρο με το τσεκούρι του, γεγονός που αποδεικνύεται από το άνυσμα που δημιουργεί το αντικείμενο αλλά και οι διακεκομμένες γραμμές που το συνοδεύουν και σκοπό έχουν τη σύνδεση με το δέντρο. Το βλέμμα του ανθρώπου δεν είναι ευκρινές προδίδοντας μακρινή απόσταση από τον θεατή και παρουσιάζοντάς τον απρόσιτο, ως ένα αντικείμενο για στοχασμό.

Ιχνογράφημα 57:

Ένα όχημα είναι ο βασικός συμμετέχων του ιχνογραφήματος. Πίσω της έχει σηκωμένο ένα κάδο σκουπιδιών ενώ στο πλαϊνό μέρος του οχήματος γράφει: «σκουπιδιάρη». Ένας ανθρωπόμορφος ήλιος βρίσκεται χαμογελαστός στην πάνω δεξιά πλευρά του πλαισίου.

Η σκουπιδιάρη βρίσκεται σε εξέχουσα θέση λόγω της ευκρίνειας, του μεγέθους της και του γεγονότος ότι βρίσκεται στο προσκήνιο. Συνδέεται με τα σκουπίδια με τον μηχανισμό που σηκώνει τον κάδο. Η ανθρώπινη παρουσία εννοείται καθώς δεν φαίνεται άμεσα ανθρώπινη μορφή αλλά μπορεί να υποθεθεί ότι ο οδηγός και χειριστής της είναι άνθρωπος. Ο ήλιος με την έκφραση που του έχει δοθεί επιβεβαιώνει ότι η πράξη της συλλογής σκουπιδιών είναι κάτι θετικό για το περιβάλλον και μπορεί να συνδεθεί με τον σεβασμό και την αγάπη προς αυτό.

Ιχνογράφημα 58:

Σε αυτή την εικόνα παρουσιάζονται δέντρα, λουλούδια, ένα σπίτι από λουλούδια, μία εκκλησία και μία ανθρώπινη φιγούρα.

Ο μαθητής αναπαριστά την αγάπη του για το περιβάλλον ζωγραφίζοντας κεντρικά και στην κορυφή του πλαισίου ένα λουλουδόσπιτο. Έτσι φανερώνει πως πυρήνας της πληροφορίας είναι αυτό το ιδιαίτερο σπίτι που δεν πατά στη γη, καθώς αντιπροσωπεύει το ιδεώδες σε αντίθεση με το κτίριο της εκκλησίας που η βάση του βρίσκεται στο έδαφος και αντιπροσωπεύει το γήινο. Η ανθρώπινη φιγούρα φαίνεται να έχει γυρισμένη πλάτη στον θεατή και να κοιτά το λουλουδόσπιτο. Η εικόνα αποτελεί αντικείμενο για εξέταση και στοχασμό. Η αγάπη για το περιβάλλον και η αρμονική σχέση με αυτό εκφράζεται μέσα από την κατασκευή ενός πολύ σημαντικού κτιρίου για τη ζωή του ανθρώπου, της κατοικίας του, με υλικά της φύσης όπως είναι τα λουλούδια.

Ιχνογράφημα 59:

Η εικόνα αποτελείται από δύο πολύ ψηλά κόκκινα λουλούδια, ένα σπίτι που μέσα σε αυτό είναι τοποθετημένος ένας άνθρωπος.

Σύμφωνα με τον τίτλο που δόθηκε από τον μαθητή το σπίτι αποτελεί ένα δεντρόσπιτο. Αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι τα λουλούδια έχουν πολύ μεγαλύτερο μέγεθος και από το δεντρόσπιτο αλλά και από τον άνθρωπο δείχνοντας την εξέχουσα θέση που έχουν για το παιδί. Η πρόθεση του δημιουργού είναι να παρουσιάσει τον άνθρωπο που ζει αρμονικά μέσα στο φυσικό περιβάλλον. Η κάθετη γωνία είναι χαμηλή φανερώνοντας εξουσία των φυσικών στοιχείων ενώ η οριζόντια γωνία είναι μετωπική δείχνοντας ότι ο άνθρωπος-συμμετέχων είναι ένας από εμάς.

Ιχνογράφημα 60:

Η εικόνα αποτελείται κεντρικά από δύο ανθρώπους, σχεδιασμένους ο ένας με πράσινο χρώμα και ο άλλος με ροζ. Δεξιά υπάρχει ένα σπίτι ενώ η κορυφή και η βάση της ζωγραφιάς πλαισιώνονται από ουρανό, σύννεφα και γρασίδι. Δύο λέξεις μέσα σε ‘συννεφάκια-φούσκες’, «ΖΩΑ, ΖΟΥΓΚΛΑ», συνοδεύουν τον κάθε άνθρωπο.

Πυρήνα της πληροφορίας αποτελούν οι δύο ανθρώπινες φιγούρες. Βρίσκονται σε στενή σχέση μεταξύ τους γεγονός που μαρτυράται από τη βλεμματική επαφή που προσπάθησε να αποδώσει ο μαθητής και από τα ανύσματα που δημιουργούνται από τα χέρια του καθενός. Οι λεζάντες υπονοούν ότι ο πράσινος άνθρωπος αγαπάει τα ζώα ενώ ο ροζ αντίστοιχα τη ζούγκλα. Πρόθεσή τους είναι να αγκαλιαστούν. Η αγάπη για το περιβάλλον εκφράζεται μέσα από τρεις μορφές της. Η αγάπη για τα ζώα, συνδέεται με την αγάπη για ένα φυσικό περιβάλλον όπως η ζούγκλα. Ο τίτλος αγαπάμε τους άλλους σε συνδυασμό με την αγκαλιά που ετοιμάζονται να κάνουν τα πρόσωπα της εικόνας φανερώνουν ότι μέσα από την αγάπη για το περιβάλλον συνειδητοποιούμε την αγάπη για τον συνάνθρωπό μας.

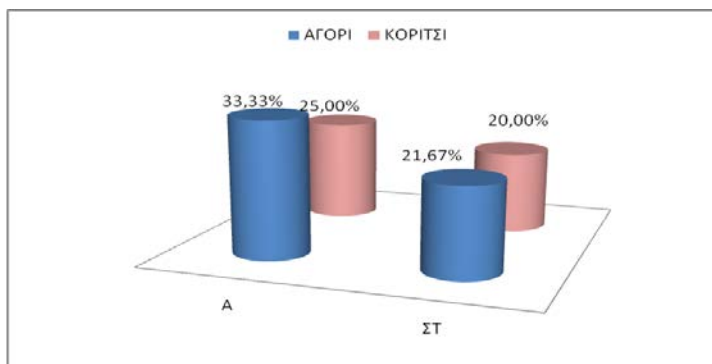
4.3 Αποτελέσματα

Θεωρώντας την εικόνα ως ένα ιδιαίτερο είδος γραφής παρατηρείται μια ξεχωριστή γλώσσα έκφρασης. Έτσι, και στα ιχνογραφήματα που συγκεντρώθηκαν διακρίνονται, βρίσκοντας εφαρμογή, και τα τρία σημειωτικά πεδία: συντακτικό, σημαντικό και πραγματιστικό. Στο επίπεδο της σύνταξης η μελέτη αφορά τα δομικά και οργανωτικά στοιχεία της εικόνας, όπως επίσης και τα ποικίλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της: χρώμα, προοπτική κλπ. Στο σημαντικό επίπεδο η εικόνα ερμηνεύεται βάσει κοινά αποδεκτών συμβάσεων της κουλτούρας, ενώ στο πραγματιστικό αναζητούνται οι συνδηλώσεις, τα στοιχεία της εικόνας που αντιπροσωπεύουν κάτι άλλο πέρα από τον εαυτό τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005: 560). Στο πραγματιστικό επίπεδο τα παιδιά δεν φαίνεται να αγνοούν τα συμφραζόμενα της φράσης ‘σεβασμός στο περιβάλλον’ όπως διαφαίνεται στο χρώμα, στη μορφή και στη σύνθεση.

Πίνακας 1: Κατανομή του φύλου των υποκειμένων της έρευνας ανά τάξη φοίτησης

	ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	Γενικό άθροισμα
Α ΤΑΞΗ	20	15	35
ΣΤ ΤΑΞΗ	13	12	25
Γενικό άθροισμα	33	27	60

Γράφημα 1: Κατανομή του φύλου των υποκειμένων της έρευνας ανά τάξη φοίτησης

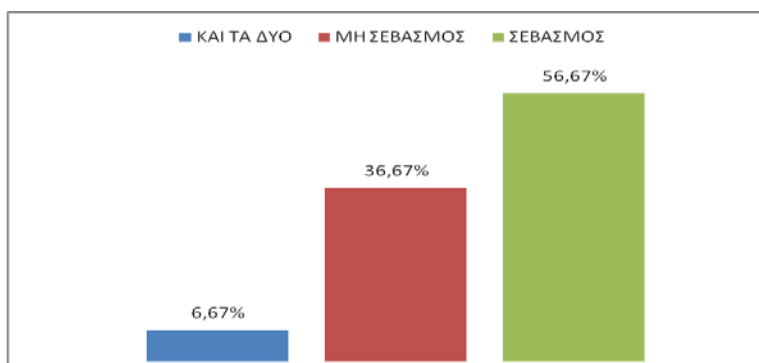


Τα υποκείμενα της έρευνας είναι συνολικά 60. Σύμφωνα με τον Πίνακα 1 και το αντίστοιχο Γράφημα τα 27 εξ αυτών είναι κορίτσια ενώ τα 33 αγόρια (45% και 55% αντίστοιχα). Τα κορίτσια κατανέμονται στις τάξεις φοίτησης ως εξής: 15 στην Α τάξη και 12 στην ΣΤ (25% και 20% αντίστοιχα) ενώ τα αγόρια: 20 στην Α και 13 στην ΣΤ (33,33% και 21,67%). Ανεξάρτητα από το φύλο, οι μαθητές της Α τάξης που συμμετέχουν στην έρευνα είναι 10 περισσότεροι από αυτούς της ΣΤ.

Πίνακας 2: Αναπαράσταση του σεβασμού ή του μη σεβασμού στα ιχνογραφήματα

	ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ	ΜΗ ΣΕΒΑΣΜΟΣ	ΣΕΒΑΣΜΟΣ	Γενικό άθροισμα
Συχνότητα από ΣΕΒΑΣΜΟΣ/ΜΗ ΣΕΒΑΣΜΟΣ	4	22	34	60

Γράφημα 2: Αναπαράσταση του σεβασμού ή του μη σεβασμού στα ιχνογραφήματα



Όπως φαίνεται από τον Πίνακα και το Γράφημα 2, οι μαθητές προτίμησαν να αναπαραστήσουν την αγάπη και τον σεβασμό στο περιβάλλον σε μεγαλύτερο ποσοστό από την αναπαράσταση του μη

σεβασμού στο περιβάλλον. Τα 34 έργα αναπαριστούν τον σεβασμό στο περιβάλλον ενώ τα 22 το αντίθετο. Ωστόσο, εντοπίζονται 4 μαθητές που επέλεξαν να παρουσιάσουν στο ιχνογράφημα τους την αξία του σεβασμού μέσα από σύγκριση, συμπεριλαμβάνοντας και τις δύο έννοιες.

Από τα 60 ιχνογραφήματα που συγκεντρώθηκαν και επεξεργάστηκαν, προέκυψαν 242 αναφορές οι οποίες ομαδοποιήθηκαν σε 6 θεματικές κατηγορίες. Αυτές είναι: ο άνθρωπος, τα ζώα, η φύση, η απειλή, η προστασία και το συναίσθημα.

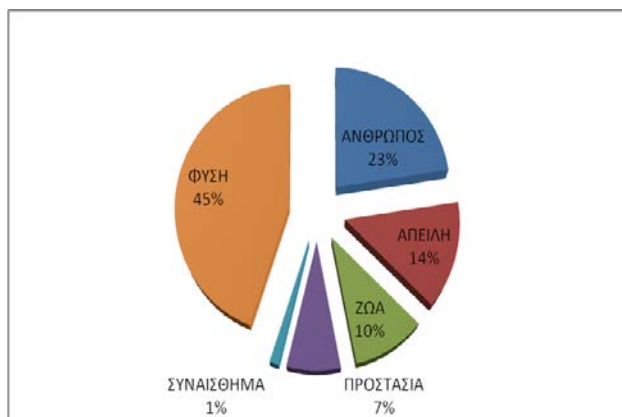
Πίνακας 3: Θεματικές στις οποίες εντάσσονται οι αναφορές των ιχνογραφημάτων σε σχέση με την τάξη

	ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΑΠΕΙΛΗ	ΖΩΑ	ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	ΦΥΣΗ	Γενικό άθροισμα
Α ΤΑΞΗ	40	15	19	6	3	65	148
ΣΤ ΤΑΞΗ	15	19	5	12		43	94
Γενικό άθροισμα	55	34	24	18	3	108	242

Πίνακας 4: Κατανομή αναφορών σε θεματικές

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	55
ΑΠΕΙΛΗ	34
ΖΩΑ	24
ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ	18
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	3
ΦΥΣΗ	108
Γενικό άθροισμα	242

Γράφημα 3: Κατανομή αναφορών σε θεματικές (ποσοστό %)



Η θεματική που εμφανίζει τη μεγαλύτερη συχνότητα και σε επίπεδο τάξεων αλλά και γενικότερα στο δείγμα της έρευνας είναι αυτή της φύσης (Πίνακας 3 & Πίνακας 4). Παρατηρείται ότι σε αυτή την θεματική κατηγορία συγκεντρώνεται το 45% των συνολικών αναφορών (Γράφημα 3). Ακολουθεί η θεματική άνθρωπος με 23% και η απειλή σε σχέση με το περιβάλλον με μικρότερο ποσοστό (14%). Τα ζώα συγκεντρώνουν ένα ποσοστό της τάξης του 10% ενώ η κατηγορία συναίσθημα το 1% αφού οι αναφορές είναι μόνο 3 και μάλιστα από κορίτσια Α τάξης που σχεδίασαν τις αιωρούμενες καρδιές.

Η φύση αναπαρίσταται κυρίως με την παρουσία δέντρων, γρασιδιού, του ήλιου και λουλουδιών. Λουλούδια, γλόη κ.λπ. τοποθετημένα στη βάση δέντρου έχουν πολύ μεγάλη σημασία καθώς εκφράζουν πως το παιδί έχει αρμονική σχέση με τη φύση. Επίσης, τα κορίτσια συχνά διακοσμούν το σχέδιο με λουλούδια, πεταλούδες, καρδιές και ουράνια τόξα. Είναι πιο ρομαντικά και ο ψυχικός τους κόσμος βασίζεται στο συναίσθημα (Crotti & Magni, 2003: 119-120). Η παρουσία του ανθρώπου από την άλλη εξασφαλίζεται είτε με ανθρώπινες μορφές είτε με αντικείμενα που χρησιμοποιούνται και κατασκευάζονται από ανθρώπους όπως αυτοκίνητα, σπίτια, κάδοι απορριμμάτων κ.λπ.

Πίνακας 5: Συχνότητα ανθρώπινης παρουσίας στα ιχνογραφήματα

	άμεση	έμμεση	καθόλου	Γενικό άθροισμα
Α ΤΑΞΗ	25	10		35
ΣΤ ΤΑΞΗ	11	9	5	25
Γενικό άθροισμα	36	19	5	60

Έτσι, διακρίνονται δύο κατηγορίες ανθρώπινης παρουσίας, η άμεση και η έμμεση. Παρατηρείται ότι οι 25 από τις 35 ζωγραφιές των μαθητών της πρώτης τάξης αναπαριστούν άμεσα τον άνθρωπο και τον συνδέουν με τη φύση ενώ οι υπόλοιπες ζωγραφιές αναφέρονται έμμεσα στο ανθρώπινο στοιχείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι από καμία ζωγραφιά δεν λείπει η αναφορά στον άνθρωπο. Αναφορικά με τους μαθητές της ΣΤ τάξης παρατηρείται να ισομοιράζονται οι ζωγραφιές τους ανάμεσα στην άμεση και έμμεση παρουσία (11 και 9 ιχνογραφήματα αντίστοιχα) ενώ υπάρχουν και 5 ζωγραφιές που παρουσιάζουν το φυσικό περιβάλλον χωρίς καμία αναφορά στον άνθρωπο (Πίνακας 5). Συνολικά από τα 60 ιχνογραφήματα, στα 55 υπάρχει ο ανθρώπινος συμβολισμός γεγονός που μαρτυρά ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο. Άλλωστε, το ανθρωπάκι που θεωρείται

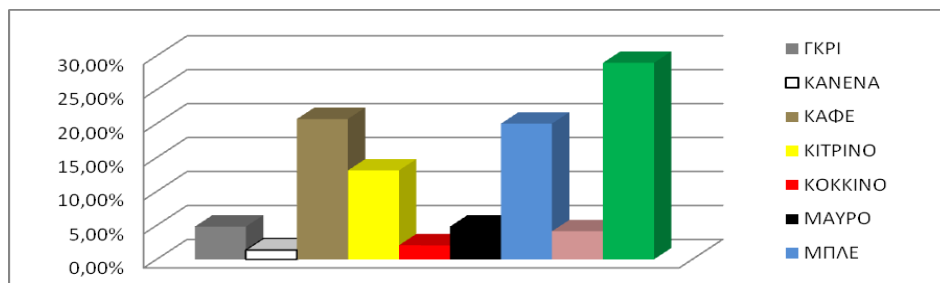
σημείο προνομιούχο και βαθιά εγωκεντρικό, βρίσκεται στη ρίζα κάθε απεικόνισης και αποτελεί την εικόνα-μήτρα της παιδικής γραφής (Meriedieu, 1981: 57).

Το χρώμα είναι από τα εκφραστικότερα στοιχεία του ζωγραφικού έργου (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994: 130). Φανερώνει τη σχέση του ζωγράφου με το περιβάλλον που ζει ενώ κάθε χρώμα έχει το συμβολισμό του στην κάθε κοινωνία (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994: 15-16).

Πίνακας 6: Χρώματα που χρησιμοποιήθηκαν στα ιχνογραφήματα

	Πλήθος από ΧΡΩΜΑ
ΓΚΡΙ	7
ΚΑΝΕΝΑ	2
ΚΑΦΕ	30
ΚΙΤΡΙΝΟ	19
ΚΟΚΚΙΝΟ	3
ΜΑΥΡΟ	7
ΜΠΛΕ	29
ΠΟΛΥΧΡΩΜΙΑ	6
ΠΡΑΣΙΝΟ	42

Γράφημα 4: Συχνότητα χρωμάτων στα ιχνογραφήματα



Στα ιχνογραφήματα της έρευνας τα επικρατέστερα χρώματα με σειρά συχνότητας είναι το πράσινο, το καφέ, το μπλε και το κίτρινο. Πιο συγκεκριμένα το πράσινο εντοπίζεται σε 42 από τα 60 ιχνογραφήματα, το καφέ και το μπλε σε 30 και 29 αντίστοιχα ενώ και το κίτρινο εμφανίζεται σε 19 (Πίνακας 6). Τα κυρίαρχα χρώματα χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση στοιχείων της φύσης όπως δέντρα, ήλιος, ουρανός. Συνήθως τα παιδιά καταβάλλουν προσπάθεια, ώστε τα χρώματα που χρησιμοποιούν να ανταποκρίνονται λίγο ή πολύ με εκείνα της πραγματικότητας. Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι και στην προκειμένη περίπτωση δημιουργείται ένας χρωματικός κώδικας: πράσινο για τα φυτά και ιδιαίτερα για τα δέντρα, καφέ για τον κορμό των δέντρων ή το έδαφος, γαλάζιο ή μπλε για τη θάλασσα, τα ποτάμια (το νερό γενικά) ή τον ουρανό, κίτρινο για τον ήλιο και το φως. Το πράσινο χρώμα, που είναι και το επικρατέστερο όλων (Γράφημα 4), συμβολίζει την αναγέννηση της φύσης καθώς συνδέεται με την άνοιξη και τη βλάστηση. Παράλληλα συνδηλώνει την ελπίδα (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994: 137). Ωστόσο, εκτός από τα

χρώματα με τη μεγαλύτερη συχνότητα, υπάρχουν 7 ζωγραφιές που κινούνται στον χρωματικό κώδικα του γκρι-μαύρου κυρίως για να εκφράσουν κάτι άσχημο και κατεστραμμένο όπως ένα καμένο δάσος. Τέλος, 3 από τις ζωγραφιές απεικονίζουν τη φωτιά με κόκκινο χρώμα που συμβολίζει τον κίνδυνο και ανταποκρίνεται στην πραγματική αναπαράστασή της. Αξίζει να αναφερθεί ότι η πλειοψηφία των παιδιών του δείγματος στην προσπάθεια αναπαράστασης του περιβάλλοντος και του σεβασμού προς αυτό επέλεξαν να αναφερθούν κυρίως στο φυσικό περιβάλλον, γεγονός που αποδεικνύεται και με τα χρώματα που επιλέχθηκαν (Γράφημα 4). Αναφορικά με τη συνθετική μεταλειτουργία, παρατηρείται ότι τα περισσότερα παιδιά επιλέγουν να τοποθετήσουν στο κέντρο των ιχνογραφημάτων τους τα αντικείμενα ή τις παραστάσεις που θέλουν να προβάλλουν ως πυρήνα της πληροφόρησης. Μάλιστα, τα σχεδιάζουν έτσι ώστε να κατέχουν δεσπόζουσα θέση στο πλαίσιο σχεδίασης, στο προσκήνιο και ευδιάκριτα.

Πίνακας 7: Θέματα σεναρίων ιχνογραφημάτων ανά τάξη φοίτησης

Θέμα σεναρίου	A	ΣΤ	Γενικό άθροισμα
εξοικονόμηση ενέργειας	1	-	1
ζώα	6	-	6
καυσαέριο	2	1	3
κόψιμο δέντρων	4	1	5
οικογένεια	1	-	1
πόλεμος	1	-	1
περιποίηση φύσης	2	1	3
πυρκαγιά	3	3	6
σκουπίδια	10	16	26
φυσικό περιβάλλον	9	6	15
Γενικό άθροισμα	39	28	67

Τέλος, σύμφωνα με τον Πίνακα 7, όπου βρίσκονται συγκεντρωμένα τα θέματα των σεναρίων των ιχνογραφημάτων ανάλογα με την τάξη φοίτησης των μαθητών, παρατηρείται ότι οι μαθητές της Α τάξης παρουσιάζουν τον σεβασμό στο περιβάλλον μέσα από πληθώρα θεμάτων. Από την άλλη, οι μαθητές της ΣΤ τάξης χρησιμοποιούν περιορισμένη και πιο εστιασμένη θεματολογία. Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητη η διευκρίνιση πως το πλήθος των γενικών θεμάτων που προέκυψαν είναι μεγαλύτερο από τον αριθμό των ιχνογραφημάτων καθώς ένα ιχνογράφημα τυγχάνει να διαπραγματεύεται πάνω από ένα θέμα τη φορά. Άξιο προσοχής είναι το γεγονός ότι και στις δύο τάξεις τα πιο προσφιλή θέματα είναι τα σκουπίδια, είτε όταν σχετίζονται με την ανακύκλωση είτε όχι (A: 10, ΣΤ: 16) και η αναπαράσταση του φυσικού περιβάλλοντος (A: 9, ΣΤ: 6). Οι 5 από τις ζωγραφιές που διαπραγματεύονται το θέμα των σκουπιδιών αναφέρονται στο θαλάσσιο περιβάλλον. Αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι δύο μαθητές της Α επέλεξαν να συνδέσουν τον σεβασμό ή μη στο περιβάλλον με τον πόλεμο και την εξοικονόμηση ενέργειας. Επίσης, 6

ιχνογραφήματα της Α τάξης περιλαμβάνουν τα ζώα, ενώ 1 συνδέει την παρουσία της οικογένειας με το θέμα του σεβασμού. Άλλα θέματα που προέκυψαν και στις δύο τάξεις με πολύ μικρότερες συχνότητες εμφάνισης είναι το κόψιμο των δέντρων, η πυρκαγιά και η περιποίηση της φύσης από τον άνθρωπο (π.χ. πότισμα, δεντροφύτευση). Η σύγκριση σχεδίων παιδιών πρωτοσχολικής εκπαίδευσης και σχεδίων που έγιναν από παιδιά που πλησιάζουν στο πέρας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιτρέπει τη διαπίστωση ορισμένων γεγονότων: το σχολείο επιβάλλει τη χρησιμοποίηση ενός συγκεκριμένου καταλόγου γραφικών σημείων (λουλούδι, δέντρο, πουλί, σπίτι, κλπ). Η εμφάνιση αυτού του κώδικα συνεπάγεται μια συρρίκνωση τόσο σε επίπεδο θεμάτων, όσο και στο επίπεδο μορφών (Meriedieu, 1981: 147).

5. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η εικόνα συχνά πληροφορεί για εκείνον που τη συνέλαβε και την αναμετέδωσε (Ferro, 2001: 26). Στα παιδικά ιχνογραφήματα προβάλλονται βιώματα και για αυτό τον λόγο παρατηρείται πως τα παιδιά αναπαριστούν διαφορετικά ως υποκειμενικότητες το ίδιο θέμα. Τα ίδια τα παιδιά άλλωστε είναι αποτέλεσμα κοινωνικών διαδικασιών, ενώ παράλληλα και τα αισθητικά μέσα ενέχουν μια κοινωνιολογική δυναμική, η οποία μετατρέπει σε εικαστικά σύμβολα αξιακές αντιλήψεις (Βαμβακίδου, Κυρίδης & Μπέσσας, 2005: 65). Σ' αυτή τη διάσταση το παιδικό σχέδιο μπορεί ν' αξιοποιηθεί από τον ερευνητή ως υλικό πληροφόρησης για την κοινωνικοποίησή του και για τα πολιτισμικά στερεότυπα που έχει αποδεχτεί ή όχι (Βαμβακίδου, Κυρίδης & Μπέσσας, 2005: 54). Μέσα από τη ζωγραφική παρουσιάζει με μεγαλύτερη ελευθερία χωρίς την αυτοκριτική στην οποία υπόκειται συχνά ο προφορικός λόγος, τα αισθήματά του απέναντι στο περιβάλλον του (Ταμπάκης & Ταμπάκη, 2007: 185).

Χωρίς να μπορούμε να γενικεύσουμε λόγω του μικρού δείγματος και κάνοντας αναφορά μόνο για την περίπτωση του συγκεκριμένου, θα μπορούσαμε να παραθέσουμε κάποιες παρατηρήσεις. Μπορεί το μικρό δείγμα να μην επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, η εφαρμογή όμως στο μέλλον σε μεγαλύτερο δείγμα θα επέκτεινε τη μελέτη και θα οδηγούσε σε πιο ασφαλείς εκτιμήσεις. Η επιφανειακή σχέση του σχολείου με τη διάσταση της οικολογικής κρίσης αντανακλάται στα έργα των παιδιών του δείγματος. Οι πολύπλοκες αιτίες αυτής δεν αναλύονται σε βάθος και το σχολείο φαίνεται να μην μπορεί, με τον τρόπο που λειτουργεί ως και σήμερα, να αναπτύξει μία ευρύτερη περιβαλλοντική συνείδηση. Σε γενικές γραμμές τα έργα των παιδιών αποδεικνύουν τη σχετικά περιορισμένη ανάπτυξη και εμβάθυνση των μαθητών στις αξίες που σχετίζονται με το περιβάλλον. Ο σεβασμός στο περιβάλλον σαν αξία θεωρείται ως σεβασμός στο φυσικό περιβάλλον και οι

αναπαραστάσεις τοποθετούνται στο νατουραλιστικό επίπεδο. Ο περιορισμός της έννοιας του περιβάλλοντος στις βιοφυσικές διαστάσεις του αγνοεί τον ρόλο των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών παραγόντων που συνθέτουν το περιβαλλοντικό σκηνικό και τελικά, ο μαθητής στερείται καθολικής θεώρησης του πλανήτη και κυρίως της κατανόησης των αλληλεπιδράσεων μεταξύ φύσης, πολιτισμού και οικονομικών συστημάτων (Φλογαΐτη, 1998: 178-179). Η αγάπη και ο σεβασμός στο περιβάλλον σχετίζονται στο μυαλό των παιδιών κυρίως με τη σωστή διαχείριση των απορριμμάτων και την ανακύκλωση. Επίσης, παρατηρείται πως σε κανένα από τα σχέδια δεν γίνεται αναφορά σε τοπικά προβλήματα και ιδιαιτερότητες όπως π.χ. μεταλλεία στη Χαλκιδική ή εργοστάσιο της Δ.Ε.Η. στην Κοζάνη. Για να είναι η Π.Ε. αποτελεσματική χρειάζεται καταρχήν μελέτη ζητημάτων που ενδιαφέρουν άμεσα τον μαθητή, δηλαδή φαινομένων που εντάσσονται στην καθημερινή του ζωή και προβλημάτων που αφορούν στην κοινότητα στην οποία ο ίδιος είναι ενσωματωμένος. Έτσι, θα είναι προετοιμασμένος να δράσει σε σχέση με προβλήματα, που αφορούν σε ευρύτερες περιοχές ή σε όλο τον πλανήτη (Φλογαΐτη, 1998: 202-203). Ωστόσο άξιο αναφοράς είναι πως υπήρξαν ιχνογραφήματα μαθητών που διαπραγματεύτηκαν σε μεγαλύτερο βάθος το θέμα και δεν ήταν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία όπως θα περίμενε κανείς. Για παράδειγμα, ένας μαθητής της Α τάξης αντιλαμβάνεται πως οι πολεμικές συγκρούσεις συνδέονται με τον σεβασμό στο περιβάλλον δείχνοντας πως έχει μια πιο σφαιρική άποψη του θέματος. Πέρα από τις λιγοστές εξαιρέσεις δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων. Τα παιδιά χρησιμοποιούν παρόμοια θεματολογία και οι διαφορές στις αναπαραστάσεις τους εξαρτώνται από τη σχεδιαστική τους δεξιότητα που έχει να κάνει με τα λεγόμενα στάδια εικαστικής εξέλιξης του παιδιού (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994).

Φαίνεται, λοιπόν, πως η εκπαίδευση μέχρι τώρα δεν έχει καταφέρει να αλλάξει την παραπάνω κατάσταση. Ως ζητούμενο παραμένει η δημιουργία ενός είδους εκπαίδευσης ικανής να βοηθήσει στην αποφυγή των συγκρούσεων, μέσα από την ανάπτυξη του σεβασμού των άλλων ανθρώπων, του πολιτισμού και των πνευματικών τους αξιών (Delors, 2002: 135). Στον καιρό μας η εκπαίδευση αξιών φαίνεται να είναι ακόμα πρώτη στην ιεράρχηση σε διεθνές επίπεδο, πιθανά, διότι ενώ οι αξίες κρίνονται αναγκαίες για τη ζωή, προκύπτουν ως ελλειμματικές στην πράξη (Χριστοδούλου, 2012: 33). Τα σχετικά κείμενα που έχουν εκπονηθεί από τις οργανώσεις των Ηνωμένων Εθνών είναι γενικά και αόριστα, προσπαθούν να ικανοποιήσουν όλες τις τάσεις και τις απόψεις και όλους τους ενδιαφερόμενους. Έχουν πολύ ελαστικά πλαίσια και αφήνουν περιθώρια για πολλές και διαφορετικές ερμηνείες (Φλογαΐτη, 1998: 233). Ολοένα και περισσότερο, οι αποφάσεις σχετικά με την ανάπτυξη λαμβάνονται από ανθρώπους που βρίσκονται σε απομακρυσμένα μέρη και δεν γνωρίζουν τίποτα σχετικά με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα ενός τόπου ή με τις τοπικές πολιτισμικές πρακτικές. Προκειμένου να εξασφαλιστεί μια βιώσιμη ανάπτυξη σε τοπικό επίπεδο, οι κοινότητες

θα πρέπει να οργανωθούν στο πλαίσιο μιας «πολιτισμικής αντίστασης» απέναντι στις δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης (Hart, 2011: 404).

Σε γενικές γραμμές και όπως φαίνεται από το δείγμα της έρευνας, σήμερα στην εκπαίδευση για το περιβάλλον κυριαρχούν τα κλασικά και γενικά θέματα: πουλιά, ζώα, φυτά, δάση και νερά καθώς και κάποιες πληροφορίες για ρύπανση και καταστροφή του περιβάλλοντος. Έτσι θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως η Π.Ε. υλοποιείται κυρίως σε θεωρητικό και γενικό επίπεδο. Η κατεύθυνση αυτή όμως δεν μπορεί να επιτρέψει στο σχολείο να αναπτύξει και διαμορφώσει οικολογική συνείδηση όπως στοχεύεται μέσα από τις διεθνείς διασκέψεις. Η ανάλυση των οικολογικών θεμάτων, σαν αντικείμενο διαπραγμάτευσης στο σχολείο, όσο λεπτομερές κι αν είναι, εύκολα μας φανερώνει ότι τα περισσότερα θέματα είναι ασύνδετα μεταξύ τους και ότι πολλά θέματα επαναλαμβάνονται συχνά κατά τάξη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μειώνονται σημαντικά τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Κωνσταντινόπουλος, 2001: 216). Τα περιεχόμενα θα πρέπει να παρουσιάζουν επικαιρότητα, να μπορούν να μελετηθούν σε επίπεδο κοινότητας και να βοηθούν στην ανάπτυξη αυτόνομης κριτικής σκέψης και ανεξαρτησίας του μαθητή (Hart, 2011: 24). Κλείνοντας, προτείνεται η υλοποίηση περισσότερων δράσεων για το περιβάλλον να περιλαμβάνεται στον προγραμματισμό κάθε σχολικής κοινότητας σε ετήσια βάση. Ενδεικτικά προγράμματα που χαρακτηρίζονται από τα παραπάνω στοιχεία είναι τα εξής:

- Μεγαλώνοντας στην Αθήνα (Τσεβρένη, 2008)

Αφορά στη διαβίωση στην Αθήνα και στην προσπάθεια απόκτησης αυτοπεποίθησης και ικανότητας δράσης από μέρους των παιδιών για ένα ποιοτικό περιβάλλον σύμφωνα με τις ανάγκες τους.

- Πείνα στον κόσμο (Πύλη Παιδαγωγικού Υλικού Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο: <http://www.env-edu.gr/ViewPack.aspx?id=35> (2/6/2016).

Μέσα από αυτό το πρόγραμμα τα παιδιά κατανοούν την έννοια της αειφορίας και μαθαίνουν την καθολική θεώρηση των προβλημάτων (πείνα – διαχείριση πόρων - πόλεμος – καθημερινές συνήθειες).

- Win Win Solutions: An introduction to Fair Trade and Coopernative Economics (Benander, 2015).

Πρόκειται για εκπαιδευτικές δράσεις που συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ, ωστόσο κάποιες δράσεις μπορούν να εφαρμοστούν ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της σχολικής κοινότητας. Βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν κρίση και να αναλάβουν πρωτοβουλίες με σκοπό έναν πιο δίκαιο και βιώσιμο κόσμο.

- Ίδρυση μαθητικών συνεταιρισμών (Υπουργική Απόφαση Φ3/1085/Γ1/1456/1997 - ΦΕΚ 1107/15-12-1997).

Σκοπός τους είναι να συμβάλουν στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών σχετικά με τις αρχές της αλληλοβοήθειας, της συνεργασίας και της κοινωνικής ευθύνης. Αναπτύσσουν ανεξάρτητη σκέψη και αναλαμβάνουν ποικίλες δραστηριότητες όπως καλλωπισμός του σχολείου και του περιβάλλοντα χώρου, συμμετοχή σε κοινωφελή έργα αλλά και γενικότερα στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας και στον εθισμό στη συνεργασία και στη συλλογικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναστόπουλος, Χ. (2005). *Στάσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου απέναντι στο θαλάσσιο περιβάλλον*. Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Βαμβακίδου, Ι., Γκόλια, Π. & Ζυγούρη, Ε. (2005). «Τα νήπια ζωγραφίζουν την τηλεόραση: σημειωτική ανάλυση του παιδιού σχεδίου ως τυχαίου δείγματος». Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (301-314). Θεσσαλονίκη: Cannot not design.

Βαμβακίδου, Ι., Κυρίδης, Α. & Μπέσσας, Δ. (2005). «Ο Τούρκος και ο Έλληνας στη ζωγραφική των νηπίων. Σημειωτική ανάλυση του εθνικού 'άλλου' στο παιδικό ιχνογράφημα». Στο Α. Κυρίδης & Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Όψεις της ετερότητας* (51-72). Αθήνα: Gutenberg.

Barthes, R. (1979). *Μυθολογίες Μάθημα*. Μτφ, Κ. Χατζηδήμου & Ι. Ράλλη. Αθήνα: Κέδρος-Ράππα.

Βασιλοπούλου, Μ. (1998). *Διερεύνηση και διδακτική αντιμετώπιση των πρότερων αντιλήψεων των μαθητών του Γυμνασίου για τη βιοποικιλότητα*. Διδακτορική διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Benander, L. (2015). *Win Win Solutions: An introduction to Fair Trade and Cooperative Economics. Equal Exchange*. Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου, 2016, από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.env-edu.gr/ViewPack.aspx?id=87> .

Boklund - Λαγοπούλου, Κ. (1980). «Εισαγωγή». Στο Κ. Boklund-Λαγοπούλου (Επιμ.), *Σημειωτική και Κοινωνία*, 22-23 Ιουνίου 1979 (σσ. 7-18). Αθήνα: Οδυσσέας.

Boklund - Λαγοπούλου, Κ. (1983). «Τι είναι η σημειωτική;». *Διαβάζω (αφιέρωμα στη Σημειολογία)*, 71, 15-23.

Γαβριλάκης, Ι. Κ. (2005). «Η στοχοθεσία στο σχεδιασμό προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης». Στο Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδοροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου & Ν. Αναστασάτος, (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Ερευνητικά Δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός* (166-174). Αθήνα: Ατραπός.

Γεωργόπουλος, Α. (2006). *Περιβαλλοντική ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.

Chadler, D. (1999). *Σημειωτική για αρχαρίους*, Μτφ, Μ. Κωνσταντοπούλου. Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2015, από τον διαδικτυακό τόπο: <http://semiotics.nured.uowm.gr/wp-content/uploads/2013/05/ΣΗΜΕΙΩΤΙΚΗ-ΓΙΑ-ΑΡΧΑΡΙΟΥΣ.pdf> .

- Crotti, E. & Magni, A. (2003). *Πώς να ερμηνεύσουμε τα παιδικά σχέδια. Η κρυφή γλώσσα των παιδιών*. Μτφ, Ε. Γεωργιάδου. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Delors, J.(2002). *Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors*, UNESCO. Μτφ, Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.
- Δηλάρη, Β. (2015). «Η εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην μετά το 2015 ατζέντα». *Για την περιβαλλοντική εκπαίδευση*, 8. Ανακτήθηκε 21 Νοεμβρίου, 2015, από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.peekpemagazine.gr/past-issues> .
- Ferro, M. (2001). *Κινηματογράφος και ιστορία*. Πρόλογος: Σ. Τριανταφύλλου. Μτφ, Π. Μαρκέτου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ferro, M. & Jeammet, P. (2002). *Ποιες γνώσεις και ποιες αξίες να μεταδώσουμε στα παιδιά μας;* Μτφ, Π. Μαρκέτου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Geertz, C. (2003). *Η ερμηνεία των πολιτισμών*. Μτφ, Θ. Παραδέλλης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2011). *Αντιλήψεις παιδιών Νηπιαγωγείου και Γ τάξης δημοτικού για διάφορες διαστάσεις περιβαλλοντικών θεμάτων όπως: το δάσος, τα απορρίμματα, η ρύπανση αέρα και θάλασσας και η κατανάλωση νερού και ηλεκτρικής ενέργειας*. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Hart, R. A. (2011). *Τα παιδιά συμμετέχουν. Θεωρία και πρακτική της εμπλοκής παιδιών στην ανάπτυξη της κοινότητας και τη φροντίδα του περιβάλλοντος*. Μτφ. Α. Κεσόγλου & Α. Ελευθερίου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κακίση-Παναγοπούλου, Λ. (1994). *Και όμως ζωγραφίζουν. Η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους*. Αθήνα: Δελφοί.
- Καλαϊτζίδης, Δ. (1999). «Πρόταση Στρατηγικής για την Ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα». Στο Δ. Καλαϊτζίδης (Επιμ.), 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Περιλήψεις Ανακοινώσεων, 8-10 Οκτωβρίου 1999 (89-93). Αθήνα: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.
- Καπουλίτσα, Θ. & Τρούλου, Φ. (2007). «Η γλώσσα της τέχνης – Η τέχνη της γλώσσας ή Η συμβολή του εικαστικού έργου τέχνης στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της γλώσσας του παιδιού

της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας». Στο Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου ΟΜΕΡ. *Η γλώσσα ως Μέσο και ως Αντικείμενο Μάθησης στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία*, 1-3 Ιουνίου 2007 (151-157). Πάτρα: Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε 17 Δεκεμβρίου, 2015, από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.omep.gr/index.php/synedria> .

Κεφαλογιάννη, Ζ. (2015). «Η ανάγκη σύνδεσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Εκπαίδευση για την Αειφορία) με την Περιβαλλοντική Ηθική και την Εκπαίδευση Αξιών». Στο Θ. Μαρδίρης & Μ. Γρηγορίου (Επιμ.), *7^ο Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 8-10 Μαΐου 2015.

Βόλος.

Κούβου, Ο. (2007). «Η τέχνη ως μέσο μάθησης». Στο Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου ΟΜΕΡ. *Η γλώσσα ως Μέσο και ως Αντικείμενο Μάθησης στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία*, 1-3 Ιουνίου 2007 (187-192). Πάτρα: Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε 17 Δεκεμβρίου, 2015, από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.omep.gr/index.php/synedria> .

Κουϊμτζή-Λιάλια, Α. (2010). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Ανάπτυξη Περιβαλλοντικής Συνείδησης των μαθητών. Εμπειρική Έρευνα*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Θεολογική Σχολή. Τμήμα Θεολογίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Κουλούρη-Αντωνοπούλου, Α. (2005). «Εικαστικά απεικασματα της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο». Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (365-373). Θεσσαλονίκη: Cannot not design.

Kress, G. & Leeuwen, T. van (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. Μτφ, Γ. Κουρμεντάλα. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Lagopoulos, A. (2000). «A global model of communication». *Semiotica, Journal of international association for semiotic studies*, 45-77.

Λιθοξοΐδου, Λ. Σ. (2006). *Η Συμβολή ενός Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Καλλιέργεια Στάσεων και Αξιών στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Μαρκής, Δ. (2002). *Η πάλη των αξιών στον αιώνα της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Κριτική.

Ματζάνος, Δ. (2006). *Στάσεις μαθητών απέναντι στο περιβάλλον: project στην κοιλάδα του Αίθωνα*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Meredieu, F. de (1981). *Το παιδικό σχέδιο*. Μτφ, Δ. Ψυχογιός. Αθήνα: Υποδομή.

Μπαγιάτη, Ε. (2007). *Αντιλήψεις και στάσεις μαθητών Λυκείου σε σχέση με βασικές οικολογικές έννοιες και ζητήματα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Μπαζίγου, Κ. (2009). «Επαναπροσδιορίζοντας τις σχέσεις της Τέχνης με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία». Στο *1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η Τέχνη ως Εργαλείο Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον. Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις για το Δάσος/Δέντρο & την Ανακύκλωση*, 29-31 Μαΐου 2009 (305-131). Αθήνα. Ανακτήθηκε 17 Δεκεμβρίου, 2015, από τον διαδικτυακό τόπο: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/III_Eisigiseis.htm .

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα: μια διδακτική πρόταση. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (557-568). Θεσσαλονίκη: Cannot not design.

Νάστου, Μ. (2015). «Ζητήματα περιβαλλοντικής ηθικής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα». Στο Θ. Μαρδίρης & Μ. Γρηγορίου (Επιμ.), *7ο Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία*, Βόλος, 8-10 Μαΐου 2015.

Ξανθάκου, Γ., Παναγιωτόπουλος Γ., Ναχόπουλος Ν., Καφρίτσα, Δ., Κατσιγιάννη Α. & Καμπουροπούλου, Μ. (2005). «Η θεματολογία των σχολικών προγραμμάτων της ΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Δυτικής Θεσσαλονίκης. Μια μελέτη Περίπτωσης». Στο Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου & Ν. Αναστασάτος, (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Ερευνητικά Δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός* (149-165). Αθήνα: Ατραπός.

Οικονόμου, Σ. (2008). *Διερεύνηση των γνώσεων & αντιλήψεων μαθητών δημοτικού για τα απορρίμματα & τη διαχείρισή τους*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολείο. Μια διαχρονική θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Παπανικολάου, Ρ. Α. (2006). *Η ζωγραφική στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Μικρός Πρίγκηπας.
- Πύλη Παιδαγωγικού Υλικού Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πείνα στον κόσμο*. Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου, 2016, από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.env-edu.gr/ViewPack.aspx?id=35> .
- Σακαλάκη, Μ. (1984). *Κοινωνικές ιεραρχίες και σύστημα αξιών*. Αθήνα: Κέδρος.
- Saussure, F. de (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*. Μτφ, Φ. Δ. Αποστολόπουλος. Αθήνα: Παπαζήσης. Ανακτήθηκε 13 Δεκεμβρίου 2015, από τον διαδικτυακό τόπο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_01/01.html .
- Singh, H. (2002). «Εκπαίδευση για την παγκόσμια κοινωνία». Στο Delors, J. *Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors*, UNESCO. Μτφ, Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (335-338). Αθήνα: Gutenberg.
- Σοφούλης, Κ. (2005). «Η περιβαλλοντική πολιτική από τη σκοπιά του εκπαιδευτή ΠΕ». Στο Μ. Καίλα, Ε. Θεοδοροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου & Ν. Αναστασάτος, (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Ερευνητικά Δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός* (35-52). Αθήνα: Ατραπός.
- Στάμου, Γ., Αλευριάδου, Α. & Ελευθερίου, Π. (2011). «Ζωγράφισε τα άτομα με ειδικές ανάγκες». Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (323-336). Αθήνα: Νησίδες.
- Ταμπάκης, Θ. & Ταμπάκη, Κ. (2007). «Το παιδί και η ζωγραφική». *Δελτίο Α΄ Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών*, 54 (2), 182-186.
- Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Τρούλη, Σ., Κοντοπόδης, Μ. & Graeser, S. (2015). «Το παιδικό και εφηβικό ιχνογράφημα στην εκπαιδευτική και ψυχολογική έρευνα: Ιστορία, Μεθοδολογικά ζητήματα και παραδειγματική ανάλυση». Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια των Βασισμένων στην Τέχνη Ποιοτικών Μεθόδων*. Αθήνα: Ίων. Ανακτήθηκε 17 Δεκεμβρίου, 2015, από τον διαδικτυακό τόπο: <https://mkontopodis.wordpress.com/greek/> .
- Τσεβρένη, Ι. (2008). *Μεγαλώνοντας στην Αθήνα. Ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους*. Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα.

UN (1973). *Report of The United Nations Conference on the Human Environment*. Switzerland: United Nations (UN).

UN (2002). *World Summit on Sustainable Development*. Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2015, από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.un-documents.net/jburgpln.htm> .

UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations (UN).

UNCED (1992). *Agenda 21*. New York: United Nations Conference on Environment and Development (UNCED).

UNESCO (n.d.). *Global Citizenship Education*. Ανακτήθηκε 22 Νοεμβρίου, 2015, από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.unesco.org/new/en/global-citizenship-education> .

UNESCO-UNEP (1976). *The Belgrade Charter. Connect, Vol 1 (No 1), 1-9*. Paris: UNESCO.

UNESCO-UNEP (1983). *Actions of the International Environmental Education Programme (1975-1983). Connect, Vol 8 (No 3), 1- 8*. Paris: UNESCO.

Webster, K. & Johnson, C. (2011). *Λογική και αειφορία. Εκπαιδεύοντας για έναν κόσμο χαμηλού άνθρακα*. Μτφ, Θ. Μπλάκου & Α. Ελευθερίου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Williams, R. (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία*. Μτφ, Β. Αποστολίδου. Αθήνα: Γνώση.

Φλογαίτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαίτη, Ε. (2007). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζάκης, Σ. (2012). «Γνώσεις και στάσεις μαθητών Δημοτικού για θέματα περιβάλλοντος. Η συμβολή των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης». Στο 6^ο Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση- Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στη σημερινή πραγματικότητα. Η εμπειρία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*, 30 Νοεμβρίου – 2 Δεκεμβρίου 2012. Θεσσαλονίκη: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Ανακτήθηκε 21 Δεκεμβρίου, 2015, από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.ekke.gr/estia/Inteduc/SYNEDRIA%20PEEKPE/6oSynedrioPEEKPE/program.html> .

Χριστοδούλου, Α. (2003). *Σημειωτική ανάλυση και πολιτισμός στην ξένη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Χριστοδούλου, Α. (2012). *Παιδεία, εκπαίδευση, αξίες. Σημειωτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Χριστοδούλου, Α. & Κάρτσακα, Ε. (2012). «Μοντέλο χαρτογράφησης αξιών σε μουσειακό περιβάλλον». *Τετράδια Μουσειολογίας*, 8, 24-33.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Φύλο: αγόρι

κορίτσι

Τάξη: Α

ΣΤ

Ζωγράφισε μια εικόνα που να δείχνει ότι:
αγαπάμε και σεβόμαστε το περιβάλλον ή δεν το αγαπάμε και δεν το σεβόμαστε.



Δώσε έναν τίτλο στο έργο σου: