

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΤΜΗΜΑ ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ ΙΧΘΥΟΛΟΓΙΑΣ
ΚΑΙ ΥΔΑΤΙΝΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Αντιλήψεις των νηπιαγωγών για το ρόλο των κοινωνικών αξιών στην
καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης σε παιδιά»**

**Ιωάννα Καφάση
ΒΟΛΟΣ 2023**

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	2
Abstract.....	4
1. Εισαγωγή.....	5
2. Κυρίως Μέρος.....	8
2.1 Οι κοινωνικές αξίες.....	8
2.2 Η περιβαλλοντική συνείδηση	11
2.3 Η ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης στα παιδιά.....	17
2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης στα παιδιά	20
3. Ειδικό Μέρος	22
3.1 Στόχος, ερευνητικά ερωτήματα & σχεδιασμός μελέτης	22
3.2 Συμμετέχοντες	22
3.3 Μετρήσεις.....	23
3.3.1 Κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά.....	23
3.3.2 Κοινωνικές αξίες.....	23
3.3.3 Περιβαλλοντική συνείδηση	23
3.4 Διαδικασία	24
3.5 Ανάλυση δεδομένων	24
4. Αποτελέσματα.....	26
5. Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	41
Βιβλιογραφία	47
Παράρτημα	56

Περίληψη

Η κλιματική αλλαγή αποτελεί την πιο βασική πρόκληση που αναμένεται να αντιμετωπίσει η ανθρωπότητα στον 21^ο αιώνα. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη βαρύτητα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, δεδομένου ότι η διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων συνδέεται με πρακτικές που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του ζητήματος της κλιματικής αλλαγής. Προκειμένου οι μαθητές να ενεργούν κατά τον τρόπο αυτό, είναι επιβεβλημένη η ύπαρξη της αναγκαίας περιβαλλοντικής συνείδησης από πλευράς των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να αναπτύξουν σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις προς τους μαθητές. Στην προσχολική αγωγή εντοπίζεται ένα σημαντικό βιβλιογραφικό κενό, αφού τα ζητήματα που αφορούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση έχουν εξεταστεί σε μεγαλύτερο βαθμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, η συγκεκριμένη εργασία επιχειρεί να συμβάλει στην αύξηση της γνώσης για τα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση ζητήματα στην προσχολική αγωγή, εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ των κοινωνικών αξιών και της περιβαλλοντικής συνείδησης σε νηπιαγωγούς. Οι κοινωνικές αξίες και η περιβαλλοντική συνείδηση μελετήθηκαν μέσω δύο ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς που αναπτύχθηκαν συγκεκριμένα για το σκοπό της έρευνας. Οι μετρήσεις χορηγήθηκαν σε 104 νηπιαγωγούς. Εν συνεχεία, τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω του SPSS. Στο σύνολό του εξεταζομένου δείγματος διαπιστώθηκε μία θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο εξεταζόμενες παραμέτρους ($r=0.478$, $p=.000$). Ωστόσο, κάτι ανάλογο δεν διαπιστώθηκε σε επιμέρους υπο-ομάδες της μελέτης, όπως για παράδειγμα στους εκπαιδευτικούς που κατείχαν Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών σχετικό με την περιβαλλοντική εκπαίδευση ($r=.272$, $p=.114$). Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η περιβαλλοντική συνείδηση αναπτύσσεται μέσω των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής ανεξάρτητα από τις ευρύτερες κοινωνικές αξίες που τους διακρίνουν. Κατά συνέπεια, προκρίνεται η ανάπτυξη επιμορφωτικών δράσεων στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής σχετικά με την κλιματική αλλαγή και το περιβαλλοντικό ζήτημα, ώστε να αναπτυχθεί η περιβαλλοντική τους συνείδηση σε μεγαλύτερο βαθμό. Κατά τον τρόπο αυτό, ενδεχομένως να υιοθετούν ανάλογες φιλοπεριβαλλοντικές πρακτικές

διδάσκοντας τους μαθητές τους, συμβάλλοντας έτσι στην αντιμετώπιση του ζητήματος της κλιματικής αλλαγής.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί; κλιματική αλλαγή; περιβαλλοντική συνείδηση; περιβαλλοντικό ζήτημα

Abstract

Climate change is the most fundamental challenge that humanity is expected to face in the 21st century. In recent decades, increasing emphasis has been placed on environmental education, as the development of pro-environmental attitudes is linked to practices that contribute to addressing the issue of climate change. In order for students to act in this way, it is imperative that teachers have the necessary environmental awareness to be able to develop relevant educational activities for students. A significant literature gap can be identified in pre-school education, since issues relating to environmental education have been addressed to a greater extent in primary and secondary education. In this context, this paper attempts to contribute to the knowledge of environmental education related issues in preschool education by examining the relationship between social values and environmental awareness in preschool teachers. Social values and environmental consciousness were studied through two self-report questionnaires developed specifically for the purpose of the study. The measures were administered to 104 kindergarten teachers. Subsequently, the data were analyzed using SPSS. A positive and statistically significant correlation was found between the two examined parameters ($r=0.478$, $p=.000$) in the whole sample. However, this was not found in individual sub-groups of the study, such as teachers who held a Master's degree related to environmental education ($r=.272$, $p=.114$). This finding leads us to conclude that environmental consciousness is developed through Master's Degree Programs in early childhood teachers regardless of their broader social values. Consequently, the development of training activities for pre-school teachers on climate change and the environmental issue is proposed in order to develop their environmental awareness to a greater extent. In this way, they may be able to adopt similar pro-environmental practices in teaching their pupils, thus helping to address the issue of climate change.

Key-words: climate change; environmental consciousness; environmental problem; teachers

1. Εισαγωγή

Αναμφίβολα, η κλιματική αλλαγή συνιστά ένα εκ των πιο βασικών προβλημάτων τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει πλέον η ανθρωπότητα. Φαινόμενα όπως οι μεγάλης έκτασης δασικές πυρκαγιές που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα τον Αύγουστο του 2021 ανέδειξαν σε σημαντικό βαθμό την αναγκαιότητα άμεσης αντιμετώπισης της κλιματικής αλλαγής. Είναι μάλιστα αρκετά ενδεικτικό ότι πλέον ο Πρωθυπουργός της Ελλάδας προτείνει την υιοθέτηση του όρου κλιματική κρίση αντί για τον όρο κλιματική αλλαγή, θεωρώντας πως επί του παρόντος ζούμε στην κυρία φάση της κρίσης, η οποία αναμενόταν εδώ και αρκετές δεκαετίες (Εφημερίδα «Η Καθημερινή», 15.08.2021).

Συνολικότερα, όλες οι επιμέρους κρίσεις μπορούν να ενταχθούν σε δύο διακριτές ανάμεσα τους κατηγορίες. Η πρώτη ομάδα έχει να κάνει με τις κρίσεις της κατηγορίας *Cobra*, κρίσεις που εκδηλώνονται με ταχύτατο ρυθμό και οδηγούν σε άμεσες αρνητικές συνέπειες για τους ανθρώπους και το περιβάλλον. Η δεύτερη ομάδα αναφέρεται στις κρίσεις που περιγράφονται ως τύπου *Python*. Οι κρίσεις της κατηγορίας αυτής κάνουν την εμφάνισή τους προοδευτικά και βαθμιαία. Η κλιματική αλλαγή εντάσσεται επομένως στη δεύτερη αυτή η κατηγορία, καθώς παρά τις οποίες φάσεις όξυνσής της, η ανάπτυξη της είναι αρκετά προοδευτική (Seymour&Moore, 2002).

Επί του παρόντος, η ανθρωπότητα αντιμετωπίζει ως σημαντικότερη πρόκληση αυτή της πανδημίας COVID-19, η οποία οδήγησε σε μετατόπιση της εστίασης από την κλιματική αλλαγή σε κάποιο άλλο σημαντικό ζήτημα. Παρόλα αυτά, η κλιματική αλλαγή και η τρέχουσα πανδημία είναι συνδεδεμένες μεταξύ τους, αφού η πανδημία παρεμποδίζει σε σημαντικό βαθμό την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί από πλευράς του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών όσον αφορά το κλίμα και τη βιώσιμη ανάπτυξη μέχρι το 2030 (Gulsevenetal., 2020). Παρομοίως, η σημαντική πρόκληση του πολέμου στην Ουκρανία και η σχετική ενεργειακή κρίση οδηγεί σε επιδείνωση του προβλήματος της κλιματικής αλλαγής, αφού η εκ νέου στροφή στον άνθρακα και η αναβολή της μετάβασης στην πράσινη ανάπτυξη είναι μονόδρομος για την αντιμετώπιση των δυσμενών συνεπειών που βιώνει η ευρωπαϊκή οικονομία (Binns&Low, 2022). Κατά συνέπεια, οι προκλήσεις των τελευταίων ετών έχουν

οδηγήσει σε ένα σημαντικό χαμένο έδαφος σε σχέση με την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής, παρά την αδιαμφισβήτητη αναγκαιότητα που υπάρχει.

Παρά τα ανωτέρω, είναι αδιαμφισβήτητο ότι στον κόσμο ο οποίος αναμένεται να προκύψει μετά το πέρας της πανδημίας η κλιματική αλλαγή θα αποτελεί και το πιο σημαντικό πρόβλημα που η ανθρωπότητα θα πρέπει να αντιμετωπίσει. Η ίδια η πανδημία αναδεικνύει άλλωστε την ευαλωτότητα του σύγχρονου κόσμου απέναντι σε απειλές, καθιστώντας αναγκαία την πολυεπίπεδη παρέμβαση για την αναχαίτιση των συνεπειών της κλιματικής αλλαγής (Schwab&Malleret, 2020).

Στην Ελλάδα, η στροφή στην πράσινη ανάπτυξη και στην πράσινη οικονομία υπογραμμίζεται μέσα από την Τελική Έκθεση της Επιτροπής Πισσαρίδη (2020, σελ. 210), μία έκθεση που αναμενόμενα θα έχει έναν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτικής που θα ακολουθηθεί η χώρα στο άμεσο μέλλον. Είναι άλλωστε χαρακτηριστικό ότι εντός της Έκθεσης αναφέρονται ως στόχοι για την πράσινη ανάπτυξη οι παρακάτω: "Ο άξονας της πράσινης ανάπτυξης για την ελληνική οικονομία προτείνεται να στηριχθεί στις εξής τρεις επιμέρους περιοχές: 1) Κυκλική οικονομία. 2) Κλιματική αλλαγή: Δράσεις μετριασμού, όπως ενεργειακός μετασχηματισμός, και δράσεις προσαρμογής. 3) Βιοποικιλότητα και βιο-οικονομία". Ως εκ τούτου, η στροφή στην αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής κρίνεται πλέον αναγκαία τόσο για την προστασία του ίδιου του περιβάλλοντος, όσο και για την προστασία της οικονομικής ανάπτυξης και βιωσιμότητας.

Η εκπαίδευση σε σχέση με την κλιματική αλλαγή έχει κομβική σημασία σε αυτή την προσπάθεια. Η εκπαίδευση διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό κατά τις τελευταίες δεκαετίες, αφού ως συνάρτηση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής γίνεται αντιληπτή ως τρόπος αναχαίτισης σημαντικών προκλήσεων που εντοπίζονται σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο (Πασιάς και συν., 2019). Έτσι, έχει αναπτυχθεί ένας γόνιμος προβληματισμός ως προς τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής, καλλιεργώντας τις ανάγκες στάσεις και μεταδίδοντας τις σχετικές γνώσεις στους εκπαιδευόμενους (Kalantzis&Cope, 2013).

Παρά την αδιαμφισβήτητη αναγκαιότητα περί της εκπαίδευσης και κατάρτισης σε σχέση με την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής, δεν είναι απόλυτα σαφές το πότε και πώς πρέπει να πραγματοποιείται αυτή η εκπαίδευση. Ο

προβληματισμός αυτός είναι συνάρτηση του τι μπορούν να αντιλαμβάνονται τα παιδιά σε σχέση με το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής και, κυρίως, του σε ποια ηλικία μπορούν να αντιλαμβάνονται τα σχετικά φαινόμενα. Σε κάθε περίπτωση, κατά τις τελευταίες δεκαετίες πραγματοποιείται μία στροφή στην διδασκαλία των παιδιών για ζητήματα που αφορούν την κλιματική αλλαγή σε ολοένα και μικρότερη ηλικία. Είναι γεγονός πως διάφοροι ψυχολόγοι και αναπτυξιολόγοι, με κυριότερο τον Piaget, υποτίμησαν τη δυνατότητα των μικρών παιδιών να αντιλαμβάνονται σύνθετα ζητήματα τα οποία αφορούν τους ενήλικες. Έτσι, οι μετα-πιαζετιανοί μελετητές αναθεώρησαν το βαθμό στον οποίο τα παιδιά μπορούν να αντιλαμβάνονται τα σχετικά αυτά ζητήματα, οδηγώντας και σε μία αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, ώστε αυτά αντιμετωπίζουν ζητήματα όπως η κλιματική αλλαγή όσο το δυνατόν νωρίτερα, αφού θεωρείται τα παιδιά διαθέτουν το αναγκαίο δυναμικό ώστε να τα αντιληφθούν επαρκώς (Lightfootetal., 2014).

Με αφετηρία τα ανωτέρω, η συγκεκριμένη μελέτη επικεντρώνεται στο ζήτημα της περιβαλλοντικής συνείδησης στη νηπιακή ηλικία. Ειδικότερα, επιχειρείται μέσω μιας σχετικής έρευνας η διερεύνηση των κοινωνικών αξιών των νηπιαγωγών και των ενεργειών όσον αφορά την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης στα παιδιά. Βασική υπόθεση της έρευνας ήταν πως μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών θα υπάρχει μια θετική συσχέτιση, δηλαδή πως οι πιο αναπτυγμένες κοινωνικές αξίες θα σχετίζονται με πιο έντονες ενέργειες ανάπτυξης της περιβαλλοντικής συνείδησης από πλευράς των μαθητών.

2. Κυρίως Μέρος

2.1 Οι κοινωνικές αξίες

Οι κοινωνικές αξίες ορίζονται ως πρότυπα, τα οποία τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες χρησιμοποιούν για να καθορίσουν προσωπικούς στόχους και ουσιαστικά διαμορφώνουν τη φύση και τη μορφή της κοινωνικής τάξης σε μια συλλογικότητα, δηλαδή τι είναι αποδεκτό και τι όχι, τι πρέπει ή δεν πρέπει να είναι, τι είναι επιθυμητό ή μη (Kluckhohn, 1951; Tsirogianni & Gaskell, 2011).

Η επιδίωξη της ευημερίας και της καλής διαβίωσης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης. Οι προσπάθειες να διατυπωθεί ο τρόπος με τον οποίο αυτό είναι εφικτό να επιτευχθεί μπορούν να εντοπιστούν από τον 6ο-7ο π.Χ., όταν ο Όμηρος, ο Αριστοτέλης, ο Κικέρωνας και ο Βιργίλιος διερευνούσαν τα μέσα και τους στόχους της ανθρώπινης φύσης που θα έφερναν τους ανθρώπους πιο κοντά στην ευτυχία. Έχοντας επίγνωση για τους κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς μετασχηματισμούς της εποχής τους, πρότειναν ότι η γενναιότητα, η συμμόρφωση στους νόμους της πόλης, η σκληρή εργασία, η εντιμότητα, η ευγένεια, η λογική και η συμμετοχή στα δημόσια πράγματα ήταν αξίες που αποτελούν προϋποθέσεις για την καλή ζωή. Αν και η σχετική σημασία αυτών των αξιών και των νοημάτων τους έχει αλλάξει από τότε, η λειτουργία τους παραμένει μέχρι σήμερα συνδεδεμένη με τις διαδικασίες διατήρησης ή βελτίωσης της ζωής (Γαλανάκης και συν., 2011).

Οι κοινωνικές αξίες είναι το αποτέλεσμα ρητών ή άρρητων κοινωνικών και ομαδικών αποφάσεων που μπορούν να εκφραστούν ατομικά. Ο άνθρωπος σκέφτεται τον εαυτό του με βάση τις αξίες του (Gecas, 2000; Hitlin, 2003; Joas, 2001; Rokeach, 1973; Smith, 1991), χρησιμοποιώντας τις ως πρότυπα για να καθοδηγείται εντυπώσεις για τον εαυτό του, τους άλλους και τον κόσμο (Park, 2012). Η ανάγκη για αυτοαποτελεσματικότητα και αυτοεκτίμηση, όσον αφορά τον έλεγχο της ζωής, υποστηρίζεται από τις αξίες και ουσιαστικά καθορίζει την αυτοαντίληψή και την ιδέα κάποιου την καλή ζωή και οι αξίες, μέσω των εγω-αμυντικών λειτουργιών τους, χρησιμεύουν ως αφετηρία για την ανάπτυξη της αίσθησης αποτελεσματικότητάς (Bandura, 2001; Baumeister, 1991; Gecas, 1986).

Ενώ οι αξίες αποτυπώνουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το τι συνιστά καλή ζωή, δεν εφαρμόζονται πάντα στην πράξη για να την καθοδηγήσουν. Ο Morris (1956) διακρίνει μεταξύ των αντιλαμβανόμενων και των λειτουργικών αξιών. Οι πρώτες αντιπροσωπεύουν αντιλήψεις για το επιθυμητό, ενώ οι δεύτερες γίνονται κατευθυντήριες αρχές που επηρεάζουν πραγματικά τις συμπεριφορές. Οι αξίες "κατ' αρχήν" μπορούν επομένως να διαφέρουν από εκείνες "στην πράξη". Ενώ τα άτομα μπορεί να ασπάζονται ορισμένες αξίες, μπορεί να μην είναι πάντα δυνατό να τις εφαρμόσουν. Μια τέτοια ασυμφωνία μπορεί να αποτελέσει πηγή αποδυνάμωσης και μη αυθεντικότητας.

Για τη μέτρηση και τη μελέτη των κοινωνικών αξιών έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες μελέτες και έχουν προταθεί πολυάριθμα μέσα. Ο Rokeach (1973) ανέπτυξε το πρώτο εργαλείο, το οποίο είχε ως στόχο να καταγράψει τις καθολικές αξίες ως κατευθυντήριες αρχές στη ζωή των ανθρώπων. Όπως πρότεινε, αυτές κατατάσσονται ιεραρχικά με βάση το πολιτισμικό πλαίσιο της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας. Διέκρινε τις αξίες μεταξύ εργαλειακών (αξίες ως μέσα) και τελικών (αξίες ως σκοποί) και εστίασε την προσοχή του στις σχέσεις μεταξύ των αξιών. Ο Rokeach (1973) αντιλήφθηκε τις αξίες ως αφηρημένα ιδανικά που **ανταλλάσσονται** με συγκεκριμένους τρόπους (ηθικές αξίες έναντι αξιών ικανότητας, κοινωνικές έναντι προσωπικών αξιών). Ωστόσο, η χρήση των κατατάξεων δεν επέτρεπε την καλή κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των αξιών και η έννοια των προδιαγεγραμμένων αξιακών διλημμάτων απέτυχε να συλλάβει τον τρόπο με τον οποίο οι δομές αξιών μπορούν να διαφέρουν σε διαφορετικές καταστάσεις και πολιτισμούς.

Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Schwartz (1992; 2002) επικεντρώθηκε στη μελέτη των συστημάτων αξιών, αλλά μέσω ενός συστήματος αξιολόγησης. Ανέπτυξε έναν κατάλογο δέκα καθολικών αξιών, οι οποίες τοποθετούνται σε μια περίμετρο ανάλογα με το πώς σχετίζονται μεταξύ τους. Όσο πιο κοντά βρίσκονται δύο αξίες μεταξύ τους στον κύκλο, τόσο πιο παρόμοιοι είναι οι κινητήριοι στόχοι τους (π.χ. αυτο-υπερβατικότητα έναντι αυτο-ενίσχυσης και άνοιγμα στις νέες εμπειρίες έναντι συντήρησης). Η περίμετρος έχει επικυρωθεί σε πολυάριθμους πολιτισμούς. Ωστόσο, η χάραξη καθολικών ορίων μεταξύ των διαφόρων αξιών δεν φαίνεται να αντικατοπτρίζει τη διαφοροποίηση που υπάρχει σε άτομα, ομάδες και πολιτισμούς.

Οι ερευνητικές προσπάθειες σχετικά με τις αξίες έχουν εστιάσει σε ζητήματα ταξινόμησης, συγκρισιμότητας και καθολικής επικύρωσης σε ατομικό και συνολικό επίπεδο. Οι αξίες κατανοούνται ως αφηρημένες έννοιες απομονωμένες από τα συμφραζόμενά τους, αναλύονται σε καθολικές τυπολογίες και οργανώνονται γύρω από σταθερές διχοτομήσεις. Οι αξίες, ωστόσο, είναι κάτι περισσότερο από ψυχολογικές ιδιότητες που τα άτομα κατέχουν και χρησιμοποιούν ως ρητές κατευθυντήριες αρχές στη ζωή τους. Οι κοινωνικές αξίες είναι βασικά συστατικά πολιτισμικών πλαισίων που καθορίζουν τρόπους ζωής και καταστάσεις τάξης που παρέχουν τη βάση πάνω στην οποία τα άτομα και οι ομάδες δομούν τις ταυτότητές τους (Hogg&Vaughan, 2008).

Δεδομένης της υπαρξιακής οντολογίας τους, οι αξίες μπορούν να παραλληλιστούν με τις τροχιές της ζωής ως συνεχείς διαδικασίες νοηματοδότησης της ύπαρξής μας, δημιουργώντας νοήματα που καθοδηγούν τη ζωή. Οι αξίες θεωρείται ότι υπάρχουν μεταξύ τουλάχιστον δύο ατόμων σε σχέση με ένα κοινό σχέδιο που δεν είναι στατικό, αλλά επεκτείνεται στο χρόνο και στο χώρο. Η αλληλεξάρτηση μεταξύ των αντιλαμβανόμενων και των λειτουργικών αξιών μαζί με τις διυποκειμενικές, χρονικές και χωρικές συνιστώσες είναι ζωτικής σημασίας για την έννοια των αξιακών διαδικασιών, καθώς υποδηλώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι αξίες και τα νοήματά τους παράγονται, διατηρούνται, γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας και επιβιώνουν μετά την εμφάνισή τους. Η έννοια των αξιακών διεργασιών είναι χρήσιμη για την αποκάλυψη των ψυχολογικών, ιστορικών, πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών βάσεων των αξιών και του τρόπου με τον οποίο αυτές συνδέονται με τα μέσα διαβίωσης και τις ταυτότητες των ανθρώπων (Γαλανάκης και συν., 2011).

Οι ψυχολογικές συζητήσεις σχετικά με το θέμα της καλής ζωής ή της ευημερίας και του ρόλου των αξιών έχουν τις ρίζες τους κυρίως στη θετική ψυχολογία (Csikszentmihalyi, 1996; Diener, 1995; Seligman, 2002). Λαμβάνοντας υπόψιν μια αριστοτελική θεώρηση της ευδαιμονίας, ο Seligman (2002) αναφέρεται στις αξίες ως αρετές, όπως η σοφία, το θάρρος, η αγάπη, η δικαιοσύνη, η εγκράτεια και η υπερβατικότητα, που φέρνουν τους ανθρώπους πιο κοντά στην ευτυχία. Ο Csikszentmihalyi (1996) περιγράφει το ρόλο της "ροής" - της εμπειρίας της

απόλαυσης της εκπλήρωσης όταν αγνοούνται ανησυχίες όπως το φαγητό, το εγώ-εγώ και ο χρόνος - στη δημιουργία μιας αίσθησης βέλτιστης εμπειρίας. Αυτές οι θεωρίες παρουσιάζουν μια άποψη της καλής ζωής ως κεντρική επιδίωξη των ανθρώπων, που χτίζεται σύμφωνα με τις αρετές και τις ηθικές αρχές. Ωστόσο, σχεδόν κανένας δεν είναι σε θέση να εφαρμόσει αυτές τις αρχές στην πράξη, καθώς η ανθρώπινη ζωή χαρακτηρίζεται από συνεχείς δυσκολίες, εντάσεις, εμπόδια και δυσαρέσκεια (VanDeurzen, 2009). Ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν, κατανοούν και αντιμετωπίζουν τα διλήμματα και τις δύσκολες καταστάσεις συχνά δεν λαμβάνεται υπόψη στη βιβλιογραφία για την υποκειμενική ευημερία (Γαλανάκης και συν., 2011). Σε κάθε ωστόσο περίπτωση, η θετική ψυχολογία υποστηρίζει πως η συμπόρευση του ανθρώπου με τις κοινωνικές αξίες είναι μια αναγκαία προϋπόθεση της καλής ζωής και της επίτευξης της ευδαιμονίας (Seligman, 2002).

2.2 Η περιβαλλοντική συνείδηση

Ο σύγχρονος άνθρωπος ως συστηματικός καταναλωτής έχει γίνει ο βασικός άξονας συνυπολογισμού κατά τη χάραξη πολιτικών που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Μέσα από το ευρύ φάσμα σχετικών μελετών, οι ερευνητές επιδιώκουν την καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που καθορίζουν την περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά και την επίδρασή της στα ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον. Οι περιβαλλοντικές στάσεις, η περιβαλλοντική ανησυχία, τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά, η προσωπικότητα, οι περιβαλλοντικές γνώσεις και ο περιβαλλοντισμός είναι μερικές από τις μεταβλητές που χρησιμοποιούνται συνήθως από τους ερευνητές για να εξηγήσουν τις διαφοροποιήσεις στη φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά των καταναλωτών (Schwab&Malleret, 2020).

Με αφετηρία τα ανωτέρω, η περιβαλλοντική συνείδηση συγκεντρώνει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον. Σύμφωνα με τους Zelezny&Schultz (2000), η περιβαλλοντική συνείδηση ως στοιχείο του συστήματος πεποιθήσεων ενός ανθρώπου αναφέρεται σε συγκεκριμένους ψυχολογικούς παράγοντες που σχετίζονται με την τάση εμπλοκής σε φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές. Πρόκειται για ένα σύνθετο σύστημα αξιών και στάσεων και αποτελεί επίσης μέρος της κοινωνικής συνείδησης

των πολιτών (Monhemius, 1992;Wimmer, 1992), αν και ορισμένες φορές εξετάζεται και υπό το πρίσμα ενός οργανισμού/ επιχείρησης, δηλαδή όσον αφορά το βαθμό στον οποίο οι πολιτικές του είναι εναρμονισμένες με τις σχετικές με την προστασία του περιβάλλοντος αναγκαιότητες (Kang&James, 2007).

Ως στοιχείο του ατομικού συστήματος πεποιθήσεων, η περιβαλλοντική συνείδηση αποτελεί ως μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία αποτελείται από γνωστικά στοιχεία, στοιχεία σχετικά με την πρόθεση για δράση και συμπεριφορικά στοιχεία (Schlegelmilchetal., 1996). Στο γνωστικό επίπεδο, η περιβαλλοντική συνείδηση σχετίζεται με την κατοχή υποκειμενικής γνώσης από πλευράς του καταναλωτή σχετικά με τις περιβαλλοντικές συνέπειες των πράξεών του (Dembkowski&Hammer-Lloyd, 1994). Η περιβαλλοντική γνώση, που μπορεί να προσδιοριστεί ως μια γενική γνώση των γεγονότων, των εννοιών και των σχέσεων που αφορούν το φυσικό περιβάλλον και το οικοσύστημά του (Fryxell&Li, 2003), αναφέρεται στο επίπεδο πληροφόρησης των ατόμων σχετικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα και αποτελεί βασικό παράγοντα ενεργοποίησης τόσο των προσωπικών κανόνων που καθοδηγούν τη συμπεριφορά όσο και της διαδικασίας για την εσωτερίκευση φιλοπεριβαλλοντικών αξιών και πεποιθήσεων(Sanchez&Lafuente, 2010).

Οι περιβαλλοντικές γνώσεις διακρίνονται σε αφηρημένες ή συγκεκριμένες (Schahn&Holzer, 1990). Η αφηρημένη γνώση αναφέρεται σε γνώσεις που σχετίζονται με περιβαλλοντικά ζητήματα, δηλαδή με προβλήματα, αιτίες, λύσεις κ.ο.κ., ενώ η συγκεκριμένη γνώση αφορά σε γνώσεις συμπεριφοράς που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και να αποτελέσουν αφετηρία για σχετικές ενέργειες και πράξεις. Η αφηρημένη περιβαλλοντική γνώση είναι σημαντική για την πρόβλεψη της περιβαλλοντικής δράσης. Η συναισθηματική συνιστώσα της περιβαλλοντικής συνείδησης αντικατοπτρίζει την ανησυχία του ατόμου για το περιβάλλον, δηλαδή την αντιλαμβανόμενη περιβαλλοντική υποβάθμιση, και έχει μεγάλη σημασία για την πρόβλεψη της περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένης συμπεριφοράς των καταναλωτών, η οποία μπορεί να κυμαίνεται από τη συμπεριφορά ανακύκλωσης έως μια πράσινη αγοραστική συμπεριφορά (Sanchez&Lafuente, 2010). Οι Crosbyetal. (1981) επίσης μελέτησαν ως έννοια την περιβαλλοντική ανησυχία και την αντιλήφθηκαν ως μια ισχυρή θετική στάση απέναντι στη διατήρηση του περιβάλλοντος. Την ίδια περίοδο, οι VanLiere&Dunlap (1981) περιέγραψαν την περιβαλλοντική ανησυχία ως μια γενική ή σφαιρική στάση με έμμεσες επιδράσεις στις συμπεριφορές μέσω των

προθέσεων συμπεριφοράς. Παρομοίως, οι Zimmeretal. (1994) αντιλήφθηκαν την περιβαλλοντική ανησυχία ως μια γενική έννοια που μπορεί να αναφέρεται σε συναισθήματα για πολλά διαφορετικά θέματα που αφορούν το περιβάλλον.

Όσον αφορά τις περιβαλλοντικές στάσεις ως μέτρο ανησυχίας για την πρόβλεψη της οικολογικής συμπεριφοράς, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι

- οι μελέτες αναφέρουν σχετικά με την ασυνέπεια μεταξύ των στάσεων απέναντι σε ποικίλα ουσιαστικά ζητήματα (Axelrod&Lehman, 1993)
- ενώ ορισμένες από τις μελέτες αντιμετωπίζουν τη στάση ως ταυτόσημη με το συναίσθημα για τα σχετικά με το περιβάλλον ζητήματα, (Hinesetal., 1987), άλλες μελέτες αντιλαμβάνονται τη στάση ως μια μεταβλητή με τρεις επιμέρους παραμέτρους, δηλαδή ως μια μεταβλητή η οποία περιλαμβάνει τη γνώση, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά (Axelrod&Lehman, 1993)
- δύο τύποι περιβαλλοντικών στάσεων που χρησιμοποιούνται γενικά για την πρόβλεψη της οικολογικής συμπεριφοράς περιλαμβάνουν τη στάση απέναντι στο περιβάλλον και τη στάση απέναντι στην οικολογική συμπεριφορά (Axelrod&Lehman, 1993)
- σε γενικές γραμμές οι μελέτες αναφέρουν αναντιστοιχία μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς (Redondo&Puelles, 2017).
- η πρόοδος προς την κατεύθυνση της επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων φαίνεται εξαρτάται περισσότερο από φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές παρά από φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις, γεγονός που δικαιολογεί επίσης την ανάγκη εξέτασης της ασθενούς σχέσης μεταξύ των δύο (Schwab&Malleret, 2020)

Σύμφωνα με τον Milfont (2007), η περιβαλλοντική στάση μπορεί να απεικονιστεί με όρους ψυχολογικούς και εκφράζεται με την αξιολόγηση των αντιλήψεων ή των πεποιθήσεων σχετικά με το φυσικό περιβάλλον. Η έννοια αυτή αναφέρεται στο γενικό επίπεδο ανησυχίας που διακατέχει κάποιον σε σχέση με την ευημερία του περιβάλλοντος (Tan, 2011). Η γενική στάση που προηγείται των πιο συγκεκριμένων στάσεων, προθέσεων και συμπεριφορών υποδεικνύεται ως σημαντική πτυχή της περιβαλλοντικής συνείδησης. Η γενική περιβαλλοντική στάση μπορεί να

εκφραστεί ως το επίπεδο ανησυχίας ή ενδιαφέροντος ενός ατόμου όσον αφορά τα περιβαλλοντικά και οικολογικά φαινόμενα, καθώς και τα ζητήματα εξοικονόμησης ενέργειας (Shrumetal., 1995). Ουσιαστικά αντιστακτά την οικολογική κοσμοθεωρία του ατόμου που περιλαμβάνει τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση, η οποία έχει διαπιστωθεί ότι αποτελεί προγενέστερο παράγοντα φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς (Stern, 2000).

Όσον αφορά την ασυμφωνία μεταξύ των σχέσεων στάσεων και συμπεριφοράς, αρκετές μελέτες έχουν δείξει την ύπαρξη είτε μέτριας είτε αδύναμης σχέσης μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών (Mostafa, 2007). Αντίθετα, οι Hinesetal. (1987) διαπίστωσαν ότι η χαμηλότερη σύνδεση στάσεων-συμπεριφορών μπορεί να αποδοθεί στη λειτουργικότητα της στάσης ως γενική περιβαλλοντική στάση σε σύγκριση με την ειδική περιβαλλοντική στάση. Επίσης, η ανάλυση των συνιστωσών της στάσης από μόνη της μπορεί να μην προβλέπει με ακρίβεια την πραγματική συμπεριφορά (Foxall, 1984;Tarrant&Cordell, 1997). Ως εκ τούτου, οι συναισθηματικές συνιστώσες, όπως οι ανησυχίες, οι προσδοκίες και οι συναισθηματικές αντιδράσεις ενός ατόμου, θα μπορούσαν να είναι οι μη εμφανείς αυτοί παράγοντες που οδηγούν σε φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά. Είναι επομένως η συναισθηματική "κρίση" του ατόμου σχετικά με τις συνέπειες των πράξεών του στο βιοφυσικό περιβάλλον, η οποία καθορίζει την περιβαλλοντικά συνειδητή συμπεριφορά(Bruhn, 1978).

Επιπλέον, οι ερευνητές έχουν διερευνήσει μερικές ακόμη μεταβλητές για να δώσουν εξηγήσεις στους ποικίλους τύπους φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών που κυμαίνονται από γενικές (όπως η χρήση της ανακύκλωσης) έως πιο συγκεκριμένες (όπως η αγορά μόνο πράσινων προϊόντων). Η σχέση κόστους-οφέλους, η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα του καταναλωτή στην πραγμάτωση των σχετικών συμπεριφορών και η προθυμία πραγματοποίησης σχετικών δαπανών από την πλευρά του είναι μερικοί από τους άλλους παράγοντες που οι μελέτες στο παρελθόν έχουν μελετήσει για να εξηγήσουν τη διαφοροποίηση της φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς. Αυτό, ωστόσο, δεν θα αποϊσχυροποιεί τις στάσεις, αλλά αντίθετα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα ευρύτερο πλαίσιο για την κατανόηση των παραγόντων που παρακινούν την συμπεριφορά που διακρίνεται από υψηλή περιβαλλοντική συνείδηση (Lee&Holden, 1999).

Δεδομένου ότι η ανησυχία των καταναλωτών για τα περιβαλλοντικά ζητήματα μπορεί να μη μεταφράζεται εύκολα σε φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές, τα άτομα που έχουν ισχυρή πεποίθηση ότι η περιβαλλοντικά συνειδητή συμπεριφορά τους θα οδηγήσει σε θετικό αποτέλεσμα είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε τέτοιες συμπεριφορές για να υποστηρίξουν τις ανησυχίες τους για το περιβάλλον. Με βάση κομβικές θεωρίες επεξήγησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως η Θεωρία της Αιτιολογημένης Δράσης, θα μπορούσε να αναμένεται ότι η στάση απέναντι στην περιβαλλοντική συμπεριφορά (αγορά ή μη αγορά), μαζί με την αντίληψη των προσδοκιών των άλλων, καθορίζουν την πρόθεση κάποιου. Οι Kinnearetal. (1974) πρότειναν ότι η πεποίθηση των καταναλωτών ότι οι προσπάθειες ενός ατόμου που ενεργεί μόνο του μπορούν να κάνουν τη διαφορά, η οποία εννοιολογείται ως αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα του καταναλωτή, καθορίζει την προθυμία ενός ατόμου να εμπλακεί σε περιβαλλοντικά συνειδητή καταναλωτική συμπεριφορά. Η πεποίθηση αυτή συνιστά μια διακριτή έννοια σε σχέση με τις περιβαλλοντικές ανησυχίες ή στάσεις (Berger&Corbin, 1992). Σχετικές μελέτες οδηγούν μάλιστα στη διαπίστωση ότι η πεποίθηση αυτή είναι ένας από τους σημαντικότερους συσχετισμούς της περιβαλλοντικά συνειδητής καταναλωτικής συμπεριφοράς (Roberts, 1996; Straughan&Roberts, 1999).

Στο πλαίσιο έρευνας της περιβαλλοντικής συνείδησης, αντικείμενο μελέτες έχει αποτελέσει επίσης ο καταναλωτικός περιβαλλοντισμός. Η έννοια αυτή έχει προταθεί ως αθροιστικό σύνολο τριών επιμέρους παραγόντων, δηλαδή του προσωπικού περιβαλλοντισμού, του κοινωνικού περιβαλλοντισμού και της περιβαλλοντικής υπεράσπισης, που με τη σειρά τους καθοδηγούν τη στάση των καταναλωτών απέναντι σε προϊόντα φιλικά προς το περιβάλλον. Ο τομέας του προσωπικού περιβαλλοντισμού αποτυπώνει την πιθανότητα ένα άτομο να λάβει αποφάσεις με περιβαλλοντική συνείδηση όταν το αποτέλεσμα της απόφασης αυτής έχει άμεσο αντίκτυπο στο άμεσο περιβάλλον. Περιλαμβάνει αποφάσεις που προσανατολίζονται σε προσωπικές επιλογές του ατόμου, όπως το πού θα ψωνίσει και πόσο θα πληρώσει για φιλικά προς το περιβάλλον προϊόντα. Ως προς τον κοινωνικό περιβαλλοντισμό, αυτός αναφέρεται στη δύναμη των πεποιθήσεων ενός καταναλωτή σχετικά με το ρόλο της κοινωνίας στην εξέταση και την προστασία του περιβάλλοντος μέσω της περιβαλλοντικά συνειδητής συμπεριφοράς. Ουσιαστικά αντανakλά το πόσο έντονα αισθάνεται ένα άτομο για το ρόλο της κοινωνίας στη

λήψη περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένων καταναλωτικών αποφάσεων. Η περιβαλλοντική συνηγορία σχετίζεται με την πιθανότητα ένα άτομο να καταβάλει προσπάθεια να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων. Περιλαμβάνει τα στοιχεία που σχετίζονται με τυπικές συμπεριφορές συνηγορίας υπέρ του περιβάλλοντος, όπως η ενθάρρυνση άλλων να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους, το μποϊκοτάζ εταιρειών που βλάπτουν το περιβάλλον, η δωρεά χρημάτων και η άσκηση πίεσης στις κυβερνήσεις για μεταβολή των πολιτικών τους (McIntosh, 2009).

Με βάση το προτεινόμενο πλαίσιο που συνδέει την περιβαλλοντική συνείδηση με τις φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές, φαίνεται ότι τόσο ο προσωπικός περιβαλλοντισμός όσο και η περιβαλλοντική υπεράσπιση που αντανακλά τον περιβαλλοντισμό των καταναλωτών αντικατοπτρίζουν στην πραγματικότητα τις προθέσεις συμπεριφοράς όσον αφορά τα φιλικά προς το περιβάλλον προϊόντα. Από την άλλη πλευρά, ο κοινωνικός περιβαλλοντισμός αποτελεί μια από τις σημαντικές πτυχές της περιβαλλοντικής συνείδησης, καθώς καθορίζει το ρόλο του ατόμου απέναντι στην κοινωνία για την προστασία του περιβάλλοντος (McIntosh, 2009).

Ως εκ τούτου, η φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά και οι προθέσεις συμπεριφοράς όσον αφορά τη συχνότητα και την ισχύ άσκησης της φιλικής προς το περιβάλλον συμπεριφοράς συνδέονται με την περιβαλλοντική συνείδηση ως αποτέλεσμα αυτής. Διότι, στην περίπτωση χρήσης δεικτών που βασίζονται στη συμπεριφορά, όπως η περιβαλλοντική υπεράσπιση, η περιβαλλοντική συνείδηση εμφανίζεται ως διχοτομική μεταβλητή που υποδηλώνει την παρουσία ή την απουσία της ανάλογα με το αν κάποιος επιδίδεται σε συγκεκριμένη συμπεριφορά ή όχι. Επιπλέον, η περιβαλλοντική συνείδηση είναι μια συνεχής μεταβλητή που κυμαίνεται από χαμηλό έως υψηλό επίπεδο και η συμπερίληψη της συμπεριφοράς ως δείκτη θα περιόριζε το πλαίσιο κατανόησης της φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς, καθώς το επίπεδο της περιβαλλοντικής συνείδησης δεν μπορεί να προσδιοριστεί εκ των προτέρων (McIntosh, 2009).

Συνολικότερα, η περιβαλλοντική συνείδηση αντιμετωπίζεται ως μια πολυδιάστατη μεταβλητή της ψυχικής κατάστασης και τα άτομα μπορεί να διαφέρουν ως προς την περιβαλλοντική τους συνείδηση, η οποία κυμαίνεται μεταξύ ενός βασικού επιπέδου που αντανακλά τη γενική ανησυχία για το περιβάλλον και ενός πιο ειδικού που οδηγεί σε συμπεριφορά εστιασμένη σε κάποιο συγκεκριμένο προϊόν. Δεν

είναι, ωστόσο, βέβαιο ότι η περιβαλλοντική συνείδηση ενός ατόμου από μόνη της και άμεσα θα οδηγήσει σε αλλαγή συμπεριφοράς. Ορισμένες μεταβλητές, όπως η ανάγκη για ένα προϊόν, η προθυμία πληρωμής, η τιμή, η ευκολία, η απόδοση κ.λπ. αναμένεται να επιδρούν στη σχέση μεταξύ περιβαλλοντικής συνείδησης και φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς. Έτσι, ενώ η περιβαλλοντική συνείδηση είναι αρκετά σημαντική στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, υπάρχουν και άλλες παράμετροι που σχετίζονται με αυτή, οι επιδράσεις των οποίων είναι επίσης σημαντικές (Schlegelmilchetal., 1996).

2.3 Η ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης στα παιδιά

Οι προσπάθειες για τη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης των παιδιών συχνά περιλαμβάνουν εμπειρίες που είναι σχεδιασμένες ώστε να επηρεάσουν τις στάσεις τους απέναντι σε περιβαλλοντικά ζητήματα και να καλλιεργήσουν φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές. Η στάση είναι μια πολυδιάστατη κατασκευή που περιλαμβάνει αλληλένδετους γνωστικούς (γνώσεις, σκέψεις και ιδέες) και συναισθηματικούς (συναισθηματικές αντιδράσεις), καθώς και παραμέτρους που σχετίζονται με την τάση για δράση (προθέσεις και δεσμεύσεις) (Cottrell, 2003). Αν και οι στάσεις συχνά δεν συνάδουν με τη συμπεριφορά (Ajzen&Fishbein, 1977), η θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς του Azjen (1991) αναγνωρίζει ότι οι στάσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά, ιδιαίτερα όταν διαμεσολαβούνται από ισχυρές προθέσεις από πλευράς κάποιου ώστε να συμπεριφερθεί με συγκεκριμένο τρόπο. Έτσι, ενώ ως γενική στάση η περιβαλλοντική ανησυχία μπορεί να μην έχει άμεση επίδραση στη συμπεριφορά, έχει επίδραση στη διαμόρφωση της πρόθεσης. Επομένως, μια γενική στάση περιβαλλοντικής ανησυχίας φαίνεται να έχει έμμεση επίδραση στη συμπεριφορά (Bamberg, 2003; Colladoetal., 2013). Το μοντέλο περιβαλλοντικής συνείδησης των Sanchez&LaFuente (2010) θέτει μια ιεραρχική αιτιώδη σχέση μεταξύ των τομέων στάσεων, σύμφωνα με την οποία η διαδικασία που οδηγεί από τη στάση στη συμπεριφορά διαμεσολαβείται διαδοχικά από τους συναισθηματικούς (γενικές στάσεις), στους γνωστικούς τομείς (πεποιθήσεις που βασίζονται σε πληροφορίες και γνώσεις), στην πρόθεση για δράση και τελικά στην πραγματική εμπλοκή σε φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές. Ο Collado και οι συνεργάτες του (2013) διαπίστωσαν ότι οι συναισθηματικές και οι γνωστικές πτυχές

της περιβαλλοντικής στάσης μεσολαβούν στην επίδραση της παραμονής στη φύση στην προθυμία των παιδιών να εμπλακούν σε φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές.

Ενώ τόσο οι συναισθηματικές όσο και οι γνωστικές συνιστώσες της στάσης μπορούν να καθοδηγήσουν τη συμπεριφορά (Millar&Tesser, 1986), οι συναισθηματικοί παράγοντες, όπως η ενσυναίσθηση, μπορεί να είναι βασικά στοιχεία στην πρόβλεψη φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών (Cheng&Monroe, 2012). Οι Mayer&Frantz (2004) διαπίστωσαν ότι μια συναισθηματική (βασισμένη στο συναίσθημα) σχέση με τη φύση έχει ισχυρότερο αντίκτυπο στην οικολογική συμπεριφορά από ότι οι πληροφορίες που βασίζονται στη γνώση. Οι Pooley&O'Conner (2000) υποστήριξαν ότι η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών ξεκινά από τον συναισθηματικό τομέα και πρότειναν ότι η αποτελεσματική περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει και στους τρεις τομείς, εστιάζοντας στον συναισθηματικό για την ανάπτυξη περιβαλλοντικών αξιών, στον γνωστικό για την ανάπτυξη αναλυτικών δεξιοτήτων και στην πρόθεση για δράση για την ανάπτυξη περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένης συμπεριφοράς. Οι στρατηγικές επικοινωνίας μπορεί να είναι αποτελεσματικές στην προσαρμογή και διαμόρφωση τέτοιων στοχευμένων μηνυμάτων (Pelletier&Sharp, 2008), λαμβάνοντας υπόψη ότι η συναισθηματική συνιστώσα της στάσης μπορεί να μην είναι ευαίσθητη στη μεταβολή μέσω πληροφοριακών (γνωστικών) μηνυμάτων και η γνωστική συνιστώσα μπορεί να μην είναι ευαίσθητη στις συναισθηματικές εκκλήσεις (Millar&Tesser, 1986).

Η καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης στα παιδιά ως συνάρτηση των ανωτέρω θεωρητικών παραδοχών δύναται να λαμβάνει χώρα μέσα από την βιωματική εκπαίδευση. Η βιωματική μάθηση είναι μια κυκλική και ολιστική διαδικασία συνεχών συναλλαγών μεταξύ του μαθητή και του περιβάλλοντός (Kolb, 1984). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού "είναι να διευκολύνει τη μάθηση των μαθητών εμπλέκοντάς τους σε εμπειρίες που είναι θεμελιωδώς αναστοχαστικές λόγω της συνάφειας τους με τη ζωή των μαθητών" (Estes, 2004, σ. 146). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι πιο αποτελεσματικές εμπειρίες μάθησης σε φυσικά περιβάλλοντα (δηλαδή η μάθηση που περιλαμβάνει αλλαγές στις γνώσεις, τις στάσεις και τη συμπεριφορά) συμβαίνουν μέσω στρατηγικών που βασίζονται στην εμπειρία και όχι στην καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Ballantyne&Packer, 2009). Η πρακτική περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει τις συναισθηματικές στάσεις των παιδιών προς τη φύση και το ενδιαφέρον τους για την προστασία της φύσης (Cheng&Monroe, 2012). Τα

προγράμματα υψηλών χρονικών απαιτήσεων (π.χ. προγράμματα σχολικής κηπουρικής) μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικά για τη μάθηση από ότι οι βραχυπρόθεσμες σχετικές εμπειρίες (Blair, 2009).

Η ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης πραγματοποιείται επίσης μέσα από την υπαίθρια περιβαλλοντική εκπαίδευση (Ford, 1981). Πολυάριθμα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης συνδυάζουν την εκπαίδευση στην ύπαιθρο και την περιβαλλοντική εκπαίδευση, προσφέροντας ένα βραχυπρόθεσμο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στους μαθητές ως συμπλήρωμα του κανονικού προγράμματος σπουδών του σχολικού έτους. Πολλά κέντρα προσφέρουν επίσης προγράμματα θερινών κατασκηνώσεων σε εξωτερικούς χώρους με προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Οι οργανωμένες κατασκηνώσεις παρέχουν σχετικές ευκαιρίες βιωματικής μάθησης για τα παιδιά (Henderson et al., 2007). Εκτός του ότι βρίσκονται σε φυσικά υπαίθρια περιβάλλοντα, η φιλοσοφία και τα προγράμματα των περισσότερων οργανωμένων θερινών κατασκηνώσεων βασίζεται στο να προωθούν υγιείς περιβαλλοντικές αξίες, είτε παρέχουν είτε όχι προγράμματα εντατικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Thurber & Malinowski, 2000). Επιπλέον, βάσει μιας σχετικής έρευνας των Dresner & Gill (1994) οι συμμετέχοντες σε θερινές κατασκηνώσεις αποκτούν μεγαλύτερη εξοικείωση με τη φύση και αναπτύσσουν αυξημένη ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά ζητήματα.

Ο θεμελιώδης στόχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι η προώθηση της περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς (Simmons, 1991). Πολλές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ο Hanna (1995) διαπίστωσε ότι ένα πρόγραμμα οικολογικής εκπαίδευσης διάρκειας 10 ημερών οδήγησε σε σημαντικές θετικές αλλαγές στις βασικές οικολογικές γνώσεις των συμμετεχόντων, στις σχετικές στάσεις και στις προθέσεις και τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων. Οι Smith-Sebasto & Semrau (2004) εξέτασαν τις επιδράσεις του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στους συναισθηματικούς, γνωστικούς και σχετικούς με την πρόθεση για δράση τομείς των στάσεων των συμμετεχόντων. Παρόλο που τα προγράμματα δεν οδήγησαν σε σημαντικές επιδράσεις στις συνολικές στάσεις των συμμετεχόντων, οι βαθμολογίες των μαθητών στις μετρήσεις που εστίαζαν στην πρόθεση για δράση αυξήθηκαν σημαντικά, υποδεικνύοντας ότι τα προγράμματα ήταν αποτελεσματικά στην αύξηση των περιβαλλοντικά υπεύθυνων συμπεριφορών. Οι Stern et al. (2008)

διερεύνησαν τις επιδράσεις 3- και 5-ήμερων προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη σύνδεση των συμμετεχόντων με τη φύση, την περιβαλλοντική διαχείριση, το ενδιαφέρον για μάθηση και ανακάλυψη και την ευαισθητοποίηση για το Εθνικό Πάρκο GreatSmokyMountains των Ηνωμένων Πολιτειών και τις στάσεις για τη βιοποικιλότητα. Μέσα από τη μελέτη τους διαπίστωσαν ότι τα σχετικά προγράμματα οδηγούσαν σε σημαντικές βελτιώσεις σε όλες αυτές τις παραμέτρους. Ομοίως, οι Johnson & Manoli (2008) διαπίστωσαν σημαντικές αυξήσεις στις φιλοπεριβαλλοντικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενώ οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασαν σημαντική διαφορά στις βαθμολογίες σε καμία εξεταζόμενη παράμετρο. Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές δεν βρήκαν καμία συσχέτιση μεταξύ της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία και των φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων μετέπειτα κατά τη ζωή, κάτι που οδηγεί σε έναν προβληματισμό ως προς το κατά πόσο η διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης στην παιδική ηλικία επιδρά πράγματι στις μετέπειτα συμπεριφορές (Ewertetal., 2005; Wells&Lekies, 2006).

2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης στα παιδιά

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένος και να έχει προσωπικό ενδιαφέρον για τα ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον. Το ενδιαφέρον, η φροντίδα, η προσοχή, η γνώση και η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές (TuncerTeksozetal., 2013).

Ωστόσο, έχει αμφισβητηθεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πράγματι διακρίνονται από τις αναγκαίες γνώσεις και στάσεις ώστε να μπορούν να καλλιεργούν την περιβαλλοντική συνείδηση στους μαθητές τους. Για παράδειγμα, σε διεθνές επίπεδο αμφισβητείται το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν ικανές γνώσεις ακόμα και για βασικά ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον, όπως για παράδειγμα το

φαινόμενο του θερμοκηπίου (Boubonarietal., 2013). Στην περίπτωση μάλιστα κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν παραπληροφόρηση για τέτοια ζητήματα, κάτι τέτοιο είναι αρκετά σημαντικό, δεδομένου πως η σχετική αυτή παραπληροφόρηση μεταφέρεται στους μαθητές τους (Borgetal., 2014).

Η ελλιπής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον θεωρείται ως βασικό αίτιο για την αδυναμία καλλιέργειας της περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές τους. Ο προβληματισμός αυτός αναπτύχθηκε από τους Peeretal. (2007), οι οποίοι διαπίστωσαν πως η περιορισμένη περιβαλλοντική συνείδηση από πλευράς των ίδιων των εκπαιδευτικών οφείλεται στην περιορισμένη εκπαίδευση και κατάρτιση τους για ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον και την κλιματική αλλαγή. Μάλιστα, αρκετοί διεθνείς οργανισμοί έχουν ευαισθητοποιηθεί σχετικώς και έχουν αναδείξει την αξία της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον, ώστε να διαμορφώνεται η αναγκαία περιβαλλοντική συνείδηση από πλευράς τους. Για παράδειγμα, η UNESCO-UNEP (1990) περιέγραψε την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση ως «προτεραιότητα των προτεραιοτήτων». Παρομοίως, η Ατζέντα 21 υπογράμμισε την αναγκαιότητα ανάπτυξης προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε σχετικά με το περιβάλλον ζητήματα (UNESCO, 1992). Κατά συνέπεια, ήδη από τη δεκαετία του 1990 αναδείχθηκε η αναγκαιότητα εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον και την κλιματική αλλαγή.

Πέραν από τις γνώσεις από πλευράς των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αναπτύξουν την περιβαλλοντική συνείδηση στους μαθητές τους οφείλουν να διαθέτουν και τα αναγκαία εκπαιδευτικά υλικά. Συνεπώς, απαιτούνται αναλυτικά προγράμματα σπουδών που είναι διαμορφωμένα κατά τρόπο με τον οποίο ενισχύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προαγωγή της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών, καθώς σε διαφορετική περίπτωση παρά τις σχετικές προθέσεις και τη γνώση των εκπαιδευτικών η καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές είναι αρκετά δύσκολη (Wijesingheetal., 2016).

Συνολικότερα, φαίνεται ότι για να αναπτύσσεται η περιβαλλοντική συνείδηση στους μαθητές είναι αναγκαία τόσο τα εκπαιδευτικά υλικά, όσο και οι σχετικές γνώσεις και δεξιότητες από πλευράς των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, δεν πρόκειται

τόσο για έναν και μόνο παράγοντα που απαιτείται ώστε να αναπτύσσεται η περιβαλλοντική συνείδηση στους μαθητές, αλλά για ένα συνδυασμό παραγόντων που αφορούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τη δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Larijani&Yeshodhara, 2008).

3. Ειδικό Μέρος

3.1 Στόχος, ερευνητικά ερωτήματα & σχεδιασμός μελέτης

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η εξέταση της σχέσης των κοινωνικών αξιών και της περιβαλλοντικής συνείδησης σε νηπιαγωγούς. Συνεπώς, κατά το σχεδιασμό της μελέτης τέθηκε ένα κεντρικό ερευνητικό ερώτημα, το οποίο ήταν το παρακάτω: ποια η σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές αξίες και στην περιβαλλοντική συνείδηση στους νηπιαγωγούς; Η συγκεκριμένη μελέτη ήταν ποσοτική και συγχρονική. Από μεθοδολογικής απόψεως, οι ποσοτικές έρευνες βασίζονται στην χορήγηση μετρήσεων που επιτρέπουν τις συγκρίσεις μεταξύ επιμέρους μεταβλητών, τη συσχέτιση μεταξύ αυτών ή/ και τη μελέτη του βαθμού στον οποίο λαμβάνει χώρα ένα φαινόμενο (Robson, 2002). Η έρευνα ήταν επίσης συγχρονική. Στις συγχρονικές μελέτες το σύνολο των μετρήσεων χορηγείται σε μία και μόνο χρονική στιγμή, άνευ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Christensen, 2004). Συνεπώς, καθώς στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκαν σε μία και μόνο χρονική στιγμή ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς για τη διερεύνηση των σχέσεων των κοινωνικών αξιών με τις ενέργειες των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές, η έρευνα ήταν ταυτοχρόνως ποσοτική και συγχρονική.

3.2 Συμμετέχοντες

Ως κριτήριο για τη συμμετοχή στην έρευνα τέθηκε το να είναι οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί. Δεν τέθηκαν περαιτέρω κριτήρια εισαγωγής ή αποκλεισμού στη μελέτη. Στη μελέτη συμπεριλήφθηκαν συνολικά 104 συμμετέχοντες.

3.3 Μετρήσεις

3.3.1 Κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά

Ως προς τα κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων, αυτά αφορούσαν το φύλο (άντρας/ γυναίκα), την ηλικία (έως 30 ετών/ 31-40 ετών/ 41-50 ετών/ 50+), την οικογενειακή κατάσταση (άγαμος-η/ έγγαμος-η/ διαζευγμένος-η/ χήρος-α), τον αριθμό παιδιών (κανένα/ 1 παιδί/ 2 παιδιά/ περισσότερα από 2), το επίπεδο σπουδών (τριτοβάθμια εκπαίδευση/ μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών/ διδακτορικός τίτλος σπουδών), τα έτη προϋπηρεσίας (0-5/ 6-10/ 11-15/ 16+) και τα έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα (0-5/ 6-10/ 11-15/ 16+).

3.3.2 Κοινωνικές αξίες

Οι κοινωνικές αξίες των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκαν με τη χρήση ενός σχετικού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από ένα σύνολο 7 ερωτήσεων που βρίσκονταν σε μια κλίμακα Likert με διαβαθμίσεις από 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Όλες οι ερωτήσεις είχαν θετική εκφορά, καθώς υψηλότερες τιμές σήμαιναν πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές αξίες από πλευράς των συμμετεχόντων. Το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε κατόπιν αθροίσματος των τιμών των επιμέρους ερωτήσεων. Ο δείκτης α ήταν 0.79.

3.3.3 Περιβαλλοντική συνείδηση

Οι προσπάθειες για ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης από πλευράς των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκαν με τη χρήση ενός σχετικού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από ένα σύνολο 8 ερωτήσεων που

βρίσκονταν σε μια κλίμακα Likert με διαβαθμίσεις από 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Όλες οι ερωτήσεις είχαν θετική εκφορά, καθώς υψηλότερες τιμές σήμαιναν πιο έντονες σχετικές ενέργειες από πλευράς των συμμετεχόντων. Το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε κατόπιν αθροίσματος των τιμών των επιμέρους ερωτήσεων. Ο δείκτης α ήταν 0.83.

3.4 Διαδικασία

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν μέλη του επαγγελματικού και ευρύτερου διαπροσωπικού περιβάλλοντος της ερευνήτριας. Οι συμμετέχοντες προσκλήθηκαν για συμμετοχή στη μελέτη κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας. Στην περίπτωση όπου επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, προγραμματιζόταν μια συνάντηση μαζί τους, όπου και χορηγούνταν οι μετρήσεις της μελέτης. Μετά τη συλλογή του συνόλου των ερωτηματολογίων της έρευνας, αυτά εισήχθησαν στο πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS ώστε να αναλυθούν.

3.5 Ανάλυση δεδομένων

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση στα κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα της έρευνας, επιδιώκοντας την αποτύπωση του προφίλ του εξεταζόμενου δείγματος. Δεδομένου πως τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά αφορούσαν κατηγορικές μεταβλητές, η ανάλυση πραγματοποιήθηκε μέσω απόλυτων τιμών και ποσοστών επί τοις εκατό. Ως προς την ανάλυση του συνολικού σκορ των δύο ερωτηματολογίων, αυτή πραγματοποιήθηκε με τη χρήση μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων. Ακολούθως, εξετάστηκε η κανονικότητα της κατανομής των συνολικών σκορ των δύο ερωτηματολογίων, ώστε να εξεταστεί η χρήση παραμετρικών ή μη παραμετρικών ελέγχων. Η μελέτη της κανονικότητας της κατανομής πραγματοποιήθηκε μέσω ελέγχου Kolmogorov-Smirnov, βάσει οδηγιών της προγενέστερης βιβλιογραφίας (Γναρδέλλης, 2003). Δεδομένου ότι στις κοινωνικές αξίες και στην περιβαλλοντική συνείδηση δεν πληρούνταν τα κριτήρια κανονικότητας της κατανομής ($p=.000$ & $.003$, αντίστοιχα), οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν μέσω του μη παραμετρικού ελέγχου Spearman's Correlation. Οι

συσχετίσεις πραγματοποιήθηκαν στο σύνολο του εξεταζόμενου δείγματος, καθώς και στις επιμέρους υπο-ομάδες που αναπτύχθηκαν με βάση τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Ο δείκτης σημαντικότητας τέθηκε στο 0.05 για το σύνολο των αναλύσεων.

4. Αποτελέσματα

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η περιγραφική ανάλυση των κοινωνικοδημογραφικών δεδομένων της μελέτης. Όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα, οι περισσότεροι εκ των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (76%). Ως προς την ηλικία, η ηλικιακή ομάδα με την υψηλότερη συχνότητα αφορούσε τους συμμετέχοντες έως 30 ετών (42.3%). Ένα 43.7% του δείγματος αποτελούταν από άγαμους και ένα 41.7% από έγγαμους. Το 48.1% των συμμετεχόντων δεν είχε κανένα παιδί, το 18.3% είχε ένα παιδί, το 26% δύο παιδιά και το 7.7% τρία ή περισσότερα παιδιά. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (58.7%). Το 51% των συμμετεχόντων είχε 0-5 έτη προϋπηρεσίας και το 58.7% είχε 0-5 έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα. Το 64.4% δεν είχε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Πίνακας 1

Τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

	N	%
Φύλο		
Άντρας	25	24.0
Γυναίκα	79	76.0
Ηλικία		
Έως 30 ετών	44	42.3
31-40 ετών	26	25.0
41-50 ετών	23	22.1
51 ετών και άνω	11	20.6
Οικογενειακή κατάσταση		
Άγαμος-η	45	43.7
Έγγαμος-η	43	41.7
Διαζευγμένος-η	10	9.7
Χήρος-α	5	4.9
Αριθμός παιδιών		
Κανένα παιδί	50	48.1

Ένα παιδί	19	18.3
Δύο παιδιά	27	26.0
Τρία ή περισσότερα παιδιά	8	7.7
Επίπεδο σπουδών		
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	61	58.7
Μεταπτυχιακός Τίτλος	34	32.7
Σπουδών		
Διδακτορικός Τίτλος	9	8.7
Σπουδών		
Έτη προϋπηρεσίας		
0-5	53	51
6-10	22	21.2
11-15	16	15.4
16+	13	12.5
Έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα		
0-5	61	58.7
6-10	22	21.2
11-15	12	11.5
16+	9	8.7
Μεταπτυχιακές σπουδές στην περιβαλλοντική εκπαίδευση		
Ναι	37	35.6
Όχι	67	64.4

Όσον αφορά τις μετρήσεις των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, η σχετική περιγραφική ανάλυση παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως μπορεί να διαπιστωθεί, η μέση τιμή των κοινωνικών αξιών ήταν 29.02, με τυπική απόκλιση 3.37. Στην περίπτωση της περιβαλλοντικής συνείδησης, η μέση τιμή ήταν 31.30, με τυπική απόκλιση 4.59.

Πίνακας 2

Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των εργαλείων μέτρησης

	Κοινωνικές αξίες	Περιβαλλοντική συνείδηση
Μέση τιμή	29,029	31,303
N	103	102
Τυπική απόκλιση	3,376	4,593

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης για το σύνολο των συμμετεχόντων. Όπως προκύπτει από τον πίνακα, η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=0.478$, $p=.000$).

Πίνακας 3

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στο σύνολο του δείγματος

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,478
		P	,000
		N	101

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους άντρες της μελέτης. Η συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=.452$, $p=.027$).

Πίνακας 4

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους άντρες της έρευνας

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,452
		P	,027
		N	24

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης για τις γυναίκες της έρευνας παρουσιάζεται ακολούθως. Η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=.513$, $p=.000$).

Πίνακας 5

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στις γυναίκες της έρευνας

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,513
		P	,000
		N	77

Η συσχέτιση των κοινωνικών αξιών και της περιβαλλοντικής συνείδησης στους έγγαμους της έρευνας παρατίθεται ακολούθως. Όπως διαπιστώνεται, η συσχέτιση αυτή ήταν θετική, αλλά οριακά μη στατιστικά σημαντική ($r=.262$, $p=.086$).

Πίνακας 6

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους έγγαμους της έρευνας

			Κοινωνικές αξίες
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,262
		P	,086
		N	44

Η συσχέτιση των δύο μεταβλητών στους άγαμους παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα. Όπως μπορεί να διαπιστωθεί, η συσχέτιση αυτή ήταν επίσης θετική και στατιστικά σημαντική ($r=.707$, $p=.000$).

Πίνακας 7

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους άγαμους της έρευνας

			Περιβαλλοντι κή συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,707
		P	,000
		N	41

Η ανάλογη συσχέτιση στους διαζευγμένους παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα. Μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ($r=.094$, $p=.0795$).

Πίνακας 8

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους διαζευγμένους της έρευνας

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,094
		P	,795
		N	10

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους χήρους της έρευνας παρουσιάζεται ακολούθως. Η συσχέτιση αυτή ήταν αρνητική και μη στατιστικά σημαντική ($r=-103$, $p=,870$).

Πίνακας 9

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους χήρους της έρευνας

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	-,103
		P	,870
		N	5

Η συσχέτιση των κοινωνικών αξιών με την περιβαλλοντική συνείδηση σε όσους δεν είχαν κανένα παιδί παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα. Όπως διαπιστώνεται, η συσχέτιση αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($r=,345$, $p=,015$).

Πίνακας 10

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους συμμετέχοντες χωρίς παιδιά

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,345
		P	,015
		N	49

Η αντίστοιχη συσχέτιση για τους συμμετέχοντες με 1 παιδί παρατίθεται ακολούθως. Η συσχέτιση αυτή επίσης ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=.557$, $p=.013$).

Πίνακας 11

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους συμμετέχοντες με 1 παιδί

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,557
		P	,013
		N	19

Η συσχέτιση περιβαλλοντικής συνείδησης και κοινωνικών αξιών για όσους είχαν 2 παιδιά παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα. Η συσχέτιση αυτή επίσης ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=.405$, $p=.036$).

Πίνακας 12

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους συμμετέχοντες με 2 παιδιά

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,405
		P	,036
		N	27

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης για όσους είχαν 3 παιδιά παρατίθεται ακολούθως. Η συσχέτιση αυτή επίσης ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=.938$, $p=.006$).

Πίνακας 13

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους συμμετέχοντες με 3 παιδιά

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,938
		P	,006
		N	8

Αναλύοντας για τις υπο-ομάδες που αναπτύχθηκαν βάσει του εκπαιδευτικού επιπέδου, στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η σχετική ανάλυση των δύο μεταβλητών για τα άτομα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Όπως προκύπτει από τον πίνακα, η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=.531$, $p=.000$).

Πίνακας 14

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους απόφοιτους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,531
		P	,000
		N	60

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα. Όπως προκύπτει και από τον πίνακα, η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και οριακά μη στατιστικά σημαντική ($r=.315$, $p=.074$).

Πίνακας 15

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους κάτοχους Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,315
		P	,074
		N	33

Η αντίστοιχη ανάλυση για τα άτομα που κατείχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών παρουσιάζεται ακολούθως. Η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=.721$, $p=.044$).

Πίνακας 16

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους κάτοχους Διδακτορικού Τίτλου Σπουδών

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,721
		P	,044
		N	8

Η αντίστοιχη συσχέτιση στα άτομα με συνολική προϋπηρεσία 0-5 παρουσιάζεται στον Πίνακα 17. Η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=.332$, $p=0.015$).

Πίνακας 17

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 0-5 έτη

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,332
		P	,015
		N	53

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης σε όσους είχαν προϋπηρεσία 6-10 παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα. Όπως διαπιστώνεται, η συσχέτιση των δύο μεταβλητών ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=.638$, $p=.002$).

Πίνακας 18

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 6-10 έτη

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,638
		P	,002
		N	20

Η συσχέτιση ανάμεσα στην περιβαλλοντική συνείδηση και στις κοινωνικές αξίες στους συμμετέχοντες με συνολική εργασιακή προϋπηρεσία 11-15 έτη παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως προκύπτει, δεν υπήρχε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές ($r=.290$, $p=.276$).

Πίνακας 19

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 11-15 έτη

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,290
		P	,276
		N	16

Η αντίστοιχη συσχέτιση για άτομα με εργασιακή προϋπηρεσία άνω των 15 ετών παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα. Η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=.654$, $p=.021$).

Πίνακας 20

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 16+ έτη

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,654
		P	,021
		N	12

Η συσχέτιση περιβαλλοντικής συνείδησης και κοινωνικών αξιών για όσους εργάζονταν στο συγκεκριμένο σχολείο 0-5 έτη παρατίθεται στον Πίνακα 21. Όπως μπορεί να διαπιστωθεί, οι δύο αυτές μεταβλητές σχετίζονταν θετικά και σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($r=.376$, $p=.003$).

Πίνακας 21

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 0-5 έτη

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,376
		P	,003
		N	60

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθεται η συσχέτιση περιβαλλοντικής συνείδησης και κοινωνικών αξιών για όσους είχαν προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 6-10 έτη. Η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=.668$, $p=.001$).

Πίνακας 22

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 6-11 έτη

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,668
		P	,001
		N	21

Η αντίστοιχη ανάλυση για όσους είχαν προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 11-15 έτη παρατίθεται ακολούθως. Όπως μπορεί να διαπιστωθεί, η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και μη στατιστικά σημαντική ($r=.045$, $p=.888$).

Πίνακας 23

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 11-15 έτη

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,045
		P	,888
		N	12

Η αντίστοιχη συσχέτιση για τα άτομα με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο άνω των 16 ετών παρουσιάζεται ακολούθως. Η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=.773$, $p=.024$).

Πίνακας 24

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο 16+ έτη

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,773
		P	,024
		N	8

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης για τα άτομα με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα. Η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και μη στατιστικά σημαντική ($r=.272$, $p=.114$).

Πίνακας 25

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους συμμετέχοντες με Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,272
		P	,114
		N	35

Τέλος, η συσχέτιση περιβαλλοντικής συνείδησης και κοινωνικών αξιών στους συμμετέχοντες που δεν κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με την περιβαλλοντική εκπαίδευση παρατίθεται ακολούθως. Η συσχέτιση αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική ($r=.572$, $p=.000$).

Πίνακας 26

Η συσχέτιση κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης στους συμμετέχοντες χωρίς Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

			Περιβαλλοντική συνείδηση
Spearman's rho	Κοινωνικές αξίες	R	,572
		P	,000
		N	66

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Δίχως αμφιβολία, πλέον βρισκόμαστε στην κυρίως φάση της κλιματικής κρίσης η οποία αναμενόταν εδώ και δεκαετίες. Η κλιματική αλλαγή αναμένεται να αποτελέσει άλλωστε την πιο βασική πρόκληση για τους ανθρώπους του 21^{ου} πρώτου αιώνα, απαιτώντας τον προσεκτικό σχεδιασμό αποκρίσεων για τη διαχείριση του προβλήματος (Schwab&Malleret, 2020).

Τα βήματα τα οποία πραγματοποιούνται για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου ζητήματος δεν είναι οπωσδήποτε έως τώρα επαρκή και ικανά να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της κλιματικής αλλαγής. Μάλιστα, η πανδημία COVID-19 επίδρασε αρνητικά, επηρεάζοντας σε σημαντικό βαθμό τη δυνατότητα των κρατών να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από πλευράς του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για το κλίμα και τη βιώσιμη ανάπτυξη έως το 2030 (Gulsevenetal., 2020). Συνεπώς, φαίνεται ότι πλέον υπάρχει ένα σημαντικό χαμένο έδαφος στην προσπάθεια επίτευξης των σχετικών στόχων (Binns&Low, 2022).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαίδευση σχετικά με το κλίμα. Η εκπαίδευση για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής κερδίζει διαρκώς έδαφος, καθώς η διαμόρφωση σχετικών στάσεων από πλευράς των μαθητών θεωρείται ότι οδηγεί σε φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές στο μέλλον (Πασιάς και συν., 2019). Παράλληλα, είναι αναγκαία και η ύπαρξη σχετικών φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων και πρακτικών από πλευράς των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Kalantzis&Cope, 2013).

Με αφετηρία τα ανωτέρω, η συγκεκριμένη εργασία εξετάζει το ερευνητικό ερώτημα περί σχέσης των κοινωνικών αξιών και της περιβαλλοντικής συνείδησης σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Παραδοσιακά, η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή συγκεντρώνει πιο μικρό ενδιαφέρον, καθώς είχαν επί δεκαετίες υποτιμηθεί οι δυνατότητες των μικρών παιδιών να αντιλαμβάνονται περίπλοκα κοινωνικά ζητήματα, όπως αυτό της κλιματικής αλλαγής (Lightfootetal., 2014). Στο πλαίσιο αυτό, η συγκεκριμένη μελέτη επιχείρησε να συμβάλει στην κάλυψη ενός σχετικού βιβλιογραφικού κενού, εξετάζοντας τις κοινωνικές αξίες των

εκπαιδευτικών σε σχέση με την περιβαλλοντική τους συνείδηση. Οι μετρήσεις της έρευνας χορηγήθηκαν σε ένα σύνολο από 104 εκπαιδευτικούς. Όπως διαπιστώθηκε, στο σύνολο του εξεταζομένου δείγματος οι κοινωνικές αξίες συνδέονταν σε πολύ έντονο και θετικό βαθμό με την περιβαλλοντική συνείδηση. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως η περιβαλλοντική συνείδηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με μία ευρύτερη κοινωνική ευαισθητοποίηση από πλευράς των εκπαιδευτικών και πως τα δύο αυτά ζητήματα, δηλαδή αυτό των κοινωνικών αξιών και της περιβαλλοντικής συνείδησης, συνδέονται και οφείλουν να εξετάζονται από κοινού. Η συγκεκριμένη μελέτη συμβάλλει επομένως στη διεύρυνση της γνώσης σχετικά με την περιβαλλοντική συνείδηση των εκπαιδευτικών. Έως τώρα έχουν εξεταστεί ζητήματα όπως η σχέση μεταξύ της περιβαλλοντικής συνείδησης και της φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς (Redondo&Puelles, 2017), η σχέση της περιβαλλοντικής συνείδησης με σχετικές συναισθηματικές αποκρίσεις από πλευράς των εκπαιδευτικών (Axelrod & Lehman, 1993), καθώς και το ζήτημα της συνέπειας των στάσεων αυτών κατά μήκος του χρόνου (Axelrod&Lehman, 1993). Ωστόσο, δεν έχει εξεταστεί το ζήτημα της περιβαλλοντικής συνείδησης σε σχέση με τις κοινωνικές αξίες των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η συγκεκριμένη μελέτη αναδεικνύει τις αξίες αυτές ως άρρηκτα συνδεδεμένες με την περιβαλλοντική συνείδηση.

Σε γενικές γραμμές, η διαπίστωση αυτή φαίνεται να ισχύει στο σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας. Πράγματι, η ανάλυση ανά υπο-ομάδα οδήγησε σε παρόμοιες διαπιστώσεις. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες υπο-ομάδες στις οποίες κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε. Αν και υπήρχαν ορισμένες υπο-ομάδες με βάση το χρόνο προϋπηρεσίας, ο βασικός προβληματισμός αφορά τη διαπίστωση περί απουσίας μιας τέτοιας συσχέτισης για εκπαιδευτικούς που διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αντιθέτως, στους εκπαιδευτικούς που δεν διέθεταν έναν σχετικό τίτλο σπουδών, παρατηρήθηκε μία θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση, όπως άλλωστε και στο σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας. Κατά συνέπεια, οφείλει να αποτελέσει αντικείμενο γόνιμου προβληματισμού το γιατί μία τέτοια απουσία συσχέτισης παρατηρήθηκε στους εκπαιδευτικούς που είχαν πραγματοποιήσει σπουδές στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι οι σπουδές αυτές οδηγούν σε ένα αυτοτελές ενδιαφέρον για το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής από πλευράς των εκπαιδευτικών, χωρίς απαραίτητα να απαιτείται από πλευράς τους η ύπαρξη ευρύτερων κοινωνικών αξιών που να συνδέονται με την περιβαλλοντική συνείδηση. Κατά συνέπεια, πραγματοποιώντας

σχετικές σπουδές οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν το μέγεθος του προβλήματος ανεξάρτητα από τις προϋπάρχουσες στάσεις τους έναντι των ευρύτερων κοινωνικών προβλημάτων που απασχολούν επί του παρόντος την ανθρωπότητα. Έτσι, στη συγκεκριμένη έρευνα ενώ υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις των κοινωνικών αξιών και της περιβαλλοντικής συνείδησης για τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, κάτι ανάλογο δεν ισχύει για αυτούς που έχουν πραγματοποιήσει.

Σε κάθε περίπτωση, η συγκεκριμένη μελέτη διακρίνεται από ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι οφείλουν να επισημανθούν. Ένας πρώτος περιορισμός έχει να κάνει με το μέγεθος του εξεταζόμενου δείγματος. Το μέγεθος του δείγματος της έρευνας δεν μπορεί να θεωρηθεί αναγκαστικά μικρό ή μεγάλο. Ο βασικός προβληματισμός άλλωστε, από μεθοδολογικής απόψεως, δεν αφορά το αν ένα δείγμα είναι μεγάλο ή μικρό, αλλά το αν διασφαλίζει την αναγκαία στατιστική ισχύ για μία έρευνα (Γναρδέλλης, 2003). Προκειμένου να διασφαλίζεται η στατιστικής ισχύς, συχνά χρησιμοποιούνται φόρμουλες υπολογισμού του αναγκαίου μεγέθους δείγματος, ώστε να περιορίζεται ο κίνδυνος σφάλματος τύπου 1 και σφάλματος τύπου 2, που αφορούν την εσφαλμένη απόρριψη και αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης, αντίστοιχα (Campbell&Machin, 1999). Στη συγκεκριμένη μελέτη κάτι τέτοιο δεν πραγματοποιήθηκε, οδηγώντας συνεπώς σε κίνδυνο στατιστικού σφάλματος.

Ένας δεύτερος περιορισμός του παρόντος εγχειρήματος αφορά την ενδεχομένως περιορισμένη αντιπροσωπευτικότητα του εξεταζόμενου δείγματος ως προς το ευρύτερο σύνολο εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα. Είναι γεγονός ότι σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες δεν είχαν παιδιά, διακρινόμενοι επίσης από πολύ χαμηλό χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας, τόσο γενικότερα, όσο και στη σχολική μονάδα στην οποία επί του παρόντος εργάζονταν. Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται ένας δεύτερος σχετικός περιορισμός που αφορά την αντιπροσωπευτικότητα του εξεταζόμενου δείγματος. Ο περιορισμός αυτός ενδεχομένως να είναι συνάρτηση της ηλικιακής ομάδας που συναναστρέφεται η ερευνήτρια, αφού οι συμμετέχοντες εντάχθηκαν από το οικείο επαγγελματικό και ευρύτερο διαπροσωπικό της περιβάλλον. Επιπλέον, λόγω του ενδιαφέροντος της για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, η συναναστροφή της εντός ενός σχετικού κύκλου επαγγελματιών με παρόμοια ενδιαφέροντα οδήγησε σε ένα πολύ υψηλό ποσοστό συμμετεχόντων, συγκεκριμένα 35,6%, που να έχουν πραγματοποιήσει σπουδές στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αν και δεν υπάρχουν συγκριτικά δεδομένα για το

ποσοστό των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής που έχουν πραγματοποιήσει ανάλογες σπουδές στη χώρα μας, οπωσδήποτε το ποσοστό αυτό είναι ιδιαίτερα υψηλό. Κατά συνέπεια, είναι αμφίβολο το κατά πόσο το εξεταζόμενο δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό ως προς τον ευρύτερο πληθυσμό στόχο που επιχειρήθηκε να ενταχθεί στην έρευνα, δηλαδή ως προς τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής στη χώρα μας.

Επιπροσθέτως, ένας ιδιαίτερα βασικός περιορισμός της μελέτης αφορά τη χρήση εργαλείων μέτρησης που δεν ήταν σταθμισμένα, αλλά αναπτύχθηκαν συγκεκριμένα για το σκοπό της έρευνας. Η χρήση εργαλείων μέτρησης που δεν είναι σταθμισμένα συνεπάγεται σημαντικούς κινδύνους για την αξιοπιστία αυτών (Σταλίκας και συν., 2012). Σαφώς, τα εργαλεία μέτρησης αναπτύχθηκαν για το σκοπό της μελέτης ακριβώς επειδή επιδίωξη ήταν η διερεύνηση πολύ συγκεκριμένων αντιλήψεων και παραμέτρων. Στην περίπτωση χρήσης εργαλείων μέτρησης που ήταν σταθμισμένα, αναγκαστικά θα υπήρχε μία απόκλιση μεταξύ των μεταβλητών που επιδιώχθηκε να εξεταστούν μέσω της συγκεκριμένης μελέτης και αυτών που εν τέλει εξετάστηκαν. Κατά συνέπεια, αν και η χρήση μη σταθμισμένων εργαλείων μέτρησης αποτιμάται αρνητικά, είναι συνάρτηση της πρόθεσης των ερευνητών για διεξαγωγή μιας μελέτης που θα εξετάζει παραμέτρους που δεν έχουν μελετηθεί έως τώρα στο βαθμό που θα έπρεπε στην ελληνική πραγματικότητα.

Τέλος, ένας επιπροσθέτως περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά τη χρήση μη παραμετρικών μεθόδων ανάλυσης. Όπως αναφέρεται και ανωτέρω, στην παρούσα μελέτη παραβιαζόταν η κανονικότητα της κατανομής, υπαγορεύοντας την αναγκαιότητα χρήσης μη παραμετρικών μεθόδων ανάλυσης των δεδομένων, μέθοδοι που οπωσδήποτε διακρίνονται από πιο χαμηλή αξιοπιστία σε σχέση με τις παραμετρικές μεθόδους ανάλυσης (Γναρδέλλης, 2003). Συνεπώς, η χρήση μη παραμετρικών μεθόδων συνιστά έναν ακόμα περιορισμό του παρόντος εγχειρήματος.

Με αφετηρία τη στόχευση, τα αποτελέσματα και τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας, μπορούν να πραγματοποιηθούν και ορισμένες προτάσεις για τις μελλοντικές μελέτες που θα εξετάσουν το ζήτημα της περιβαλλοντικής συνείδησης στους εκπαιδευτικούς. Αρχικά, μία πρώτη πρόταση αφορά την περαιτέρω αξιοποίηση των εργαλείων μέτρησης που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης. Όπως διαπιστώνεται από την ανάλυση αξιοπιστίας, ο δείκτης Cronbach ήταν ικανοποιητικός, αφού ένας δείκτης άνω του 0.70 καταδεικνύει και την εσωτερική αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης (Σταλίκας και συν., 2012). Συνεπώς,

τα σχετικά εργαλεία μέτρησης θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από τις μελλοντικές έρευνες, καθιστώντας επιβεβλημένη την περαιτέρω διερεύνηση των ψυχομετρικών τους ιδιοτήτων. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν μελέτες για τη διερεύνηση της αξιοπιστίας χορήγησης- επαναχορήγησης των σχετικών αυτών εργαλείο μέτρησης, ώστε να διασφαλιστούν περαιτέρω οι ψυχομετρικές τους ιδιότητες και να προωθηθεί η αξιοποίησή τους από σχετικές μελέτες του κλάδου.

Μία δεύτερη πρόταση για τη μελλοντική έρευνα έχει να κάνει με την εξέταση της περιβαλλοντικής συνείδησης των εκπαιδευτικών ως συνάρτηση επιπρόσθετων παραμέτρων. Όπως αναφέρεται και ανωτέρω, υπάρχει ένας προβληματισμός ως προς το κατά πόσο οι σχετικές στάσεις από πλευράς των εκπαιδευτικών συνοδεύονται από ανάλογες πρακτικές, αφού στη βιβλιογραφία έχει διαπιστωθεί μία περιορισμένη σχέση μεταξύ των φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων και των σχετικών πρακτικών (Redondo&Puelles, 2017). Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση της σχέσης της περιβαλλοντικής συνείδησης με τις σχετικές πρακτικές των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Μία δεύτερη πρόταση για τη μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αφορά τη διερεύνηση του ίδιου ζητήματος, δηλαδή αυτού της σχέσης μεταξύ των κοινωνικών αξιών και της περιβαλλοντικής συνείδησης, σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων στη χώρα μας. Ενώ μέσω της συγκεκριμένης μελέτης διαπιστώνεται μία σημαντική συσχέτιση των δύο αυτών παραμέτρων στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, ενδεχομένως κάτι ανάλογο να μην παρατηρείται σε εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως εκ τούτου, προτείνεται η διεξαγωγή μιας έρευνας σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να μελετηθεί αν κάτι ανάλογο ισχύει και στους εκπαιδευτικούς αυτών των βαθμίδων.

Τέλος, μία τρίτη πρόταση για τη μελλοντική έρευνα έχει να κάνει με την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της περιβαλλοντικής συνείδησης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και των φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων των μαθητών τους. Πράγματι, κατά τον τρόπο αυτό θα μπορέσει να διαπιστωθεί αν η περιβαλλοντική συνείδηση από πλευράς των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής έχει ένα πραγματικό αντίκρισμα στους μαθητές.

Πέραν από τις προτάσεις για τη μελλοντική έρευνα, μπορεί να πραγματοποιηθεί και μία κεντρική πρόταση για την εκπαιδευτική πρακτική μέσα από τις διαπιστώσεις της συγκεκριμένης μελέτης. Όπως διαπιστώνεται, οι εκπαιδευτικοί

οι οποίοι διέθεταν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση είχαν αναπτύξει την περιβαλλοντική τους συνείδηση ανεξάρτητα από τις κοινωνικές τους αξίες. Κατά συνέπεια, φαντάζει επιβεβλημένη η ανάληψη δράσεων από πλευράς του εκπαιδευτικού συστήματος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση ζητήματα, ώστε η περιβαλλοντική συνείδηση των εκπαιδευτικών να αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τις όποιες ευρύτερες αντιλήψεις τους περί των κοινωνικών ζητημάτων που απασχολούν επί του παρόντος την ανθρωπότητα. Αν και η μια πρόταση για πραγματοποίηση σχετικών μεταπτυχιακών σπουδών από πλευράς του συνόλου των εκπαιδευτικών είναι οπωσδήποτε ουτοπική, το εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να αναλάβει πρωτοβουλίες επιμορφωτικών δράσεων προς τους εκπαιδευτικούς για το περιβαλλοντικό ζήτημα και την κλιματική αλλαγή. Κατά τον τρόπο αυτό, η περιβαλλοντική τους συνείδηση θα αναπτυχθεί ανεξάρτητα από τις οποίες λοιπές τους αντιλήψεις.

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη έρευνα επιχείρησε να καλύψει ένα σχετικό βιβλιογραφικό κενό, μελετώντας τη σχέση των κοινωνικών αξιών και της περιβαλλοντικής συνείδησης σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των σχετικών δεδομένων, υπήρχε μία άρρηκτη σύνδεση ανάμεσα στις δύο αυτές παραμέτρους. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν ισχύει για τους εκπαιδευτικούς που είχαν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, όπου η περιβαλλοντική τους συνείδηση φαίνεται να αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τις κοινωνικές τους αξίες. Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη μελέτη συναντά ορισμένους περιορισμούς, αλλά και δεδομένης της σημαντικότητας του ζητήματος της κλιματικής αλλαγής, η εντατικοποίηση της έρευνας για την περαιτέρω διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η περιβαλλοντική συνείδηση στους εκπαιδευτικούς φαντάζει επιβεβλημένη.

Βιβλιογραφία

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918.
- Axelrod, L., & Lehman, D. (1993). Responding to environmental concerns: what factors guide individual action? *Journal of Environmental Psychology*, 13(2), 149-159.
- Bamberg, S. (2003). How does environmental concern influence specific environmentally related behaviors? A new answer to an old question. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 21-32.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York: Guilford Press.
- Berger, I., & Corbin, R. (1992). Perceived consumer effectiveness and faith in others as moderators of environmentally responsible behaviors. *Journal of Public Policy & Marketing*, 11(2) 79-100.
- Blair, D. (2009). The child in the garden: An evaluative review of the benefits of school gardening. *Journal of Environmental Education*, 40(2), 15-38.
- Binns, C., & Low, W. Y. (2022). Peace, war, and public health. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 34(5), 481-482.
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. O., & Bergman, E. (2014). Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 526- 551.
- Boubonari, T., Markos, A., & Kevrekidis, T. (2013). Greek pre-service teachers' knowledge, attitudes, and environmental behavior toward marine pollution. *The Journal of Environmental Education*, 44(4), 232-251.

- Bruhn, M. (1978). *The social awareness of consumers: explanation attempts and results of an empirical study in Germany*. Doctoral thesis, University of Muenster, Muenster.
- Γαλανάκης, Μ., Μερτίκας, Α., & Σεργιάννη, Χ. (2011). Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία. Στο *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*, Επιμέλεια: Α., Σταλίκας & Π., Μυστκίδου. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Γναρδέλλης, Χ. (2003). *Εφαρμοσμένη Στατιστική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Campbell, M.J., & Machin, D. (1999). *Medical Statistics: A Commonsense Approach*. 3rd edition. West Sussex, England: John Wiley & Sons.
- Cheng, J. C., & Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49.
- Christensen, L. B. (2004). *Experimental methodology*. NY: Allyn & Bacon.
- Collado, S., Staats, H., & Corraliza, J. A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps: Affective, cognitive and behavioural consequences. *Journal of Environmental Psychology*, 33, 37-44.
- Cottrell, S. P. (2003). Influence of sociodemographics and environmental attitudes on general responsible environmental behavior among recreational boaters. *Environment and Behavior*, 35(3), 347-374.
- Crosby, L.A., Gill, J.D., & Taylor, J.R. (1981). Consumer voter behavior in the passage of the Michigan container law. *Journal of Marketing*, 45, 19-32.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Dembkowski, S., & Hammer-Lloyd, S. (1994). The environmental-value-attitude-system model: a framework to guide the understanding of environmentally conscious consumer behavior. *Journal of Marketing Management*, 10, 593-603.
- Diener, E. (1995). A value based index for measuring national quality of life. *Social Indicators Research*, 36, 107-127.
- Dresner, M., & Gill, M. (1994). Environmental education at summer nature camp. *Journal of Environmental Education*, 25(3), 35-41.

- Έκθεση της Επιτροπής Πισσαρίδη για την ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας (14.11.2020). Αθήνα: Ελληνική Κυβέρνηση. Διαθέσιμο στο: <https://government.gov.gr/schedio-anaptixis-gia-tin-elliniki-ikonomia/> [Τελευταία πρόσβαση: 28.07.2022]
- Εφημερίδα «Η Καθημερινή» (15.08.2021). Κ. Μητσοτάκης στο CNN: Η Ελλάδα στην πρώτη γραμμή αντιμετώπισης της κλιματικής κρίσης. Διαθέσιμο στο: <https://www.kathimerini.gr/politics/government/561467113/k-mitsotakis-sto-cnn-i-ellada-stin-proti-grammi-antimetopisis-tis-klimatikis-krisis/> [Τελευταία πρόσβαση: 28.07.2022]
- Estes, C. A. (2004). Promoting student centered learning in experiential education. *Journal of Experiential Education*, 27(2), 141-161.
- Ewert, A., Place, G., & Sibthorp, J. (2005). Early-life outdoor experiences and an individual's environmental attitudes. *Leisure Sciences*, 27(3), 225-239.
- Ford, P. M. (1981). *Principles and practices of outdoor/environmental education*. New York, NY: John Wiley.
- FoXall, G.R. (1984). Evidence for attitude-behavioral consistency: implications for consumer research paradigms. *Journal of Eco and Psychology*, 5, 71-92.
- Gecas, V. (1986). The motivational significance of self-concept for socialization theory. *Advances in Group Processes*, 3, 131-156.
- Gecas, V. (2000). Value identities, self-motives and social movements. In S. Stryker, T. J. Owens, & R. W. White (Eds.), *Self, identity, and social movements* (pp. 93-109). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gulseven, O., Al Harmoodi, F., Al Falasi, M., & Al Shomali, I. (2020). How the COVID-19 pandemic will affect the UN sustainable development goals?. *Available at SSRN* 3592933.
- Hanna, G. (1995). Wilderness-related environmental outcomes of adventure and ecology education programming. *The Journal of Environmental Education*, 27(1), 21-32.

- Henderson, K. A., Bialeschki, M. D., & James, P. A. (2007). Overview of camp research. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16(4), 755-767.
- Hines, J.M., Hungerford, H.R., & Tomera, A.N. (1987). An analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: a meta-analysis. *Journal of Environmental Education*, 18(2), 1-8.
- Hitlin, S. (2003). Values as the core of personal identity: Drawing links between two theories of self. *Social Psychology Quarterly*, 66, 118–137.
- Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (2008). *Social Psychology*. London: Pearson Education Limited.
- Joas, H. (2001). *The genesis of values*. Chicago: Polity Press.
- Johnson, B., & Manoli, C. C. (2008). Using Bogner and Wiseman's model of ecological values to measure the impact of an earth education program on children's environmental perceptions. *Environmental Education Research*, 14(2), 115–127.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kang, G. D., & James, J. (2007). Revisiting the concept of a societal orientation: conceptualization and delineation. *Journal of Business Ethics*, 73(3), 301-318.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kinnear, T. C., Taylor, J. R., & Ahmed, S. A. (1974). Ecologically concerned consumers: who are they? Ecologically concerned consumers can be identified. *Journal of marketing*, 38(2), 20-24.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action. In T. Parsons, E. A. E. Shils, & E. C. Tolman (Eds.), *Towards a general theory of action* (pp. 388–433). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Larijani, M., & Yeshodhara, K. (2008). An empirical study of environmental attitude among higher primary school teachers of India and Iran. *Journal of Human Ecology*, 24(3), 195-200.
- Lee, J.A., & Holden, S.J. (1999). Understanding the determinants of environmentally conscious behavior. *Psychology & Marketing*, 16(5), 372-392.
- Mayer, F., & Frantz, C. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 503-515.
- Milfont, T.L. (2007). The roles of knowledge, threat, and PCE on green purchase behavior. *International Journal of Business Management*, 6(12) 14-26.
- Millar, M. G., & Tesser, A. (1986). Effects of affective and cognitive focus on the attitude-behavior relation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 270-276.
- Monhemius, K.G. (1992). *Environmentally Conscious Purchase Behavior of Consumers*. Frankfurt: Frankfurt.
- Morris, C. W. (1956). *Varieties of human values*. Chicago: University of Chicago Press.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2019). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Park, E. (2012). Cosmopolitan theories in psychology. In R. Rieber (Editor-in-Chief), *Encyclopedia of the history of psychological theories* (pp. 224-234). New York City: Springer.
- Peer, S., Goldman, D., & Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: Attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 45-59
- Pelletier, L. G., & Sharp, E. (2008). Persuasive communication and proenvironmental behaviours: How message tailoring and message framing can improve the integration of behaviours through self-determined motivation. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 210-217.

- Pooley, J. A., & O'Conner, M. (2000). Environmental education and attitudes: Emotions and beliefs are what is needed. *Environment and Behavior*, 32(5), 711-723.
- Redondo, I., &Puelles, M. (2017). The connection between environmental attitude–behavior gap and other individual inconsistencies: A call for strengthening self-control. *International research in geographical and environmental education*, 26(2), 107-120.
- Roberts, J.A. (1996). Green consumers in 1990s: profile and implications for advertising. *Journal of Business Research*, 36(3), 217-231.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. 2nd ed. Malden, MA: Blackwell.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., &Ρούσση, Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΕκδόσειςΠεδίο.
- Sanchez, M. J., &LaFuente, R. (2010). Defining and measuring environmental consciousness. *RevistaInternacional de Sociología*, 68(3), 731-755.
- Schlegelmilch, B. B., Bohlen, G. M., & Diamantopoulos, A. (1996). The link between green purchasing decisions and measures of environmental consciousness. *European journal of marketing*, 30(5), 35-55.
- Schwab, K., &Malleret, T. (2020). The Great Reset. In *World Economic Forum: Geneva, Switzerland*.
- Schwartz, S. H. (2002). A proposal for measuring value orientations across nations. Ανακτήθηκε από: http://www.europeansocialsurvey.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=126&Itemid=80 Τελευταία πρόσβαση: 26.07.2022
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1–65). Orlando, FL: Academic.

- Schahn, J., & Holzer, E. (1990). Studies of individual environmental concern – the role of knowledge, gender, and background variables. *Environment & Behavior*, 22, 767-786.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seymour, M., & Moore, S. (2002). *Effective crisis management: Worldwide principles and practice*. London: Cassell.
- Shrum, L.J., McCarty, J.A., & Lowrey, T.M. (1995). Buyer characteristics of the green consumer and their implications for advertising strategy. *Journal of Advertising*, 24(2) 71-82.
- Simmons, D. (1991). Are we meeting the goal of responsible environmental behavior? An examination of nature and environmental education center goals. *Journal of Environmental Education*, 22(3), 16-21.
- Smith, M. B. (1991). *Values, self, and society: Toward a humanist social psychology*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Smith-Sebasto, N., & Semrau, H. J. (2004). Evaluation of the environmental education program at the New Jersey School of Conservation. *Journal of Environmental Education*, 36(1), 3-18.
- Straughan, R., & Roberts, J.A. (1999). Environmental segmentation alternatives: a look at green consumer behavior in the new millennium. *Journal of Consumer Marketing*, 16(6) 558-575.
- Stern, P.C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407-424.
- Tan, B. C. (2011). The roles of knowledge, threat, and PCE on green purchase behaviour. *International Journal of Business and Management*, 6(12), 14-27.
- Tarrant, M.A., & Cordell, H.K. (1997). The effect of respondent characteristics on general environmental attitude-behavior correspondence. *Environment & Behavior*, 29(5), 618-637.

- Thurber, C., & Malinowski, J. (2000). *The summer camp handbook*. Glendale, CA: Perspective.
- Tsirogianni, S., & Gaskell, G. (2011). The role of plurality and context in social values. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41, 441–465.
- TuncerTeksoz, G., Boone, J. W., Tuzun, O. Y., & Oztekin, C. (2013). An evaluation of the environmental literacy of preservice teachers in Turkey through Rasch analysis. *Environmental Education Research*, 20(2), 202- 227.
- UNESCO. (1992). Agenda 21: Rio declaration on environment and development. Διαθέσιμο στο: <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/agenda21chapter36.htm>
- UNESCO-UNEP. (1990). *Environmentally educated teachers: The priority of priorities*. Paris, France: UNESCO-UNEP.
- Van Deurzen, E. (2009). *Psychotherapy and the quest for happiness*. London: Sage.
- Van Liere, K.D., & Dunlap, R.E. (1981). Environmental concern: does it make a difference how it's measured? *Environment and Behavior*, 13(3) 651-676.
- Wells, N., & Lekies, K. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1-24.
- Wijesinghe, E. C., Yakandawala, K., & Karunarathne, I. P. (2016). Environmental consciousness derived from classroom teaching. *Open Science Journal of Education*, 4(1), 6.
- Wimmer, F. (1992). *Environmentally conscious consumer behavior*. Vahlen's Big Marketing Dictionary, Vahlen, Munich, pp. 1167-1169.-10.
- Zelezny, L.C., & Schultz, P.W. (2000). Promoting environmentalism. *Journal of Social Issues*, 56, 365-371
- Zimmer, M., Stafford, T.F., & Stafford, M.R. (1994). Green issues: dimensions of environmental concern. *Journal of Business Research*, 30, 63-74.

Παράρτημα

Φύλο: Άντρας ☐

Γυναίκα ☐

Ηλικία: έως 30 ετών ☐

31-40 ετών ☐

41-50 ετών ☐

50+ ☐

Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος-η ☐

Έγγαμος-η ☐

Διαζευγμένος-η ☐

Χήρος-α ☐

Αριθμός παιδιών: Κανένα ☐

1 παιδί ☐

2 παιδιά ☐

Περισσότερα από 2 ☐

Επίπεδο σπουδών: Τριτοβάθμια εκπαίδευση ☐

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών ☐

Διδακτορικός τίτλος σπουδών ☐

Έτη προϋπηρεσίας: 0-5 ☐

6-10 ☐

11-15 ☐

16+ ☐

Έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα: 0-5 ☐

6-10 ☐

11-15 16+

Ερωτηματολόγιο κοινωνικών αξιών					
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ο σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων έχει κεντρική σημασία για εμένα					
Θεωρώ τη δικαιοσύνη ως μια κεντρική αξία που με διακρίνει					
Η ειλικρίνεια είναι καθοριστική για εμένα					
Θεωρώ την ανταπόδοση προς το κοινωνικό σύνολο για τα όσα έχω ως κάτι					

αναγκαίο					
Διακρίνομαι από ένα σημαντικό αίσθημα ευθύνης προς τους άλλους					
Η πρόοδος της κοινότητας ατόμων στην οποία ανήκω είναι καθοριστικής σημασίας για εμένα					
Επιδιώκω να ακούω και να κατανοώ τις ανάγκες των υπολοίπων					

Ερωτηματολόγιο για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης					
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Συζητώ συχνά με τους μαθητές					

ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον					
Εμπλουτίζω το εκπαιδευτικό υλικό ώστε να πραγματοεύεται σχετικά με το περιβάλλον ζητήματα					
Εμπλέκω τους γονείς των μαθητών σε ζητήματα και θέματα που αφορούν το περιβάλλον					
Φροντίζω ώστε οι μαθητές να αποκτούν τις αναγκαίες γνώσεις για τα σχετικά με το περιβάλλον ζητήματα					
Φροντίζω ώστε να αυξάνεται η ευαισθητοποίηση των μαθητών για ζητήματα σχετικά με το περιβάλλον					
Θεωρώ την					

ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης κεντρικό στόχο της σύγχρονης διδασκαλίας					
Κινητοποιώ άλλους συναδέλφους ώστε να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών					
Η ηγεσία του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλει να δίνει κεντρική σημασία στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών					