

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



ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως παράγοντας διαμόρφωσης στάσεων και αντιλήψεων της
γενιάς Z»**

Χριστίνα Μπαράκη

ΒΟΛΟΣ 2024

UNIVERSITY OF THESSALY
DEPARTMENT OF ICHTHYOLOGY AND AQUATIC ENVIRONMENT AND
DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION



JOINT POST GRADUATE PROGRAMME
«EDUCATION FOR SUSTAINABILITY AND THE ENVIRONMENT»

JOINT POST GRADUATE MASTER'S THESIS

«Environmental education as a factor shaping attitudes and perceptions of generation Z»

Christina Baraki

VOLOS 2024

©ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, 2024

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά, αισθάνομαι την υποχρέωση να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στον υπεύθυνο καθηγητή μου κύριο Ρουσσάκη Ιωάννη, Αναπληρωτή Καθηγητή, Ε.Κ.Π.Α. για την επιστημονική και συμβουλευτική καθοδήγησή του σε όλα τα στάδια της εργασίας μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύντροφό μου, Χρυσοβαλάντη, για την άμετρη στήριξή του, την υπομονή του και την κατανόησή του καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μου. Ήταν εκείνος που μου έδινε δύναμη να συνεχίσω παρά τις δυσκολίες που προέκυψαν. Η ενθάρρυνση και η πίστη του στις ικανότητές μου αποτέλεσαν πηγή δύναμης και έμπνευσης για μένα. Στήριξε την κάθε μου επιλογή.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω ευγνωμοσύνη στους γονείς μου, Παναγιώτη και Ευαγγελία και στα αδέρφια μου Ιωάννη και Ευάγγελο για την βοήθεια που μου πρόσφεραν με κάθε πιθανό τρόπο. Υπήρξαν πάντα ανεκτίμητο στήριγμα για μένα και τους οφείλω όλη την διαδρομή των σπουδών μου μέχρι σήμερα.

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η διπλωματική εργασία είναι εξ' ολοκλήρου δικό μου έργο και κανένα μέρος της δεν είναι αντιγραμμένο από έντυπες ή ηλεκτρονικές πηγές, μετάφραση από ξενόγλωσσες πηγές και αναπαραγωγή από εργασίες άλλων ερευνητών ή φοιτητών. Όπου έχω βασιστεί σε ιδέες ή κείμενα άλλων, έχω προσπαθήσει με όλες μου τις δυνάμεις να τα προσδιορίσω σαφώς μέσα από την καλή χρήση αναφορών ακολουθώντας την ακαδημαϊκή δεοντολογία και την αποφυγή λογοκλοπής».

Χριστίνα Μπαράκη

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Ρουσσάκης Ιωάννης, Αναπληρωτής. Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α., **Επιβλέπων**

Μπότσογλου Καφένια, Καθηγήτρια, Π.Τ.Ε.Α., Π.Θ., **Συνεπιβλέπουσα**

Φέρμελη Γεωργία, Ε.Δ.Ι.Π. Βαθμίδα Α΄, Τμήμα Ιστορίας και Φιλοσοφίας της

Επιστήμης, Ε.Κ.Π.Α., **Μέλος**

*Στους γονείς μου,
Παναγιώτη και Ευαγγελία.*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική διατριβή αφορά τη συμβολή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στις στάσεις και αντιλήψεις της γενιάς Z. Ουσιαστικά, διερευνά αν και με ποιον τρόπο η γενιά Z έχει δεχθεί περιβαλλοντική εκπαίδευση και αν επηρεάζονται οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους από την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η κατανόηση των στάσεων και συμπεριφορών είναι κρίσιμη για τη Γενιά Z, η οποία αποτελείται από άτομα που γεννήθηκαν από το 1995 έως το 2010 και έχουν μεγαλώσει σε έναν ψηφιακό κόσμο. Η τεχνολογία και οι κοινωνικές αλλαγές έχουν επηρεάσει σημαντικά τις συμπεριφορές και τις καταναλωτικές τους τάσεις, οι οποίες διαφέρουν από τις προηγούμενες γενιές και βασίζονται στην καινοτομία, την ευκολία, την ασφάλεια και την ανάγκη. Η ανάγκη για προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ιδιαιτερότητες της Γενιάς Z είναι πιο επιτακτική από ποτέ. Οι στάσεις και οι συμπεριφορές των ατόμων αποτελούν θεμελιώδεις παράγοντες στην υλοποίηση αυτών των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και διαμορφώνονται και αλλάζουν μέσω κοινωνικών και γνωστικών διεργασιών, καθώς και μέσω της άμεσης εμπειρίας και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση επιδιώκει να ενισχύσει θετικές στάσεις απέναντι στο περιβάλλον, προωθώντας την κατανόηση των περιβαλλοντικών φαινομένων και την ανάπτυξη αξιών που ενθαρρύνουν υπεύθυνες συμπεριφορές. Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να εξετάσει τις αντιλήψεις της γενιάς Z ως προς την περιβαλλοντική εκπαίδευση και πόσο αυτή επηρεάζει τις στάσεις της γενιάς αυτής. Για να γίνει αποδεκτό αυτό, καταρτίστηκε ένα οργανωμένο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιήθηκε ποσοτική ερευνητική μεθοδολογία, και τα δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό λογισμικό IBM SPSS Statistics v.27.

Λέξεις κλειδιά : γενιά Z, περιβαλλοντική εκπαίδευση , συμπεριφορές, αντιλήψεις.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	i
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	2
2.1 Περιβαλλοντική εκπαίδευση	2
2.1.2 Ιστορία Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	4
2.1.3 Ορισμός και σκοπός ΠΕ.....	5
2.1.4 Μορφές περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	9
2.1.5 Η «εκπαίδευση για την αειφορία»	10
2.1.6 Περιβαλλοντική Παιδεία και Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη	11
2.1.7 Αποξένωση ανθρώπου-φύσης και εναλλακτική, βιωματική εκπαίδευση	12
2.2 Στάσεις και συμπεριφορές.....	14
2.2.1 Ορισμός και λειτουργία στάσεων	14
2.2.2 Η λειτουργία και διαμόρφωση των στάσεων	16
2.2.3 Διαμόρφωση στάσεων και περιβαλλοντική αγωγή.....	18
Τυπολογία Παραγωγικών Αιτιών	18
Μάθηση Στάσεων – Συμπεριφορικές Θεωρίες.....	19
Μάθηση Στάσεων και Θεωρίες Συμπεριφοράς	19
2.3 Γενιά Z	21
2.3.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά γενιάς Z.....	21
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	26
3.1 Σκοπός της έρευνας.....	26
3.2 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	26
3.3 Βήματα αναζήτησης βιβλιογραφίας.....	27
3.4 Τεχνική δειγματοληψίας	28
3.5 Ερευνητικό εργαλείο	29
3.5.1 Δομή ερωτηματολογίου	30
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	32
4.1 Περιγραφική Ανάλυση	32
4.1.1 Δικαίωμα συμμετοχής	32
4.1.2. Δημογραφικά στοιχεία	33
4.1.3 Αντιλήψεις για την αειφορία.....	36
4.1.4 Περιβαλλοντική εκπαίδευση	39
4.1.5 Στάσεις και συμπεριφορές.....	49

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	54
6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	57
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	63
ABSTRACT.....	70

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 6.1: Δικαίωμα συμμετοχής (N=140).....	33
Διάγραμμα 6.2: Φύλο (N=140).....	35
Διάγραμμα 6.3: Ποιο είναι το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε επιτυχώς ολοκληρώσει; (N=140)	35
Διάγραμμα 6.4: Γνωρίζετε τι σημαίνει αειφορία; (N=116).....	36
Διάγραμμα 6.5: Σημειώστε παρακάτω κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις; (N=116)	39
Διάγραμμα 6.6: Σημειώστε παρακάτω κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις: Η περιβαλλοντική εκπαίδευση: (N=116)	43
Διάγραμμα 6.7: Σημειώστε παρακάτω κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις: Η περιβαλλοντική εκπαίδευση: (N=116)	44
Διάγραμμα 6.8: Σημειώστε παρακάτω κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις: Η περιβαλλοντική εκπαίδευση: (N=116)	44
Διάγραμμα 6.9: Με ποιον από τους παρακάτω τρόπους θεωρείτε ότι οι νέοι αποκτούν γνώσεις σχετικά με την αειφορία; (N=116).....	46
Διάγραμμα 6.10: Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, είτε σχολική είτε εξωσχολική, πόσο στοχεύει; (N=116).....	48

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 6.1: Κατανομή του δείγματος με βάση το δικαίωμα συμμετοχής του (N=140)	32
Πίνακας 6.2: Κατανομή του δείγματος με βάση τις δημογραφικές μεταβλητές (N=140)	33
Πίνακας 6.3: Γνωρίζετε τι σημαίνει αειφορία; (N=116)	36
Πίνακας 6.4: Έγκυρα ποσοστά για το πόσο συμφωνεί το δείγμα με τις παρακάτω προτάσεις (N=116)	38
Πίνακας 6.5: Έγκυρα ποσοστά για το πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί το δείγμα με τις παρακάτω προτάσεις για την περιβαλλοντική εκπαίδευση (N=116)	42
Πίνακας 6.6: Με ποιον από τους παρακάτω τρόπους θεωρείτε ότι οι νέοι αποκτούν γνώσεις σχετικά με την αειφορία; (N=116)	45
Πίνακας 6.7: Έγκυρα ποσοστά για το πόσο η περιβαλλοντική εκπαίδευση, είτε σχολική είτε εξωσχολική, στοχεύει: (N=116)	47
Πίνακας 6.8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το πόσο επηρεάζει η περιβαλλοντική εκπαίδευση στάσεις και συμπεριφορές (N=116)	50
Πίνακας 6.9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το πόσο επηρεάζει η περιβαλλοντική εκπαίδευση στάσεις και συμπεριφορές (N=116)	52
Πίνακας 6.10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τη στάση και τη διάθεση που είχε το δείγμα κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (N=116)	53

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει αναδειχθεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς της σύγχρονης παιδαγωγικής, καθώς αντιμετωπίζει τις αυξανόμενες προκλήσεις που σχετίζονται με την κλιματική αλλαγή, τη ρύπανση και την απώλεια βιοποικιλότητας. Η ανάγκη για μια εκπαιδευτική προσέγγιση που ενισχύει την περιβαλλοντική συνείδηση και προωθεί βιώσιμες πρακτικές είναι πιο επιτακτική από ποτέ. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά στοχεύει στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών που θα αναλάβουν δράση για την προστασία του περιβάλλοντος και την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης. Η Γενιά Z, η οποία περιλαμβάνει άτομα που γεννήθηκαν από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 έως τις αρχές της δεκαετίας του 2010, μεγαλώνει σε έναν κόσμο όπου η τεχνολογία και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης παίζουν κεντρικό ρόλο στην καθημερινή ζωή. Αυτή η γενιά χαρακτηρίζεται από την αυξημένη ευαισθησία της σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα, καθώς και από την προθυμία της να αναλάβει δράση για την προστασία του πλανήτη. Ως “ψηφιακοί αυτόχθονες”, τα μέλη της Γενιάς Z είναι εξοικειωμένα με την τεχνολογία και την άμεση πρόσβαση στην πληροφορία, γεγονός που τους καθιστά ιδιαίτερα ευαίσθητους και ενημερωμένους για τα περιβαλλοντικά θέματα. Η παρούσα εργασία εξετάζει πώς η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώσει τις στάσεις και τις συμπεριφορές της Γενιάς Z. Η έρευνα αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η Γενιά Z θα διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του μέλλοντος του πλανήτη. Η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει θετικά τις στάσεις και τις συμπεριφορές αυτής της γενιάς είναι κρίσιμη για την επίτευξη ενός βιώσιμου και δίκαιου κόσμου.

2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Περιβαλλοντική εκπαίδευση

Η εμπειρία έχει δείξει ότι το μέλλον δεν αποτελεί απλώς συνέχεια του παρελθόντος και οι νέες γενιές έρχονται αντιμέτωπες με διαφορετικές συνθήκες και προκλήσεις, οι οποίες πρέπει να αναγνωριστούν και να αντιμετωπιστούν. Για αυτό το λόγο, είναι απαραίτητη μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση. Ο Sterling (2008) προτείνει την ανάγκη για μια «διορατική εκπαίδευση» (anticipative education), με οικολογικό προσανατολισμό και «ολιστικές», «συστημικές» και «συμμετοχικές» μεθόδους. Αυτές οι μέθοδοι συνθέτουν ένα νέο παιδαγωγικό παράδειγμα που δίνει έμφαση στην ουσία των ζητημάτων, με ηθικό προσανατολισμό και αναφορές τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Αυτή η προσέγγιση δεν προσθέτει απλώς τις αρχές της αειφορίας στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά προωθεί μια πολιτισμική αλλαγή. Δημιουργεί μια παιδεία που επικεντρώνεται στη μόρφωση και τον πολιτισμό (Ρόκος 2011), σε αντίθεση με τη διαχειριστική και εργαλειακή προσέγγιση της εκπαίδευσης που επικρατεί σήμερα (Sterling 2008).

Έτσι, προκύπτουν βασικά ερωτήματα:

α) Αν η παιδεία είναι μια ανοιχτή και συνεχής διαδικασία χωρίς συγκεκριμένους σκοπούς, πώς μπορεί η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), με τους καθορισμένους στόχους της, να θεωρείται εκ προοιμίου το τελικό ζητούμενο;

β) Μήπως πρέπει να ξεπεράσουμε τη συζήτηση για το πώς να εκπαιδεύουμε για την αειφόρο ανάπτυξη και να δώσουμε μεγαλύτερη προσοχή στην ίδια την παιδεία; Στα παραδείγματα, τις πολιτικές, τους σκοπούς και τις πρακτικές της, πάντα σε σχέση με την εποχή που ζούμε; (Sterling 2008).

γ) Μήπως είναι καιρός να μιλήσουμε για μια «Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη», η οποία θα είναι διαχρονικά οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική; Μια ανάπτυξη που θα σέβεται τον άνθρωπο και τις κοινότητές του, και θα επιδιώκει να ενσωματώνεται ειρηνικά, παραγωγικά και δημιουργικά στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον; Ένα περιβάλλον που οι άνθρωποι διαμορφώνουν και προστατεύουν ως

αναπόσπαστα μέρη του και όχι ως ιδιοκτήτες, κυρίαρχοι ή εκμεταλλευτές του (Ρόκος 2005, 2013).

Τα θεμέλια και τα εργαλεία για μια τέτοια παιδεία και ανάπτυξη είναι κρίσιμα. Δεν πρέπει να προσαρμόζουμε την παιδεία σε προκαθορισμένα πλαίσια ανάπτυξης, αλλά να διαμορφώνουμε μια παιδεία που ενισχύει και προωθεί τη δημοκρατική αντίληψη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Γεωργόπουλο (2014), αυτή η παιδεία πρέπει να εμπνέει και να ευαισθητοποιεί τα παιδιά, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να κατανοούν τον εαυτό τους, τους άλλους και τις σχέσεις τους με την κοινωνία και το περιβάλλον. Πρέπει να παρέχει αντικειμενική και επίκαιρη γνώση, ενώ ταυτόχρονα να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλαμβάνουν δράση και να υιοθετούν συμπεριφορές που προάγουν τον σεβασμό και την αρμονία με το περιβάλλον. Αυτή η παιδεία στοχεύει στην πραγματική Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη (Ρόκος 2005) και προετοιμάζει τα παιδιά να γίνουν ελεύθεροι, υπεύθυνοι, ευαίσθητοι και αλληλέγγυοι πολίτες, οι οποίοι με τις δράσεις και τις συλλογικότητές τους θα παίρνουν τις ζωές τους στα χέρια τους (Ρόκος 2013). Πρόκειται για μια δύσκολη, αλλά συναρπαστική πορεία μάθησης, η οποία απαιτεί τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία, όπως η συνεργασία, η ομαδικότητα, η διεπιστημονικότητα και η κριτική σκέψη. Αυτά τα εργαλεία στηρίζονται στις θεμελιώδεις αξίες της ανθρωπότητας: ειρήνη, δημοκρατία, ελευθερία, δικαιοσύνη, ισότητα, κοινωνική αλληλεγγύη και σεβασμός προς τη φύση και τις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες (Ρόκος 2011).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είχε και συνεχίζει να έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει μια διαφορετική πορεία, αποτελώντας παράδειγμα ενός άλλου παιδαγωγικού προτύπου. Ένας δρόμος που ενσωματώνει την ελευθερία, την κριτική σκέψη, τη μόρφωση και τον πολιτισμό (Ρόκος 2005), αποφεύγοντας την επιβολή της αειφόρου ανάπτυξης «από τα πάνω», που καθόρισε την «εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη». Μια πιθανή πρόταση για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Ρόκο (2005), θα μπορούσε να είναι η επιστροφή στις αξίες και την "παιδική αθωότητα" της, αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα που προκύπτουν στην εφαρμογή της. Με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών, σε μια ισότιμη και δημοκρατική εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος της θα ήταν η ανάπτυξη μιας «Περιβαλλοντικής Παιδείας» για έναν καλύτερο κόσμο και μια ποιοτική ζωή για όλους, και ειδικότερα για τα παιδιά.

2.1.2 Ιστορία Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εμφανίστηκε ανεπίσημα στα τέλη του 19ου αιώνα μέσω των 'πρόδρομων κινημάτων' που στόχευαν στη μελέτη και τη διατήρηση της φύσης (Φλογαΐτη, 1998, σσ.114). Στον 20ό αιώνα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εισήχθη επίσημα στις πολιτικές ατζέντες των κρατών, μέσω περιβαλλοντικών κινημάτων, διεθνών συνεδρίων και νομοθεσιών. Από τα τέλη της δεκαετίας του '60, σημειώνεται αυξημένη δραστηριότητα για την προστασία του περιβάλλοντος, ως αντίδραση στα κυριότερα περιβαλλοντικά προβλήματα του πλανήτη. Η I.U.C.N. (Διεθνής Ένωση για τη Διατήρηση της Φύσης) έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε περιφερειακό και διεθνές επίπεδο, διοργανώνοντας πολλές συναντήσεις εργασίας και συνέδρια κατά τις δεκαετίες του '60 και '70, με στόχο την εκπαίδευση για τη διατήρηση της φύσης και του περιβάλλοντος (Αθανασάκης και Κουτσοιούρης 1999). Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η συνάντηση εργασίας στο Carson City της Νεβάδα των Η.Π.Α. το 1970 με θέμα την "Περιβαλλοντική Εκπαίδευση". Το 1971, υπό την αιγίδα της I.U.C.N. και της W.W.F., διοργανώθηκε μια Ευρωπαϊκή Συνάντηση στο Rushlikon της Ελβετίας, με θέμα την Εκπαίδευση για τη Διατήρηση του Περιβάλλοντος. Στις περισσότερες δυτικοευρωπαϊκές χώρες, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση άρχισε να λαμβάνει ιδιαίτερη προσοχή από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Ο Ο.Ο.Σ.Α. (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) διοργάνωσε δύο συναντήσεις, το 1971 στην Τουρ της Γαλλίας με θέμα "Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο" και το 1974 στη Δανία με θέμα "Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση". Η διάδοση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης παγκοσμίως ενισχύθηκε σημαντικά με την υιοθέτησή της από την UNESCO και την UNEP, που δημιούργησαν το IEEP (Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης). Στη Διακυβερνητική Διάσκεψη για το Περιβάλλον του Ανθρώπου στη Στοκχόλμη το 1972, οργανωμένη από τον ΟΗΕ, η διεθνής κοινότητα αναγνώρισε για πρώτη φορά την αναγκαιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Μανδάλου2012).

Επίσης το 1972, στο Aix-en-Provence της Γαλλίας, πραγματοποιήθηκε διεθνές συνέδριο με θέμα "Εκπαίδευση και Περιβάλλον", όπου προσεγγίστηκαν για πρώτη φορά οι στόχοι, το περιεχόμενο και οι μέθοδοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, και συζητήθηκε η ένταξη των περιβαλλοντικών θεμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στα πλαίσια του IEEP, το οποίο προτάθηκε στη Διάσκεψη της Στοκχόλμης, οργανώθηκε το 1975 στο Βελιγράδι της Γιουγκοσλαβίας διεθνές συνέδριο με στόχους: α) τη συζήτηση των στάσεων και των προβλημάτων στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και β) τη διαμόρφωση κατευθυντήριων αξόνων για τη διεθνή ανάπτυξή της. (Μανδάλου, 2012). Στη Διάσκεψη της Τιφλίδας της ΕΣΣΔ το 1977, καθορίστηκαν οι στόχοι, οι σκοποί, τα χαρακτηριστικά, το περιεχόμενο και οι βασικές μέθοδοι προσέγγισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Προτάθηκαν επίσης πολιτικές και στρατηγικές σε εθνικό και διεθνές επίπεδο για την ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Το 1987 στη Μόσχα της ΕΣΣΔ διοργανώθηκε διεθνές συνέδριο με θέμα "Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Κατάρτιση", με στόχους: α) την ανάλυση της περιβαλλοντικής κατάστασης στα τέλη της δεκαετίας του '80 και τις επιπτώσεις της στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, β) την εκτίμηση της κατάστασης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και γ) το σχεδιασμό στρατηγικής για τη δεκαετία του '90. Στη Θεσσαλονίκη το 1997, η UNESCO οργάνωσε διεθνή διάσκεψη με θέμα "Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία", όπου εξετάστηκε η έννοια της αειφορίας, η οποία είχε προκύψει από τη Διεθνή Διάσκεψη του Ρίο ντε Τζανέιρο της Βραζιλίας το 1991, σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την αειφορία. (Palmer, 2002).

Η Παγκόσμια Σύνοδος Κορυφής των Ηνωμένων Εθνών για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, που πραγματοποιήθηκε το 2002 στο Γιοχάνεσμπουργκ της Νότιας Αφρικής, επιβεβαίωσε τη βιώσιμη ανάπτυξη ως κεντρικό ζήτημα διεθνούς ενδιαφέροντος. Οι κυβερνήσεις συμφώνησαν και επιβεβαίωσαν συγκεκριμένες δεσμεύσεις για την επίτευξη των σχετικών στόχων. Παρόλο που η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θεωρείται κρίσιμη για την επίτευξη αυτών των στόχων, δεν αναφέρθηκε ρητά στις συζητήσεις και τις αποφάσεις της Συνόδου. Έτσι, η ευκαιρία για την προώθησή της στο γενικότερο θετικό κλίμα για τη βιωσιμότητα παρέμεινε ανεκμετάλλευτη (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2005).

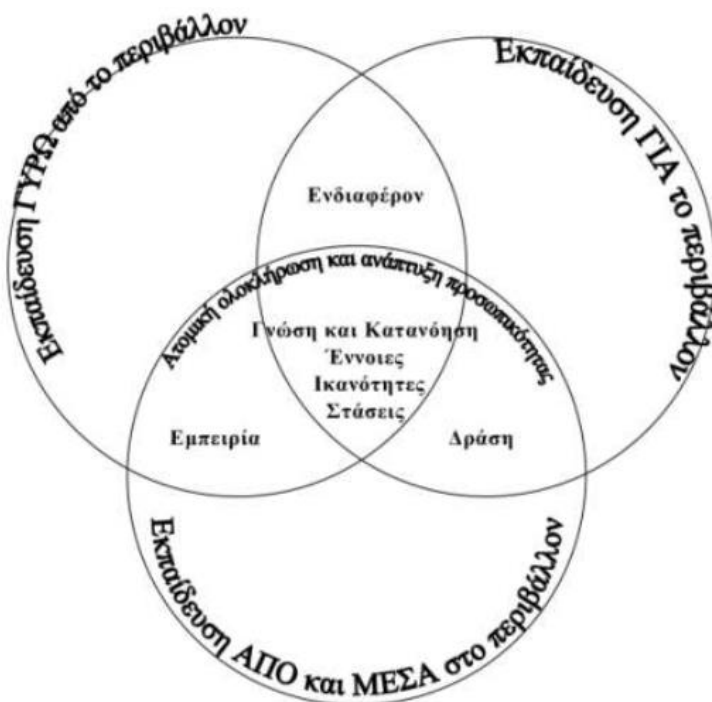
2.1.3 Ορισμός και σκοπός ΠΕ

Πολλοί ορισμοί έχουν δοθεί για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) και όλοι είναι αποδεκτοί. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικοί από αυτούς. Πιο αναλυτικά, η Περιβαλλοντική εκπαίδευση προάγει την ανάπτυξη κατανόησης και ενδιαφέροντος για

την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο τη δυνατότητα να αποκτήσει γνώσεις, αξίες, στάσεις, αφοσίωση και δεξιότητες που χρειάζονται για την προστασία και τη βελτίωση του περιβάλλοντος. Επίσης, συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς για άτομα, ομάδες και κοινωνίες προς το περιβάλλον (Καϊλα κ.ά., 2005: 32). Σύμφωνα με την Παπαδημητρίου (1998) η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση περιβαλλοντικών γνώσεων, αλλά στοχεύει στη διαμόρφωση ενός παγκόσμιου πληθυσμού, ενήμερου και ενδιαφερόμενου για το περιβάλλον και τα προβλήματά του, με γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και διάθεση για εργασία ατομικά και συλλογικά για την επίλυση τρεχόντων και την πρόληψη νέων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση εξετάζει το περιβάλλον συνολικά - φυσικό, δομημένο, τεχνολογικό και κοινωνικό (οικονομικό, πολιτικό, τεχνικό, πολιτιστικό, ιστορικό, ηθικό, αισθητικό) και την χαρακτηρίζει ως μια διαρκής διαδικασία που αρχίζει από την προσχολική ηλικία και συνεχίζεται σε όλα τα επίπεδα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. (Κάππου, 2013). Με άλλα λόγια, η περιβαλλοντική εκπαίδευση περιλαμβάνει την αναγνώριση αξιών και τη διασαφήνιση εννοιών, προκειμένου να αναπτυχθούν οι ικανότητες και οι στάσεις που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της σχέσης και της αλληλεπίδρασης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Απαιτεί πρακτική ενασχόληση, ενεργό συμμετοχή και εκπαίδευση στη λήψη αποφάσεων, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός ατομικού και κοινωνικού κώδικα συμπεριφοράς για θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας, καθώς και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευόμενων μέσω παιδαγωγικών διαδικασιών.

Οι σκοποί της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι να καλλιεργήσει σαφή κατανόηση και ενδιαφέρον για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση στις αστικές και αγροτικές περιοχές. Να δώσει σε κάθε πολίτη τη δυνατότητα να αποκτήσει τις γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις, τη δέσμευση και τις ικανότητες για την προστασία και τη βελτίωση του περιβάλλοντος. Να δημιουργήσει νέα πρότυπα συμπεριφοράς προς το περιβάλλον στα άτομα, τις ομάδες και την κοινωνία στο σύνολό της και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή του σχολείου και όλων των κοινωνικών τάξεων και ηλικιών σε δραστηριότητες για την προστασία του περιβάλλοντος.

Οι στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπως καθορίστηκαν στο Βελιγράδι και οριστικοποιήθηκαν στην Τιφλίδα, μπορούν να χωριστούν σε έξι κατηγορίες. Η πρώτη είναι η συνειδητοποίηση, δηλαδή η περιβαλλοντική εκπαίδευση να βοηθήσει τις κοινωνικές ομάδες και τους πολίτες να αποκτήσουν επίγνωση και ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον και τα προβλήματά του (Παπαδημητρίου, 1998:52). Η δεύτερη αφορά τις γνώσεις, που σημαίνει ότι μπορεί να βοηθήσει τις κοινωνικές ομάδες και τους πολίτες να αποκτήσουν εμπειρίες και βασική κατανόηση του περιβάλλοντος και των σχετικών προβλημάτων. Η επόμενη αφορά τις στάσεις, δηλαδή βοηθάει τις κοινωνικές ομάδες και τους πολίτες να αποκτήσουν αξίες και συναισθήματα ενδιαφέροντος για το περιβάλλον και κίνητρα για ενεργή συμμετοχή στη βελτίωση και την προστασία του περιβάλλοντος (Παπαδημητρίου, 1998:52). Έπειτα, ακόμη μια κατηγορία που βοηθά η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι στις ικανότητες – δεξιότητες, , αυτό συμβαίνει καθώς συμβάλλει στις κοινωνικές ομάδες και τους πολίτες να αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες για την αναγνώριση και επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αυτή είναι επίσης η οποία μπορεί να δώσει στις κοινωνικές ομάδες και τους πολίτες τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα επίπεδα, δουλεύοντας για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων, άρα συμβάλλει στη συμμετοχή. Όπως επίσης και στην ικανότητα αξιολόγησης, αφού μπορεί να ενισχύσει τα άτομα να αξιολογούν τα μέτρα που λαμβάνονται για το περιβάλλον, λαμβάνοντας υπόψη κοινωνικούς, οικονομικούς και άλλους παράγοντες (Παπαδημητρίου, 1998:52). Η επίτευξη αυτών των στόχων θα οδηγήσει στη δημιουργία "Περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών" (Hungerfold et al., 1980).



(από Palmer and Neal, 1994)

Σύμφωνα με την Παπαδημητρίου (1998) Η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα πρέπει να εξετάζει το περιβάλλον ως ένα ολοκληρωμένο σύνολο, περιλαμβάνοντας φυσικά, ανθρωπογενή, τεχνολογικά και κοινωνικά στοιχεία (οικονομικά, πολιτικά, τεχνολογικά, ιστορικά-πολιτισμικά, ηθικά, αισθητικά). Ακόμη, να αποτελεί μια συνεχή και δια βίου διαδικασία, ξεκινώντας από την προσχολική ηλικία και συνεχίζοντας σε όλα τα στάδια της σχολικής και εξωσχολικής εκπαίδευσης. Επίσης, θα πρέπει να υιοθετεί μια διεπιστημονική προσέγγιση, αξιοποιώντας γνώσεις από διάφορους επιστημονικούς τομείς για μια ολιστική και ισορροπημένη θεώρηση αλλά και να εξετάζει τα κύρια περιβαλλοντικά θέματα από τοπική, εθνική, περιφερειακή και διεθνή σκοπιά, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν τις περιβαλλοντικές συνθήκες σε άλλες γεωγραφικές περιοχές. Επιπρόσθετα να επικεντρώνεται στις τρέχουσες και μελλοντικές περιβαλλοντικές καταστάσεις, λαμβάνοντας υπόψη και την ιστορική τους διάσταση, να τονίζει την αξία και την ανάγκη για τοπική, εθνική και διεθνή συνεργασία με στόχο την αποτροπή και επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων. Τέλος, να εξετάζει συστηματικά τις περιβαλλοντικές πλευρές των σχεδίων ανάπτυξης και οικονομικής μεγέθυνσης. Η εφαρμογή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με το περιβάλλον, την καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών στους μαθητές για την προστασία και αειφόρο ανάπτυξη του περιβάλλοντος, καθώς και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής.

2.1.4 Μορφές περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να διακριθεί σε τυπική, μη τυπική και άτυπη, ανάλογα με το κοινό, τους τρόπους εφαρμογής και τον χώρο διεξαγωγής της. Η τυπική περιβαλλοντική εκπαίδευση αναπτύσσεται στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, από την προσχολική ηλικία μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων σεμιναρίων και προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες και στόχους και απευθύνεται σε ένα καθορισμένο κοινό, το οποίο εξαρτάται από την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και το πλαίσιο. Ο διδάσκων και το εκπαιδευτικό ίδρυμα ή φορέας έχουν την ευθύνη για τον έλεγχο και την αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης περιβαλλοντικής γνώσης (Αντωνίου, 2012). Η μη τυπική περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι μια σκόπιμη μορφή εκπαίδευσης που στοχεύει στην ανάπτυξη περιβαλλοντικού ήθους, εννοιών, δεξιοτήτων και στάσεων σε διάφορους τομείς της κοινωνίας. Περιλαμβάνει φορείς όπως σχολεία, πανεπιστήμια, μουσεία, ζωολογικούς και βοτανικούς κήπους και απευθύνεται σε κοινό χωρίς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ως προς την ηλικία, το εισόδημα ή το μορφωτικό επίπεδο. Τα ΜΜΕ παίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, μέσω ειδικών εκπομπών και αφιερωμάτων που ενημερώνουν και καλλιεργούν περιβαλλοντική συνείδηση στους πολίτες. Ωστόσο, η επιτυχία της εξαρτάται και από την ανταπόκριση στις ανάγκες και επιθυμίες των εκπαιδευομένων (Κούκουζα, 2007). Η άτυπη περιβαλλοντική εκπαίδευση διαρκεί καθ' όλη τη ζωή του ατόμου και περιλαμβάνει τη διάχυση περιβαλλοντικής πληροφορίας ή γνώσης μέσω ΜΜΕ, κινηματογράφου, βιβλιοθηκών, διαδικτύου και κοινωνικών επαφών. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης απευθύνεται σε ένα μη καθορισμένο κοινό, το οποίο συνήθως αποδέχεται την εκπαίδευση με δική του πρωτοβουλία, χωρίς να απαιτείται η συνεχής παρουσία του σε συγκεκριμένο χώρο ή η συμμετοχή σε θεσμοθετημένες διαδικασίες. (Κούκουζα, 2007).

2.1.5 Η «εκπαίδευση για την αειφορία»

Στο πλαίσιο της επικράτησης της αειφορίας ως κεντρικής ιδέας, εντάσσεται και η κατεύθυνση που δόθηκε για τον «επαναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης προς την αειφορία», σύμφωνα με όσα ορίστηκαν στη Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης το 1997, στη Διεθνή Διάσκεψη «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία», που διοργανώθηκε από την UNESCO και την Ελληνική Κυβέρνηση. Στη διάσκεψη αυτή επικυρώθηκε και επίσημα η έννοια της «εκπαίδευσης για την αειφορία» ή «εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη» (ΕΑΑ).

Παρόλα αυτά, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) υπήρξε και συνεχίζει να είναι αντικείμενο κριτικής, κυρίως επειδή απομακρύνθηκε από τις ριζοσπαστικές της ρίζες και την ανάγκη για κριτική σκέψη και διερεύνηση θεμάτων αξιών και ηθικής. Σύμφωνα με τη Φλογαΐτη (2006), η ΠΕ εξελίχθηκε σε μια «ελαφριά» μορφή, απολιτική, τεχνοκρατική και φυσιολατρική, περιορισμένη κυρίως στις φυσικές και περιβαλλοντικές επιστήμες, και προϊόν μιας «πράσινης» κοινωνίας χωρίς βάθος.

Οι λόγοι αυτής της εξέλιξης εντοπίζονται, μεταξύ άλλων, στον μονοδιάστατο τρόπο μάθησης που υιοθέτησαν οι εκπαιδευτικοί λόγω της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης, στην έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, στην υπερβολική έμφαση στην αυθεντία του δασκάλου, καθώς και σε ελλείψεις σε κίνητρα, χρόνο, δομές, και κατάρτιση σε εναλλακτικές μορφές μάθησης. Επιπλέον, εντοπίζεται έλλειψη θετικών προτύπων από την πραγματική ζωή και αδυναμία ανοιχτής σκέψης, που πηγάζουν από ένα παρωχημένο, δασκαλοκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης. Η κριτική σκέψη και οι προβληματισμοί γύρω από τη θεωρία και την πράξη της ΠΕ είναι απαραίτητοι και χρήσιμοι, καθώς μόνο με την αμφισβήτηση μπορεί να επιτευχθεί αλλαγή και βελτίωση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι επίσης απαραίτητο η εκπαίδευση να αναδεικνύει τις αντιφάσεις μεταξύ θεωρίας και πράξης. Αυτό που δεν είναι κατανοητό είναι πώς οι ίδιοι εκπαιδευτικοί που για χρόνια υποστήριζαν και εφάρμοζαν την ΠΕ, αποδέχθηκαν χωρίς κριτική σκέψη την αειφόρο ανάπτυξη ως τη μόνη λύση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε, ακολουθώντας τις κατευθύνσεις των διεθνών οργανισμών. Όπως σημειώνει η Φλογαΐτη (2006), η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία είναι η φυσική εξέλιξη της ΠΕ, σύμφωνα με τις σύγχρονες ανάγκες, αλλά η ρητορική της ΠΕ υπήρξε πάντοτε αντιφατική.

2.1.6 Περιβαλλοντική Παιδεία και Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Καραφύλλη (2002), η παιδεία είναι μια συνεχής και αναπτυσσόμενη διαδικασία που ταυτόχρονα αποτελεί στόχο προς επίτευξη. Αν την αντιληφθούμε ως ανάπτυξη των επιθυμητών ανθρώπινων ιδιοτήτων, τότε συνδέεται με τη γνώση, την κατανόηση, αλλά και την καλλιέργεια ηθικών και άλλων αξιών. Η εκπαίδευση, αντίθετα, είναι πιο περιορισμένη και συγκεκριμένη, δεν έχει την ίδια βαρύτητα με την παιδεία ως πολιτισμική καλλιέργεια, ούτε διαθέτει τη δυναμική της ολοκλήρωσης. Η παιδεία δίνει έμφαση στην κριτική σκέψη, οργανώνει τη σκέψη μέσω της συζήτησης και του διαλόγου, και εντάσσει κάθε διαδικασία στο πλαίσιο της προοπτικής για την ολοκλήρωση του ανθρώπου. Συμπεριλαμβάνει πράξεις, κριτικό έλεγχο, ευαισθητοποίηση, βιώματα, αλλά και γνώση και κατανόηση αρχών, αποφεύγοντας την παθητικότητα (Καραφύλλης 2002).

Αυτά τα στοιχεία αποτελούν τις βασικές αξίες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), η οποία συνθέτει δημιουργικά τον επιστημονικό και ηθικό χαρακτήρα της παιδείας, αποφεύγοντας το δίλημμα μεταξύ τους. Η ΠΕ δεν πρέπει να είναι απλώς ένα εκπαιδευτικό μάθημα, αλλά τρόπος ζωής και δράσης για εκείνους που έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και ηθικά χαρακτηριστικά.

Ωστόσο, τίθεται το ερώτημα για το περιεχόμενο της παιδείας και τον τρόπο με τον οποίο το οικειοποιούνται οι μαθητές. Η έως τώρα εφαρμογή της «αιεφόρου ανάπτυξης» έχει δείξει αρνητικά αποτελέσματα, κάτι που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη στην εφαρμογή της «Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (ΕΑΑ), η οποία συχνά υιοθετείται χωρίς κριτική, ως φυσική συνέχεια της ΠΕ. Το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει γνώσεις που εξυπηρετούν την επαγγελματική επιτυχία σύμφωνα με τους κανόνες της κυρίαρχης ιδεολογίας της αγοράς. Στην πραγματικότητα, το σύστημα αυτό υπηρετεί τα συμφέροντα των κοινωνικών δυνάμεων των ισχυρότερων χωρών, προωθώντας την ανταγωνιστικότητα, την επιχειρηματικότητα, την καινοτομία και τις ευέλικτες μορφές εργασίας, τα οποία παρουσιάζονται ως τα θεμέλια της «βιώσιμης» ή «αιεφόρου» ανάπτυξης (Ρόκος 2011). Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται βάσει των αξιών της κυρίαρχης ιδεολογίας, όχι με γνώμονα την ολική ποιότητα της παιδείας. Εάν θεωρήσουμε την παιδεία ως «την τέχνη του να κάνεις το αδύνατο δυνατό» (Andy Stables, σχολιασμός προς τον Jickling), δηλαδή ως αναζήτηση γνώσης

και κατανόησης με κριτική σκέψη και φαντασία, που ενθαρρύνει την πραγματοποίηση όσων φαίνονται αδύνατα, τότε γιατί να περιοριζόμαστε στη ρητορική της «αιεφόρου ανάπτυξης», όταν η πράξη απαιτεί πιο ισχυρές και ριζοσπαστικές ιδέες;

2.1.7 Αποξένωση ανθρώπου–φύσης και εναλλακτική, βιωματική εκπαίδευση

Η απομάκρυνση του ανθρώπου από τη φύση έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών (βλ. Πανταζής 2005, Pantazis 2009) και έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει σε προβλήματα συμπεριφοράς και ανάπτυξης. Στον επιστημονικό κλάδο που ασχολείται με το παιδί και το περιβάλλον του, έχει εισαχθεί ο όρος «Σύνδρομο Έλλειψης Φύσης» (Nature Deficit Disorder), που περιγράφει τις συνέπειες της απομάκρυνσης των παιδιών από τη φύση. Ο όρος αυτός ανήκει στον Richard Louv, ο οποίος ανέλυσε τις ψυχολογικές, νοητικές και συναισθηματικές διαταραχές που παρατηρούνται στα παιδιά που ζουν σε μεγάλες αστικές περιοχές (Τσεβρένη 2015). Η αυξανόμενη τάση προς εναλλακτικά εκπαιδευτικά μοντέλα που φέρνουν τη μάθηση πιο κοντά στη φύση, με έμφαση στη βιωματική και ολιστική προσέγγιση, δεν είναι τυχαία. Αυτή η σύγχρονη παιδαγωγική τάση, αν και πολλές φορές λειτουργεί εκτός των παραδοσιακών εκπαιδευτικών προτύπων, κερδίζει συνεχώς έδαφος, αμφισβητώντας τα κυρίαρχα εκπαιδευτικά συστήματα. Ενδεικτικά παραδείγματα περιλαμβάνουν το “Nursery Fields Forever” στην Ιταλία, το «Σχολείο της φύσης και των χρωμάτων» στον Φουρφουρά Ρεθύμνου, το «Σχολείο με την καταπράσινη στέγη» στο Βιετνάμ, το “Summerhill School” στην Αγγλία, τα “Free alternative schools” στη Γερμανία, το “Holistic Education School” στην Ταϊβάν, το Σχολείο του Δάσους «Πευκίτες» στον Διόνυσο και το University of Edinburgh με την εκπαιδευτική μονάδα “Outdoor and Environmental Education” της Moray House School of Education. Κεντρικός πρωτοπόρος της βιωματικής εκπαίδευσης είναι ο J. Dewey, ο οποίος αναφέρθηκε στη σημασία της εμπειρίας που αποκτά το παιδί μέσω της σχέσης και της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον (Τσεβρένη 2015). Οι ιδέες του Dewey επηρέασαν την περιβαλλοντική εκπαίδευση, ενσωματώνοντας τη βιωματική μάθηση, την ενεργή συμμετοχή, την ολιστική προσέγγιση και στόχους για κοινωνική αλλαγή (Παπαδημητρίου 2004). Οι ρίζες της βιωματικής μάθησης και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς και της ηθικής που τη συνοδεύει, μπορούν να εντοπιστούν στις φιλοσοφικές ιδέες του Jean-Jacques Rousseau και του Mohandas Karamchand Gandhi. Ο Rousseau, στο έργο του «Αιμίλιος ή Περί Αγωγής», τόνισε ότι το φυσικό περιβάλλον είναι ζωτικής σημασίας για την

ανάπτυξη των φυσικών ικανοτήτων του παιδιού (Παπαδημητρίου 2004). Συνδέει την ελεύθερη ανάπτυξη των παιδιών με τον σεβασμό προς τη φύση, τονίζοντας πως ο άνθρωπος έχει τη δύναμη να επανέλθει στη φυσική του πορεία. Στην πρώιμη παιδική ηλικία, η εκπαίδευση των αισθήσεων είναι καθοριστική και επιτυγχάνεται μέσω της επαφής με τη φύση (Πανταζής Α. 2012). Ο Gandhi, αν και δεν έχει αναγνωριστεί επαρκώς, υπήρξε ένθερμος υποστηρικτής της προστασίας του περιβάλλοντος, δίνοντας έμφαση στην ατομική προσπάθεια για αλλαγή του τρόπου ζωής και στη συνειδητή, εθελοντική μείωση των ανθρώπινων αναγκών, ως μέρος του πολιτισμού. Υποστήριζε έναν τρόπο ζωής που βασίζεται στην αυτογνωσία και την αυτοπραγμάτωση, μέσα από την επαφή και την αρμονία με τη φύση (Μανωλάς & Ταμπάκης 2012). Αντί όμως να υπάρξει πρόοδος σύμφωνα με την κληρονομιά των μεγάλων φιλοσόφων και στοχαστών, η έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) έχασε το βάθος της και αντικαταστάθηκε από την τεχνοκρατική, φαινομενικά ελκυστική αλλά στην ουσία κενή έννοια της «Εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη».

2.2 Στάσεις και συμπεριφορές

2.2.1 Ορισμός και λειτουργία στάσεων

Σύμφωνα με τους Γκορέζη και Μπέλλου, ως στάση ορίζεται η προδιάθεση ενός ατόμου να ανταποκριθεί θετικά ή αρνητικά σε άτομα, γεγονότα ή καταστάσεις. Οι συνιστώσες των στάσεων περιλαμβάνουν τρεις βασικές διαστάσεις: τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική. Η γνωστική διάσταση σχετίζεται με τις πεποιθήσεις και τις αξίες που αντικατοπτρίζουν τις πληροφορίες που έχει ένα άτομο για ένα θέμα(ΔΠΘ, 2016). Η συναισθηματική διάσταση αφορά τα συναισθήματα που αναπτύσσονται σε σχέση με την προσωπική επίπτωση αυτών των πεποιθήσεων. Η συμπεριφορική διάσταση αντικατοπτρίζει την πρόθεση του ατόμου να ενεργήσει σύμφωνα με τα συναισθήματά του. Οι πεποιθήσεις και οι αξίες ενός ατόμου δημιουργούν στάσεις που με τη σειρά τους καθοδηγούν τη συμπεριφορά του. Για παράδειγμα, αν κάποιος πιστεύει ότι είναι σημαντικό να σπουδάσει, μπορεί να αναπτύξει μια θετική στάση προς τη σχολή του και να προσπαθήσει να είναι καλός φοιτητής. Ωστόσο, η σχέση μεταξύ στάσης και συμπεριφοράς δεν είναι πάντα ξεκάθαρη και μπορεί να προκύψει γνωστική ασυμφωνία όταν υπάρχει ασυνέπεια μεταξύ των δύο (Katz 1960). Σε τέτοιες περιπτώσεις, το άτομο προσπαθεί να εξαλείψει ή να περιορίσει αυτή την ασυμφωνία, και ενίοτε η συμπεριφορά μπορεί να μεταβάλει τις στάσεις. Στο χώρο εργασίας, οι βασικές στάσεις των εργαζομένων περιλαμβάνουν την εργασιακή ικανοποίηση, την ψυχολογική ενδυνάμωση, την οργανωσιακή δέσμευση και ταύτιση, την αντιληπτή οργανωσιακή υποστήριξη και την εργασιακή προσήλωση. Από την άλλη, οι βασικές συμπεριφορές περιλαμβάνουν την αποχώρηση, τις απουσίες, τον εκφοβισμό, την εργασιακή απόδοση και τη φιλότιμη οργανωσιακή συμπεριφορά. Η κατανόηση της στάσης και συμπεριφοράς των εργαζομένων προϋποθέτει την ανάλυση παραγόντων που σχετίζονται με το ίδιο το άτομο, την ομάδα στην οποία ανήκει και τον οργανισμό συνολικά. Οι παράμετροι αυτοί περιλαμβάνουν ατομικά χαρακτηριστικά, αξίες, κίνητρα και στόχους, καθώς και χαρακτηριστικά ομάδας όπως συνεκτικότητα και διαφορετικότητα. Η κατανόηση των ανθρώπινων στάσεων και συμπεριφορών προσφέρει οφέλη όπως βελτιωμένη επικοινωνία, αποτελεσματική παρακίνηση και ουσιαστική καθοδήγηση, συμβάλλοντας στη συνολική αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του οργανισμού.

Η ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) βασίζεται στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, κυρίως μέσω της διαμόρφωσης ατόμων με υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά. Οι στόχοι της, όπως καθορίστηκαν στις διεθνείς διασκέψεις της δεκαετίας του 1970, επικεντρώνονται στη διαμόρφωση πολιτών με περιβαλλοντικό ήθος και με συμπεριφορές που προωθούν τη συμμετοχή στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη βελτίωση του περιβάλλοντος.

Αλλά πώς ορίζεται η έννοια της στάσης; Η λέξη "στάση" (attitude) προέρχεται από το λατινικό *aptus*, που σημαίνει "ικανός και έτοιμος για δράση", αναφερόμενη σε κάτι που είναι άμεσα παρατηρήσιμο. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για αυτό το πολυσύνθετο φαινόμενο, μερικοί εκ των οποίων αναφέρονται παρακάτω. (Κουκουζέλη, 2014). Σύμφωνα με τον Allport, μια στάση είναι μια νοητική και νευρολογική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσω της εμπειρίας, που ασκεί κατευθυντήρια ή δυναμική επιρροή στην αντίδραση του ατόμου σε όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τις οποίες σχετίζεται. Ο Rokeach υποστήριξε ότι ένα σύνολο σχετικών ιδεών αποτελεί τη στάση, σχηματίζοντας τον πυρήνα των επιθυμιών και των δυσανεσκειών μας για άλλους ανθρώπους και καταστάσεις. Οι ερευνητές των στάσεων θεωρούν τη στάση ως μια εννοιολογική κατασκευή που, αν και δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμη, προηγείται της συμπεριφοράς και καθοδηγεί τις επιλογές και τις αποφάσεις για δράση. Οι στάσεις είναι θεμελιώδεις για την ανθρώπινη ζωή και εμπλέκονται σε κάθε πτυχή της. Χωρίς στάσεις, οι άνθρωποι θα δυσκολεύονταν να ερμηνεύσουν και να αντιδράσουν σε γεγονότα, να πάρουν αποφάσεις και να αποδώσουν νόημα στις σχέσεις τους με άλλους στην καθημερινή ζωή. (Κουκουζέλη, 2014).

Η δημιουργία μοντέλων για τα στοιχεία που συνθέτουν μια στάση είναι ένα σημαντικό θέμα για τους κοινωνικούς ψυχολόγους, καθώς υπάρχουν διαφορές στις απόψεις σχετικά με το πόσες βασικές συνιστώσες είναι πραγματικά απαραίτητες για τη διαμόρφωση μιας στάσης (Κουκουζέλη, 2014). Πιο συγκεκριμένα, ο Thurstone προτίμησε ένα μονοδιάστατο μοντέλο, ορίζοντας τη στάση ως «το συναίσθημα υπέρ ή κατά ενός ψυχολογικού αντικειμένου», δηλαδή το βαθμό του αρνητικού ή θετικού συναισθήματος που σχετίζεται με ένα ψυχολογικό αντικείμενο. Στην πράξη, αυτή η προσέγγιση των στάσεων ήταν ολιστική, καθώς ένα αντικείμενο στάσεων είχε πολλά

πιθανά χαρακτηριστικά και στοιχεία. Μια άλλη προσέγγιση, που προέρχεται από τη θεωρία του Allport, προτιμά ένα δισδιάστατο μοντέλο στάσεων. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, μια στάση είναι μια νοητική ικανότητα ή μια λανθάνουσα προδιάθεση που ασκεί μια γενικευτική και σταθερή επιρροή στις αξιολογικές αποκρίσεις (με βάση την κρίση). Είναι ένα εσωτερικό γεγονός που επηρεάζει τις αποφάσεις μας σχετικά με το τι είναι δίκαιο και άδικο, καλό και κακό, δεν είναι εξωτερικά παρατηρήσιμο και η ύπαρξή του μπορεί μόνο να συναχθεί. Επομένως, είναι μια υποθετική εννοιολογική κατασκευή. (Κουκουζέλη, 2014). Σύμφωνα με ένα ακόμη μοντέλο, η στάση αποτελείται από γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές συνιστώσες. Αυτή η τρίπτυχη διάκριση έχει μακρά ιστορία και δίνει έμφαση στη σκέψη, στο συναίσθημα και στη δράση ως βασικά στοιχεία της ανθρώπινης εμπειρίας. Η στάση, γενικά, είναι μια σχετικά μόνιμη οργάνωση πεποιθήσεων, συναισθημάτων και συμπεριφορικών τάσεων σε σχέση με κοινωνικά σημαντικά αντικείμενα, ομάδες, γεγονότα και σύμβολα. (Κουκουζέλη, 2014).

2.2.2 Η λειτουργία και διαμόρφωση των στάσεων

Υπάρχει η υπόθεση ότι οι στάσεις εξυπηρετούν έναν απώτερο σκοπό. Σύμφωνα με τον Katz (1960), υπάρχουν διάφορα είδη στάσεων που επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες, όπως: (α) γνώση, (β) χρηστικότητα (ως μέσο επίτευξης ενός στόχου), (γ) άμυνα του εγώ (προστασία της αυτοεκτίμησής μας), και (δ) έκφραση αξιών (που επιτρέπει στους ανθρώπους να δείχνουν τις αξίες που τους χαρακτηρίζουν και τους κάνουν μοναδικούς). Μια στάση, επομένως, μας επιτρέπει να αυξήσουμε τις πιθανότητές μας για θετικές εμπειρίες και να μειώσουμε την πιθανότητα δυσάρεστων εμπειριών. Ο Fazio (1989) υποστήριξε ότι η βασική λειτουργία των στάσεων είναι ωφελιμιστική, δηλαδή η αξιολόγηση του αντικειμένου. Οι στάσεις διαμορφώνονται ως μέρος της κοινωνικοποίησης, μέσα από άμεσες εμπειρίες, αλληλεπιδράσεις με άλλους και γνωστικές διαδικασίες. Η άμεση εμπειρία μας παρέχει πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου και συμβάλλει στη διαμόρφωση πεποιθήσεων που επηρεάζουν αν μας αρέσει ή όχι. Η απλή έκθεση σε ένα αντικείμενο, γνωστή ως φαινόμενο απλής έκθεσης, είναι επίσης σημαντική. Ένας πρώτος τρόπος διαμόρφωσης στάσεων είναι η κλασική εξαρτημένη μάθηση, όπου ο επαναλαμβανόμενος

συσχετισμός ενός ερεθίσματος με ένα άλλο προκαλεί αλλαγή στην αντίδραση του ατόμου. Ένα ερέθισμα μπορεί να γίνει πιο ή λιγότερο αρεστό όταν συνδυάζεται σταθερά με θετικά ή αρνητικά ερεθίσματα. Αυτό μπορεί να έχει ισχυρή επίδραση, και όταν το άτομο εκτίθεται σε αυτή τη μορφή μάθησης για χρόνια, μπορεί να επηρεάσει και άλλους. Αυτό το φαινόμενο ονομάζεται επέκταση των στάσεων.

Η συντελεστική μάθηση είναι άλλη μια μέθοδος, όπου οι συμπεριφορές που ακολουθούνται από θετικές συνέπειες ενισχύονται και είναι πιο πιθανό να επαναληφθούν, ενώ αυτές με αρνητικές συνέπειες αποθαρρύνονται. Η ενίσχυση μπορεί να επηρεάσει την ταχύτητα και τη σταθερότητα της μάθησης, και η λεκτική ενίσχυση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για τους ενήλικες. Η παρατήρηση είναι επίσης μια σημαντική μέθοδος. Πολλοί ψυχολόγοι θεωρούν τη διαμόρφωση στάσεων ως διαδικασία κοινωνικής μάθησης που δεν εξαρτάται από άμεσους ενισχυτικούς παράγοντες, αλλά από την προτυποποίηση, όπου το άτομο αναπαράγει τις ενέργειες, στάσεις και συναισθηματικές αντιδράσεις ενός προτύπου. Η μάθηση μέσω παρατήρησης συμβαίνει βλέποντας τις συνέπειες των δράσεων άλλων. Η γνωστική ανάπτυξη παίζει επίσης ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων. Εδώ, οι άνθρωποι δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ πολλών στοιχείων, οδηγώντας στη διαμόρφωση γενικευμένων εννοιών και στάσεων.

Η θεωρία της αυτό-αντίληψης του Bem (1967) προσφέρει μια διαφορετική προοπτική, υποστηρίζοντας ότι οι άνθρωποι αποκτούν γνώση για τους εαυτούς τους μέσω της αυτοπαρατήρησης και της ερμηνείας της συμπεριφοράς τους. Η προσέγγιση της διασαφήνισης στάσεων-αξιών του Purpel (1996) αναπτύχθηκε ως αντίδραση στη μαζική κουλτούρα της τεχνολογικής κοινωνίας. Επιδιώκει να αναπτύξει την ατομικότητα, την αυτοεκτίμηση και την ικανότητα αυτοκαθορισμού των ατόμων, ενθαρρύνοντάς τα να εμπιστεύονται τα συναισθήματά τους και τις στάσεις τους. Η προσέγγιση του Kohlberg, βασισμένη σε ψυχολογικές και φιλοσοφικές θεωρίες, εστιάζει στην προώθηση της ηθικής ανάπτυξης προς ανώτερα στάδια. Αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση χρησιμοποιεί τεχνικές όπως το παιχνίδι ρόλων και τις προσομοιώσεις για να προάγει την ηθική ωρίμανση.

2.2.3 Διαμόρφωση στάσεων και περιβαλλοντική αγωγή

Ο στόχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη οικολογικής σκέψης και ευαισθησίας. Η οικολογική σκέψη περιλαμβάνει την κατανόηση περιβαλλοντικών φαινομένων μέσω της ανάλυσης των αιτιών και των συνεπειών τους, ενώ η οικολογική συνείδηση αφορά την επίγνωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε διάφορες καταστάσεις, διαμορφώνοντας αξίες και στάσεις που ενθαρρύνουν υπεύθυνη συμπεριφορά στο παρόν και το μέλλον (Καραγιαννοπούλου 2013).

Οι στάσεις αντικατοπτρίζουν την ανθρώπινη αντίληψη για κοινωνικά φαινόμενα, είναι σχετικά σταθερές και μαθαίνονται από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον. Αποτελούνται από τρία στοιχεία: το γνωστικό, το συναισθηματικό και το συμπεριφορικό. Το γνωστικό στοιχείο αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να κατηγοριοποιεί και να κατανοεί παρόμοια αντικείμενα και έννοιες. Το συναισθηματικό στοιχείο μπορεί να προκαλέσει θετικά, ουδέτερα ή αρνητικά συναισθήματα και μαθαίνεται μέσω κοινωνικών συνθηκών. Η τάση συμπεριφοράς σχετίζεται με τους κοινωνικούς κανόνες και εξαρτάται από τις συνθήκες στις οποίες βρίσκεται το άτομο. (Καραγιαννοπούλου 2013).

Ορισμένες στάσεις είναι στενά συνδεδεμένες με την ταυτότητα του ατόμου, όπως οι στάσεις "είμαι άνδρας" ή "είμαι Έλληνας", καθώς επιβεβαιώνονται από την κοινωνία και θεωρούνται βασικές για την προσωπική ταυτότητα. Το επίπεδο αφοσίωσης ενός ατόμου σε μια στάση εξαρτάται από το πόσο συχνά ενεργεί σύμφωνα με αυτήν, από την έκφραση της γνώμης του, και από το πόσο συνδέεται αυτή η στάση με το αξιακό του σύστημα και την καθημερινή του συμπεριφορά. Η αλλαγή σε μια βαθιά ριζωμένη στάση απαιτεί την αναπροσαρμογή ολόκληρου του συστήματος αξιών του ατόμου.

Τυπολογία Παραγωγικών Αιτιών

Οι παραγωγικές αιτίες μπορούν να διακριθούν σε δύο κύριες κατηγορίες: εξωτερικές και εσωτερικές. Οι εξωτερικές αιτίες περιλαμβάνουν το φυσικό περιβάλλον (όπως οι κλιματικές συνθήκες) και το κοινωνικό περιβάλλον (όπως η επιρροή της οικογένειας, των φίλων ή άλλων κοινωνικών ομάδων). Οι εσωτερικές αιτίες σχετίζονται με προσωπικούς παράγοντες, όπως οι ατομικές ικανότητες και τα κίνητρα. Για παράδειγμα, μια αποτυχία σε εξετάσεις μπορεί να αποδοθεί σε εξωτερικούς

παράγοντες, όπως ο θόρυβος στην αίθουσα (φυσικό περιβάλλον) ή η αυστηρότητα του διδάσκοντα (κοινωνικό περιβάλλον), ή σε εσωτερικούς παράγοντες, όπως η έλλειψη συγκέντρωσης ή η μειωμένη παρακίνηση. (Αλεξιάδης, 2020)

Μάθηση Στάσεων – Συμπεριφορικές Θεωρίες

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες σχετικά με τις στάσεις επικεντρώνονται στο πώς το περιβάλλον επηρεάζει τη διαμόρφωση και εκμάθηση των στάσεων του ατόμου. Σύμφωνα με αυτές, οι στάσεις είναι ουσιαστικά συνήθειες που διαμορφώνονται από το άμεσο περιβάλλον, ακολουθώντας τις αρχές της μάθησης. Οι κύριες έννοιες των θεωριών αυτών είναι η σύνδεση, η ενίσχυση και η μίμηση, που περιγράφουν τη διαδικασία με την οποία τα ερεθίσματα και οι αντιδράσεις συνδέονται και επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Η σύνδεση προκύπτει όταν δύο ερεθίσματα εμφανίζονται ταυτόχρονα στον ίδιο χώρο ή χρόνο, δημιουργώντας έναν σύνδεσμο μεταξύ τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το ένα ερέθισμα να συνδέεται με μια αντίδραση και το δεύτερο ερέθισμα να αποκτά την ίδια σύνδεση. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί δει τον αγαπημένο του δάσκαλο να διαβάζει ένα βιβλίο, μπορεί να αρχίσει να συνδέει την ανάγνωση βιβλίων με τον θαυμασμό για τον δάσκαλο. Η ενίσχυση είναι κρίσιμη για την εδραίωση των συνδέσεων μεταξύ ερεθισμάτων και αντιδράσεων. Μπορεί να είναι φυσική (π.χ. ευχαρίστηση) ή κοινωνική (π.χ. επιδοκimasία από άλλους). Η ενίσχυση καθορίζει εάν η σύνδεση μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης θα ενδυναμωθεί και θα διατηρηθεί. Πρώτο παράδειγμα, στη σχέση δασκάλου-μαθητή, αν ένας δάσκαλος είναι θετικός και μη πιεστικός, λειτουργώντας ως πρότυπο (ερέθισμα), ο μαθητής είναι πιθανό να αναπτύξει θετικά συναισθήματα, όπως θαυμασμό και εκτίμηση (αντίδραση). Αυτά τα συναισθήματα ενισχύονται με την επαναλαμβανόμενη έκθεση σε θετικές συμπεριφορές του δασκάλου. Δεύτερο παράδειγμα, όσον αφορά τη στάση προς το κάπνισμα, αν ένα άτομο δεν εκτίθεται σε καπνιστές στο περιβάλλον του, η στάση του προς το κάπνισμα μπορεί να παραμείνει ουδέτερη ή αρνητική. Αντίθετα, αν βρεθεί σε περιβάλλον όπου το κάπνισμα είναι κοινωνικά αποδεκτό ή ενισχύεται, η στάση του μπορεί να αλλάξει.

Μάθηση Στάσεων και Θεωρίες Συμπεριφοράς

Οι στάσεις ενός ατόμου αποτελούν βασικό κομμάτι της ψυχολογίας του και επηρεάζονται από το περιβάλλον αλλά και από εσωτερικούς παράγοντες. Θεωρίες

όπως οι συμπεριφοριστικές και της γνωστικής ασυμφωνίας προσφέρουν πολλαπλές οπτικές για την κατανόηση του πώς οι στάσεις διαμορφώνονται, διατηρούνται και μεταβάλλονται.

Σύμφωνα με τη θεωρία της μιμητικής μάθησης του Bandura, τα άτομα, ιδιαίτερα τα παιδιά, τείνουν να μιμούνται τη συμπεριφορά και τις στάσεις εκείνων που θεωρούν πρότυπα. Για παράδειγμα, τα παιδιά συχνά υιοθετούν τις συμπεριφορές των γονιών τους. Η μιμητική μάθηση δεν απαιτεί άμεση ενίσχυση, καθώς βασίζεται στο σεβασμό προς το πρόσωπο που μιμούνται. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση έχει κριθεί για την υπεραπλούστευση της ανθρώπινης συμπεριφοράς ως απλών συνδέσεων μεταξύ ερεθισμάτων και αντιδράσεων. Η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger υποστηρίζει ότι τα άτομα επιδιώκουν να μειώσουν την ασυμφωνία που δημιουργείται όταν έχουν αντιφατικές γνωστικές πεποιθήσεις ή συμπεριφορές. Αυτό μπορεί να γίνει με αλλαγή ή προσαρμογή των γνωστικών στοιχείων, προσθήκη νέων που υποστηρίζουν τη μία πλευρά, ή μείωση της σημασίας των αντικρουόμενων στοιχείων. Ο Fritz Heider πρότεινε ότι οι ίδιες αρχές που ισχύουν για την αντίληψη και τη μνήμη ισχύουν και για τις κοινωνικές σχέσεις. Σε καταστάσεις ασυμφωνίας, τα άτομα προσπαθούν να αποκαταστήσουν την ισορροπία αλλάζοντας τη στάση τους. Η θεωρία του Festinger προτείνει ότι οι άνθρωποι μειώνουν την ασυμφωνία μέσω αλλαγών στις πεποιθήσεις ή συμπεριφορές τους ή προσθέτοντας νέα στοιχεία που υποστηρίζουν τη μία πλευρά. Η γνωστική ασυμφωνία μπορεί επίσης να προκύψει μετά από μια απόφαση, ειδικά όταν οι επιλογές είναι ισάξια ελκυστικές ή αποτρεπτικές, οδηγώντας το άτομο να αναθεωρήσει τις κρίσεις του για να μειώσει την ασυμφωνία.

2.3 Γενιά Z

2.3.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά γενιάς Z

Η γενιά Z, η οποία ακολουθεί τη Γενιά Y και τους Millennials, δεν έχει σαφείς ορισμούς για τα ακριβή χρονικά της όρια. Σύμφωνα με τους Francis και Hoefel (2018), η γενιά Z περιλαμβάνει άτομα που γεννήθηκαν από το 1995 έως το 2010 και μεγάλωσαν σε έναν ψηφιακό κόσμο. Η Wood (2013) αναφέρει ότι η γενιά Z αποτελείται από άτομα που γεννήθηκαν μετά την ευρεία διάδοση του διαδικτύου, δηλαδή από τα μέσα της δεκαετίας του '90 έως τις αρχές της δεκαετίας του 2000. Η Wikipedia (2021) σημειώνει ότι οι ερευνητές τοποθετούν την αρχή της γενιάς Z το 1997 και το τέλος της το 2012. Τέλος, ο Dimock (2019) καθορίζει ως μέλη της γενιάς Z όσους γεννήθηκαν από το 1997 και μετά, θεωρώντας το 1996 ως το έτος μετάβασης από τους Millennials στη γενιά Z, ένα έτος που σηματοδοτεί την αρχή της «Μετά-μιλένιαλ» εποχής για ποικίλους πολιτικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους.

Η γενιά αυτή έχει πολλά ονόματα, όπως «Gen Z», «True Gen» (η αληθινή γενιά) και «Μετά-μιλένιαλς» (Wikipedia, 2021· Dimock, 2019· Wood, 2013). Επίσης, αποκαλείται «iGeneration», επειδή είναι η πρώτη γενιά που μεγάλωσε σε έναν διαδικτυακό κόσμο, όπου τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και οι οθόνες θεωρούνται ως η πραγματικότητα (Wikipedia, 2021· Geiger, 2018). Τα μέλη αυτής της γενιάς αποκαλούνται επίσης "digital natives", δηλαδή η ψηφιακή επικοινωνία ήταν γι' αυτούς φυσική, καθώς γεννήθηκαν περικυκλωμένοι από αυτήν. Άλλα ονόματα για τη γενιά Z είναι «Quaranteens» ή «OnlineSchoolteens» (Wikipedia, 2021), τα οποία αναφέρονται στους εφήβους και τους νεαρούς ενήλικες της γενιάς αυτής. Οι όροι αυτοί προέκυψαν λόγω της πανδημίας του κορονοϊού, κατά την οποία οι νέοι έπρεπε να μείνουν σε καραντίνα και να συνεχίσουν το σχολείο μέσω του διαδικτύου. Ο ασύγχρονος τρόπος διδασκαλίας που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά, στέφθηκε με επιτυχία και βοήθησε τη γενιά Z να συνεχίσει την εκπαίδευση με ασφάλεια και σύγχρονα μέσα, τα οποία η γενιά αυτή γνωρίζει καλά να χειρίζεται.

Η τεχνολογία και η ταχεία εξέλιξη της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων είναι χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τη γενιά Z. Οι «Baby Boomers», γεννημένοι μεταξύ 1940-1959, μεγάλωσαν με την εμφάνιση της τηλεόρασης, κάτι που άλλαξε ριζικά τον τρόπο ζωής και τη σύνδεσή τους με τον κόσμο. Τα μέλη της γενιάς X, γεννημένα μεταξύ 1960-1979, έζησαν την «επανάσταση των υπολογιστών». Οι

«millennials» ή γενιά Y, γεννημένοι μεταξύ 1980-1994, μεγάλωσαν με την εμφάνιση του διαδικτύου. Η γενιά Z μεγάλωσε σε ένα περιβάλλον όπου όλα αυτά τα στοιχεία είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής τους και θα συνεχίσουν να εξελίσσονται (Dimock, 2019· Wood, 2013).

Η Γενιά Z χαρακτηρίζεται από τεχνολογική εξέλιξη αφού είναι η πρώτη που μεγάλωσε με το διαδίκτυο και την ψηφιακή τεχνολογία από μικρή ηλικία. Είναι εξοικειωμένη με smartphones, μέσα κοινωνικής δικτύωσης και την άμεση πρόσβαση σε πληροφορίες. Τα μέλη της γενιάς Z μεγάλωσαν σε ένα περιβάλλον ποικιλομορφίας και πολυπολιτισμικότητας, κάτι που ενίσχυσε την αποδοχή της διαφορετικότητας και την αίσθηση της συμπερίληψης. Αυτοί χαρακτηρίζονται από εκπαιδευτικές προσδοκίες, δίνουν δηλαδή μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν να είναι ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας. Όσο αναφορά τις συμπεριφορές και προτιμήσεις των ατόμων της γενιάς Z, χαρακτηρίζονται από ψηφιακές και καταναλωτικές συμπεριφορές, από αξίες και κοινωνική συνείδηση. Πιο αναλυτικά, ως ψηφιακά αυτόχθονες, περνούν πολύ χρόνο στα social media, χρησιμοποιούν ψηφιακές πλατφόρμες για μάθηση και ψυχαγωγία και δίνουν μεγάλη σημασία στην ψηφιακή ασφάλεια. Προτιμούν εταιρείες που είναι κοινωνικά υπεύθυνες και περιβαλλοντικά φιλικές, και επηρεάζονται σημαντικά από κριτικές και αξιολογήσεις στο διαδίκτυο. Η γενιά Z πιθανόν να διαφέρει στις καταναλωτικές τάσεις από τις προηγούμενες γενιές λόγω της παγκόσμιας οικονομικής και υγειονομικής κρίσης, αλλά κυρίως λόγω της μεγάλης επιρροής του διαδικτύου, το οποίο έχει γίνει τρόπος ζωής για αυτούς (Wood, 2013). Σύμφωνα με την Wood (2013), τέσσερις τάσεις χαρακτηρίζουν τους καταναλωτές της γενιάς Z: α) η καινοτομία, β) η ευκολία, γ) η επιθυμία για ασφάλεια και δ) η «απόδραση». α) Καινοτομία: Η γενιά Z έχει μια φυσική άνεση με το ψηφιακό περιβάλλον, καθώς μεγάλωσε παράλληλα με την εμφάνιση και την ανάπτυξη του διαδικτύου. Η κατανάλωση προϊόντων και υπηρεσιών μέσω διαδικτύου είναι ένας από τους βασικούς τρόπους κατανάλωσης που γνωρίζουν. Τα μέλη αυτής της γενιάς αναζητούν συνεχώς την καινοτομία, ιδιαίτερα στις τεχνολογικές συσκευές, όπως κινητά τηλέφωνα, video streaming και κοινωνικά δίκτυα. Έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόζονται εύκολα στις αλλαγές και δεν νιώθουν άβολα με τα νέα δεδομένα, αντιθέτως, θέλουν να αισθάνονται ότι καινοτομούν. Ως καταναλωτές, πλεονεκτούν σε σχέση με τις προηγούμενες γενιές αφού έχουν περισσότερες επιλογές στην αγορά και διαφέρουν ως προς τη δαπάνη χρημάτων. Λόγω της ποικιλίας επιλογών και της κατανόησης των τακτικών μάρκετινγκ των εταιρειών, επιλέγουν προσεκτικά

πού και πώς θα ξοδέψουν τα χρήματά τους. Είναι βέβαιο ότι προτιμούν να επενδύουν σε τεχνολογικές καινοτομίες για να συμβαδίζουν με τους σύγχρονους ρυθμούς της καθημερινότητας. β) Ευκολία: Σήμερα, οι παλαιότερες γενιές έχουν αυξημένες απαιτήσεις συγκριτικά με τη νέα γενιά, η οποία χειρίζεται με μεγάλη ευκολία την τεχνολογία και τις συσκευές της. Οι νέοι χρησιμοποιούν συσκευές εξοικονόμησης χρόνου, π.χ. σκούπα-ρομπότ. Αυτή η γενιά επιλέγει να αγοράζει τέτοιες συσκευές για να κερδίζει χρόνο, σε αντίθεση με τις παλαιότερες γενιές που δεν είχαν αυτές τις δυνατότητες. Όσον αφορά τη διανομή προϊόντων, τα μέλη της γενιάς Z μπορούν εύκολα να εντοπίζουν και να αγοράζουν προϊόντα, σε αντίθεση με τους γονείς τους. Το ηλεκτρονικό εμπόριο δεν προκαλεί αναξιопιστία ή δυσπιστία στη γενιά Z, η οποία αντιλαμβάνεται ότι είναι απλούστερο να αγοράζει προϊόντα μέσω ηλεκτρονικών καταστημάτων με ένα «κλικ». Χωρίς να σπαταλούν χρόνο βγαίνοντας έξω και ψάχνοντας σε τοπικά καταστήματα, συγκρίνουν τις τιμές διαφόρων καταστημάτων και εντοπίζουν την καλύτερη προσφορά. Τα χαρακτηριστικά του ηλεκτρονικού εμπορίου που προκαλούν αβεβαιότητα στους Baby Boomers και τη γενιά X, όπως οι χρεώσεις παράδοσης, η παρακολούθηση δεδομένων, η διαφάνεια και η ανωνυμία, δεν ανησυχούν τη γενιά Z. γ) Ασφάλεια: Οι μελλοντικές αποφάσεις της γενιάς Z θα επηρεαστούν σε μεγάλο βαθμό από την εμπειρία τους με την παγκόσμια οικονομική κρίση. Έρευνες από προηγούμενες οικονομικές υφέσεις, όπως τις δεκαετίες του '30 και του '70, έδειξαν ότι τα άτομα που μεγαλώνουν σε περιόδους οικονομικής ανασφάλειας είναι συχνά λιγότερο αισιόδοξα, συμβιβάζονται με χαμηλότερους μισθούς και αντιδρούν με φόβο στις οικονομικές δυσκολίες. Η γενιά Z μεγάλωσε κατά τη διάρκεια της μεγαλύτερης οικονομικής πτώσης στην ιστορία, καθιστώντας τους λιγότερο ιδεαλιστικούς σε σύγκριση με τους Millennials (Francis και Hoefel 2018). Αυτή τη στιγμή, βιώνουν μια πολύπλευρη οικονομική κρίση σε συνδυασμό με μια πρωτοφανή υγειονομική κρίση, γεγονός που μπορεί να τους κάνει να εμφανίσουν παρόμοια χαρακτηριστικά στο μέλλον. Πώς αντιδρούν όμως σε οικονομικές καταστάσεις εξαρτάται από την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την προσωπικότητα και το κλινικό προφίλ τους. Σε περιόδους κρίσης, συνήθως παρατηρείται στροφή προς την εκπαίδευση, με τις οικογένειες να δουλεύουν σκληρά για να προσφέρουν στα παιδιά τους μια σωστή εκπαίδευση. Η γενιά Z έχει επίσης την τάση να αποταμιεύει και να μειώνει τις αχρείαστες δαπάνες. Πολλοί προτιμούν να εξοικονομούν για το μέλλον και να έχουν εργασιακή σταθερότητα, παρά να μην αποταμιεύουν και να έχουν έναν υψηλότερο αλλά λιγότερο σταθερό μισθό (Francis και Hoefel 2018). Αυτό μπορεί να

δημιουργήσει ανομοιομορφία στην αγορά, καθώς θα υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στις αποταμιεύσεις και τις επενδύσεις μεταξύ των μελών της γενιάς Z, κάτι που οι προηγούμενες γενιές θεωρούν αβέβαιο. Με την ανατροφή τους και το σημερινό οικονομικό περιβάλλον, η γενιά Z θα είναι πιο ρεαλιστική και προσανατολισμένη στις καταναλωτικές τους επιλογές. Θα είναι πιο προσεκτικοί στο πώς, γιατί και τι καταναλώνουν, γεγονός που μπορεί να τους κάνει πιο ευσυνείδητους καταναλωτές (brand-sensitive), αλλά όχι απαραίτητα πιστούς σε συγκεκριμένες μάρκες (brand loyal). δ) «Απόδραση»: Η γενιά Z, αποτελεί πιθανώς μια ισχυρή αγορά για προϊόντα που προσφέρουν τη δυνατότητα απόδρασης από την πραγματικότητα. Σαφώς είναι αποτέλεσμα της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης. Οι καταναλωτές αυτής της γενιάς προτιμούν αγαθά και υπηρεσίες που τους επιτρέπουν να ξεφεύγουν από την πραγματική ζωή και να συνδέονται με την «εικονική πραγματικότητα». Τομείς όπως η ψυχαγωγία (ταινίες, μουσική, βιντεοπαιχνίδια), τα extreme sports και οι πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, όπου οι χρήστες επικοινωνούν με ανθρώπους από όλο τον κόσμο, προσφέρουν αυτές τις ευκαιρίες. Αυτή η επιθυμία για απόδραση αντικατοπτρίζεται σε τεχνολογικές καινοτομίες που: α) κάνουν τα ψυχαγωγικά προϊόντα, όπως τα βιντεοπαιχνίδια, πιο αληθινά και ελκυστικά, β) προσφέρουν συνεχή και καλύτερη πρόσβαση στα κοινωνικά δίκτυα και γ) παρέχουν μεγαλύτερη κινητικότητα μέσω συσκευών όπως τα κινητά τηλέφωνα με πρόσβαση στα κοινωνικά δίκτυα και το διαδίκτυο. Είναι προφανές ότι η γενιά Z προτιμά υπηρεσίες που τη βοηθούν να δημιουργήσει έναν ιδανικό εικονικό κόσμο, διευκολύνοντας την απόδρασή της από την πραγματική ζωή.

Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν συμβάλει στη δημιουργία μιας ενημερωμένης γενιάς, που είναι πολύ άνετη στη συλλογή και διασταύρωση πληροφοριών από πολλές πηγές. Αυτές οι τάσεις επηρεάζουν τον τρόπο που η γενιά Z αντιμετωπίζει τον καταναλωτισμό. Σύμφωνα με τις Francis και Hoefel (2018), οι εταιρείες σήμερα πρέπει να προσαρμόζονται στα χαρακτηριστικά του καταναλωτή, αντί το αντίστροφο που ίσχυε με τις προηγούμενες γενιές. Η τεχνολογική πρόοδος έχει καταστήσει τον καταναλωτισμό πολύπλοκο, επηρεάζοντας κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά πεδία (Francis και Hoefel, 2018). Οι καταναλωτές της γενιάς Z αναζητούν την αυθεντικότητα σε ένα προϊόν ή υπηρεσία. Σε αντίθεση με τους προγόνους τους, είναι πιο «ανοιχτόμυαλοι» σχετικά με τη διαφορετικότητα και αποδέχονται όλους τους τύπους ανθρώπων. Θέλουν να πειραματίζονται και δεν επιθυμούν να περιορίζονται από στερεότυπα. Αντίθετα με τις προηγούμενες γενιές, η γενιά Z είναι πιο πρόθυμη να

συγχωρήσει τα λάθη των εταιρειών, αν αυτές δείξουν ότι έχουν μετανιώσει και αλλάξει στάση. Σχετικά με την εξυπηρέτηση πελατών, περίπου το 40% της γενιάς αυτής είναι πιο ελαστικοί σχετικά με την απάντηση της εταιρείας σε παράπονα καταναλωτών την ίδια μέρα, σε αντίθεση με το 60% των προηγούμενων γενιών (Francis και Hoefel, 2018).

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Σκοπός της έρευνας

Η πρωταρχική στόχευση της μελέτης αυτής ήταν να εξεταστεί περιβαλλοντική εκπαίδευση και πως εκείνη επιδρά στις στάσεις και στις αντιλήψεις των ατόμων της γενιάς Ζ. Στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται λεπτομερής περιγραφή της μεθοδολογίας, των τεχνικών και των υλικών που χρειάστηκαν στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Επιπλέον, θα γίνει εκτενής αναφορά και περιγραφή του πειραματικού σχεδιασμού, των χρησιμοποιούμενων τεχνικών, τα ερευνητικά εργαλεία και των ακριβών συνθηκών που επικράτησαν, των παρατηρήσεων που λήφθηκαν υπόψη κατά τη διάρκεια της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της έρευνας (<https://www.lib.auth.gr/el/step4>).

Ο ερευνητικός σχεδιασμός απαιτεί προσεκτική σκέψη και λεπτομερή προετοιμασία. Ο ορισμός της έρευνας σύμφωνα με τους Howard and Sharp (2001) είναι «Η μεθοδική αναζήτηση, με σκοπό την επαύξηση των γνώσεων μέσω της ανακάλυψης σημαντικών πραγμάτων ή απόψεων». Για να γίνει αυτό, θα πρέπει ο ερευνητής να λάβει υπόψη πολλούς παράγοντες, προκειμένου να διασφαλίσει την αξιοπιστία και την επιτυχία της έρευνας. Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας θα πρέπει να γίνεται προσαρμογή στα δεδομένα, καθώς και συνεχής αναθεώρηση της μεθοδολογίας, σε περιπτώσεις που χρειάζεται, έτσι ώστε να πετύχει τα βέλτιστα αποτελέσματα (Παππάς, 2002).

3.2 Ερευνητικός σχεδιασμός

Πριν προχωρήσουμε στον ερευνητικό σχεδιασμό μιας έρευνας, θεωρείται σκόπιμο να απαντηθούν ορισμένα ερωτήματα που θα μας οδηγήσουν στην απόκτηση ερεθισμάτων, που θα αποτελέσουν και το ξεκίνημα της έρευνας. Τα ερωτήματα αυτά, απαντούν τους λόγους πραγματοποίησης της έρευνας, το αντικείμενο της, το υποκείμενο της και τους τρόπους με τους οποίους θα πραγματοποιηθεί (Χαρατσάρη, 2020). Αυτή η προσέγγιση, ορίζεται ως θεωρητική και είναι κρίσιμη για την πορεία της έρευνας. Σύμφωνα με την Χαρατσάρη (2020), η έρευνα, αποτελείται από τα εξής στάδια: 1) τη θεωρητική προσέγγιση, 2) το σχεδιασμό, 3) τον έλεγχο, 4) την αναθεώρηση, 5) την ανάπτυξη εργαλείων, 6) τη συλλογή δεδομένων, 7) την παρακολούθηση και 8) την αξιολόγηση. Τα στάδια αυτά, δεν ακολουθούνται πιστά, δηλαδή μπορεί ο ερευνητής να ανατρέξει ξανά σε αυτά, να τα αναπροσαρμόσει και να αναθεωρήσει αν το κρίνει σκόπιμο για την

σωστή πορεία της έρευνας. Δηλαδή, ανάλογα με τις συνθήκες, που μπορεί να μεταβάλλονται συνεχώς, μπορεί να ανατρέχει στα προηγούμενα στάδια και να τα τροποποιεί ανάλογα με τις ανάγκες του. Ο Creswell, ασχολήθηκε αρκετά με τον ερευνητικό σχεδιασμό και τον όρισε ως την διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων, την ανάλυση και την ερμηνεία τους, προκειμένου, να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί (Νικολαΐδου, 2019· Creswell, 2016).

Η παρούσα έρευνα, ακολουθώντας έναν ποσοτικό ερευνητικό σχεδιασμό, διερευνά πως και αν η περιβαλλοντική εκπαίδευση επιδρά στις στάσεις και στις αντιλήψεις των ατόμων της γενιάς Ζ. Η επιλογή του ποσοτικού σχεδιασμού βασίστηκε κυρίως στον αριθμητικό χαρακτήρα των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν αλλά και στη δυνατότητα μέτρησης και αξιολόγησης των μεταβλητών μέσω της στατιστικής ανάλυσης ώστε να αναδειχθούν οι μεταξύ τους σχέσεις (Νικολαΐδου, 2019). Ο ποσοτικός σχεδιασμός, στηρίζεται στη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων που έχουν συγκεκριμένο μετρήσιμο χαρακτήρα (Creswell, 2016). Σύμφωνα με την προσέγγιση της ποσοτικής έρευνας, γίνεται συλλογή αριθμητικών δεδομένων από ένα δείγμα ατόμων, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, χρησιμοποιώντας εργαλεία με προκαθορισμένες ερωτήσεις και απαντήσεις κλειστού τύπου (Χαρατσάρη, 2020· Creswell, 2016). Ο ποσοτικός ερευνητικός σχεδιασμός, αναλύει την συσχέτιση μεταξύ μεταβλητών, χρησιμοποιώντας στατιστική ανάλυση και ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα μέσω μεταβλητών (Creswell, 2016). Από τον ερευνητικό σχεδιασμό, εξασφαλίζονται μετρήσεις ή αξιολογήσεις και οι τιμές καταγράφονται σε μια κλίμακα παρατηρήσεων (Creswell, 2016). Στην παρούσα έρευνα, η ανάλυση της γίνεται μέσω περιγραφής των τάσεων και η εξήγηση της με μεταβλητές. Η συσχέτιση των μεταβλητών γίνεται χρησιμοποιώντας στατιστική ανάλυση (Creswell, 2016· Creswell & Poth, 2016).

Έχοντας υπ' όψη τον σκοπό της έρευνας, που είναι να εκτιμήσει τα χαρακτηριστικά της υπάρχουσας κατάστασης σε συγκεκριμένο χρόνο, η έρευνα που διεξήχθη χαρακτηρίζεται ως δεδομένης χρονικής στιγμής.

3.3 Βήματα αναζήτησης βιβλιογραφίας

Προκειμένου να γίνει η ορθή αναζήτηση βιβλιογραφικών αναφορών πραγματοποιήθηκαν οι εξής ενέργειες:

1. Αναζήτηση στην πλατφόρμα του Google Scholar (ή Μελετητής Google)

2. Εγγραφή και πληκτρολόγηση λέξεων και φράσεων όπως “Περιβαλλοντική εκπαίδευση γενιά Z”

3. Από τα αποτελέσματα που εμφανίστηκαν έγινε επιλογή άρθρων, πτυχιακών, επιστημονικών μελετών, που ήταν διαθέσιμα σε όλη την έκταση τους και όχι μόνο η περίληψη τους, ενώ αντίθετα, είναι άρθρα τα οποία δεν είναι διαθέσιμα και ελεύθερα για το κοινό, διότι τα δικαιώματα τους, δηλαδή τα πνευματικά τους δικαιώματα ανήκουν σε εκδοτικούς οίκους. Ιδιαίτερα για τη συγκεκριμένη διπλωματική διατριβή, έγινε χρήση στον αλγόριθμο της αναζήτησης οι συγκεκριμένες λέξεις κλειδιά «περιβαλλοντική εκπαίδευση και στάσεις», «γενιά Z χαρακτηριστικά», «αντιλήψεις γενιάς Z», «περιβαλλοντική εκπαίδευση», «στάσεις και συμπεριφορές», «ιστορία περιβαλλοντικής εκπαίδευσης», «περιβαλλοντική εκπαίδευση και επίδραση», «γενιά Z και στάσεις»

4. Προκειμένου να αναζητηθούν περισσότερα πρόσφατα άρθρα, επιλέχθηκαν σχετικά τελευταία έτη για να γίνει συλλογή των πιο πρόσφατων δεδομένων που είναι διαθέσιμα για την περιβαλλοντικής εκπαίδευση και τη γενιά Z.

5. Λόγω του ότι η εύρεση άρθρων αφορά τη λέξη-κλειδί «Περιβαλλοντική εκπαίδευση γενιά Z», είναι απαραίτητο τα ευρήματα να είναι περιορισμένα σε επιστημονικές μελέτες με την ακριβή λέξη-κλειδί. Έτσι, ο αριθμός των άρθρων που εμφανίζονται περιορίζεται διότι δεν εμφανίζονται άρθρα που περιλαμβάνουν τις λέξεις «περιβαλλοντική εκπαίδευση» και «γενιά Z», αλλά ολόκληρη τη φράση.

Οι περισσότερες επιστημονικές μελέτες που εμφανίζονται στο εργαλείο της πλατφόρμα του Μελετητή είναι γραμμένες στα Αγγλικά. Τα ελληνόγλωσσα άρθρα και η εμφάνισή τους είναι περιορισμένα, ενώ σε μερικά πεδία δεν υπάρχουν άρθρα στην ελληνική γλώσσα ή οι ελληνικές λέξεις-κλειδιά συγχέονται από την πλατφόρμα του Μελετητή.

3.4 Τεχνική δειγματοληψίας

Η έρευνα στόχευε στους νέους που ανήκουν στη γενιά Z, δηλαδή αυτούς που γεννήθηκαν μεταξύ των ετών 1995 και 2010. Συνολικά, τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 140 συμμετέχοντες (N=140). Δεν υπήρξε κανένας περιορισμός όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος, είτε ανώτατο είτε κατώτατο όριο. Ωστόσο, το μέγεθος του δείγματος θεωρήθηκε όχι μόνο επαρκές αλλά και ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικό για τις ανάγκες της

συγκεκριμένης μελέτης. Οι συμμετέχοντες, αντιπροσωπεύοντας διάφορα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά, προσέφεραν μια πλούσια πηγή δεδομένων που συνέβαλε στην εγκυρότητα των ευρημάτων της έρευνας.

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε η τεχνική της δειγματοληψίας ευκολίας, μια από τις κύριες μεθόδους μη τυχαίας δειγματοληψίας (Χαρατσάρη, 2020). Η δειγματοληψία ευκολίας θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη για την παρούσα μελέτη, η οποία πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά σε συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα του πληθυσμού. Το ερωτηματολόγιο κοινοποιήθηκε κυρίως μέσω των κοινωνικών δικτύων Instagram και Facebook, τα οποία χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό η γενιά αυτή. Αυτή η προσέγγιση διευκόλυνε τη συλλογή απαντήσεων, καθώς προσέλκυσε πολλούς χρήστες των συγκεκριμένων πλατφορμών.

3.5 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα, ήταν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο, δημιουργήθηκε μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας Google Docs και κοινοποιήθηκε στα κοινωνικά δίκτυα Facebook και Instagram ως δημόσιο αρχείο που μπορεί να απαντηθεί από όλους τους χρήστες του. Το ερωτηματολόγιο, δομήθηκε με τρόπο που να καλύπτει τα ερευνητικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν, αλλά και με τρόπο που δεν ήταν κουραστικός, προκειμένου να μπορούν να το απαντήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα. Οι ερωτήσεις ήταν απλές, χωρίς δύσκολους ορισμούς και οποιοσδήποτε ορισμός που θεωρούταν ότι δεν μπορεί να είναι κατανοητός από το σύνολο των ατόμων, εξηγούνταν πριν από κάθε ερώτηση. Το χρονικό διάστημα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η διαδικασία συγκέντρωσης των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ήταν 10 Ιουλίου 2024 έως 10 Αυγούστου 2024. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν, αποκλειστικά άτομα της ηλικιακής ομάδας με έτος γέννησης 1995-2010, δηλαδή τα μέλη της γενιάς Z. Αποσκοπώντας στη συγκέντρωση δεδομένων από ένα όσο το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα του πληθυσμού-στόχου επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και η δημιουργία του έγινε μέσω χρήσης του Google Docs. Δημιουργήθηκε ένας μοναδικός σύνδεσμος (=link) που θα μπορούσε να κοινοποιηθεί σε πολλά μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

3.5.1 Δομή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 11 ερωτήσεις οι οποίες ήταν οργανωμένες σε τρεις ενότητες:

1. Δημογραφικά στοιχεία
2. Αντιλήψεις για την αειφορία
3. Περιβαλλοντική εκπαίδευση και διαμόρφωση συμπεριφοράς

Ενότητα 1 :Δημογραφικά στοιχεία - Δικαίωμα συμμετοχής

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλάμβανε μια ερώτηση που καθόριζε τη δυνατότητα των συμμετεχόντων να λάβουν μέρος στην έρευνα και ήταν κλειστού τύπου. Αυτή η ερώτηση, γνωστή ως διηθητική ή ερώτηση φίλτρου, χρησιμοποιείται για να αποκλείσει μια συγκεκριμένη ομάδα χρηστών από την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου (Garoufallou, et al., 2013). Στην παρούσα περίπτωση, η ερώτηση φίλτρου χρησιμοποιήθηκε επειδή η έρευνα εστιάζει στις στάσεις και συμπεριφορές της γενιάς Ζ. Έτσι, ο περιορισμός που εφαρμόστηκε εδώ ήταν ηλικιακός και ανάλογα με την απάντηση του συμμετέχοντα, είτε συνέχιζε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είτε μεταφερόταν στο τέλος του. Η ερώτηση αυτή χρησιμοποιεί την τακτική μεταβλητή (1.1) με επιλογές «1995-2010» και «Άλλο». Αν ο συμμετέχων επιλέξει «1995-2010», συνεχίζει κανονικά τη συμπλήρωση, ενώ αν επιλέξει «Άλλο», οδηγείται στο τέλος του ερωτηματολογίου. Ακόμη, σε αυτή την ενότητα συμπληρώνονται τα δημογραφικά στοιχεία με την δεύτερη ερώτηση της ενότητας να αφορά το φύλο με ονομαστική μεταβλητή (1.2) με επιλογές «Άνδρας», «Γυναίκα», «Άλλο». Η τρίτη ερώτηση αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτώμενων με ονομαστική μεταβλητή (1.3) με επιλογές στις απαντήσεις «Βασική εκπαίδευση (Δημοτικό σχολείο)», «Κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», «Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Λύκειο)», «Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μη πανεπιστημιακή - ΙΕΚ)», «Πανεπιστημιακή εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)», «Μεταπτυχιακή εκπαίδευση (MSc)», «Διδακτορική εκπαίδευση (PhD)».

Ενότητα 2 : Αντιλήψεις για την αειφορία

Η δεύτερη ενότητα εστιάζει στην αειφορία και οι ερωτώμενοι έρχονται σε θέση να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν με διάφορες προτάσεις που σχετίζονται με τον αντίκτυπο των πράξεων μας στο περιβάλλον. Η πρώτη ερώτηση της δεύτερης ενότητας (2.1) «Γνωρίζετε τί σημαίνει αειφορία» , με ονομαστική μεταβλητή , με δυνατότητα απάντησης «Ναι» ή «Όχι». Στην επόμενη ερώτηση (2.2) οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν κατά πόσο συμφωνούν με προτάσεις που αφορούν την αειφορία και τις σκέψεις των ατόμων γενιάς Z. Η ερώτηση είναι κλειστού τύπου και έχει έξι παραμέτρους και το είδος των μεταβλητών που χρησιμοποιείται είναι η Τακτική μεταβλητή με επιλογή διτακτικής κλίμακας «Καθόλου» , «Λίγο» , «Αρκετά» , «Πολύ».

Ενότητα 3 : Περιβαλλοντική εκπαίδευση και διαμόρφωση συμπεριφοράς

Η Τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά την περιβαλλοντική εκπαίδευση και τη διαμόρφωση συμπεριφοράς. Οι παρακάτω ερωτήσεις φανερώσουν κατά πόσο η περιβαλλοντική εκπαίδευση επηρεάζει τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ατόμων της γενιάς Z. Στην πρώτη ερώτηση (3.1) η μεταβλητή που χρησιμοποιήθηκε είναι με πενταβάθμια κλίμακα likert με απαντήσεις «Διαφωνώ απόλυτα», «Διαφωνώ», «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», «Συμφωνώ», «Συμφωνώ απόλυτα». Έπειτα, στην ερώτηση (3.2) η γενιά Z απαντά με ποιον τρόπο θεωρούν ότι οι νέοι αποκτούν γνώσεις. Η μεταβλητή είναι ονομαστική με επιλογές απάντησης «Σχολική περιβαλλοντική εκπαίδευση» , «Εξωσχολική περιβαλλοντική εκπαίδευση» , «Συμμετοχή σε σεμινάρια» , «Εκπαιδευτικές εκδρομές». Η τρίτη ερώτηση (3.3) πραγματοποιείται με τακτική μεταβλητή με επιλογή διτακτικής κλίμακας με επιλογές «Καθόλου» , «Λίγο» , «Αρκετά» , «Πολύ» και μέσα από αυτή θα αποδειχθεί πόσο η περιβαλλοντική εκπαίδευση συμβάλλει στην διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων των ατόμων. Η τέταρτη και η πέμπτη ερώτηση της παρούσας ενότητας (3.4, 3.5) πραγματοποιείται με πενταβάθμια κλίμακα likert με απαντήσεις «Διαφωνώ απόλυτα», «Διαφωνώ», «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», «Συμφωνώ», «Συμφωνώ απόλυτα». Η έκτη ερώτηση αφορά την στάση και την διάθεση των ερωτώμενων κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και πραγματοποιείται επίσης με κλίμακα likert με απαντήσεις «Διαφωνώ απόλυτα», «Διαφωνώ», «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», «Συμφωνώ», «Συμφωνώ απόλυτα»

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Περιγραφική Ανάλυση

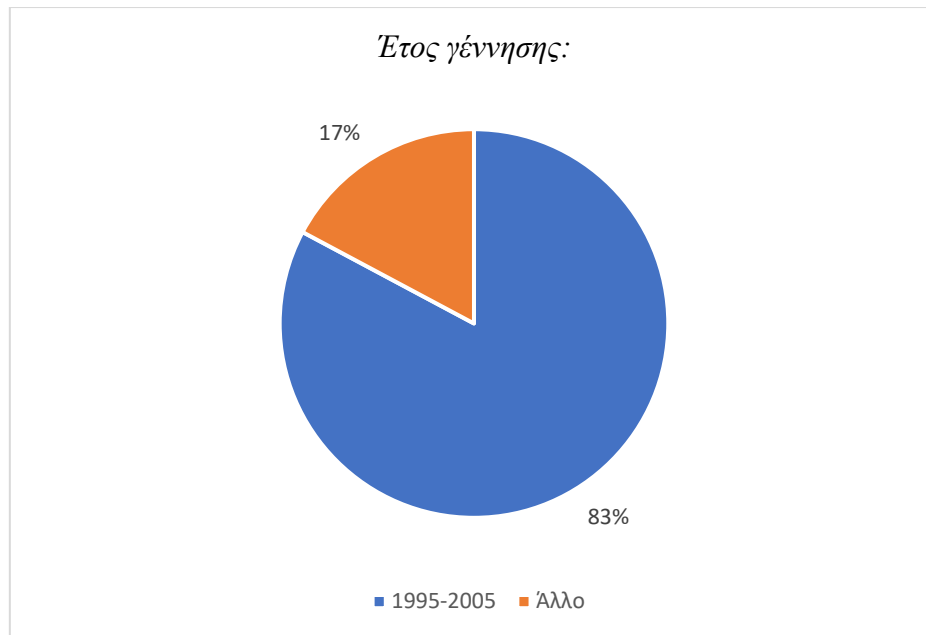
4.1.1 Δικαίωμα συμμετοχής

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι απαντήσεις στο πρώτο ερώτημα του ερωτηματολογίου, το οποίο λειτουργεί ως φίλτρο για τη συνέχεια της διαδικασίας. Η πρώτη ερώτηση είναι ερώτηση διηθητική ή φίλτρου και ανάλογα με την απάντηση του ερωτώμενου, καθορίζεται αν θα συνεχίσει τη συμπλήρωση ή αν θα μεταβεί στο τέλος του ερωτηματολογίου. Δικαίωμα συμμετοχής έχουν μόνο τα άτομα που ανήκουν στη γενιά Z. Συνεπώς, υπάρχουν δύο πιθανά αποτελέσματα: αν ο ερωτώμενος επιλέξει «1995-2010», συνεχίζει κανονικά με το ερωτηματολόγιο, ενώ αν επιλέξει «Άλλο», το ερωτηματολόγιο τον μεταφέρει αυτόματα στην τελευταία ενότητα που αφορά τα δημογραφικά στοιχεία.

Στην περίπτωση μας, το 82,8% του δείγματος ανήκει στην γενιά Z και το 17,2% δεν ανήκει στην γενιά. Αυτό σημαίνει ότι το 82,8% των απαντήσεων συνεχίζει την πλήρωση του ερωτηματολογίου, ενώ το 17,2% αυτόματα παραπέμπεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και έπειτα στο τέλος του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 6.1: Κατανομή του δείγματος με βάση το δικαίωμα συμμετοχής του (N=140)

Μεταβλητή	Κατηγορία μεταβλητής	Συχνότητα	Έγκυρο ποσοστό %
Έτος γέννησης	1995-2010	116	82,8
	Άλλο	24	17,2



Διάγραμμα 6.1: Δικαίωμα συμμετοχής (N=140)

4.1.2. Δημογραφικά στοιχεία

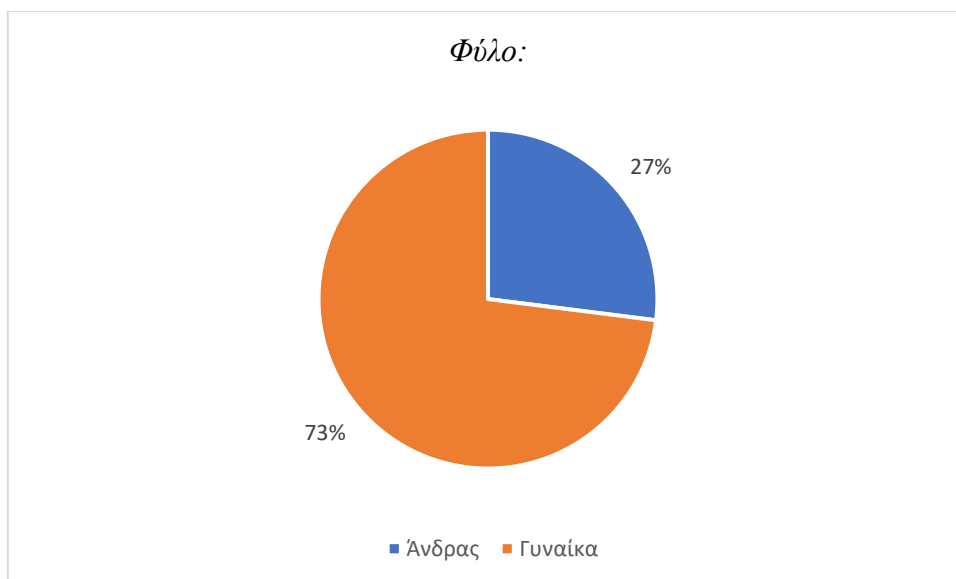
Ο Πίνακας 6.2, παρουσιάζει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα:

Πίνακας 6.2: Κατανομή του δείγματος με βάση τις δημογραφικές μεταβλητές (N=140)

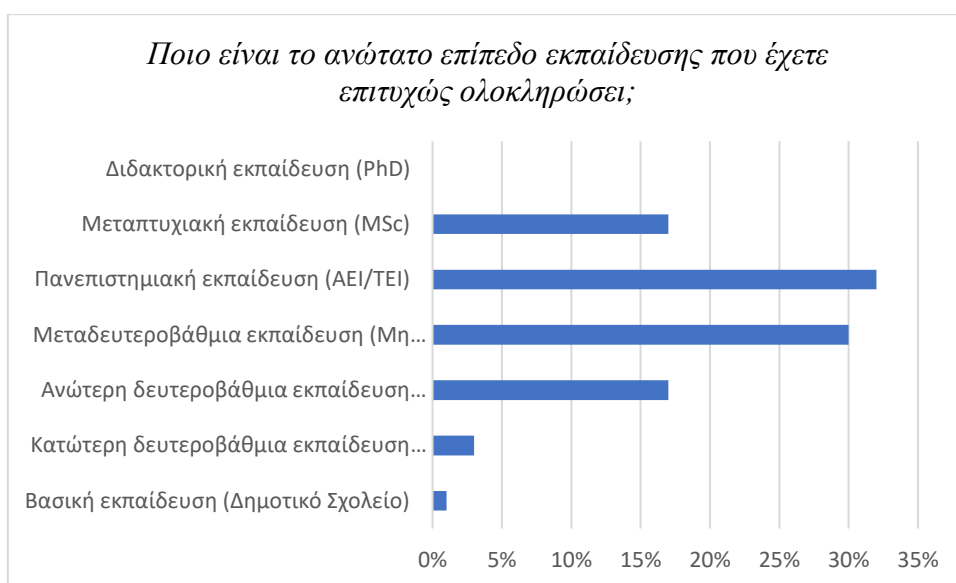
Μεταβλητή	Κατηγορία μεταβλητής	Συχνότητα	Έγκυρο ποσοστό %
Φύλο	Άνδρας	38	27,1
	Γυναίκα	102	72,9
Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης	Βασική εκπαίδευση (Δημοτικό Σχολείο)	2	1,4
	Κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)	4	2,8
	Ανώτερη δευτεροβάθμια	24	17,1

	εκπαίδευση (Λύκειο)		
	Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μη πανεπιστημιακή- IEK)	42	30
	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	44	31,4
	Μεταπτυχιακή εκπαίδευση (MSc)	24	17,1
	Διδακτορική εκπαίδευση (PhD)	0	0,0

Από τους 140 συμμετέχοντες στην έρευνα το 27,1% είναι άνδρες και το 72,9% είναι γυναίκες. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (45,2%) έχει ολοκληρώσει επιτυχώς την πανεπιστημιακή του εκπαίδευση, ενώ μόλις το 17,1% έχει ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σταδιαγράμματα 6.1, 6.2 , 6.3 και στους πίνακες 6.1 , 6.2 και 6.3 αποτυπώνονται οι ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.



Διάγραμμα 6.2: Φύλο (N=140)



Διάγραμμα 6.3: Ποιο είναι το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε επιτυχώς ολοκληρώσει; (N=140)

4.1.3 Αντιλήψεις για την αειφορία

Για το αν γνωρίζει το δείγμα τι σημαίνει η έννοια αειφορία το 89,6% απάντησε θετικά πως γνωρίζει τι σημασία της, ενώ αντίθετα το 10,4% του δείγματος απάντησε αρνητικά πως δεν γνωρίζει τι σημαίνει αειφορία. Τα αποτελέσματα για την συγκεκριμένη ερώτηση αποτυπώνονται στον πίνακα 6.3 και στο διάγραμμα 6.4 που παρατίθενται παρακάτω.

Πίνακας 6.3: Γνωρίζετε τι σημαίνει αειφορία; (N=116)

Μεταβλητή	Κατηγορία μεταβλητής	Συχνότητα	Έγκυρο ποσοστό %
Γνωρίζετε τι σημαίνει αειφορία;	Ναι	104	89,6
	Όχι	12	10,4

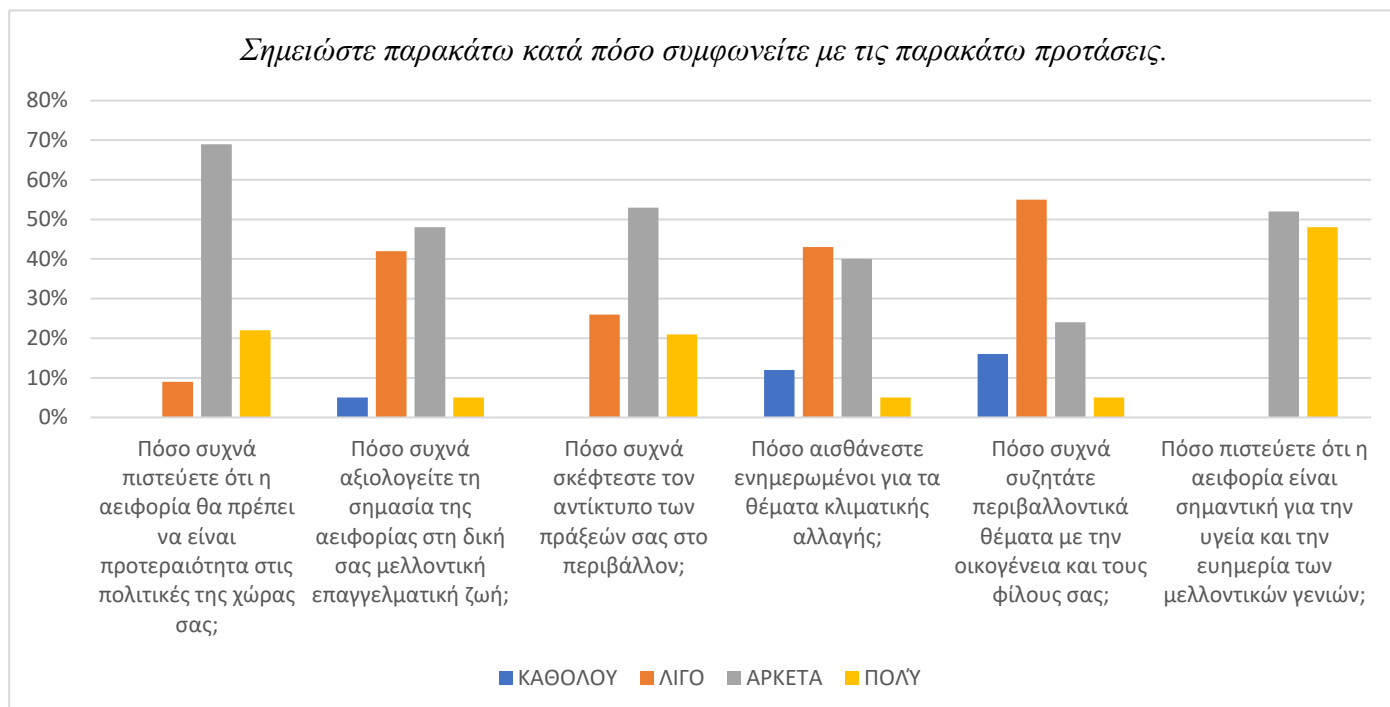


Διάγραμμα 6.4: Γνωρίζετε τι σημαίνει αειφορία; (N=116)

Στον Πίνακα 6.4 και στο Διάγραμμα 6.5, παρακάτω, παρουσιάζονται τα έγκυρα ποσοστά για το πόσο συμφωνεί το δείγμα με τις παρακάτω προτάσεις για την αειφορία. Σε αυτόν τον πίνακα, οι τιμές που παίρνουν οι μεταβλητές είναι «Καθόλου», «Λίγο», «Αρκετά» και «Πολύ». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, με την πρόταση «Πόσο συχνά πιστεύετε ότι η αειφορία θα πρέπει να είναι προτεραιότητα στις πολιτικές της χώρας;» συμφώνησαν οι περισσότεροι με την επιλογή «Αρκετά» και συγκεκριμένα το 68,9% του συνολικού ποσοστού, ενώ κανένας δεν επέλεξε την επιλογή «Καθόλου». Ακόμη, σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι στην ερώτηση «Πόσο πιστεύετε ότι η αειφορία είναι σημαντική για την υγεία και την ευημερία των μελλοντικών γενιών;» πάνω από το 50% του δείγματος επέλεξε «Αρκετά» και το 48,3% επέλεξε την επιλογή «Πολύ». Όχι τόσο θετικό αποτέλεσμα προκύπτει σύμφωνα με το δείγμα, η ερώτηση «Πόσο αισθάνεστε ενημερωμένοι για τα θέματα κλιματικής αλλαγής;», αφού μόνο το 5,1% έδειξε να είναι «Πολύ» ενημερωμένο, ενώ οι περισσότεροι απάντησαν ότι είναι «Λίγο» ενημερωμένοι. Στην ερώτηση «Πόσο συχνά σκέφτεστε τον αντίκτυπο των πράξεών σας στο περιβάλλον;» το 53,4% απάντησε «Αρκετά», ενώ κανένας δεν απάντησε «Καθόλου». Τέλος, στην ερώτηση «Πόσο συχνά αξιολογείτε τη σημασία της αειφορίας στη δική σας μελλοντική επαγγελματική ζωή;» οι περισσότεροι, το 48,2% απάντησε «Αρκετά», το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στην απάντηση «Λίγο», ενώ ίδιο ποσοστό του δείγματος, 5,1% απάντησε «Καθόλου» και «Πολύ».

Πίνακας 6.4: Έγκυρα ποσοστά για το πόσο συμφωνεί το δείγμα με τις παρακάτω προτάσεις (N=116)

Μεταβλητές	Ποσοστά			
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Πόσο συχνά πιστεύετε ότι η αειφορία θα πρέπει να είναι προτεραιότητα στις πολιτικές της χώρας σας;	0,0	8,6	68,9	22,4
Πόσο συχνά αξιολογείτε τη σημασία της αειφορίας στη δική σας μελλοντική επαγγελματική ζωή;	5,1	41,3	48,2	5,1
Πόσο συχνά σκέφτεστε τον αντίκτυπο των πράξεών σας στο περιβάλλον;	0,0	25,8	53,4	20,6
Πόσο αισθάνεστε ενημερωμένοι για τα θέματα κλιματικής αλλαγής;	12,0	43,1	39,6	5,1
Πόσο συχνά συζητάτε περιβαλλοντικά θέματα με την οικογένεια και τους φίλους σας;	15,5	55,1	24,1	5,1
Πόσο πιστεύετε ότι η αειφορία είναι σημαντική για την υγεία και την ευημερία των μελλοντικών γενιών;	0,0	0,0	51,7	48,3



Διάγραμμα 6.5: Σημειώστε παρακάτω κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις; (N=116)

4.1.4 Περιβαλλοντική εκπαίδευση

Όπως γίνεται και φανερό από τον Πίνακα 6.5 και την απεικόνιση των διαγραμμάτων 6.6, 6.7 και 6.8, οι περισσότεροι ερωτηθέντες επέλεξαν την απάντηση «Αρκετά» ως την πιο συχνή απάντηση σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις. Ταυτόχρονα, η πρόταση εάν η περιβαλλοντική εκπαίδευση «Μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική ανάπτυξη» συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ομόφωνο ποσοστό 50%, με το δείγμα να επιλέγει την απάντηση «Αρκετά». Πιο αναλυτικά, υψηλό ποσοστό συμφωνίας (46,5%) και σημαντικό ποσοστό απόλυτης συμφωνίας (15,8%), συγκέντρωσε η επιλογή «Είναι μέσο κοινωνικοποίησης», δείχνοντας ότι η πλειοψηφία θεωρεί την περιβαλλοντική εκπαίδευση ως εργαλείο κοινωνικοποίησης. Ωστόσο, υπάρχουν και αρκετοί που είτε διαφωνούν (13,7%) είτε κρατούν ουδέτερη στάση (18,9%). Η εκδοχή εάν αυτή «είναι εργαλείο για δημιουργία ενσυναίσθησης» συνάθροισε πολύ υψηλά ποσοστά συμφωνίας (49,0%) και απόλυτης συμφωνίας (36,2%), που υποδηλώνουν ότι οι περισσότεροι βλέπουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση ως εργαλείο ανάπτυξης ενσυναίσθησης. Μόλις το 6,8% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα. Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχει ισχυρή πεποίθηση ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση βοηθά στη διαμόρφωση

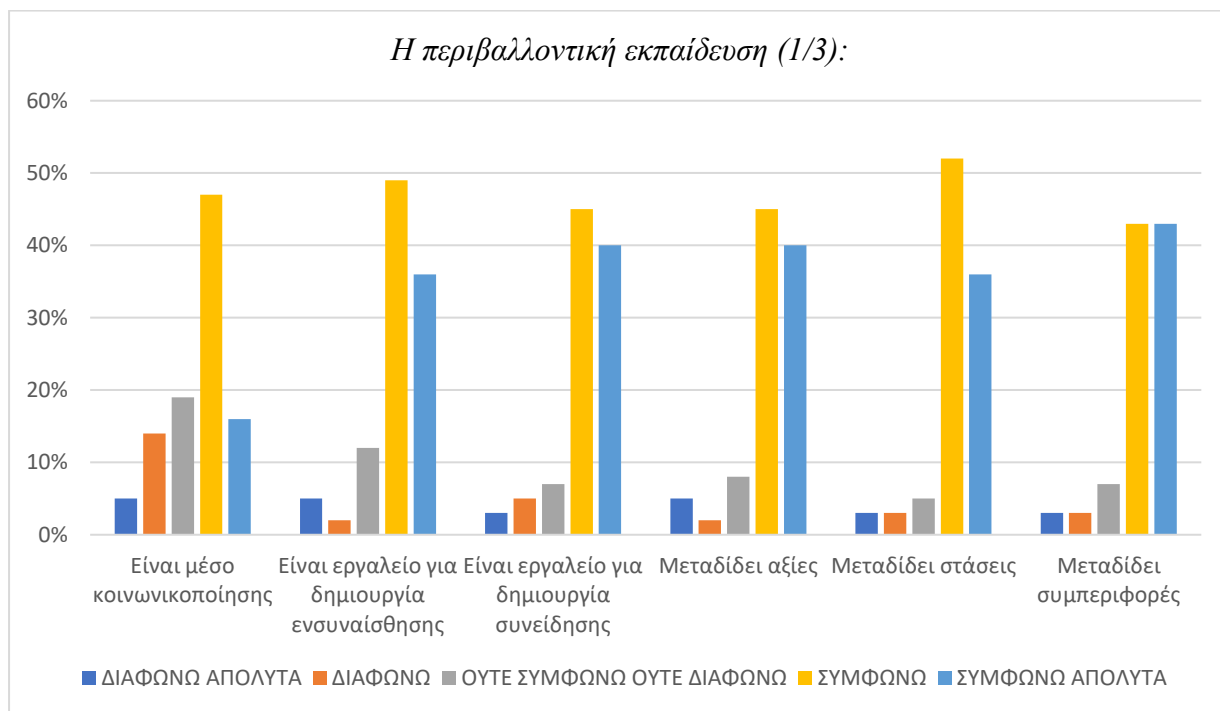
συνείδησης αφού υπήρξαν πολύ υψηλά ποσοστά θετικής συμφωνίας (44,8%) και απόλυτης συμφωνίας (39,6%), με χαμηλά ποσοστά διαφωνίας (3,4% και 5,1%) , ταυτόχρονα η πρόταση εάν η περιβαλλοντική εκπαίδευση «Μεταδίδει αξίες» παρουσιάζει παρόμοια ποσοστά με την προηγούμενη πρόταση, με 84,4% των συμμετεχόντων να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα, υποδεικνύοντας ότι οι περισσότεροι βλέπουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μέσο μετάδοσης αξιών. Ακόμη, πάνω από το 87% των απαντήσεων δείχνουν θετική άποψη (51,7% συμφωνώ και 36,2% συμφωνώ απόλυτα), ενισχύοντας την αντίληψη ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση διαμορφώνει και «μεταδίδει στάσεις». Ισχυρή θετική άποψη με 43,1% συμφωνώ και 43,1% συμφωνώ απόλυτα. Ελάχιστη διαφωνία (3,4% για διαφωνώ απόλυτα και διαφωνώ), που δείχνει σχεδόν ομοφωνία στην αποδοχή της πρότασης σχετικά με την μετάδοση συμπεριφορών. Παρόμοια ποσοστά με την προηγούμενη πρόταση, με 43,1% συμφωνώ και 44,8% συμφωνώ απόλυτα, επιβεβαιώνοντας την αποδοχή ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση μεταδίδει πρότυπα. Για την πρόταση «Ενισχύει τις μαθησιακές δεξιότητες» το 77,5% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα, υποδηλώνοντας ότι πολλοί βλέπουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση ως εργαλείο για την ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων. Υπάρχει, όμως, και ένα 6,8% που διαφωνεί απόλυτα. Πάνω από 79% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα, δείχνοντας γενική αποδοχή της άποψης ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση «Μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική ανάπτυξη» , ενώ το 6,8% εκφράζει διαφωνία. Υπάρχει ένα ποσοστό θετικής αποδοχής (67,2%), στην πρόταση «Μπορεί να ενισχύσει την οικονομική ανάπτυξη» αλλά και ένα σημαντικό 25,9% που κρατά ουδέτερη στάση, δείχνοντας πιθανή αβεβαιότητα για τον οικονομικό αντίκτυπο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Σημειώθηκαν υψηλά ποσοστά θετικής αποδοχής (46,5% συμφωνώ και 31% συμφωνώ απόλυτα), στην πρόταση «Μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για τη μάθηση άλλων επιστημονικών πεδίων» που υποδηλώνουν ότι οι περισσότεροι θεωρούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση χρήσιμη και για άλλα επιστημονικά πεδία. Σημαντικό ποσοστό θετικής αποδοχής συγκεντρώθηκε (37,9% συμφωνώ και 32,7% συμφωνώ απόλυτα) , δείχνοντας ότι πολλοί πιστεύουν πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι κατάλληλη για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Ένα 8,6% διαφωνεί. Στο αν η περιβαλλοντική εκπαίδευση «Απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις για την κατανόησή της» υπάρχει έντονη διαφωνία (34,5% διαφωνώ και 15,5% διαφωνώ απόλυτα), ενώ μόνο το 29,2% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα. Δείχνει ότι η πλειοψηφία δεν θεωρεί απαραίτητες τις εξειδικευμένες γνώσεις για την κατανόηση της περιβαλλοντικής

εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως , υπάρχει ένδειξη αβεβαιότητας σχετικά με το αν απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις για τη διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αφού οι απόψεις είναι μοιρασμένες με 27,4% συμφωνία και 27,4% ουδετερότητα. Τέλος, φαίνεται ότι οι γνώμες είναι διαιρεμένες σχετικά με τη συμβολή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην ενίσχυση της δημοκρατίας αφού υπάρχει ποικιλία απόψεων με 36,2% συμφωνώ, 15,5% συμφωνώ απόλυτα, αλλά και ένα 34,5% ουδετερότητας.

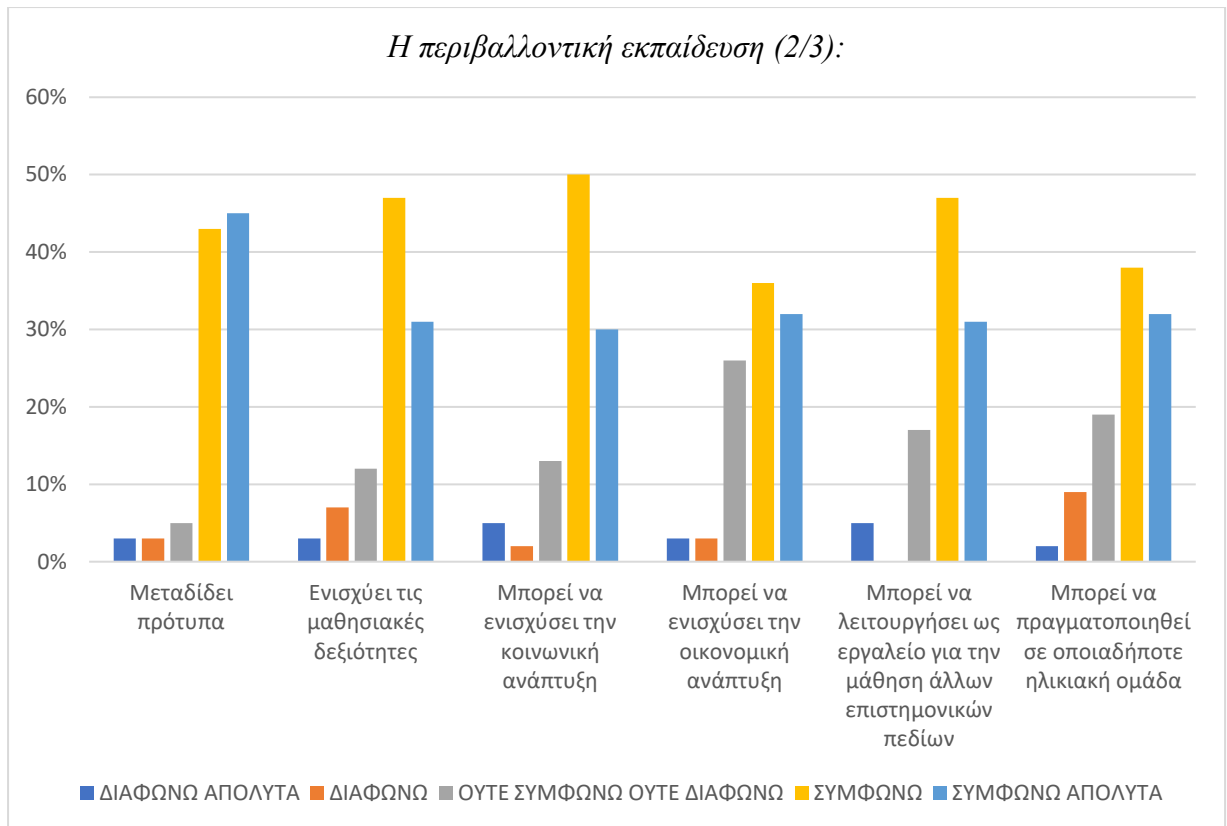
Πίνακας 6.5: Έγκυρα ποσοστά για το πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί το δείγμα με τις παρακάτω προτάσεις για την περιβαλλοντική εκπαίδευση (N=116)

Μεταβλητές	Ποσοστά				
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Είναι μέσο κοινωνικοποίησης	5,1	13,7	18,9	46,5	15,8
Είναι εργαλείο για δημιουργία ενσυναίσθησης	5,1	1,7	12,0	49,0	36,2
Είναι εργαλείο για δημιουργία συνείδησης	3,4	5,1	7,1	44,8	39,6
Μεταδίδει αξίες	5,1	1,7	7,9	44,8	39,6
Μεταδίδει στάσεις	3,4	3,4	5,1	51,7	36,2
Μεταδίδει συμπεριφορές	3,4	3,4	6,8	43,1	43,1
Μεταδίδει πρότυπα	3,4	3,4	5,1	43,1	44,8
Ενισχύει τις μαθησιακές δεξιότητες	3,4	6,8	12,0	46,5	31,0
Μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική ανάπτυξη	5,1	1,7	12,7	50,0	29,3
Μπορεί να ενισχύσει την οικονομική ανάπτυξη	3,4	3,4	25,9	36,2	31,0
Μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την μάθηση άλλων επιστημονικών πεδίων	5,1	0,0	17,2	46,5	31,0

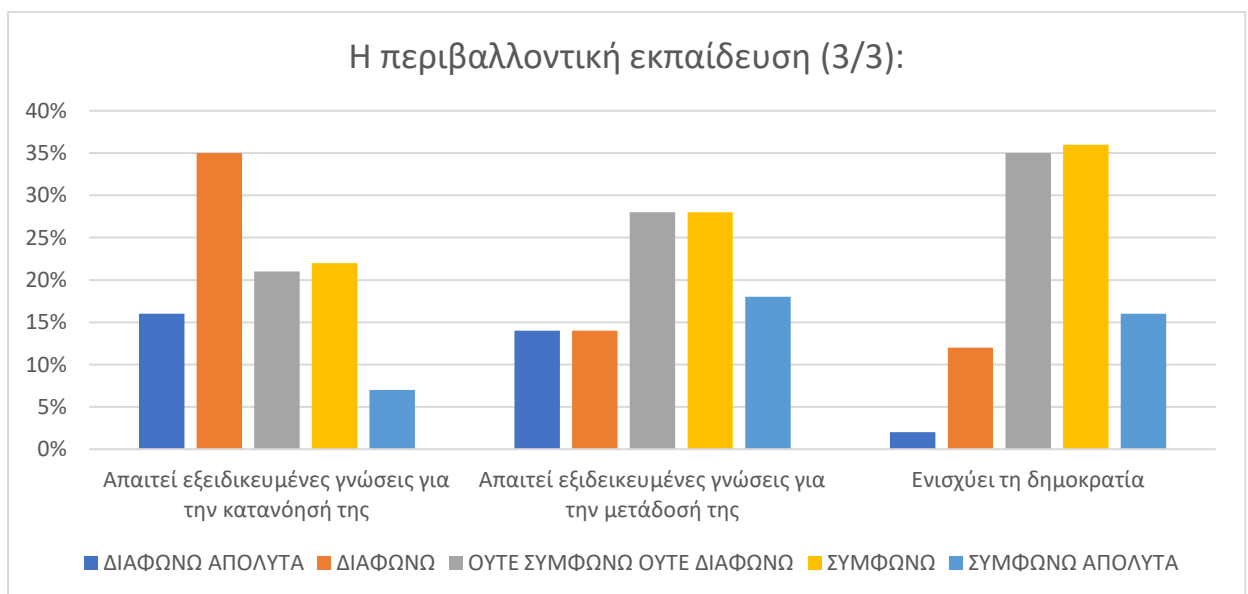
Μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιαδήποτε ηλικιακή ομάδα	1,7	8,6	18,9	37,9	32,7
Απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις για την κατανόησή της	15,5	34,5	20,6	22,4	6,8
Απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις για την μετάδοσή της	13,7	13,7	27,6	27,6	17,4
Ενισχύει τη δημοκρατία	1,7	12,0	34,5	36,2	15,5



Διάγραμμα 6.6: Σημειώστε παρακάτω κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις: Η περιβαλλοντική εκπαίδευση: (N=116)



Διάγραμμα 6.7: Σημειώστε παρακάτω κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις: Η περιβαλλοντική εκπαίδευση: (N=116)



Διάγραμμα 6.8: Σημειώστε παρακάτω κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις: Η περιβαλλοντική εκπαίδευση: (N=116)

Όπως φαίνεται και παρακάτω στον Πίνακα 6.6 και στο διάγραμμα 6.9, αποδεικνύεται ότι η σχολική περιβαλλοντική εκπαίδευση φαίνεται να είναι ο κυριότερος τρόπος απόκτησης γνώσεων για την αειφορία, καθώς συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό (47%). Αυτό υποδεικνύει ότι το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση των νέων σε θέματα αειφορίας. Επίσης, οι εκπαιδευτικές εκδρομές είναι ο δεύτερος πιο δημοφιλής τρόπος με ποσοστό 30%, κάτι που υποδηλώνει ότι οι πρακτικές εμπειρίες και η άμεση επαφή με το περιβάλλον είναι επίσης σημαντικές για την κατανόηση της αειφορίας. Η εξωσχολική περιβαλλοντική εκπαίδευση ακολουθεί με 16%, δείχνοντας ότι υπάρχει ενδιαφέρον για την εκμάθηση της αειφορίας και εκτός σχολείου, πιθανώς μέσω ειδικών προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων. Τέλος, η συμμετοχή σε σεμινάρια έχει το χαμηλότερο ποσοστό (7%), υποδηλώνοντας ότι οι νέοι πιθανώς έχουν λιγότερες ευκαιρίες ή ενδιαφέρον για τη συμμετοχή σε πιο επίσημες μορφές εκπαίδευσης, όπως τα σεμινάρια.

Πίνακας 6.6: Με ποιον από τους παρακάτω τρόπους θεωρείτε ότι οι νέοι αποκτούν γνώσεις σχετικά με την αειφορία; (N=116)

Μεταβλητή	Κατηγορία μεταβλητής	Συχνότητα	Έγκυρο ποσοστό %
Με ποιόν από τους παρακάτω τρόπους θεωρείτε ότι οι νέοι αποκτούν γνώσεις σχετικά με την αειφορία;	Σχολική περιβαλλοντική εκπαίδευση	54	46,5
	Εξωσχολική περιβαλλοντική εκπαίδευση	20	17,2
	Συμμετοχή σε σεμινάρια	8	6,9
	Εκπαιδευτικές εκδρομές	34	29,3



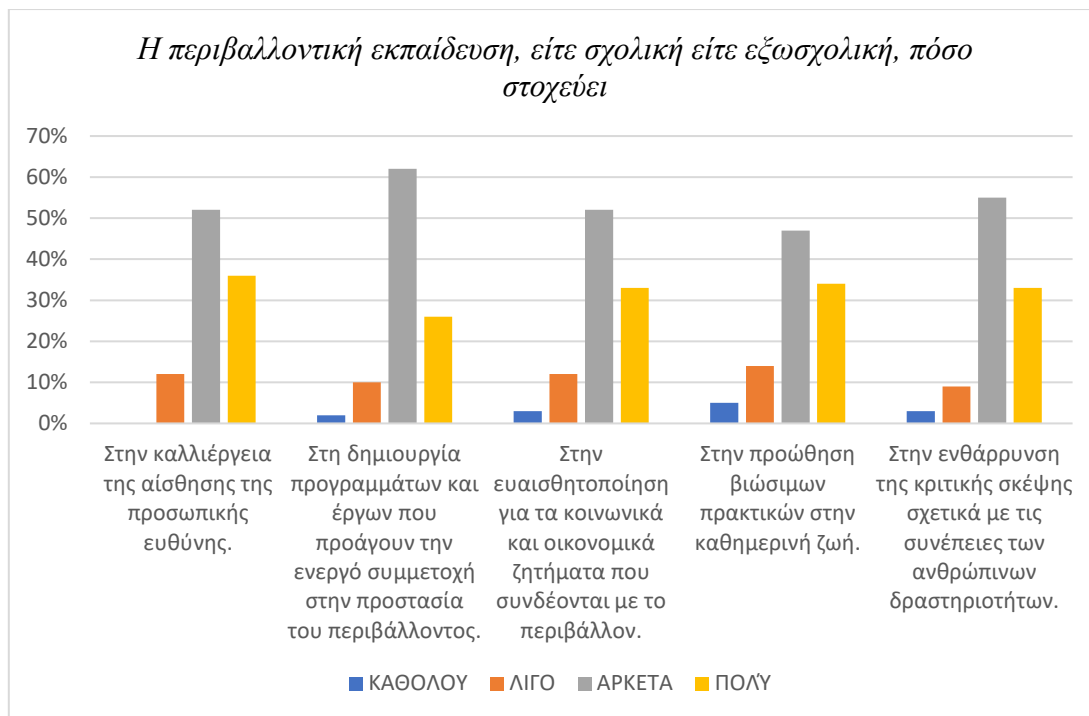
Διάγραμμα 6.9: Με ποιον από τους παρακάτω τρόπους θεωρείτε ότι οι νέοι αποκτούν γνώσεις σχετικά με την αειφορία; (N=116)

Παρακάτω, ο Πίνακας 6.7 και το Διάγραμμα 6.10 παρουσιάζει τις απόψεις σχετικά με το πόσο στοχευμένη είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση, είτε σχολική είτε εξωσχολική, σε διάφορους τομείς. «Στην καλλιέργεια της αίσθησης της προσωπικής ευθύνης», η μεγαλύτερη ομάδα απαντήσεων θεωρεί ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση επιτυγχάνει "πολύ" σε αυτόν τον τομέα (περίπου 45%). Ακολουθούν οι απαντήσεις "αρκετά" με περίπου 30%. Οι απαντήσεις "λίγο" και "καθόλου" έχουν μικρότερα ποσοστά, υποδεικνύοντας ότι οι περισσότεροι θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι αποτελεσματική σε αυτόν τον τομέα. Έπειτα, «Στη δημιουργία προγραμμάτων και έργων που προάγουν την ενεργό συμμετοχή στην προστασία του περιβάλλοντος», το μεγαλύτερο ποσοστό θεωρεί ότι η εκπαίδευση στοχεύει "πολύ" σε αυτόν τον τομέα (περίπου 55%). Οι απαντήσεις "αρκετά" και "λίγο" έχουν σχεδόν το ίδιο ποσοστό. Οι λιγότεροι πιστεύουν ότι δεν επιτυγχάνεται καθόλου. Επίσης, «Στην ευαισθητοποίηση για τα κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα που συνδέονται με το περιβάλλον», οι απαντήσεις "πολύ" και "αρκετά" είναι σχετικά ισοκαταμεμημένες, γύρω στο 35% η καθεμία. Υπάρχουν λίγοι που πιστεύουν ότι η εκπαίδευση στοχεύει "λίγο" ή "καθόλου" σε αυτόν τον τομέα. «Στην προώθηση βιώσιμων πρακτικών στην καθημερινή ζωή», οι περισσότερες απαντήσεις βρίσκονται στην κατηγορία "πολύ" (περίπου 50%). Ακολουθούν "αρκετά" με περίπου 30%. Οι απαντήσεις "λίγο" και "καθόλου" είναι σαφώς λιγότερες, δείχνοντας ότι θεωρείται αποτελεσματική σε αυτόν τον τομέα. «Στην ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης σχετικά με τις συνέπειες των ανθρώπινων δραστηριοτήτων» και εδώ,

οι περισσότεροι απαντούν "πολύ" (περίπου 45%). Η επιλογή "αρκετά" συγκεντρώνει περίπου 30%. Οι επιλογές "λίγο" και "καθόλου" έχουν χαμηλότερα ποσοστά, κάτι που δείχνει ότι θεωρείται γενικά αποτελεσματική.

Πίνακας 6.7: Έγκυρα ποσοστά για το πόσο η περιβαλλοντική εκπαίδευση, είτε σχολική είτε εξωσχολική, στοχεύει: (N=116)

Μεταβλητές	Ποσοστά			
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Στην καλλιέργεια της αίσθησης της προσωπικής ευθύνης.	0,0	12,0	51,7	36,2
Στη δημιουργία προγραμμάτων και έργων που προάγουν την ενεργό συμμετοχή στην προστασία του περιβάλλοντος.	1,7	10,4	62,0	25,8
Στην ευαισθητοποίηση για τα κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα που συνδέονται με το περιβάλλον.	3,4	12,0	51,7	32,7
Στην προώθηση βιώσιμων πρακτικών στην καθημερινή ζωή.	5,1	13,8	48,3	34,5
Στην ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης σχετικά με τις συνέπειες των ανθρώπινων δραστηριοτήτων.	3,4	8,6	55,2	32,8



Διάγραμμα 6.10: Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, είτε σχολική είτε εξωσχολική, πόσο στοχεύει; (N=116)

4.1.5 Στάσεις και συμπεριφορές

Παρακάτω στον Πίνακα 6.8 παρουσιάζονται οι απόψεις των 116 ατόμων για το πόσο επηρεάζει η περιβαλλοντική εκπαίδευση στάσεις και συμπεριφορές. Τον μεγαλύτερο μέσο όρο συγκεντρώνει η πρόταση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε να ενσωματώνονται περιβαλλοντικά θέματα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των σχολείων;» με μέσο όρο 4,45. Ο υψηλός μέσος όρος υποδηλώνει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν πολύ σημαντική την ενσωμάτωση περιβαλλοντικών θεμάτων στα σχολικά προγράμματα. Αυτό μπορεί να αντικατοπτρίζει μια γενική συνείδηση σχετικά με την αξία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και την ανάγκη να γίνει μέρος της βασικής εκπαίδευσης. Η πρόταση «Πόσο πιστεύετε ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση σας έχει βοηθήσει να αναπτύξετε πιο υπεύθυνες περιβαλλοντικές συμπεριφορές;» συγκέντρωσε 3,76 μέσο όρο που αυτό δείχνει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση τους έχει βοηθήσει αρκετά να αναπτύξουν υπεύθυνες περιβαλλοντικές συμπεριφορές. Ωστόσο, ο μέσος όρος δεν είναι πολύ υψηλός, υποδεικνύοντας ότι υπάρχει περιθώριο για βελτίωση όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε αυτόν τον τομέα. Ο μέσος όρος 3,97 είναι αρκετά υψηλός στην πρόταση «Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση για την ενίσχυση της προσωπικής σας δέσμευσης στη βιώσιμη ανάπτυξη;», κάτι που δείχνει ότι οι συμμετέχοντες γενικά αναγνωρίζουν την αξία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην ενίσχυση της δέσμευσής τους στη βιώσιμη ανάπτυξη. Ωστόσο, δεν φτάνει τον απόλυτο υψηλό βαθμό, κάτι που υποδηλώνει ότι κάποιοι ενδέχεται να μην νιώθουν τόσο έντονα αυτή την ανάγκη. Τέλος, ο μέσος όρος 3,79 στην πρόταση «Πόσο πιστεύετε ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση σας έχει ευαισθητοποιήσει σχετικά με τις συνέπειες της κλιματικής αλλαγής;» δείχνει ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει έναν μέτρια υψηλό βαθμό επιτυχίας στην ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων για τις συνέπειες της κλιματικής αλλαγής. Αυτό δείχνει ότι, αν και η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι αρκετά αποτελεσματική, υπάρχει περιθώριο βελτίωσης στην ενίσχυση της επίγνωσης σχετικά με την κλιματική αλλαγή.

Πίνακας 6.8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το πόσο επηρεάζει η περιβαλλοντική εκπαίδευση στάσεις και συμπεριφορές (N=116)

Μεταβλητές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Πόσο σημαντικό θεωρείτε να ενσωματώνονται περιβαλλοντικά θέματα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των σχολείων;	4,45	0,82
Πόσο πιστεύετε ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση σας έχει βοηθήσει να αναπτύξετε πιο υπεύθυνες περιβαλλοντικές συμπεριφορές;	3,76	1,11
Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση για την ενίσχυση της προσωπικής σας δέσμευσης στη βιώσιμη ανάπτυξη;	3,97	0,92
Πόσο πιστεύετε ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση σας έχει ευαισθητοποιήσει σχετικά με τις συνέπειες της κλιματικής αλλαγής;	3,79	1,12

Στον Πίνακα 6.9 φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων σχετικά με τις απόψεις για το πώς η περιβαλλοντική εκπαίδευση επηρεάζει τους νέους σε διάφορους τομείς. Η δήλωση «Πιστεύω πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση προσφέρει σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα στους νέους» συγκέντρωσε 3,88 μέσο όρο, ο οποίος δείχνει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει θετικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα των νέων. Παρόλο που δεν φτάνει το απόλυτο υψηλό, δείχνει μια γενική θετική εκτίμηση για την αξία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έπειτα, η πρόταση «Πιστεύω πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση προσφέρει σημαντικά οφέλη κοινωνικοποίησης στους νέους» συγκεντρώνει έναν μέσο όρο 3,60. Οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν κάποια οφέλη κοινωνικοποίησης από την περιβαλλοντική εκπαίδευση, αλλά σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν είναι πρωτίστως ένας μηχανισμός κοινωνικοποίησης, αλλά ενδέχεται να προσφέρει κάποια δευτερεύοντα οφέλη σε αυτόν τον τομέα. Όπως φαίνεται και παρακάτω η πρόταση «Πιστεύω πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση βοηθά τους νέους να είναι περισσότερο αποδοτικοί στην περάτωση των εργασιών» συγκεντρώνει ίδιο μέσο όρο 3,60 και υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση βοηθά στην αύξηση της αποδοτικότητας των νέων στην ολοκλήρωση των εργασιών, αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό. Φαίνεται να υπάρχει μια μέτρια θετική αντίληψη για τη σχέση μεταξύ περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αποδοτικότητας. Έπειτα η πρόταση «Πιστεύω πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση βοηθά τους νέους να είναι περισσότερο ενεργοί στη μάθηση» συγκέντρωσε μέσο όρο 3,50 που είναι ελαφρώς χαμηλότερος, υποδεικνύοντας ότι η αντίληψη για τη συμβολή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση είναι σχετικά μέτρια. Αν και αναγνωρίζονται κάποια οφέλη, φαίνεται να μην είναι επαρκώς ισχυρή η σύνδεση ανάμεσα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και στην ενεργή μάθηση. Τέλος, ο υψηλός μέσος όρος 3,93 στην πρόταση «Πιστεύω πως η διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης επηρεάζεται αρνητικά από το γεγονός πως δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα» δείχνει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση επηρεάζεται αρνητικά από το γεγονός ότι δεν διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα. Αυτό υποδηλώνει ότι πολλοί θα προτιμούσαν η περιβαλλοντική εκπαίδευση να έχει μεγαλύτερη έμφαση και αυτονομία στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Πίνακας 6.9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το πόσο επηρεάζει η περιβαλλοντική εκπαίδευση στάσεις και συμπεριφορές (N=116)

Μεταβλητές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Πιστεύω πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση προσφέρει σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα στους νέους.	3,88	1,06
Πιστεύω πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση προσφέρει σημαντικά οφέλη κοινωνικοποίησης στους νέους.	3,60	1,20
Πιστεύω πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση βοηθά τους νέους να είναι περισσότερο αποδοτικοί στην περάτωση των εργασιών.	3,60	0,97
Πιστεύω πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση βοηθά τους νέους να είναι περισσότερο ενεργοί στη μάθηση.	3,50	1,08
Πιστεύω πως η διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης επηρεάζεται αρνητικά από το γεγονός πως δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα.	3,93	1,04

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.10 αφορούν τις στάσεις και τη διάθεση των 116 ατόμων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο και αναδεικνύουν τη γενική ψυχολογική τους κατάσταση κατά τη συμπλήρωσή του. «Αυτή τη στιγμή είμαι σε καλή διάθεση» με μέσο όρο 3,83 δείχνει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες βρίσκονται σε καλή διάθεση κατά τη στιγμή της απάντησης, χωρίς ωστόσο να είναι σε εξαιρετική διάθεση. Η τιμή αυτή δείχνει μία θετική, αλλά όχι ενθουσιώδη, στάση προς τη συμμετοχή στο ερωτηματολόγιο. «Καθώς απαντάω στις ερωτήσεις αυτές νιώθω χαρούμενος/η» ο μέσος όρος 3,72 είναι ελαφρώς χαμηλότερος, υποδηλώνοντας ότι οι συμμετέχοντες νιώθουν αρκετά χαρούμενοι καθώς απαντούν στις ερωτήσεις. Παρόλο που η διάθεση είναι κατά κύριο λόγο θετική, δεν υπάρχει έντονη αίσθηση χαράς, κάτι

που ίσως υποδηλώνει ότι το ερωτηματολόγιο αντιμετωπίζεται με ουδετερότητα ή ήπια θετικότητα. «Αισθάνομαι πολύ άνετα» συγκεντρώνει έναν υψηλό μέσο όρο 4,41, η άνεση των συμμετεχόντων είναι εμφανής, υποδηλώνοντας ότι η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν ευχάριστη και απλή για αυτούς. Αυτή η τιμή δείχνει ότι το ερωτηματολόγιο δεν προκαλεί άγχος ή δυσφορία, κάτι που είναι θετικό για τη συλλογή έγκυρων δεδομένων. «ΔΕΝ είμαι ενοχλημένος/η» ο επίσης υψηλός μέσος όρος 4,29 δείχνει ότι οι συμμετέχοντες δεν αισθάνονται ενοχλημένοι κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Αυτή η απάντηση ενισχύει περαιτέρω την εντύπωση ότι η διαδικασία ήταν αρκετά άνετη και οι ερωτήσεις ήταν καλά δομημένες, αποφεύγοντας να δημιουργήσουν αρνητικά συναισθήματα.

Πίνακας 6.10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τη στάση και τη διάθεση που είχε το δείγμα κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (N=116)

Μεταβλητές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αυτή τη στιγμή είμαι σε καλή διάθεση	3,83	1,17
Καθώς απαντάω στις ερωτήσεις αυτές νιώθω χαρούμενος/η.	3,72	1,06
Αισθάνομαι πολύ άνετα.	4,41	0,73
ΔΕΝ είμαι ενοχλημένος/η.	4,29	1,04

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αναμφίβολα, τα μέλη της γενιάς Z αναγνωρίζουν τη σημασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως μέσο για την ανάπτυξη υπεύθυνων στάσεων και συμπεριφορών, ενώ ταυτόχρονα εκφράζουν την ανάγκη για πιο οργανωμένες και στοχευμένες μορφές διδασκαλίας που να ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση και την κοινωνικοποίηση. Επίσης, έχουν έντονη κοινωνική συνείδηση και ενδιαφέρον για θέματα όπως η ισότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η περιβαλλοντική βιωσιμότητα. Η γενιά Z χαρακτηρίζεται από περιβαλλοντική ευαισθησία και έχει στενή σχέση με το περιβάλλον. Είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένη για περιβαλλοντικά θέματα και ανησυχεί για την κλιματική αλλαγή, τη ρύπανση και την απώλεια βιοποικιλότητας. Πολλοί νέοι συμμετέχουν σε περιβαλλοντικές δράσεις και πρωτοβουλίες για την προστασία του περιβάλλοντος και στρέφονται προς την πράσινη κατανάλωση, δηλαδή προτιμούν προϊόντα και υπηρεσίες που είναι φιλικά προς το περιβάλλον και αποφεύγουν εκείνα που θεωρούν επιβλαβή για τον πλανήτη. Προτιμούν διαδραστικές και εμπειρικές μεθόδους μάθησης που ενισχύουν την κατανόηση και την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων και εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επιτυχία στην αγορά εργασίας του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η επίλυση προβλημάτων. Ακόμη, η γενιά Z είναι μια γενιά η οποία έχει δεχθεί επιδράσεις από την πανδημία του COVID-19. Η πανδημία επηρέασε τα μέλη, υπήρξαν αλλαγές στην εκπαίδευση και είχε σημαντικό αντίκτυπο στις εκπαιδευτικές συνθήκες, καθιστώντας την απομακρυσμένη εκπαίδευση αναγκαιότητα. Επίσης, ψυχολογικές επιπτώσεις της πανδημίας επηρέασαν τη γενιά Z, όπως το άγχος και η απομόνωση, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για υποστήριξη της ψυχικής υγείας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η πλειονότητα θεωρεί την περιβαλλοντική εκπαίδευση ως πολύτιμο εργαλείο για τη δημιουργία συνείδησης, ενσυναίσθησης, αξιών και κοινωνικής ανάπτυξης, ενώ υπάρχουν κάποιες επιφυλάξεις για τον ρόλο της σε συγκεκριμένα πεδία όπως η δημοκρατία και οι εξειδικευμένες γνώσεις. Ακόμη, αναδεικνύεται η ανάγκη για την ενίσχυση της διδασκαλίας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσω της καθιέρωσής της ως ξεχωριστό μάθημα, καθώς οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η τρέχουσα δομή της επηρεάζει αρνητικά την αποτελεσματικότητά της. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρέχουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις και τις αντιλήψεις των νέων και των συμμετεχόντων σχετικά με την

περιβαλλοντική εκπαίδευση, καθώς και τη διάθεσή τους κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση των απαντήσεων αναδεικνύει τόσο την αξία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης όσο και τα σημεία όπου υπάρχει περιθώριο βελτίωσης για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή της στο εκπαιδευτικό σύστημα. Συνολικά, φαίνεται ότι οι νέοι μαθαίνουν κυρίως για την αειφορία μέσα από το σχολείο και πρακτικές εμπειρίες, ενώ οι επίσημες μορφές εκπαίδευσης όπως τα σεμινάρια έχουν μικρότερο αντίκτυπο. Τα δεδομένα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες γενικά εκτιμούν τα μαθησιακά οφέλη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και θεωρούν ότι προσφέρει σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ωστόσο, τα οφέλη στον τομέα της κοινωνικοποίησης και της ενίσχυσης της αποδοτικότητας και της ενεργητικής μάθησης θεωρούνται μέτρια. Επιπλέον, υπάρχει ισχυρή πεποίθηση ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα ήταν πιο αποτελεσματική αν διδασκόταν ως ξεχωριστό μάθημα, κάτι που αναδεικνύει την ανάγκη για μια πιο οργανωμένη και αυτόνομη προσέγγιση στη διδασκαλία της. Ακόμη μέσα από την έρευνα αποδείχθηκε ότι οι συμμετέχοντες ήταν γενικά σε θετική ψυχολογική κατάσταση κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, φαίνεται ότι αισθάνονταν άνετα και δεν ήταν ενοχλημένοι, κάτι που αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ποιότητα των απαντήσεών τους. Παρόλο που η διάθεση των συμμετεχόντων δεν ήταν απόλυτα ενθουσιώδης, η απουσία αρνητικών συναισθημάτων και η άνεση που ένιωσαν συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού πλαισίου για τη συλλογή αξιόπιστων δεδομένων. Αυτό ενδέχεται να υποδηλώνει ότι η δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου ήταν καλά σχεδιασμένα ώστε να προάγουν μία ευχάριστη εμπειρία απάντησης. Η άνεση και η μη ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες ένιωθαν άνετα και θετικά διακείμενοι προς τη διαδικασία, κάτι που είναι κρίσιμο για τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων απαντήσεων.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση θεωρείται από τους συμμετέχοντες ως ένα σημαντικό εργαλείο για την ανάπτυξη υπεύθυνων περιβαλλοντικών στάσεων και συμπεριφορών. Ωστόσο, αναδεικνύονται ορισμένα σημεία που χρήζουν βελτίωσης, όπως η ενίσχυση της εξωσχολικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η καθιέρωση της ως ξεχωριστού μαθήματος. Η γενική θετική διάθεση των συμμετεχόντων προς την περιβαλλοντική εκπαίδευση και η άνεσή τους κατά τη διαδικασία απάντησης του ερωτηματολογίου, ενισχύουν την αξία

των ευρημάτων και υπογραμμίζουν τη σημασία της περαιτέρω ενσωμάτωσης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει σε συγκεκριμένες στρατηγικές για την καλύτερη εφαρμογή και επέκταση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις και τις προτάσεις των νέων.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασάκης, Α. -Κουσουρής, Θ. (1999). *Περιβάλλον και Οικολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Δαρδανός.

Αλεξιάδης, Μ., & Παπαναστασίου, Κ. (2020). Οι αξίες και οι συμπεριφορές της Γενιάς Z: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Κοινωνικές Επιστήμες στην Ελλάδα*, 15(3), 32-47.

Αντωνίου, Θ. (2012). *Συμβολή της άτυπης και της προαιρετικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων στο πλαίσιο της..* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Γεροντέλη, Α. (2013). Πρωτοβουλίες αλληλέγγυας, συνεργατικής, ανταλλακτικής οικονομίας. Μια εναλλακτική λύση στην πολυδιάστατη κρίση. Στο: 7ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο του Ε.Μ.Π. και του ΜΕ.Κ.Δ.Ε. του Ε.Μ.Π. Ανακτήθηκε στις 4 Σεπτεμβρίου 2024 από: http://www.ntua.gr/MIRC/7th_conference/ergasies/GERONTELH_AGGELIKH.pdf

Γεωργία, Ρ. (2003). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο ΑΤΕΙ Μεσολογγίου.

Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ζητήματα Ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Διακήρυξη της Τιφλίδας. Βασικά Κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. UNESCO 1977. Αθήνα: ΠΕΕΚΠΕ 1999, τ. 2.

ΔΠΘ, Φ. (2016). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία*.

Δουλάμη, Ε. (2020). Διερεύνηση των αντιλήψεων στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με τον ρόλο του σύγχρονου σχολείου στην προαγωγή της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία.

Καραγιαννοπούλου, Α. (2013). *Πολυκριτηριακός προσδιορισμός παραγόντων που συμβάλλουν στην εξατομικευμένη περιβαλλοντική εκπαίδευση* (Master's thesis).

Καραφύλλης, Γ. (2002). *Αξιολογία και Παιδεία. Φιλοσοφική Θεώρηση του Ζητήματος των Αξιών στο Χώρο της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κεφάλαιο 36 της Ημερήσιας Διάταξης 21/Agenda 21. Βασικά Κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. UN 1992. Αθήνα: ΠΕΕΚΠΕ 1999, τ. 4.

- Κούκουζα, Α. (2007). Καταγραφή των Περιβαλλοντικών Δραστηριοτήτων του ΔΑΑ" Ελευθέριος Βενιζέλος" για την προώθηση Υπεύθυνης Περιβαλλοντικής Συμπεριφοράς μέσω της Τυπικής/μη Τυπικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- Κουκουζέλη, Β. Λ. (2014). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως παράγοντας διαμόρφωσης στάσεων και συμπεριφορών στους μαθητές* (Bachelor's thesis).
- Μανδάλου, Π. (2012). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: η περιβαλλοντική ιστορία στο πλαίσιο μιας παγκόσμιας οικο-ηθικής επιβίωσης* (Master's thesis).
- Μανωλάς, Ε.Ι., Ταμπάκης Σ.Α. (2012). Η περιβαλλοντική ηθική του Mohandas Karamchand Gandhi. Στο: Πρωτοπαπαδάκης Ε. Δ.-Μανωλάς Ε.Ι. (Επιμ), Περιβαλλοντική Ηθική: Προκλήσεις και Προοπτικές για τον 21ο Αιώνα. Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σελ. 65-76.
- Πανταζής, Α. (2012). Ελευθερία και Αγωγή στον Αιμίλιο του J.J.Rousseau. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πανταζής, Β.Ε. (2005). Ο λόγος της φύσης ως ανθρωπολογικό-παιδαγωγικό πρόβλημα. Στο: Σκορδούλης, Κ., Νικολαΐδης, Ε. (Επιμ), Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ιστορία, Φιλοσοφία και Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών» (19-25/9/2005), Οργάνωση: Πανεπιστήμιο Αθηνών-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Τομέας Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος & Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών-Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών-Πρόγραμμα Ιστορίας και Φιλοσοφίας των Επιστημών, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 152-157.
- Παπαδημητρίου, Β. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο. Μια Διαχρονική Θεώρηση. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Ρόκος, Δ. (2013). Μπορούν να υπάρξουν βιώσιμα μοντέλα ανάπτυξης στις ορεινές περιοχές στον αστερισμό της «βιώσιμης» ανάπτυξης; Η θεωρία και η πράξη της αξιοβιώτης ολοκληρωμένης ανάπτυξης, Προσκεκλημένη εισήγηση, Ελληνογερμανικό Αναπτυξιακό Συνέδριο του Ιδρύματος Μεσογειακών Μελετών και του Ιδρύματος Fridrich Ebert, Ιωάννινα 14-15 Ιουνίου 2013.
- Ρόκος, Δ. (2011). Παιδεία, έρευνα, τεχνολογία. Από το χτες στο αύριο. Στο 5ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο του Ε.Μ.Π. και του ΜΕ.Κ.Δ.Ε. του Ε.Μ.Π. «Παιδεία, Έρευνα, Τεχνολογία. Από το Χτες στο Αύριο», Αθήνα: Ε.Μ.Π.

Ανακτήθηκε την 1 Ιουλίου 2016 από: http://www.ntua.gr/MIRC/5th_conference/5th_conference_ergasies.html

Ρόκος, Δ. (2005). Αξιοβίωτη ολοκληρωμένη ανάπτυξη για ένα ειρηνικό και καλύτερο κόσμο. Στο: Ρόκος, Δ. (Επιμ), Περιβάλλον και Ανάπτυξη. Διαλεκτικές Σχέσεις και Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις, Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις, σελ. 23-68.

Σιβρής, Π. (2020). Γνώσεις και απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τα οφέλη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σουβατζή, Δ. (2005). Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Μια κριτική θεώρηση. Στο: Γεωργόπουλος, Α.Δ. (Επιμ), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 189-200.

Σμπώκος, Γ. (2015). Η Επινόηση της Αειφορίας. Πώς Επικράτησε το Δόγμα της Αένας Προόδου. Αθήνα: Οκτώ.

Σπιλάνης, Γ. (2009). Βιώσιμη Ανάπτυξη: «απάτη», ουτοπία ή αναγκαιότητα; Μια προσπάθεια για την ανάδειξη ενός εναλλακτικού μοντέλου ανάπτυξης. Οικοκυκλάδες. Ανακτήθηκε στις 02 Σεπτεμβρίου 2024 από: http://oikokyklades.blogspot.gr/2009/03/blog-post_1891.html

Σπυράκου, Μ. (2008). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η θέση της στο σχολείο του σήμερα* (Master's thesis).

Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. UNICEF. Ανακτήθηκε στις 4 Ιουλίου 2016 από: <https://www.unicef.gr>

Τσεβρένη, Ι. (2015). ΘΕΡΦΥΣ, Θεραπεύοντας την αποξένωση του σύγχρονου ανθρώπου από τη φύση. Διαμόρφωση παιδαγωγικής μεθοδολογίας για την ενδυνάμωση της σχέσης με το δασικό και αγροτικό περιβάλλον. Εκπαιδευτικό Υλικό, Απρίλιος 2015. Υπεύθυνη Έργου Δρ. Ίριδα Τσεβρένη, Υπεύθυνος Παρακολούθησης Δρ. Γαβριήλ Ξανθόπουλος. ΕΚΤ- ΕΣΠΑ (2007-2013)-ΕΛΓΟ-ΔΗΜΗΤΡΑ.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χάρτα του Βελιγραδίου. Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. UNESCO 1975. Αθήνα: ΠΕΕΚΠΕ 1999, τ.1

II. Ξενόγλωσση

Barrutia, J.M., Echebarria, C., Paredes, M.R. Hartmann, P., Apaolaza, V. (2015). From Rio to Rio+20: twenty years of participatory, long term oriented and monitored local planning? *Journal of Cleaner Production*. Vol. 106, pp. 594-607.

Daily, G.C., Ehrlich, A.H., Ehrlich, P.R. (1995). Socioeconomic equity: A critical element in sustainability. *Ambio*. Vol. 24, No. 1, pp. 58-59.

EEA (2015). *The European Environment - State and Outlook 2015: Synthesis Report*. Copenhagen: European Environment Agency.

Engelman, R. (2013). *Beyond Sustainability*. State of the World 2013: Is Sustainability Still Possible. The Worldwatch Institute, Washington: Island Press.

Hodgson, M. (2007). Environmental failures 'put humanity at risk'. *The Guardian*. Ανακτήθηκε στις 26 Οκτωβρίου 2007 από: <http://www.guardian.co.uk/environment/2007/oct/26/climatechange>

Jahan, S. (2016). Measuring human development in the future. *HDDialogue blog*. Ανακτήθηκε την 1 Ιουνίου 2016 από: <http://hdr.undp.org/en/content/measuring-human-development-future>

Jickling, B., Wals, A.E.J. (2012). Debating education for sustainable development 20 years after Rio. A conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of Education for Sustainable Development*. Vol 6, No.1, pp 49–57. 19

Jickling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *Journal of Environmental Education*. Vol. 23, No. 4, pp. 5-8.

Oxfam, (2014). *Even it up Time to End Extreme Inequality. Executive Summary*. Ανακτήθηκε τον Οκτώβριο του 2014 από: http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/cr-even-it-up-extreme-inequality-291014-summ-en.pdf

Oxfam, (2015). *Wealth: Having It All and Wanting More*. Ανακτήθηκε τον Ιανουάριο του 2015 από: http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/ib-wealth-having-all-wanting-more-190115-en.pdf

Palmer, J. (2002). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. Routledge.

Pantazis, V.E. (2009), Reverence (Ehrfurcht) for the living world as the basic bioethical principle: Anthropological-pedagogical approach. *Ethics, Place and Environment*. Vol. 12, No. 2, pp. 255-266.

Rogers, D.S. (2014). Socioeconomic Equity and Sustainability. *Global Environmental Change*, Volume 1 of the series *Handbook of Global Environmental Pollution*, pp. 933-941. Ανακτήθηκε στις 8 Ιουνίου 2016 από: http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-94-007-5784-4_62

Rogers, D. S., Duraiappah, A.K., Antons, D.C., Munoz, P., Bai, X., Fragkias, M. Gutscher, H. (2012). A vision for human well-being: Transition to social sustainability. *Current Opinion in Environmental Sustainability*. Vol 4, Issue 1, pp. 61-73.

Sterling, S. (2008). Sustainable education - towards a deep learning response to unsustainability. *Policy & Practice: A Development Education Review*. Vol. 6, pp. 63-68.

Udo, V.E., Jansson, P.M. (2009). Bringing the gaps for global sustainable development: A quantitative analysis. *Journal of Environmental Management*. Vol. 90, pp. 3700-3707.

United Nations (2005). Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme. Ανακτήθηκε στις 11 Ιουλίου 2016 από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937e.pdf>

UN General Assembly (2013). Happiness: Towards a holistic approach to development. Sixty-seventh session, Agenda item 14. Integrated and coordinated implementation of and follow-up to the outcomes of the major United Nations conferences and summits in the economic, social and related fields, on 16 January 2013.

UN General Assembly (1986). Declaration on the Right To Development. Resolution 41/128 on 4 December 1986

UNEP News Centre (2012). World Remains on Unsustainable Track despite Hundreds of Internationally Agreed Goals and Objectives. Jun 6, 2012. Available at: <http://www.unep.org/newscentre/default.aspx?DocumentID=2688&ArticleID=9158>

UNEP, Global Environment Outlook 5 (GEO 5) report (2012). Regional summary for Europe. On the Eve of Rio+20. Available at: http://www.unep.org/geo/pdfs/geo5/RS_Europe_en.pdf

United Nations Development Programme (2014). Human Development Report: Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience. Ανακτήθηκε στις 24 Ιουλίου 2014 από: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-en-1.pdf>

UNDP (2003). Human Development Report 2003. Millennium Development Goals: A Compact among Nations to End Human Poverty. Oxford University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως παράγοντας διαμόρφωσης στάσεων και αντιλήψεων της γενιάς Z»

Στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής μου διατριβής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών "Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον" δημιουργήθηκε το παρακάτω ερωτηματολόγιο προκειμένου να ερευνηθεί κατά πόσο η περιβαλλοντική εκπαίδευση δρα ως παράγοντας διαμόρφωσης στάσεων και συμπεριφορών στη γενιά Z. Για να συμπληρώσετε όλο το ερωτηματολόγιο θα πρέπει να είστε μέλη της γενιάς Z, δηλαδή να έχετε έτος γέννησης μεταξύ 1995-2010.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που θα αφιερώσετε.

Μπαράκη Χριστίνα

Ενότητα 1 : Δημογραφικά στοιχεία - Δικαίωμα συμμετοχής

1.1 Έτος γέννησης

1995-2010	
Άλλο	

1.2 Φύλο

Ανδρας	
Γυναίκα	
Άλλο	

1.3 Ποιο είναι το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε επιτυχώς ολοκληρώσει ;

Βασική εκπαίδευση (Δημοτικό Σχολείο)	
Κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)	
Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Λύκειο)	

Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μη πανεπιστημιακή-IEK)	
Πανεπιστημιακή εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	
Μεταπτυχιακή εκπαίδευση (MSc)	
Διδακτορική εκπαίδευση (PhD)	

Ενότητα 2 : Αντιλήψεις για την αειφορία

2.1 Γνωρίζετε τί σημαίνει αειφορία ;

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

2.2 Σημειώστε παρακάτω κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Πόσο συχνά πιστεύετε ότι η αειφορία θα πρέπει να είναι προτεραιότητα στις πολιτικές της χώρας σας;				
Πόσο συχνά αξιολογείτε τη σημασία της αειφορίας στη δική σας μελλοντική επαγγελματική ζωή;				
Πόσο συχνά σκέφτεστε τον αντίκτυπο των πράξεών σας στο περιβάλλον;				
Πόσο αισθάνεστε ενημερωμένοι για τα θέματα κλιματικής αλλαγής;				
Πόσο συχνά συζητάτε περιβαλλοντικά θέματα με την οικογένεια και τους φίλους σας;				
Πόσο πιστεύετε ότι η αειφορία είναι σημαντική για την υγεία και				

την ευημερία των μελλοντικών γενιών;				
--------------------------------------	--	--	--	--

Ενότητα 3 : Περιβαλλοντική εκπαίδευση και διαμόρφωση συμπεριφοράς

3.1 Σημειώστε παρακάτω κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Είναι μέσο κοινωνικοποίησης					
Είναι εργαλείο για δημιουργία ενσυναίσθησης					
Είναι εργαλείο για δημιουργία συνείδησης					
Μεταδίδει αξίες					
Μεταδίδει στάσεις					
Μεταδίδει συμπεριφορές					
Μεταδίδει πρότυπα					
Ενισχύει τις μαθησιακές δεξιότητες					
Μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική ανάπτυξη					
Μπορεί να ενισχύσει την οικονομική ανάπτυξη					

Μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την μάθηση άλλων επιστημονικών πεδίων					
Μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιαδήποτε ηλικιακή ομάδα					
Απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις για την κατανόησή της					
Απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις για την μετάδοσή της					
Ενισχύει τη δημοκρατία					

3.2 Με ποιον από τους παρακάτω τρόπους θεωρείτε ότι οι νέοι αποκτούν γνώσεις σχετικά με την αειφορία;

Σχολική περιβαλλοντική εκπαίδευση	
Εξωσχολική περιβαλλοντική εκπαίδευση	
Συμμετοχή σε σεμινάρια	
Εκπαιδευτικές εκδρομές	

3.3 Ηπεριβαλλοντική εκπαίδευση είτε σχολική είτε εξωσχολική, πόσο στοχεύει

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Στην καλλιέργεια της αίσθησης της προσωπικής ευθύνης.				

Στη δημιουργία προγραμμάτων και έργων που προάγουν την ενεργό συμμετοχή στην προστασία του περιβάλλοντος.				
Στην ευαισθητοποίηση για τα κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα που συνδέονται με το περιβάλλον.				
Στην προώθηση βιώσιμων πρακτικών στην καθημερινή ζωή.				
Στην ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης σχετικά με τις συνέπειες των ανθρώπινων δραστηριοτήτων.				

3.4 Παρακάτω αναφέρονται κάποιες προτάσεις που φανερώνουν πόσο επηρεάζει η περιβαλλοντική εκπαίδευση τις στάσεις και τις συμπεριφορές. Απάντησε κατά πόσο συμφωνείς με την δήλωση, σημειώνοντας 1 αν διαφωνείς απόλυτα, 2 αν διαφωνείς, 3 αν ούτε διαφωνείς ούτε συμφωνείς, 4 αν συμφωνείς και 5 αν συμφωνείς απόλυτα.

	1	2	3	4	5
Πόσο σημαντικό θεωρείτε να ενσωματώνονται περιβαλλοντικά θέματα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των σχολείων;					
Πόσο πιστεύετε ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση σας έχει βοηθήσει να αναπτύξετε πιο υπεύθυνες περιβαλλοντικές συμπεριφορές;					

Πόσο σημαντικό θεωρείτε ότι είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση για την ενίσχυση της προσωπικής σας δέσμευσης στη βιώσιμη ανάπτυξη;					
Πόσο πιστεύετε ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση σας έχει ευαισθητοποιήσει σχετικά με τις συνέπειες της κλιματικής αλλαγής;					

3.5 παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με τις παρακάτω ερωτήσεις. Απάντησε κατά πόσο συμφωνείς με την δήλωση, σημειώνοντας 1 αν διαφωνείς απόλυτα, 2 αν διαφωνείς, 3 αν ούτε διαφωνείς ούτε συμφωνείς, 4 αν συμφωνείς και 5 αν συμφωνείς απόλυτα.

	1	2	3	4	5
Πιστεύω πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση προσφέρει σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα στους νέους.					
Πιστεύω πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση προσφέρει σημαντικά οφέλη κοινωνικοποίησης στους νέους.					
Πιστεύω πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση βοηθά τους νέους να είναι περισσότερο αποδοτικοί στην περάτωση των εργασιών.					
Πιστεύω πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση βοηθά τους νέους να είναι περισσότερο ενεργοί στη μάθηση.					
Πιστεύω πως η διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης επηρεάζεται αρνητικά από το γεγονός πως δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα.					

3.6 παρακάτω οι ερωτήσεις αφορούν τη στάση και τη διάθεση που είχες κατά την διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Απάντησε κατά πόσο συμφωνείς με την δήλωση, σημειώνοντας 1 αν διαφωνείς απόλυτα, 2 αν διαφωνείς, 3 αν ούτε διαφωνείς ούτε συμφωνείς, 4 αν συμφωνείς και 5 αν συμφωνείς απόλυτα

	1	2	3	4	5
Αυτή τη στιγμή είμαι σε καλή διάθεση					
Καθώς απαντάω στις ερωτήσεις αυτές νιώθω χαρούμενος/η.					
Αισθάνομαι πολύ άνετα.					
ΔΕΝ είμαι ενοχλημένος/η.					

ABSTRACT

This diploma thesis concerns the contribution of environmental education to the attitudes and perceptions of generation Z. Essentially, it investigates whether and in what way generation Z has received environmental education and whether their perceptions and attitudes are affected by environmental education. Understanding attitudes and behaviors is critical for Generation Z, which consists of people born between 1995 and 2010 who have grown up in a digital world. Technology and social changes have significantly influenced their behaviors and consumer trends, which differ from previous generations and are based on innovation, convenience, security and need. The need to adapt education to the particularities of Generation Z is more pressing than ever. Individuals' attitudes and behaviors are fundamental factors in the implementation of these educational approaches and are shaped and changed through social and cognitive processes, as well as through direct experience and interaction with the environment. Environmental education seeks to strengthen positive attitudes towards the environment, promoting the understanding of environmental phenomena and the development of values that encourage responsible behaviours. The present study aims to examine the perceptions of generation Z regarding environmental education and how it affects the attitudes of this generation. To accept this, a structured online questionnaire was developed, quantitative research methodology was used, and data were analyzed with IBM SPSS Statistics v.27 statistical software.

Key words: generation Z, environmental education, attitudes, perceptions.