

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ



Τίτλος μεταπτυχιακής μελέτης

«Η συμβολή των γονέων στη διαμόρφωση περιβαλλοντικών στάσεων σε μαθητές που φοιτούν στο Δημοτικό»

**Μεταπτυχιακός φοιτητής: Βασιλούδης Ιωάννης
(Α.Μ. 25205)**

Τριμελής επιτροπή

Επιβλέπων: Κ. Αμπελιώτης, Επίκουρος Καθηγητής

Μέλη: Κ. Αποστολόπουλος, Καθηγητής

Μ. Γκούσια, Διδάκτωρ

Αθήνα, 2007

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η οικογένεια, στα πλαίσια της περιβαλλοντικής αγωγής καλείται να παίξει έναν σημαντικό ρόλο προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της βιώσιμης ανάπτυξης. Σε αυτό έχουν συντελέσει οι ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές εξελίξεις, καθώς επίσης και ο σταδιακός μετασχηματισμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη.

Η παρούσα εργασία εξετάζει το πώς μπορούν οι γονείς, στα πλαίσια της περιβαλλοντικής αγωγής, να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις, οι οποίες μελλοντικά θα τα οδηγήσουν στο να εκδηλώσουν συμπεριφορές υπεύθυνες και φιλικές προς το περιβάλλον. Ο ρόλος των γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντικός και καθοριστικός για τη διαμόρφωση στάσεων από τα παιδιά, γεγονός που αποτελεί κοινό τόπο σε όλες τις θεωρίες κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης του παιδιού.

Από τα σημαντικότερα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι ορισμένοι γονείς, μέσα από σκόπιμες και συστηματικές παιδαγωγικές ενέργειες, προσπαθούν να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά τους, προκειμένου αυτά να διαμορφώσουν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις. Επίσης, με τις καθημερινές τους επιλογές λειτουργούν ως παράδειγμα για τα παιδιά τους, τα οποία προσλαμβάνουν τα έμμεσα μηνύματα των ενεργειών του οικογενειακού τους περιβάλλοντος οικοδομώντας ένα αξιακό σύστημα τέτοιο που μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων. Όμως η πλειονότητα των γονέων δε φαίνεται να λειτουργεί προς την κατεύθυνση της συστηματικής διαμόρφωσης φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων για τα παιδιά. Οι ενέργειές τους σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής δε φαίνεται να υπαγορεύονται στο σύνολό τους από την αξία της βιωσιμότητας του περιβάλλοντος με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση στις καθημερινές εμπειρίες των

παιδιών. Εξαιτίας αυτού, τα παιδιά δε βοηθούνται στο να αναπτύξουν ένα σταθερό σύστημα φιλικών στάσεων προς το περιβάλλον.

ABSTRACT

Rapid social, economical and environmental changes have forced families to play a significant role within the frames of Education for Sustainable Development (ESD). In any case, families may make decisions affecting the environment. So, family is necessary to play a key role, so that the aims of sustainable development can be achieved.

The present paper examines the ways that the parents can help their children develop environmental attitudes. The role of the parents is particularly important and decisive during children's development. Besides, this fact is a common place in all theories of child's socialization and development.

Some of the most significant findings of this paper is that some parents, through deliberate and systematic pedagogical actions or with their daily choices, try to help their children to establish an efficient proenvironmental value system and attitudes. However, this practice does not hold for the majority of the parents. So, we can argue that the parents' activities do not help their children to develop stable proenvironmental attitudes.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1. ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: Ο ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ.....	13
2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.....	17
2.1. Το παιδί και οι σημαντικοί άλλοι.....	17
2.2. Θεωρίες κοινωνικοποίησης.....	18
2.3. Διαμόρφωση στάσεων και αξιών.....	21
2.4. Σχολείο – Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	23
2.5. Ομάδες συνομηλίκων.....	28
2.6 Οικογένεια	30
3. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ.....	37
3.1 Κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές.....	37
3.2 Κοινωνικοψυχολογικές μεταβλητές.....	39
3.3. Μοντέλα συμπεριφοράς.....	40
3.4. Παράγοντες περιβαλλοντικά υπεύθυνων συμπεριφορών.....	43

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

4. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	47
4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	47
4.2. Ερευνητικές υποθέσεις.....	48
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	49
5.1. Το ερευνητικό εργαλείο και η διαδικασία της έρευνας.....	49

5.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	50
5.3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	50
5.4. Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.....	54
6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	56
6.1. Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής.....	56
6.2. Ανάλυση σε συστάδες (cluster analysis).....	65
6.2.1. Ομάδα 1η: γονείς με «αυστηρά συνεπή συμπεριφορά».....	67
6.2.2. Ομάδα 2η: γονείς με «συνεπή συμπεριφορά».....	69
6.2.3. Ομάδα 3η: γονείς με «ασυνεπή συμπεριφορά».....	72
6.2.4. Ομάδα 4η: γονείς με «αντιφατική συμπεριφορά».....	74
6.2.5. Ομάδα 5η: γονείς με «αδιάφορη συμπεριφορά».....	77
6.2.6. Ανακεφαλαίωση.....	79
6.3. Σχέση των συστάδων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	80
6.3.1. Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις συμπεριφορές των γονέων: Ομάδα 1 ^η	80
6.3.2. Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις συμπεριφορές των γονέων: Ομάδα 2 ^η	84
6.3.3. Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις συμπεριφορές των γονέων: Ομάδα 3 ^η	91
6.3.4. Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις συμπεριφορές των γονέων: Ομάδα 4 ^η	95
6.3.5. Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις συμπεριφορές των γονέων: Ομάδα 5 ^η	99
7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	103
7.1. Συμπεράσματα.....	103
7.2. Προτάσεις.....	107
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	110
Ελληνική.....	110
Ξενόγλωσση.....	112

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερωτηματολόγιο έρευνας	120
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Πίνακες συχνοτήτων.....	124

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας έγινε με σκοπό να διερευνηθεί ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων για τους μαθητές που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Ο λόγος που με ώθησε στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος ήταν, αφενός το ότι συνδύαζε τους δύο τομείς των επιστημονικών μου ενδιαφερόντων, δηλαδή τον παιδαγωγικό τομέα και τον τομέα της διαχείρισης του περιβάλλοντος και αφετέρου στον ολοένα και πιο ενεργητικό ρόλο που καλείται να παίζει ο θεσμός της οικογένειας προκειμένου να συμβάλει προς την κατεύθυνση της βιώσιμης ανάπτυξης.

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Βιώσιμη Ανάπτυξη», της κατεύθυνσης «Διαχείριση Περιβάλλοντος», του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής μου επιτροπής, τον Κωνσταντίνο Αμπελιώτη, Επίκουρο Καθηγητή του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου και επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας διπλωματικής εργασίας, τον Κωνσταντίνο Αποστολόπουλο, Καθηγητή του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου και Διευθυντή του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών και τη Δρα Μαρία Γκούσια, διδάσκουσα στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Βιώσιμης Ανάπτυξης για τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση της εργασίας, τις πολύτιμες συμβουλές τους και τη συνεχή καθοδήγηση.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Δέσποινα Σδράλη, Λέκτορα του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου για τη βοήθεια που μου προσέφερε στην στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Η συνεργασία μας ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητική.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους διδάσκοντες του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Βιώσιμη Ανάπτυξη», της κατεύθυνσης

«Διαχείριση Περιβάλλοντος» για την αμέριστη συμπαράστασή τους σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα ολοένα εντεινόμενα περιβαλλοντικά προβλήματα και η ανάγκη για εξεύρεση τρόπων πρόληψης ή και περιορισμού τους, καθιέρωσαν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως ένα από τα αποτελεσματικότερα μέσα για την αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης. Οι ραγδαίες συντελούμενες κοινωνικές αλλαγές που υλοποιούνται σε όλα τα επίπεδα της συλλογικής ζωής, έδωσαν το έναυσμα ώστε, πέρα από τις θεσμοθετημένες μορφές τυπικής εκπαίδευσης, να εμπλακούν και άλλες κοινωνικές ομάδες στην προσπάθεια κατάκτησης των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η οικογένεια αποτελεί ένα θεσμό, ο οποίος μπορεί και πρέπει να συμβάλει προς την κατεύθυνση αυτή, γεγονός που αποτυπώθηκε τόσο σε κείμενα διεθνών διασκέψεων όσο και σε άλλα επίσημα κείμενα. Ιδιαίτερα, με τη μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, η οικογένεια, πέρα από την άτυπη μορφή εκπαίδευσης στην οποία εμπλέκεται λόγω του αγωγικού της χαρακτήρα, μπορεί να δραστηριοποιηθεί τόσο σε τυπικές όσο και μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί με ποιους τρόπους συμβάλλουν οι γονείς στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων σε μαθητές που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι συμπεριφορές, οι οποίες επιδεικνύονται από τους γονείς σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής, αφού τα μηνύματα που μεταφέρονται από τις ενέργειες αυτές, προσλαμβάνονται από τα παιδιά, αξιολογούνται και τελικά επιδρούν στο σχηματισμό ενός αξιακού συστήματος και στη διαμόρφωση στάσεων, φιλικών ή όχι απέναντι στο περιβάλλον.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται προσπάθεια, μέσω της σύντομης αποτύπωσης της μετεξέλιξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη να φανεί ο σημαντικός ρόλος που καλείται να διαδραματίσει η οικογένεια για την κατάκτηση των στόχων της περιβαλλοντικής αγωγής. Εξετάζονται οι λόγοι για τους οποίους η οικογένεια, ως μέρος του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, μπορεί να πάρει μέρος στον κοινωνικό διάλογο για την αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στις κύριες θεωρίες κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης του παιδιού, προκειμένου να διαφανεί η ισχυρή επίδραση που δέχεται το παιδί από τους «σημαντικούς άλλους» με τους οποίους αναπτύσσει σχέσεις αλληλεπίδρασης και έρχεται σε καθημερινή επαφή. Μέσα από την αποσαφήνιση των όρων «στάσεις» και «αξίες» διαφαίνεται η κρίσιμη σημασία λειτουργία της οικογένειας ως προς τη διαμόρφωση ενός αξιακού συστήματος πάνω στο οποίο θα θεμελιωθούν οι φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις του παιδιού. Τέλος, μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζονται τα παιδιά από τους «σημαντικούς άλλους» του οικείου περιβάλλοντός τους καθ' όλη τη διάρκεια της αναπτυξιακής τους πορείας έως και την εφηβεία, δηλαδή από το σχολείο και συγκεκριμένα από τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, από τις ομάδες συνομηλίκων και από τους γονείς. Παράλληλα, αξιολογείται η συμβολή των παραγόντων αυτών στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων από τα παιδιά.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται το πώς εκδηλώνονται οι περιβαλλοντικά υπεύθυνες συμπεριφορές για να διαφανεί το κάτω από ποιες περιστάσεις οι γονείς μπορούν να εκδηλώσουν παρόμοιες συμπεριφορές. Διερευνάται, με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία και μέσα από τα κύρια μοντέλα συμπεριφοράς, το αν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του ατόμου, δημογραφικά και κοινωνικοψυχολογικά, επηρεάζουν τις συμπεριφορές που τελικά επιδεικνύει.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελείται από το ερευνητικό κομμάτι. Αρχικά, αναφέρεται η προβληματική της έρευνας, δηλαδή ο σκοπός, οι στόχοι και οι ερευνητικές υποθέσεις που θέτει η παρούσα εργασία (τέταρτο κεφάλαιο) και στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε (πέμπτο κεφάλαιο).

Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, αρχικά καταγράφονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις που δόθηκαν και στη συνέχεια επιχειρείται η ομαδοποίηση των υποκειμένων του δείγματος σε συστάδες ανάλογα με τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν και η περιγραφή των χαρακτηριστικών των ομάδων. Τέλος, γίνεται συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των

καταγεγραμμένων συμπεριφορών των γονέων, προκειμένου να διαφανεί το αν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων και στις συμπεριφορές που επιδεικνύουν.

Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο καταγράφονται συνοπτικά τα συμπεράσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Γίνεται εκτίμηση για τον ενεργό ρόλο που θα μπορούσε να έχει η οικογένεια στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και δίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1. ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: Ο ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αναπτύχθηκε από την ανάγκη αντιμετώπισης των ολοένα και διογκούμενων περιβαλλοντικών προβλημάτων τόσο σε τοπικό όσο και παγκόσμιο επίπεδο. Εξελίχθηκε σταδιακά ως εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμογής προγραμμάτων και ως σημαντικό πεδίο δράσης, μέσα από διεθνείς διασκέψεις, στις οποίες και τέθηκαν οι σκοποί και οι στόχοι της και καθορίστηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά της, τα οποία τη διακρίνουν από κάθε άλλη μορφή εκπαίδευσης.

Οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης επικεντρώνονται στη διαμόρφωση πολιτών με περιβαλλοντικό ήθος, με κατάλληλες στάσεις απέναντι στο περιβάλλον, με κατάλληλη συμπεριφορά, διάθεση και ικανότητες να συμμετέχουν στην επίλυση των υπάρχοντων περιβαλλοντικών προβλημάτων (Παπαδημητρίου, 1998). Δύο από τα κύρια χαρακτηριστικά που τη διακρίνουν είναι η ενσωμάτωση του σχολείου στην κοινωνία και ο διαρκής της χαρακτήρας (Φλογαΐτη, 1998). Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά αυτά, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα που εντάσσονται στην καθημερινή τους ζωή και να διασφαλίζεται η συνεχής εκπαίδευση των ατόμων κινητοποιώντας όλες τις εκπαιδευτικές δομές, τυπικές και άτυπες. Συνεπώς, η σχολική μονάδα παύει να υφίσταται ως ο μοναδικός τόπος στον οποίο μπορεί να συμβεί η περιβαλλοντική αγωγή. Εφόσον το νέο άτομο είναι ενταγμένο στο περιβάλλον του, συνδιαλέγεται μαζί του και αναπτύσσει σχέσεις αλληλεπίδρασης, υπάρχουν και άλλες ομάδες κοινωνικής οργάνωσης, οι οποίες μπορούν να το βοηθήσουν να κατακτήσει τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Έτσι, αρχίζει σταδιακά να αναδύεται η συμβολή που θα μπορούσε να έχει η οικογένεια στην επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων.

Από τη δεκαετία του '90 και μετά, παρ' όλη την προβληματική που αναπτύχθηκε γύρω από την έννοια της αειφορίας και πέρα από τις διαφορετικές ερμηνείες και προσεγγίσεις που υπήρξαν και εξακολουθούν να υπάρχουν, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσδιορίζεται από την έννοια της αειφορίας. Η αειφορία, που έχει ήδη εμφανιστεί στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από τη δεκαετία

του '80, προβάλλει ως μια έννοια γενικότερη από αυτήν του περιβάλλοντος, γιατί ενσωματώνει ταυτόχρονα το περιβάλλον, την κοινωνία και την οικονομία (Φλογαΐτη, 2006). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σταδιακά μετασχηματίζεται σε Εκπαίδευση για τη Αειφόρο/Βιώσιμη Ανάπτυξη¹, και θεωρείται αναγκαία για την επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης.

Πέρα από τις διαφορετικές εκδοχές της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007), αυτό που αποτελεί κοινό τόπο σε όλες, είναι ο προσανατολισμός στις αξίες που θεμελιώνουν τη βιώσιμη ανάπτυξη και ο ρόλος που καλούνται να παίξουν τα άτομα προς την κατεύθυνση της βιώσιμης ανάπτυξης. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Tilbury (1995), η Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη δεν πρέπει να προσεγγίζεται ως ένα οριοθετημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά να ειπωθεί ως μια κοινωνική διαδικασία, η οποία συνεισφέρει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου. Ως εκ τούτου, η Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη ξεφεύγει από τα στενά πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος εμπλέκοντας στη φιλοσοφία της και τις τοπικές κοινωνικές ομάδες. Συνεπώς, η οικογένεια – μέσω των ρόλων που υιοθετούνται από τα μέλη της καθώς και των σχέσεων που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ των μελών της όσο και μεταξύ της ίδιας με το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα – μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα κρίσιμο πεδίο μέσα στο οποίο να κατακτώνται οι στόχοι της περιβαλλοντικής αγωγής. Λόγω του αγωγικού της χαρακτήρα και της συμβολής της στην κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη του παιδιού αλλά και θεωρούμενη ως κατ' εξοχήν φορέας και εκφραστής αξιών της συνολικής κοινωνίας (Φίλιας, 1989), εδραιώνεται πλέον ως ένας παράγοντας που μπορεί να συμβάλει προς την κατεύθυνση αυτή.

¹ Προκειμένου να αποσαφηνιστεί ο όρος αειφορία και να γεφυρωθεί η βιώσιμη ανάπτυξη με την ΠΕ, προτάθηκαν, και συνεχίζουν να προτείνονται, διάφοροι εννοιολογικοί ορισμοί που οδηγούν σε διαφορετικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Εκτός του ορισμού που έχει πλέον καθιερωθεί στα διεθνή κείμενα ως «Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη (Αειφόρο) Ανάπτυξη» (Education for Sustainable Development), στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται, παράλληλα με τον όρο ΠΕ (Knapp, 2000) και άλλοι ορισμοί, όπως για παράδειγμα «Εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα» (Education for Sustainability) (Tilbury, 1995· Bonnett, 2002), «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία» (Φλογαΐτη, 2006). Οποσδήποτε, από την προβληματική δε λείπουν και οι αντιρρήσεις σχετικά με την εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη (Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007) ή η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της (Stevenson, 2007).

Από νωρίς, ήδη στο κείμενο της Διάσκεψης της Τιφλίδας (1977), είχε επισημανθεί ο ρόλος που καλείται να παίξει ο θεσμός της οικογένειας κάτω από το πρίσμα της περιβαλλοντικής αγωγής (Φλογαΐτη, 1998), καθώς επίσης και πως η οικογένεια αναδεικνύεται ως ένα σημαντικό κέντρο λήψης αποφάσεων, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν το περιβάλλον (Unesco, 1985). Από τη Σύνοδο Κορυφής των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη στο Ρίο το 1992 – όπου η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εμφανίζεται άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της αειφορίας (Agenda 21) – και μετά, η ενεργός συμμετοχή των πολιτών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για ζητήματα που αφορούν στο περιβάλλον και την ανάπτυξη ενθαρρύνεται και υποστηρίζεται περισσότερο. Οι πολίτες πλέον θα πρέπει να αντιμετωπίζονται, μέσω της συμμετοχής τους στις διάφορες μορφές εκπαίδευσης (Unesco, 2005) αλλά και γενικότερα μέσα από τις διάφορες κοινωνικές διαδικασίες, ως διαχειριστές των τοπικών ζητημάτων (Tilbury and Wortman, 2004).

Σύμφωνα με τον Coombs (1973) η εκπαίδευση περιλαμβάνει τρεις μορφές: την τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη. Η τυπική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που παρέχεται μέσα από το θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα, η μη τυπική εκπαίδευση είναι κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία έξω από το καθιερωμένο τυπικό σύστημα και η άτυπη εκπαίδευση είναι η δια βίου διαδικασία με την οποία κάθε άτομο αποκτά στάσεις, αξίες, δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή εμπειρία και τις εκπαιδευτικές επιρροές του περιβάλλοντός του. Στη βιβλιογραφία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη αναφέρονται περιπτώσεις όπου οι γονείς, ως μέλη των τοπικών κοινωνιών, αξιοποιούνται σε περιβαλλοντικά προγράμματα τόσο της μη τυπικής όσο και της τυπικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, προγράμματα μη τυπικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μπορούν να εμπλέξουν στην προβληματική γύρω από τα τοπικά περιβαλλοντικά ζητήματα ένα ευρύ φάσμα ατόμων, τα οποία διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις, αξίες και δεξιότητες ώστε να μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τα ζητήματα αυτά (Skanavis and Sarri, 2002). Επίσης, όπως αναφέρει η Deri (2005), υπάρχουν μοντέλα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων και στην τυπική εκπαίδευση: η πιο βιώσιμη προσέγγιση ενθαρρύνει τη συμμετοχή των πολιτών τόσο στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος όσο και στη διδακτική διαδικασία. Αυτό που παρατηρείται

κατά την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος είναι ότι οι γονείς των μαθητών, συμμετέχουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και πιο ενεργά στις διαδικασίες, εξαιτίας του επενδεδυμένου τους συμφέροντος, δηλαδή των παιδιών τους. Η εμπλοκή των γονέων στις σχολικές διαδικασίες, είτε μέσω προγραμμάτων περιβαλλοντική εκπαίδευσης είτε με τη μορφή εκπαιδευτικών συνεταιρισμών μεταξύ γονέων και δασκάλων, έχει επισημανθεί σε διάφορες μελέτες, ως ένας παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη του παιδιού και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου, αρκεί να ξεπεραστούν οι καταστάσεις εκείνες που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν τριβές ανάμεσα στις δύο πλευρές (Davies and Johnson, 1996· Georgiou, 1997· Cullingford and Morrison, 1999· Γεωργίου, 2000· Gonzalez, 2004· Marjoribanks, 2005· Barratt Hacking *et al.*, 2007).

Αναμφίβολα όμως, ο ρόλος των γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντικός κάτω από το πρίσμα της άτυπης εκπαίδευσης που προσφέρουν στα παιδιά τους. Οι γονείς, σε καθημερινή βάση, αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς για τα παιδιά τους προσφέροντάς τους ένα σύστημα αξιών, προσπαθούν να τα οδηγήσουν στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από σκόπιμες και συστηματικές ενέργειες και τους παρέχουν πλούσιες μορφωτικές εμπειρίες. Επομένως, η οικογένεια αποτελεί ένα δυναμικό πλαίσιο αγωγής. Οι παρεμβάσεις αυτές των γονέων, ηθελημένες ή όχι, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο να διαμορφώσουν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και να εκδηλώσουν συμπεριφορές που θα διαπνέονται από τη λογική της αειφορίας. Ως εκ τούτου, οι γονείς μπορούν να συνεισφέρουν στην κατάκτηση των στόχων της περιβαλλοντικής αγωγής και όπως επισημαίνει η Δασκολιά (2005), μέσα από ένα γενικό πλαίσιο αρχών και όρων μπορούν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις εκείνες ώστε να ενθαρρύνεται η περιβαλλοντική αγωγή από, μέσα και μέσω της οικογένειας.

2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

2.1. Το παιδί και οι σημαντικοί άλλοι

Ο σημερινός άνθρωπος διαμορφώνει τη ζωή του μέσα από διάφορες κοινότητες και ομάδες ανθρώπων ή σε σχέση με αυτές (Βακαλιός, 1994). Η ανθρώπινη ανάπτυξη επηρεάζεται από πολιτισμικά και κοινωνικά στοιχεία του περιβάλλοντος. Πραγματώνεται μέσα στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και ως εκ τούτου, το αναπτυσσόμενο άτομο δέχεται επιδράσεις από όλα τα υποσυστήματα στα οποία είναι μέλος. Ο άνθρωπος κατανοεί και ερμηνεύει τον κόσμο που τον περιβάλλει, αλλά αυτή η ερμηνεία πραγματώνεται μέσα από μια διαπραγμάτευση με τους άλλους, η οποία μεταβάλλεται αμοιβαία και καθορίζει την συμπεριφορά του ατόμου (Κολιάδης, 1997). Αυτό φαίνεται να είναι κοινός τόπος ανάμεσα στις περισσότερες θεωρίες μάθησης που έχουν διατυπωθεί (συμπεριφοριστικές, κοινωνικογνωστικές και γνωστικές), πέρα από τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσά τους σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει το παιδί.

Σύμφωνα με τον Μπακιρτζή (2003), για κάθε άτομο η δημιουργία του ψυχικού κόσμου μέσω της βιωματικής εμπειρίας και της συγκίνησης, στηρίζεται κυρίως στην ύπαρξη του ανθρώπινου περιβάλλοντος, ή αυτού που ως προς τον εαυτό ορίζεται ως «διαφορετικός άλλος». Οπωσδήποτε, τον σπουδαιότερο ρόλο στην ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του νεαρού ατόμου παίζουν κάποιες συγκεκριμένες ομάδες, αφού το παιδί εμπλέκεται σε σχέση επικοινωνίας μαζί τους. Η οικογένεια, το σχολείο (δάσκαλοι) και οι ομάδες των συνομηλίκων ασκούν τον καθοριστικότερο ρόλο στην ανάπτυξη και στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών του παιδιού αφού το άτομο βρίσκεται σε συνεχή, πολύμορφη επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους «σημαντικούς άλλους», οι οποίοι το περιβάλλουν (Γεωργίου, 2000).

Μέσω της αλληλεπίδρασης αυτής το άτομο κοινωνικοποιείται, αποκτά και διαμορφώνει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και πληρότητα επικοινωνίας και πράξης (Γκότοβος, 1985). Η κοινωνικοποίηση εξάλλου, ως διαδικασία απόκτησης

γνώσεων και δεξιοτήτων με σκοπό την ένταξη του ατόμου στην κοινωνία, αναφέρεται σε στοιχεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του ατόμου (Μιχαλόπουλος, 1996).

2.2. Θεωρίες κοινωνικοποίησης

Οι θεωρίες κοινωνικοποίησης, οι οποίες έχουν επηρεάσει περισσότερο την Κοινωνιολογία σύμφωνα με τον Μιχαλακόπουλο (1996) είναι η θεωρία του Cooley και του G.H. Mead, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura και η Γνωστική – Αναπτυξιακή θεωρία του Piaget. Πέρα όμως από τις διαφορές τους, υπάρχει ένα πλαίσιο αναφοράς, το οποίο αποτελεί κοινό τόπο για τις συγκεκριμένες θεωρίες και αναδεικνύει ως πρωταρχικό παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού το άμεσο περιβάλλον του.

- Η θεωρία του Cooley (1922) και του G.H. Mead (1972)

Σύμφωνα με τη θεωρία του Cooley, η ανθρώπινη φύση προκύπτει ως αποτέλεσμα της συμμετοχής του ατόμου στην κοινωνική ζωή και της ποικιλόμορφης επικοινωνίας του με τους άλλους. Η διαμόρφωση της προσωπικότητας, και ως εκ τούτου των στάσεων και των συμπεριφορών του ατόμου, συντελείται μέσω διαδικασιών κοινωνικής αλληλεπίδρασης με άλλους. Σύμφωνα με τον Mead, οι άλλοι δεν έχουν όλοι την ίδια βαρύτητα για το παιδί. Τον κυριότερο ρόλο παίζουν οι «σημαντικοί άλλοι», όπως είναι κατεξοχήν οι γονείς. Το ποιοι θα είναι οι «σημαντικοί άλλοι» για το παιδί εξαρτάται από τη συχνότητα επαφής και από το πόσο σημαντική είναι η συναισθηματική σχέση μαζί τους. Η σημασία του άλλου διαφοροποιείται αναφορικά με τη διάρκεια, ένταση και συναισθηματική φόρτιση (Γκότοβος, 1985).

- Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1971)

Σύμφωνα με τον Bandura, η κοινωνικοποίηση και η διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών συμβαίνει μέσω της ταύτισης με κοινωνικά μοντέλα. Το παιδί μαθαίνει παρατηρώντας αυτό που συμβαίνει γύρω του. Επομένως, για το νέο άτομο, οι γονείς

είναι εκείνοι που μπορούν να λειτουργήσουν ως μοντέλα περισσότερο από άλλα άτομα, αφού οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι πιο συχνές. Η μάθηση στάσεων μέσω κοινωνικών προτύπων είναι η πιο αποτελεσματική και πρόσφορη προσέγγιση, καθώς τα άτομα του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος του μαθητή όπως γονείς, δάσκαλοι, συμμαθητές κ.λπ. αποτελούν «φύση και θέσει» κοινωνικά πρότυπα, που σε καθημερινή βάση επηρεάζουν το αναπτυσσόμενο άτομο (Κολιάδης, 1997). Η συγκεκριμένη θεωρία της κοινωνικής μάθησης δανείζεται το θεωρητικό υπόβαθρο των συμπεριφοριστικών θεωριών μάθησης. Όμως θεμελιακό αξίωμα του συμπεριφορισμού είναι η παραδοχή ότι το άτομο θεωρείται ως εξαρτημένη μεταβλητή των περιβαλλοντικών επιδράσεων και κατά συνέπεια η συμπεριφορά του διαμορφώνεται και ελέγχεται από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (Κολιάδης 1996). Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, ο άνθρωπος δεν αντιδρά πλέον μηχανικά στα ερεθίσματα, αλλά επεξεργάζεται τα δεδομένα μέσα από γνωστικές διαδικασίες. Γνωστικοί και προσωπικοί παράγοντες, συμπεριφορές και επιδράσεις του περιβάλλοντος βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μέσω της οποίας διαμορφώνεται η προσωπικότητα του ατόμου (Bandura, 1991).

- Γνωστική – Αναπτυξιακή θεωρία (Piaget, 1965)

Ο Piaget περιγράφει την ανάπτυξη του παιδιού ως μια εξελικτική διαδικασία εσωτερικής ωρίμανσης. Αυτή η διαδικασία διαμορφώνεται μέσα από διαφορετικά στάδια που το καθένα από αυτά διαρκεί ορισμένη χρονική περίοδο και έχει ιδιαίτερα γνωστικά χαρακτηριστικά. Παράλληλα, η ηθική ανάπτυξη θεωρείται ως μέρος της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου. Η κοινωνική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του διευκολύνει τις μεταβατικές φάσεις της ανάπτυξης του παιδιού (Meadows, 1996). Πολύ σημαντικές θεωρούνται οι επιδράσεις του οικείου περιβάλλοντος του παιδιού. Για παράδειγμα, οι επιταγές και οι παροτρύνσεις των γονιών αξίζουν σεβασμό για το λόγο και μόνο ότι προέρχονται από τους γονείς.

Σχετικά με την ανάπτυξη του ατόμου, σημαντική είναι η Ψυχο-κοινωνική θεωρία του Vygotsky (1978). Η κυρίαρχη άποψη της συγκεκριμένης θεωρίας είναι πως η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί πηγή και δύναμη εξέλιξης του ατόμου (Ματσαγγούρας, 1999). Ο Γεωργίου (2000) αναφέρει πως ο Vygotsky περιέγραψε το

πώς οι «σημαντικοί άλλοι», ασκούν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού και συμβάλλουν στην γνωστική του ανάπτυξη. Οι αλληλεπιδράσεις του νέου ατόμου με τους άλλους είναι σημαντικές για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Συνεπώς, το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το νέο άτομο γίνεται θεμελιακός παράγοντας μάθησης και ανάπτυξης. Το συμπέρασμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία και με τη θεωρία του εποικοδομητισμού. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, η μάθηση είναι μια ενεργητική και διαρκής διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας, οι μαθητές κατασκευάζουν έννοιες που βασίζονται στις αρχικές τους ιδέες και σε προσωπικές εμπειρίες. Η μάθηση διαμορφώνεται όχι μακριά από τους άλλους, αλλά μέσα από αλληλεπιδράσεις κοινωνικών και πολιτισμικών στοιχείων του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος του μαθητή. Ο δάσκαλος, εκμεταλλευόμενος τα παραπάνω στοιχεία, μπορεί να βοηθήσει το παιδί να οικοδομήσει τις νέες έννοιες (Dillon, 2003). Ως εκ τούτου, η ποικιλία και η ποιότητα των εννοιών που θα αποκτήσει το παιδί εξαρτώνται από το μορφωτικό-κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται (Ματσαγγούρας, 1999· Shepardson, 2005).

Μετά από τη σύντομη αναφορά των κυριότερων θεωριών κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης γίνεται εύκολα αντιληπτό πως κοινή θέση όλων των θεωριών είναι ότι το παιδί βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Η προσωπικότητα του, το αξιακό σύστημα, οι στάσεις και οι συμπεριφορές επηρεάζονται και διαμορφώνονται κυρίως από άτομα με τα οποία βρίσκεται σε άμεση και συχνή επαφή, τους «σημαντικούς άλλους», όπως είναι η οικογένεια, οι ομάδες συνομηλίκων και οι δάσκαλοι στο σχολείο. Από τους παράγοντες αυτούς, η οικογένεια, τουλάχιστον κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού έως και το δημοτικό σχολείο, αποτελεί αναμφισβήτητο πρωταρχικό παράγοντα στην ανάπτυξη του ατόμου (Παρασκευόπουλος, 1980), αφού αποτελεί θεμελιακής σημασίας πρωτογενή ομάδα κοινωνικοποίησης (Μιχαλακόπουλος, 1996). Συνεπώς, οι θετικές περιβαλλοντικές αξίες καθώς επίσης και οι φιλικές συμπεριφορές της οικογένειας, ως προς τα ζητήματα που άπτονται του περιβάλλοντος, θα έχουν επίδραση πάνω στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών (pro-environmental) στάσεων στα παιδιά.

2.3. Διαμόρφωση στάσεων και αξιών

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί για την έννοια της στάσης. Στάση είναι η τάση που έχει το κάθε άτομο να ανταποκρίνεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα (Berkowitz, 1980), ενώ σύμφωνα με τον Γεώργια (1990), οι στάσεις αντιπροσωπεύουν τον κεντρικό άξονα της αντίληψης των κοινωνικών φαινομένων από την πλευρά του ανθρώπου και κατευθύνουν τη συμπεριφορά του. Ο Ναυρίδης (1994) επισημαίνει πως κοινός παρονομαστής όλων των ορισμών είναι ότι η στάση θεωρείται ως αιτία ή τουλάχιστον ως προϋπόθεση ενός φανερού αποτελέσματος, δηλαδή αντιληπτού, ενώ αυτή η ίδια παραμένει σχετικά κρυμμένη.

Η διαμόρφωση και η καλλιέργεια στάσεων αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς στόχους της κάθε κοινωνίας. Οικογένεια, σχολείο και ομάδες συνομηλίκων συνιστούν το πλαίσιο εκείνο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι στάσεις του παιδιού, ανάλογα πάντα με την ηλικία του. Πέρα από τον κοινωνικό χαρακτήρα των στάσεων, αφού διαμορφώνονται κάτω από την επίδραση κοινωνικών παραγόντων, οι στάσεις έχουν και χαρακτήρα προσωπικό, δηλαδή το κάθε άτομο έχει έναν ιδιαίτερο τρόπο να αφομοιώνει και να μεταβολίζει σε προσωπικά βιώματα τις διάφορες επιρροές που δέχεται (Ναυρίδης, 1994). Επειδή οι στάσεις του παιδιού διαμορφώνονται από το άμεσο περιβάλλον του, συμπεριλαμβάνουν το στοιχείο της σταθερότητας, ιδιαίτερα εκείνες που διαμορφώνονται σε μικρή ηλικία (Γεώργας, 1990). Αυτό σημαίνει ότι το παιδί ζώντας μέσα σε μια οικογένεια, υιοθετεί το αξιακό σύστημα της οικογένειάς του, τις στάσεις της πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα και δέχεται τις επιρροές που, είτε άθελα είτε ηθελημένα, προσφέρουν οι γονείς ως πρότυπα συμπεριφοράς, και σταδιακά διαμορφώνει τις προσωπικές του στάσεις. Οι συγκεκριμένες στάσεις θα παραμείνουν σχετικά σταθερές και θα είναι δύσκολο στο μέλλον να τροποποιηθούν ή να αντικατασταθούν από νέες αφού, όπως υποστηρίζει ο Ναυρίδης (1994), οι κυρίως στάσεις, πέρα από τις επιφανειακές (οι οποίες μπορούν να αναφέρονται και ως πεποιθήσεις ή γνώμες και μπορούν να τροποποιηθούν), στηρίζονται σε βασικές αξίες του ατόμου και ως εκ τούτου αλλάζουν λιγότερο εύκολα.

Οι αξίες θεωρούνται πιο κεντρικές έννοιες από τις στάσεις (Γεωργόπουλος, 2002). Ο Rokeach (1973) ορίζει τις αξίες ως εκείνες τις βασικές αρχές του κάθε ατόμου, οι οποίες λειτουργούν ως ένα πλαίσιο αναφοράς στη συμπεριφορά του. Σε κάποιες περιπτώσεις, αξίες και στάσεις τείνουν να συγχέονται, αφού σε γενικές γραμμές υπάρχει έλλειψη σαφήνειας ανάμεσα στους ορισμούς που προτείνονται σε διάφορες έρευνες στο πεδίο των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Schultz *et al.*, 2005). Εντούτοις, υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στις στάσεις και τις αξίες. Οι Olson and Zanna (1994) σημειώνουν ότι οι αξίες λειτουργούν σαν ένα ολοκληρωμένο σύστημα, το οποίο καθορίζει και προσδιορίζει τη διαμόρφωση στάσεων και την επιλογή συμπεριφορών και ο Γεωργόπουλος (2002) υποστηρίζει ότι, οι στάσεις αναφέρονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα, γεγονότα ανθρώπους, ενώ οι αξίες αναφέρονται σε πιο αφηρημένες έννοιες. Ένα διαφωτιστικό παράδειγμα στο οποίο γίνεται σαφής διάκριση ανάμεσα στις αξίες και τις στάσεις είναι αυτό που δίνουν οι Kotchen and Reiling, (2000): ένα άτομο που συμφωνεί με την πρόταση «οι άνθρωποι εκμεταλλεύονται βάνουσα το περιβάλλον», είναι πιο πιθανό να εκδηλώσει φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές με σκοπό την προστασία του περιβάλλοντος σε σχέση με κάποιο άτομο που δε συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση, έστω και αν όλα τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά τους είναι παρόμοια. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, η πρόταση «οι άνθρωποι εκμεταλλεύονται βάνουσα το περιβάλλον» αντιπροσωπεύει την αξία της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας και ο βαθμός συμφωνίας ή ασυμφωνίας με αυτή προσδιορίζει την ισχύ της στάσης, η οποία ενδέχεται να οδηγήσει σε ανάληψη συγκεκριμένων δράσεων ή στην εκδήλωση φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών.

Πραγματικά, η βιβλιογραφία της περιβαλλοντικής ψυχολογίας επιβεβαιώνει τη συνάφεια που υπάρχει μεταξύ των ηθικών αξιών και της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Flannery and May, 1994). Έτσι, κατά τα τελευταία χρόνια αναδύεται η σημασία που έχουν οι αξίες στη διαμόρφωση των φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων στα περιβαλλοντικά ζητήματα. (Schultz and Zelezny, 1999). Οι περιβαλλοντικές αξίες είναι εκείνες οι οποίες ασκούν καθοριστική επιρροή τόσο στη διαμόρφωση στάσεων όσο και στην εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών, φιλικών προς το περιβάλλον. Η Φλογαίτη (2006) αναφέρει ότι οι αξίες είναι οι θεμελιώδεις αρχές και πεποιθήσεις των ατόμων, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο που βλέπει κανείς τη ζωή και τα πράγματα,

προσανατολίζουν τις επιλογές, τις αποφάσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές. Βάσει αυτών, τα άτομα, είτε σε ατομικό επίπεδο είτε ως μέλη της ευρύτερης κοινωνίας, αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, με μια ποικιλία συμπεριφορών, οι οποίες μπορούν να έχουν τοπική ή ακόμα και παγκόσμια διάσταση (Reser and Bentrupperbauer, 2005).

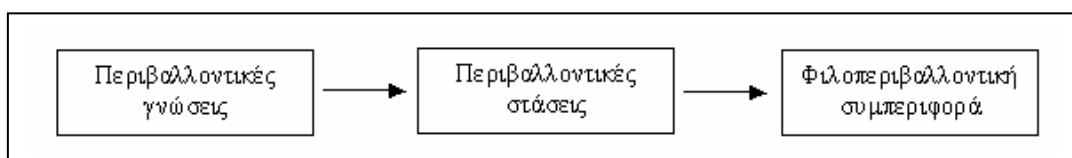
Η ανάπτυξη και η κοινωνικοποίηση του παιδιού συντελείται σε ένα πλούσιο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο βιώνονται συμπεριφορές και αναπαράγονται ορισμένα πρότυπα. Όπως επισημαίνεται από τη Φλογαΐτη (2006), η οποία επιχειρεί μία κριτική προσέγγιση στην Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη στο χώρο της εκπαίδευσης, οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν τις αξίες της αλληλεγγύης, της οικολογικής βιωσιμότητας, της οικολογικής και κοινωνικής δικαιοσύνης, της ανεκτικότητας και της δημοκρατίας για την αξιολόγηση όλων των θέσεων. Παράλληλα, θα αναπτύξουν δικές τους απόψεις και αξίες οι οποίες θα είναι ικανές να τους οδηγήσουν σε δράσεις υπέρ της προστασίας του περιβάλλοντος. Είναι σημαντικό, όπως φάνηκε από τις παραπάνω αναφορές, το παιδί, μέσα από τις καθημερινές επιρροές του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται, να διαμορφώσει ένα σύστημα αξιών και κατ' επέκταση στάσεων τέτοιων, που θα λειτουργούν ως σημεία αναφοράς των επιλογών που θα κάνει και των συμπεριφορών που θα εκδηλώσει. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, τώρα που σταδιακά, όπως αναφέρουν οι Chawla and Hefft (2002), ενθαρρύνεται η συμμετοχή των παιδιών στη διαχείριση του οικείου τους περιβάλλοντος και τους αναγνωρίζεται το δικαίωμα να μπορούν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που αφορούν στο περιβάλλον στο οποίο ζουν.

2.4. Σχολείο – Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Το σχολείο και η σχολική τάξη αποτελούν για τα παιδιά τους πρώτους μετά την οικογένεια κοινωνικούς θεσμούς στους οποίους η συμμετοχή είναι υποχρεωτική και η προσπάθεια για να προετοιμασθούν για την ευρύτερη κοινωνική ζωή πιο συστηματικά. Το ψυχολογικό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου γενικότερα και της σχολικής τάξης ειδικότερα, έχει άμεση επίδραση τόσο στον τομέα της μάθησης όσο και στους

τομείς της ανάπτυξης και της κοινωνικοποίησης των παιδιών, μέσα από τα διάφορα πλέγματα σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων τα οποία εμπλέκονται στην παιδευτική διαδικασία. Πρέπει όμως σε κάθε περίπτωση να λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι, κάποιιοι μαθητές φθάνουν στο σχολείο έχοντας μάθει και διαμορφώσει σε κάποιο σημαντικό βαθμό κατά την κοινωνικοποίηση στην οικογένεια αξίες, στάσεις και συμπεριφορές (Μιχαλόπουλος, 1996).

Οι μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία τους, λαμβάνουν μέρος σε μια σειρά από δράσεις και δραστηριότητες που σχετίζονται με το περιβάλλον, αποκομίζουν περιβαλλοντικές γνώσεις και αναπτύσσουν, σε διαφορετικό βαθμό, φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις. Η άποψη που επικράτησε αρχικά στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασιζόταν στις γνώσεις που λαμβάνουν τα παιδιά στο σχολείο (Σχεδιάγραμμα 2.1). Το άτομο μπορεί να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του απέναντι στο περιβάλλον αν αποκτήσει γνώσεις, οι οποίες αφορούν στο περιβάλλον και τα προβλήματά του (Oreg and Katz-Gerro, 2006). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η αυξημένη γνώση για το περιβάλλον και τα ζητήματα που σχετίζονται με αυτό είναι ο κύριος παράγοντας που οδηγεί στην ανάπτυξη φιλικών στάσεων υπέρ του περιβάλλοντος και οι φιλικές στάσεις οδηγούν στη δράση για την προστασία και τη βελτίωση του περιβάλλοντος.



Σχεδιάγραμμα 2.1: Το αρχικό μοντέλο της φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς, (Kollmuss and Agyeman, 2002)

Αυτό το γραμμικό μοντέλο συμπεριφοράς έχει αμφισβητηθεί, γιατί η γνώση, μολονότι είναι ένας από τους παράγοντες που εμπλέκονται, από μόνη της δεν οδηγεί αυτόματα στην ανάπτυξη στάσεων και στην υιοθέτηση συμπεριφορών (Kollmuss and Agyeman, 2002). Εξάλλου, η Παπαδημητρίου (1998) αναφέρει πως η αντίληψη ότι μια δραστηριότητα ή μια σειρά δραστηριοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή των αξιών, στάσεων και συμπεριφοράς των ατόμων σε μακροπρόθεσμο επίπεδο αποτελεί στην πραγματικότητα μια μηχανιστική απλουστευτική άποψη. Έχει αποδειχθεί με εμπειρικές

έρευνες ότι δεν ισχύει τελικά πως η γνώση είναι ο πρωταρχικός παράγοντας για την εμφάνιση περιβαλλοντικά υπεύθυνων στάσεων και συμπεριφορών (Grob, 1995· Gambro and Switzky, 1996· Kuhlemeier *et al.*, 1999· Myers *et al.*, 2004· Oreg and Katz-Gerro, 2006). Σε έρευνα που διεξήγη ο Grob (1995) καταλήγει ότι οι γνώσεις των υποκειμένων της έρευνας δε βρέθηκαν να έχουν επίδραση στην περιβαλλοντική συμπεριφορά. Οι Kuhlemeier *et al.*, (1999) επίσης αναφέρουν, μετά από έρευνα σε 206 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία, πως η σχέση μεταξύ των περιβαλλοντικών γνώσεων και των περιβαλλοντικών στάσεων και συμπεριφορών εμφανίζεται πολύ ασθενής. Αυτό το γεγονός είναι δυνατό να συμβαίνει αφού σύμφωνα με τον Κρίβα (1998), ο οποίος κάνει μια εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση σε παρόμοιες εμπειρικές μελέτες, οι συμπεριφορές δεν μπορούν να επηρεαστούν μόνο μέσα από παρεμβάσεις γνωστικού τύπου. Οι περισσότεροι μαθητές που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία τους φαίνεται πως γνωρίζουν τα βασικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα. Εντούτοις, οι περισσότεροι δεν μπορούν να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη γνώση για να κατανοήσουν τις συνέπειες των περιβαλλοντικών προβλημάτων ή τις ενδεχόμενες λύσεις αυτών (Gambro and Switzky, 1996).

Σημαντική είναι η έρευνα των Myers *et al.*, (2004) ως προς τη σχέση των περιβαλλοντικών γνώσεων με τις περιβαλλοντικές στάσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές, οι οποίοι αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες: α) μαθητές χωρίς πολλές γνώσεις για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, οι οποίοι επιδεικνύουν λιγότερο υπεύθυνες περιβαλλοντικές στάσεις, β) μαθητές που ενώ δε διαθέτουν αρκετές γνώσεις για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, εντούτοις έχουν αναπτύξει περισσότερο υπεύθυνες περιβαλλοντικές στάσεις, και γ) μαθητές που διαθέτουν πολλές γνώσεις για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, οι οποίοι επιδεικνύουν περισσότερο υπεύθυνες περιβαλλοντικές στάσεις. Η κατηγοριοποίηση αυτή δείχνει ότι υπάρχει ένας χαλαρός δεσμός ανάμεσα στις γνώσεις και τις στάσεις. Από τη συγκεκριμένη έρευνα αυτό το οποίο προκύπτει είναι πως, οι γνώσεις μπορεί να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση των στάσεων, αλλά δεν αποτελούν απαραίτητο παράγοντα τροποποίησης των στάσεων. Οι μαθητές έρχονται στο σχολείο εφοδιασμένοι με ένα σύστημα αξιών και στάσεων, το

οποίο έχει διαμορφωθεί στα πλαίσια της οικογένειας. Συνεπώς, οι συμπεριφορές δεν είναι μόνο αποτέλεσμα μάθησης, αλλά προκύπτουν ως αποτέλεσμα επίδρασης κοινωνικών και οικογενειακών παραγόντων (Ζυγούρη, 2005).

Στο παραπάνω συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Gambro and Switzky (1999), σχετικά με τις μεταβλητές που επηρεάζουν τις γνώσεις των μαθητών για τη ρύπανση και την κατανάλωση ενέργειας. Μία από τις σημαντικότερες μεταβλητές, οι οποίες φάνηκαν να επηρεάζουν τις γνώσεις των μαθητών ήταν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών. Αν και σε γενικές γραμμές οι γνώσεις των μαθητών κυμαίνονταν σε χαμηλό επίπεδο, εντούτοις, περισσότερες γνώσεις εμφανίζονταν να έχουν οι μαθητές εκείνοι που προέρχονταν από ένα οικογενειακό περιβάλλον με αυξημένο μορφωτικό επίπεδο. Σε παρόμοια συμπεράσματα, ως προς την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, καταλήγουν και άλλες προϋπάρχουσες ερευνητικές εργασίες (Hampel *et al.*, 1996· Kuhlemeier *et al.*, 1999).

Οποσδήποτε, οι δάσκαλοι με τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές στο να εκδηλώσουν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις (Rickinson, 2001· Littledyke, 2004). Αυτό αναφέρεται και από τους ίδιους τους μαθητές, όταν έχουν πάρει μέρος σε κάποιο ανάλογο πρόγραμμα (Ballantyne *at al.*, 2001a). Ασφαλώς, η ποιότητα των προγραμμάτων είναι ένας παράγοντας, ο οποίος μπορεί να συμβάλει θετικά στην οικοδόμηση φιλικών στάσεων προς το περιβάλλον από τους μαθητές (Yeung, 1995). Επίσης, τα συγκεκριμένα προγράμματα δε θα πρέπει να επιμένουν μόνο στην παροχή περιβαλλοντικών γνώσεων προς τους μαθητές αφού, όπως έχει ήδη υποστηριχθεί, η παροχή περιβαλλοντικών γνώσεων δε σημαίνει ανάπτυξη και υιοθέτηση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων. Εκτός αυτού, σε ορισμένες περιπτώσεις τίθεται ένα ζήτημα σχετικά με το είδος και το επίπεδο γνώσεων το οποίο κατακτούν οι μαθητές. Υπάρχουν έρευνες που συμπεραίνουν πως οι γνώσεις των μαθητών για τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι χαμηλές (Blum, 1987· Madany and Bugahoos, 1998· Paraskevoropoulos *et al.*, 1998· Αναστόπουλος κ.ά., 2005). Ο Blum (1987), επισημαίνει ότι το επίπεδο των περιβαλλοντικών γνώσεων των μαθητών διεθνώς είναι χαμηλό. Σε κάποιες περιπτώσεις αυτό οφείλεται στην έλλειψη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως τομέα στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Madany and Bugahoos, 1998) ή μπορεί

να προέρχεται από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η διδασκαλία και την ποιότητα αυτής (Paraskevorou *et al.*, 1998). Επίσης κάποιοι συγκεκριμένοι γνωστικοί τομείς είναι δυνατό να μην επιλέγονται ως θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η πληροφόρηση μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια να είναι ελλιπής (Αναστόπουλος κ.ά., 2005).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υιοθετούν ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση. Διδασκαλία, μέσω της οποίας, αναγνωρίζεται η αλληλεξάρτηση της περιβαλλοντικής γνώσης με τις στάσεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές, αφού, ούτε η προσέγγιση η οποία είναι βασισμένη μόνο σε γνώσεις, αλλά ούτε και εκείνη που είναι προσαρμοσμένη αποκλειστικά στις αξίες, είναι κατάλληλη για να εκπληρώσει τους σκοπούς της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Ballantyne and Parker, 1996).

Οι Oreg and Katz-Gerro (2006), βάσει των αποτελεσμάτων των ερευνών τους σχετικά με το πώς μπορεί να αναπτυχθούν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και συμπεριφορές στα σχολεία, υποστηρίζουν πως αυτό που θα πρέπει να αποτελέσει τη βάση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι ο προσανατολισμός τους και προς τη διαμόρφωση αξιών. Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να δίνουν έμφαση όχι μόνο σε γνωστικούς στόχους, αλλά κυρίως σε συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, λαμβάνοντας υπόψη πως τέτοιου είδους προγράμματα καλλιεργούν και ενισχύουν τις θετικές στάσεις των μαθητών απέναντι στη διαχείριση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει ο Χρυσοφίδης (2005), εκείνο που πραγματικά μπορεί να διαμορφώσει πολίτες με έντονη οικολογική συνείδηση, ώστε να είναι σε θέση να δράσουν συνειδητά και αυτόνομα, σε μια πορεία διαρκούς αναβάθμισης της συμπεριφοράς τους, είναι η συμμετοχή στο σχεδιασμό και τη διαμόρφωση μιας διδακτικής δραστηριότητας. Η δημιουργία ατόμων με κριτική σκέψη είναι ουσιαστικά και ο σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Stevenson (2007), αυτό έρχεται σε αντίθεση με τον ιστορικό σκοπό του σχολείου, ο οποίος ήταν να διατηρεί το υπάρχον κοινωνικό σύστημα μέσω της δημιουργίας ατόμων χωρίς κριτική σκέψη και χωρίς την ικανότητα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για περιβαλλοντικά, πολιτικά ή εκπαιδευτικά ζητήματα.

Συνοψίζοντας, το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο για την πορεία της ανάπτυξης των παιδιών. Οι δάσκαλοι, οι οποίοι είναι οι κύριοι φορείς κοινωνικοποίησης στο σχολείο και την τάξη, μέσα από τα κατάλληλα προγράμματα, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να διαμορφώσουν τις αντιλήψεις τους για το περιβάλλον και για τη σχέση τους με αυτό και να επηρεάσουν τις αξίες και τις στάσεις που ήδη διαθέτουν, και επομένως και τη συμπεριφορά τους. Η μάθηση όμως, δε θα πρέπει να εξαντλείται στην απλή μεταφορά γνώσεων από το δάσκαλο προς τους μαθητές αλλά να συμπεριλαμβάνει και τη μετάδοση αξιών, τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, μέσω μιας διαδικασίας που στοχεύει στη δημιουργία ατόμων με αναπτυγμένη κριτική σκέψη.

2.5. Ομάδες συνομηλίκων

Μέχρι την εφηβεία, ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του παιδιού είναι σχεδόν κυρίαρχος. Το παιδί αρχίζει να συμμετέχει και να αποτελεί μέλος της σχολικής ομάδας, και ενδεχομένως και άλλων ομάδων, αλλά εξακολουθεί να επηρεάζεται από την οικογένειά του σε ένα αρκετά μεγάλο βαθμό (Γεώργας, 1990). Κατά τη διάρκεια όμως της εφηβείας, οι ομάδες εκείνες που παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και στην κοινωνικοποίηση του νεαρού ατόμου, είναι οι ομάδες συνομηλίκων. Σύμφωνα με τον Hicks (1996), η ζωή των νέων εκείνη την περίοδο γίνεται περισσότερο πολύπλοκη και ως εκ τούτου, προτιμούν να συζητούν τις ανησυχίες τους για το μέλλον με τους φίλους τους, οι οποίοι έχουν την ίδια ηλικία με αυτούς.

Οι ομάδες συνομηλίκων είναι πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης, όπου φορείς κοινωνικοποίησης είναι τα ίδια τα παιδιά ή οι έφηβοι ο ένας για τον άλλο (Μιχαλόπουλος, 1996). Αν και το παιδί και σε προηγούμενες φάσεις της ζωής του, στο σχολείο ή στο παιχνίδι, συμμετέχει σε ομάδες με τους συνομηλίκους του, οι ομάδες της παιδικής ηλικίας είναι διαφορετικές από εκείνες των εφήβων. Το γεγονός είναι ότι, όσο το παιδί μεγαλώνει και μπαίνει στην εφηβεία, οι επιδράσεις της οικογένειας μειώνονται, ενώ αντίθετα αυξάνονται οι επιδράσεις των συνομηλίκων (Chawla, 1998· Bauman *et*

al., 2001· Walsh-Daneshmandi and MacLachlan, 2006). Με δεδομένη την αμφισβήτηση του εφήβου προς τη γονεϊκή εξουσία, οι ομάδες συνομηλίκων προσφέρουν στον έφηβο, από τη μία ένα συναισθηματικό στήριγμα, που τον βοηθά να διαχειρίζεται καλύτερα τη σύγκρουσή του με την οικογένεια, και από την άλλη μοιράζονται μαζί του τις ίδιες απόψεις, τις ίδιες αξίες και τις ίδιες στάσεις για τον κόσμο και για τα πράγματα (Ναυρίδης, 1994).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορεί να υποστηριχθεί η άποψη ότι, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, οι έφηβοι επηρεάζονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από τις στάσεις που έχουν οι φίλοι τους ως προς το περιβάλλον. Πραγματικά, σε έρευνα των Walker and Loughland (2003) για τις περιβαλλοντικές στάσεις των νέων, οι ίδιοι οι νέοι αναδεικνύουν σαν σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων, το άμεσο περιβάλλον τους: πέρα από την οικογένειά τους, η ομάδα των φίλων τους αναδεικνύονται ως ένας πολύ ισχυρός παράγοντας, ο οποίος τους βοηθά στο να αναλάβουν δράση για να βοηθήσουν το περιβάλλον. Σ' αυτό συντελεί οπωσδήποτε και η πληροφόρηση για τα διάφορα περιβαλλοντικά προβλήματα, την οποία την αποκτούν εκτός των άλλων (οικογένεια, σχολείο, μέσα μαζικής ενημέρωσης) και από τις ομάδες των συνομηλίκων (Rickinson, 2001). Γεγονός είναι, ότι οι έφηβοι, βλέπουν το περιβάλλον κάτω από διαφορετική οπτική γωνία σε σχέση με άλλες ηλικίες και σε γενικές γραμμές παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα περιβαλλοντικά προβλήματα από τους μεγαλύτερους, όσον αφορά στην περιβαλλοντική δράση. Οι Walsh-Daneshmandi and MacLachlan (2006), υποστηρίζουν ότι οι έφηβοι ενδιαφέρονται περισσότερο για τα παγκόσμια προβλήματα, αν και το ενδιαφέρον τους αυτό μειώνεται όσο περνάνε στα επόμενα στάδια ανάπτυξης.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί όμως, ότι το αυξημένο κατά περιπτώσεις περιβαλλοντικό ενδιαφέρον σχετίζεται άμεσα με το οικογενειακό περιβάλλον του εφήβου, όπως συμπεραίνεται από ερευνητικές μελέτες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Hampel *et al.* (1996), σε έρευνα που διεξήχθη στην Αυστραλία το 1993 ανάμεσα σε 661 μαθητές ηλικίας 15 έως 16 ετών, οι έφηβοι που δείχνουν εντονότερο ενδιαφέρον για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, είναι εκείνοι που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και που παρουσιάζουν

και οι ίδιες αυξημένο ενδιαφέρον για τα ζητήματα του περιβάλλοντος. Επίσης, οι Gambro and Switzky (1999) υποστηρίζουν ότι ο έφηβος θα στηριχτεί και θα ενσωματώσει τις δικές του περιβαλλοντικές εμπειρίες και γνώσεις στις γνώσεις που ήδη διαθέτει. Οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις, οι οποίες αποκτώνται σε μικρότερες ηλικίες, προέρχονται από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον και σχετίζονται αναμφίβολα με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας.

Είναι προφανής η τεράστια σημασία που έχουν οι ομάδες των συνομηλίκων στην κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη του νέου ατόμου, αφού είναι καθοριστικός ο ρόλος τους στην διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου. Όμως, οι επιρροές της οικογένειας σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης του παιδιού γενικότερα και συνεπώς και στις φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις που θα διαμορφώσει και στις υπεύθυνες περιβαλλοντικά συμπεριφορές που θα αναπτύξει το ίδιο το παιδί είναι εμφανείς και κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Μπορεί ο έφηβος βαθμιαία να προσπαθεί να αποδεσμευθεί συναισθηματικά από την οικογένειά του (Κοσμόπουλος, 1990), εντούτοις, το γνωστικό και αξιακό υπόβαθρο, πάνω στο οποίο θα δομήσει τα νέα γνωστικά σχήματα και τις νέες εμπειρίες, προέρχεται από την οικογένειά του. Με δεδομένη την άμεση σχέση που υπάρχει μεταξύ των ηθικών αξιών και της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Schwartz, 1973), γίνεται αντιληπτό ότι, το πλαίσιο αναφοράς για κάθε μελλοντική περιβαλλοντική συμπεριφορά που εκδηλώσει ο έφηβος, θετική ή αρνητική, θα είναι το οικογενειακό του περιβάλλον.

2.6. Οικογένεια

Η οικογένεια αποτελεί την πρώτη ομάδα στην οποία συμμετέχει το παιδί. Αποτελεί θεμελιακής σημασίας πρωτογενή ομάδα κοινωνικοποίησης, όπου κύριοι φορείς κοινωνικοποίησης είναι οι γονείς (Μιχαλόπουλος, 1996). Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια καθώς επίσης και τα στοιχεία του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού, τα οποία δε συνίστανται μόνο στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, αλλά και στις φιλοδοξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που επιδεικνύει

η οικογένεια (Papanastasiou, 2002), αποτελούν σε γενικές γραμμές το αρχικό πλαίσιο, στο οποίο συντελείται η κοινωνικοποίηση και η αγωγή των παιδιών.

Όπως φάνηκε από τη σύντομη αναφορά στις κυριότερες θεωρίες κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης, καθώς και στη θεωρία μάθησης του εποικοδομητισμού, το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων από τα παιδιά. Περιέχει τα στοιχεία εκείνα που θα βοηθήσουν το παιδί, αρχικά να αποκτήσει τα κατάλληλα ερεθίσματα και βιώματα, έτσι ώστε σταδιακά, μέσω της εξελικτικής διαδικασίας, να αναπτύξει και να διαμορφώσει αξίες, στάσεις και συμπεριφορές.

Η παιδαγωγική δράση της οικογένειας είναι δυνατόν να συντελείται είτε άμεσα είτε έμμεσα. Στην πρώτη περίπτωση οι δράσεις των γονέων θεωρούνται σκόπιμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις (Δασκολιά, 2005). Είναι όλες εκείνες οι σκόπιμες και συστηματικές διδακτικές ενέργειες των γονέων προς τα παιδιά με σκοπό να αποκτηθούν ορισμένες δεξιότητες ή συγκεκριμένες στάσεις και αντιλήψεις. Εξάλλου, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που αποσκοπούν στο να διαμορφώσουν στάσεις στο παιδί είναι το οικογενειακό περιβάλλον (Papanastasiou, 2002). Στη δεύτερη περίπτωση οι δράσεις των γονέων θεωρούνται άτυπες παιδαγωγικές διαδικασίες και καταστάσεις μάθησης (Δασκολιά, 2005). Συνίστανται από διάφορες συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι γονείς σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής, στάσεις, συζητήσεις και επιλογές, οι οποίες μπορεί να μην απευθύνονται αποκλειστικά προς το παιδί. Αφού όμως οι γονείς λειτουργούν ως παράδειγμα για τα παιδιά τους και όλα τα παραπάνω συντελούνται μέσα στα πλαίσια της οικογενειακής ομάδας, μεταφέρονται διάφορα μηνύματα, τα οποία προσλαμβάνονται από το παιδί. Συνεπώς, αν οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι γονείς σε ζητήματα που άπτονται του περιβάλλοντος είναι φιλοπεριβαλλοντικές, θα βοηθήσουν και το παιδί να διαμορφώσει θετικές στάσεις προς το περιβάλλον. Η παιδαγωγική δράση της οικογένειας, άμεση ή έμμεση, μπορεί να έχει σημαντικά αποτελέσματα υπηρετώντας τους σκοπούς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Loughland *et al.* (2003), η οικογένεια, ως σημαντικό μορφωτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, μπορεί να είναι περισσότερο αποτελεσματική στο να προωθήσει τους σκοπούς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από ότι η τυπική

εκπαίδευση που συντελείται στο σχολείο. Αντιθέτως, αν η οικογένεια επιδεικνύει συστηματικά αρνητικές συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον, το παιδί δε θα είναι σε θέση να εκδηλώσει φιλικές στάσεις απέναντι στο περιβάλλον. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι πολλές φορές οικολογικές συμπεριφορές των παιδιών μπορούν ακόμα και να ανατραπούν, ύστερα από αρνητική παρέμβαση των γονέων (Cube and Storch, 1988). Οι Ballantyne *et al.* (2001a) σε έρευνά τους σχετικά με την επίδραση που έχουν τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που γίνονται στα σχολεία πάνω στους μαθητές και τους γονείς τους αναφέρουν ότι, όταν οι γονείς δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι γύρω από τους στόχους του προγράμματος ή δεν επιδεικνύουν το απαιτούμενο ενδιαφέρον, τότε μειώνονται τα οφέλη που θα μπορούσαν να αποκομίσουν οι μαθητές.

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Chawla (1999), ο ρόλος των γονέων είναι καθοριστικός στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών. Αν οι ίδιοι λειτουργήσουν ως πρότυπα, μέσα από υπεύθυνες και φιλικές συμπεριφορές προς το περιβάλλον τότε θα βοηθήσουν και τα παιδιά τους να αναπτύξουν παρόμοιες στάσεις. Ένας άλλος παράγοντας που λειτουργεί ενισχυτικά και οδηγεί σε παρόμοιο αποτέλεσμα, πέρα από το παράδειγμα των γονέων, είναι και η συχνή επαφή των παιδιών με τη φύση και μάλιστα σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής. Σε έρευνα της Wells (2000), επισημαίνεται η καθοριστική επίδραση που έχει η επαφή του παιδιού με τη φύση, στην ομαλή φυσική, ψυχολογική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Οι εμπειρίες της φύσης που προσλαμβάνει το παιδί από μικρή ακόμα ηλικία είναι σημαντικές, κυρίως για τα παιδιά τα οποία ζουν σε αστικές περιοχές και οι οποίες στερούνται φυσικού περιβάλλοντος. Η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδεται στη φύση και στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο φυσικό περιβάλλον φαίνεται από το ότι οι παραστάσεις της φύσης αποτελούν για τους ενήλικες τα πιο σημαντικά βιώματα που έχουν από την παιδική τους ηλικία (Sebba, 1991). Επομένως, οι γονείς βοηθώντας τα παιδιά τους στο να έρχονται σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον και ενθαρρύνοντας τις δραστηριότητες μέσα στη φύση, μπορούν να τα οδηγήσουν σε σταδιακή απόκτηση υπεύθυνων φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων.

Η επίδραση της οικογένειας στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντική σε έρευνα των Walker and Loughland (2003) ανάμεσα σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μαθητές θεωρούν πως το άμεσο περιβάλλον τους – οικογενειακό και φιλικό – είναι ο ισχυρότερος παράγοντας στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων και στην ικανότητα ανάληψης φιλοπεριβαλλοντικών δράσεων. Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας, ως προς τον παράγοντα «οικογένεια», συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Connell *et al.* (1999): υπογραμμίζεται ο σημαντικός ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος και φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών από τους μαθητές.

Οι ίδιοι οι μαθητές αναφέρουν σε έρευνα του Littledyke (2004), ότι τις εμπειρίες και τις γνώσεις που διαθέτουν για το περιβάλλον τις έχουν αποκτήσει κυρίως από τους γονείς τους. Η συγκεκριμένη παρατήρηση είναι ιδιαίτερα σημαντική με δεδομένη την επίδραση που έχουν οι προηγούμενες βιωματικές εμπειρίες των παιδιών για το σχηματισμό και τη διαμόρφωση των επιστημονικών τους ιδεών. Αφού το ενδιαφέρον που δείχνει κάποιο άτομο για τα περιβαλλοντικά προβλήματα ξεκινά από προσωπικές εμπειρίες και βιώματα (Macnaghten, 2003), και όπως επισημάνθηκε προηγουμένως τα πλέον σημαντικά βιώματα είναι αυτά της παιδικής ηλικίας, καθίσταται καθοριστικός ο ρόλος που μπορεί και πρέπει να παίξει το οικογενειακό περιβάλλον, και ειδικότερα οι γονείς, προς την κατεύθυνση της περιβαλλοντικής αγωγής.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα της Chawla (1998). Τα αποτελέσματά της είναι ενδιαφέροντα, γιατί, πέρα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση παρόμοιων ερευνών, χρησιμοποιήθηκαν ως δείγμα περιβαλλοντολόγοι από τις Η.Π.Α και τη Νορβηγία. Ο σκοπός της εμπειρικής μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι παράγοντες εκείνοι που είχαν καθοριστική συμβολή στο να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο τα άτομα του δείγματος. Ανάμεσα στους πιο συχνούς παράγοντες που ανέφεραν τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας ήταν οι παιδικές εμπειρίες που είχαν εξαιτίας της επαφής τους με τη φύση και οι φιλοπεριβαλλοντικές αξίες που διαμόρφωσαν με τη βοήθεια της οικογένειάς τους.

Σε διάφορες έρευνες επισημαίνεται το ότι οι παιδαγωγικές δράσεις των γονέων, οι οποίες συντελούνται έμμεσα, λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς για τα παιδιά και τα επηρεάζουν στο να αναπτύξουν φιλικές ή όχι περιβαλλοντικές στάσεις. Για παράδειγμα, ο άνθρωπος ως καταναλωτής σε καθημερινή βάση, χρησιμοποιεί ποικίλα προϊόντα, τα οποία για την παραγωγή, τη χρήση και την απομάκρυνση τους μετά τη χρήση εμπεριέχουν κάποιο περιβαλλοντικό κόστος· αυτό, σύμφωνα με τη Δημητρίου (2005), σημαίνει πως όσο περισσότερα προϊόντα καταναλώνονται τόσο ενισχύονται ποικίλα περιβαλλοντικά προβλήματα. Επομένως, ακόμα και η καταναλωτική συμπεριφορά της οικογένειας, τα κριτήρια και οι αξίες που τη διέπουν είναι δυνατό να ωθήσει τα παιδιά στο να δρουν με παρόμοιο τρόπο. Επίσης, οι αποφάσεις της οικογένειας σχετικά με την ανακύκλωση, την κατανάλωση ηλεκτρικού ρεύματος ή την κατανάλωση νερού για οικιακή χρήση επηρεάζουν και τα παιδιά της οικογένειας στη συμπεριφορά τους (Walker and Loughland, 2003). Οι περιβαλλοντικές στάσεις που έχει η οικογένεια αντανακλούν απόψεις, οι οποίες έμμεσα μπορούν να επηρεάσουν την κατανάλωση νερού για οικιακή χρήση (Zhang and Brown, 2005) και ως εκ τούτου τα παιδιά να επηρεαστούν ως προς την επίδειξη παρόμοιων συμπεριφορών. Ο Palmer (1995), σε παλαιότερη έρευνα, αναφέρει ως παράδειγμα πως η ανακύκλωση, η οποία γίνεται από τους γονείς, διαμορφώνει τη συμπεριφορά των παιδιών ώστε να συμμετέχουν και αυτά ενεργά σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Από τις παραπάνω αναφορές είναι εμφανής η ουσιαστική επίδραση που ασκεί το πλαίσιο της οικογένειας στο αναπτυσσόμενο άτομο, μέσα από έμμεσες δράσεις κατά τις οποίες οι γονείς λειτουργούν ως παράδειγμα.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι ένα στοιχείο που παίζει σημαντικό ρόλο στο να αποκτήσουν τα παιδιά περιβαλλοντικές γνώσεις (Gambro and Switzky, 1999). Όμως, το μορφωτικό επίπεδο δεν είναι αποκλειστικά ο παράγοντας εκείνος που θα οδηγήσει τους γονείς σε φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές, αφού αυτές εκδηλώνονται ως αποτέλεσμα πολλών παραγόντων. Συγκεκριμένα, αν και οι γνώσεις που κατέχουν οι γονείς για τα περιβαλλοντικά προβλήματα μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους, εντούτοις υπάρχουν πολλά κίνητρα και παράγοντες που εμπλέκονται στις δράσεις που αναλαμβάνουν (Barr and Gilg, 2005). Έτσι, δεν υπάρχει πλήρης αντιστοιχία ανάμεσα στις στάσεις ή το ενδιαφέρον που μπορεί να έχει κάποιο

άτομο και στις συμπεριφορές που επιδεικνύει, γεγονός που έχει επισημανθεί σε διάφορες έρευνες (Axelrod and Lehman, 1993· Chan, 1996· Bamberg, 2003). Σύμφωνα με τους Axelrod and Lehman (1993), ενώ το ενδιαφέρον του κοινωνικού συνόλου είναι ιδιαίτερα υψηλό για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, μέσα από έρευνες αποκαλύπτεται πως το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνίας παραμένει αδρανές απέναντι στα προβλήματα αυτά: πάνω από το 90% των συμμετεχόντων σε διάφορες έρευνες υποστηρίζουν πως ανησυχούν για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και πως είναι αναγκαίο να ληφθούν μέτρα και να ακολουθηθούν συγκεκριμένες δράσεις αλλά οι ίδιοι παραμένουν αμέτοχοι. Επίσης η Chan (1996) επισημαίνει ότι, σε έρευνα που διεξήχθη για τη διερεύνηση των περιβαλλοντικών στάσεων των πολιτών, πάνω από το 98% συμφωνούν ότι οι πολίτες σε ατομικό επίπεδο θα πρέπει να αναλάβουν φιλοπεριβαλλοντικές δράσεις, αλλά μόνο ένα ποσοστό που κυμαίνεται ανάμεσα στο 30% έως 60% πραγματικά εκδηλώνει φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές. Η διαφορά ανάμεσα στις στάσεις που υιοθετούνται από τους γονείς και στη συμπεριφορά που τελικά επιδεικνύουν δε βοηθούν το παιδί να οικοδομήσει θετικές παραστάσεις απέναντι στο περιβάλλον και να διαμορφώσει φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις.

Όπωςδήποτε, όταν συντρέχουν κάποιοι παράγοντες, η οικογένεια μπορεί να επιτελέσει σημαντικό έργο στα πλαίσια της περιβαλλοντικής αγωγής. Οι Hampel *et al.* (1996) αναφέρουν ότι οι γονείς εκείνοι, οι οποίοι όχι μόνο έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο αλλά και διακατέχονται από περιβαλλοντικό ενδιαφέρον, μπορούν μέσα από συζητήσεις, βιβλία και βιωματικές εμπειρίες στη φύση, να παρέχουν στα παιδιά τους περιβαλλοντικές γνώσεις και να τους καλλιεργήσουν φιλικές στάσεις προς το περιβάλλον. Επομένως, στη συγκεκριμένη περίπτωση θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι ο συνδυασμός του μορφωτικού κεφαλαίου που διαθέτουν οι γονείς και το ενδιαφέρον τους για το περιβάλλον τους οδηγεί σε συστηματικές παιδευτικές δράσεις, προκείμενου να αναπτύξουν τα παιδιά τους συγκεκριμένες στάσεις και αντιλήψεις. Εκτός αυτού, η ποιότητα επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατακτήσουν τους στόχους ενός σχολικού προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Rickinson, 2001): τα παιδιά μεταφέρουν στο σπίτι τις εμπειρίες τους από το πρόγραμμα και μέσω της συζήτησης οι γονείς μπορούν να σταθούν αρωγοί στην προσπάθεια των παιδιών.

Παρά την επίδραση που ασκεί η οικογένεια πάνω στο αναπτυσσόμενο άτομο, φαίνεται πως σε θέματα περιβαλλοντικής πληροφόρησης, η οικογένεια παίζει δευτερεύοντα ρόλο. Σε έρευνα της Chan (1996), αναφέρονται ως κύριες πηγές πληροφόρησης τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, με εντυπωσιακή την κυριαρχία της τηλεόρασης (86,9%), και το σχολείο (57,6%), ενώ η οικογένεια καταλαμβάνει μία από τις τελευταίες θέσεις (14,5%). Σε παρόμοια παρατήρηση καταλήγει ο Rickinson (2001), ο οποίος επιχειρεί εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση διάφορων εμπειρικών ερευνών που σχετίζονται με το πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: η οικογένεια καταλαμβάνει την τρίτη θέση, πίσω από την τηλεόραση και το σχολείο. Το γεγονός αυτό είναι δυνατό να οφείλεται στο ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα προβάλλονται συχνότερα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αφού έχουν πλέον μείζονα σημασία για τον άνθρωπο. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αντλήσουν πολλές πληροφορίες, των οποίων όμως η αξιοπιστία, όπως επισημαίνουν οι Myers *et al.* (2004), αρκετές φορές είναι αμφίβολη.

Επομένως, οι γονείς, είτε ως πρότυπα συμπεριφοράς σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής, είτε μέσα από σκόπιμες και συστηματικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις, αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα στην γενικότερα ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού. Η παιδική ηλικία είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη τέτοιων στάσεων και ιδιαίτερα η προσχολική ηλικία, όπως φαίνεται από σχετικές έρευνες (Δασκολιά, 2005), δεδομένης της ελάχιστης επίδρασης που δέχεται το παιδί από τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Η οικογένεια είναι απαραίτητο να παρέχει στο παιδί κατάλληλες βιωματικές εμπειρίες, καθώς επίσης και ένα δυναμικό πλαίσιο αγωγής, μέσα από το οποίο το παιδί θα δομήσει τα δικά του νοητικά σχήματα και θα οδηγηθεί στη σταδιακή οικοδόμηση ενός αξιακού συστήματος και στη διαμόρφωση στάσεων φιλικών προς το περιβάλλον.

3. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ ΥΠΕΥΘΥΝΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ

Προκειμένου να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο συμβάλλουν οι γονείς στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων στα παιδιά τους, είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά στους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν την εκδήλωση φιλικών και υπεύθυνων συμπεριφορών προς το περιβάλλον. Πολλές θεωρητικές μελέτες και εμπειρικές έρευνες έχουν εξετάσει το πώς διαμορφώνονται φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές. Οι Dietz *et al.* (1998), μετά από εξέταση σχετικής βιβλιογραφίας αναφέρουν πως οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η εμφάνιση φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: στις κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές και στις κοινωνικοψυχολογικές μεταβλητές. Στην πρώτη κατηγορία, οι συμπεριφορές εξαρτώνται από δημογραφικούς (π.χ. φύλο, επίπεδο μόρφωσης, ηλικία κ.α.) και εξωγενείς παράγοντες, όπως για παράδειγμα το θεσμικό πλαίσιο που υπάρχει, το οικονομικό, πολιτιστικό και μορφωτικό επίπεδο (Kollmuss and Agyeman 2002). Στη δεύτερη κατηγορία, οι συμπεριφορές εξαρτώνται από κοινωνικούς και ψυχολογικούς/προσωπικούς (ενδογενείς) παράγοντες, όπως οι στάσεις και οι αξίες (Boldero, 1995), το κίνητρο συμπεριφοράς, η περιβαλλοντική συνειδητοποίηση, η συναισθηματική εμπλοκή, ο έλεγχος συμπεριφοράς και οι προτεραιότητες που θέτει το κάθε άτομο (Kollmuss and Agyeman 2002).

3.1. Κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές

Στην πρώτη κατηγορία, οι κυριότεροι παράγοντες που εμφανίζονται σε διάφορες έρευνες να έχουν κάποια επίδραση στην εμφάνιση φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών, είναι το επίπεδο εκπαίδευσης και η ηλικία (Oreg and Katz-Gerro, 2006). Σύμφωνα με τους Hawthorne and Alabaster (1999), αν και υπάρχουν αντικρουόμενες έρευνες σχετικά με την επίδραση της ηλικίας, φαίνεται πως άτομα με μικρότερη ηλικία τείνουν να εμφανίζουν περισσότερο φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές. Επίσης, οι Franson and Gärling (1999) καταλήγουν σε παρόμοιο συμπέρασμα: τα νεαρότερα άτομα φαίνεται να εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον ως προς την υποβάθμιση του περιβάλλοντος. Ένας τρίτος παράγοντας, ο οποίος έχει

επίδραση στην εμφάνιση φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών, είναι και το φύλο, αφού οι γυναίκες φαίνεται να αντιδρούν περισσότερο συναισθηματικά απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα και να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον (Stern *et al.*, 1995· Zelezny *et al.*, 2000). Η επίδραση των κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών (το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο μόρφωσης, η κοινωνική τάξη, η ηλικία, το εισόδημα κ.α.) στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών, έχει εξεταστεί σε διάφορες έρευνες (Balderjahn, 1988· Schultz *et al.*, 1995· Kasapoğlu and Ecevit, 2002· Diamantopoulos *et al.*, 2003). Εκείνο που παρατηρείται από τη μελέτη των σχετικών ερευνών είναι πως η επίδραση τέτοιου είδους μεταβλητών δεν είναι σταθερή. Αν και οι κοινωνικοοικονομικές και δημογραφικές μεταβλητές είναι εύκολο να υπολογιστούν και να εκτιμηθούν, εντούτοις η επίδρασή τους είναι σχετικά χαμηλή (Balderjahn, 1988). Οι μεταβλητές που ανήκουν στην κατηγορία αυτή μπορούν να δώσουν κάποια στοιχεία σχετικά με την πρόβλεψη φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών, όμως με δεδομένη τη μειωμένη ισχύ που εμφανίζεται στη σχέση «μεταβλητές-συμπεριφορά» πάντα πρέπει να υπάρχουν επιφυλάξεις ως προς την εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Diamantopoulos *et al.*, 2003). Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το περιβαλλοντικό ζήτημα πάνω στο οποίο αναμένεται να εκδηλωθούν οι συμπεριφορές. Οι Schultz *et al.* (1995) αναφέρουν ότι για διαφορετικά ζητήματα (όπως για παράδειγμα η ανακύκλωση ή η χρήση ενέργειας) επιδρούν και διαφορετικές μεταβλητές που έχουν περισσότερη ή λιγότερη σχέση με τη συμπεριφορά που θα εκδηλωθεί.

Το επίπεδο εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως η ισχυρότερη κοινωνικοδημογραφική μεταβλητή σύμφωνα με την έρευνα των Kasapoğlu and Ecevit (2002). Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά στις μεταβλητές που έχουν σχέση με την εμφάνιση υπεύθυνων περιβαλλοντικών συμπεριφορών σχετικών με ένα συγκεκριμένο περιβαλλοντικό πρόβλημα (την υποβάθμιση της λίμνης Burdur στην Τουρκία). Μετά από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι τα άτομα με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένα από εκείνα τα άτομα που έχουν χαμηλότερο επίπεδο μόρφωσης. Αντιθέτως, το οικονομικό επίπεδο δε φάνηκε να επιδρά στην ενδυνάμωση των φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών ή στην αλλαγή της υπάρχουσας συμπεριφοράς προκειμένου να γίνει περισσότερο υπεύθυνη σε σχέση με το περιβάλλον.

Παρόμοια, τουλάχιστον ως προς μεταβλητή «εκπαιδευτικό επίπεδο», είναι και τα αποτελέσματα των Diamantopoulos *et al.* (2003). Στην έρευνά τους εξετάζεται το αν τέτοιου είδους μεταβλητές επηρεάζουν τις συμπεριφορές των καταναλωτών έτσι ώστε να είναι φιλικές προς το περιβάλλον. Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές θα ήταν αναμενόμενο οι συμπεριφορές να επηρεάζονται σημαντικά από τέτοιου είδους κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές. Όμως, τα αποτελέσματα των μετρήσεων παρέχουν υποστήριξη, και αυτή μερική, μόνο στις μεταβλητές «ηλικία», «εκπαιδευτικό επίπεδο» και «κοινωνική τάξη». Συγκεκριμένα, φαίνεται πως τείνουν να εκδηλώνουν φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές όσοι έχουν μικρότερη ηλικία, υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο και όσοι ανήκουν σε υψηλότερη κοινωνική τάξη.

3.2. Κοινωνικοψυχολογικές μεταβλητές

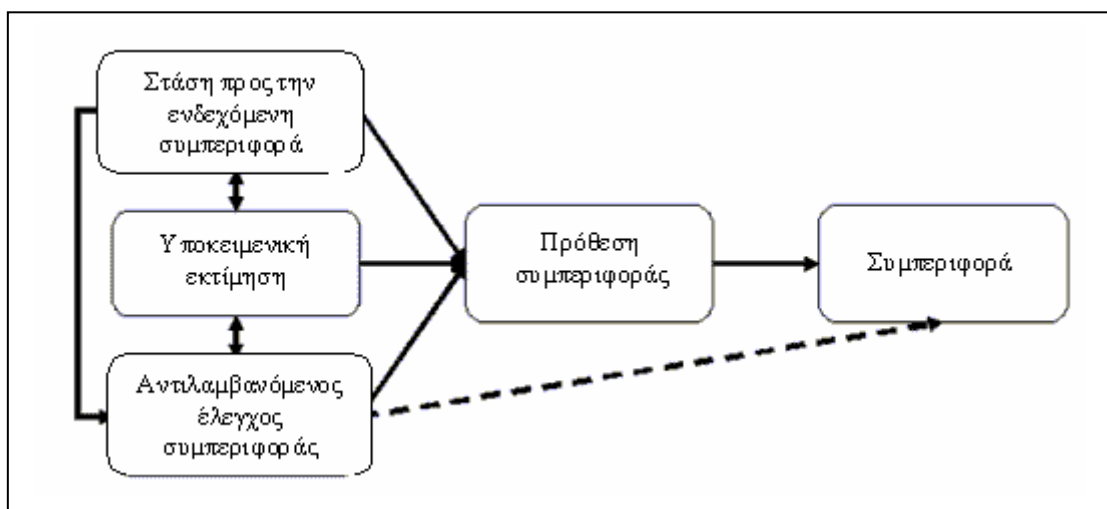
Σε διάφορες εμπειρικές μελέτες που έχουν γίνει κατά το παρελθόν, εξετάζεται η επίδραση που έχουν οι κοινωνικοψυχολογικές μεταβλητές πάνω στη φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά που επιδεικνύεται σε ατομικό επίπεδο, σε συγκεκριμένα όμως πεδία δράσης. Για παράδειγμα, εξετάζεται ποιοι παράγοντες, σε επίπεδο νοικοκυριού, επιδρούν στην ανακύκλωση και γενικά στη διαχείριση απορριμμάτων (Ball and Tavitian, 1992· Boldero, 1995· Schultz *et al.*, 1995· Chan, 1998· McDonald and Ball 1998· Barr, 2007) ή στον περιορισμό στην κατανάλωση ενέργειας (Poortinga *et al.*, 2004· Barr *et al.*, 2005), καθώς επίσης και στη συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι καταναλωτές (Balderjahn, 1988· Gatersleben, 2002). Αυτό που συνάγεται ως συμπέρασμα είναι ότι, η επιδεικνυόμενη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα πολλών προσωπικών μεταβλητών και οπωσδήποτε έχει μεγάλη σημασία η περίσταση κάτω από την οποία θα εκδηλωθεί η κάθε συμπεριφορά.

Οι ψυχολογικοί παράγοντες αναφέρονται σε μεταβλητές που έχουν σχέση με προσωπικά και αντιληπτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ατόμων που εκδηλώνουν φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές όπως για παράδειγμα οι στάσεις, οι αξίες, τα συναισθήματα, τα εσωτερικά κίνητρα και η πρόθεση για ανάληψη δράσης. Σε γενικές

γραμμές, χωρίς να λησμονείται η συνεισφορά των κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών, οι παράγοντες αυτοί αντιμετωπίζονται ως ισχυρότεροι στην εκδήλωση συμπεριφοράς όπως φαίνεται από τα διάφορα μοντέλα συμπεριφοράς που έχουν διατυπωθεί (Schwartz, 1973· Ajzen and Madden, 1986· Ajzen, 1991· Grob, 1995· Stern, 2000· Barr, 2004).

3.3. Μοντέλα συμπεριφοράς

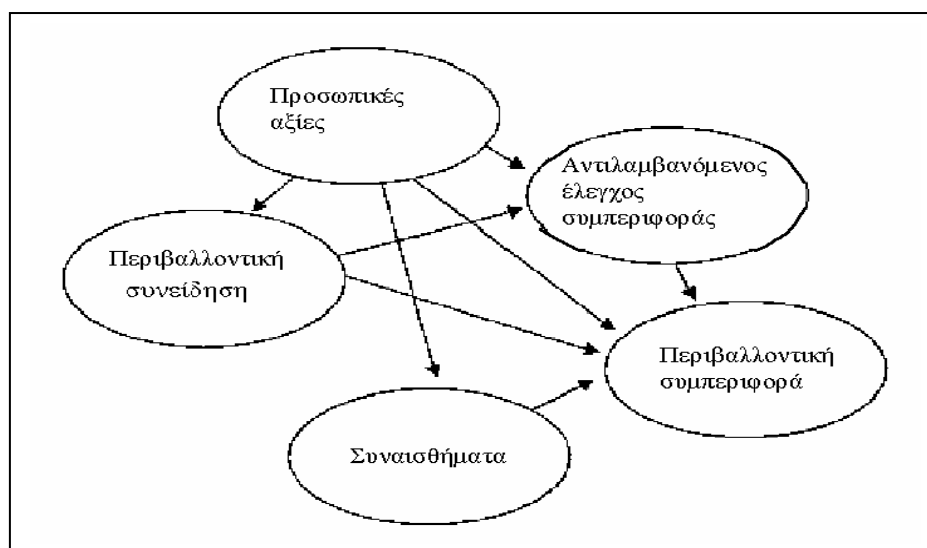
Η θεωρία που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη σχέση και χρησιμότητα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η Θεωρία της Προκαθορισμένης Συμπεριφοράς του Ajzen (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Η συγκεκριμένη θεωρία είναι εξέλιξη της Θεωρίας της Αιτιώδους Δράσης, η οποία διατυπώθηκε από τους Ajzen και Fishbein το 1980 και ισχυρίζεται ότι η πρόθεση συμπεριφοράς ενός ατόμου είναι συνάρτηση δύο καθοριστικών παραγόντων: μιας προσωπικής παραμέτρου (της στάσης του προς την ενδεχόμενη συμπεριφορά) και μιας παραμέτρου κοινωνικής επιρροής (της υποκειμενικής εκτίμησης του ατόμου σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται άλλα άτομα ή ομάδες την ενδεχόμενη συμπεριφορά του), (Γεώργας, 1990).



Σχεδιάγραμμα 3.1: Η Θεωρία της Προκαθορισμένης Συμπεριφοράς του Ajzen, (Ajzen, 1991)

Η Θεωρία της Προκαθορισμένης Συμπεριφοράς ενσωματώνει στους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν την συμπεριφορά και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, την πεποίθηση δηλαδή του ατόμου κατά πόσο είναι ικανό να εκδηλώσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Ajzen and Madden, 1986). Επομένως, η συμπεριφορά πηγάζει από την πρόθεση του ατόμου να συμπεριφερθεί με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο (Σχεδιάγραμμα 3.1). Η πρόθεση με τη σειρά της καθορίζεται α) από τις στάσεις του ατόμου απέναντι στην ενδεχόμενη συμπεριφορά, δηλαδή το αν η έκφραση της στάσης με την ανάλογη συμπεριφορά θα έχει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα, β) από την υποκειμενική πίεση, δηλαδή το κατά πόσο οι άλλοι επιδοκιμάζουν ή όχι τη συμπεριφορά, και γ) από τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς (Ajzen, 1991).

Σύμφωνα με το δομικό μοντέλο περιβαλλοντικής συμπεριφοράς του Grob (1995) υπάρχει ένα πλέγμα σχέσεων που διέπει τέσσερις ενδογενείς παράγοντες, το οποίο θα καθορίσει την εκδήλωση περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Σχεδιάγραμμα 3.2).



Σχεδιάγραμμα 3.2: Το δομικό μοντέλο περιβαλλοντικής συμπεριφοράς του Grob, (Grob, 1995)

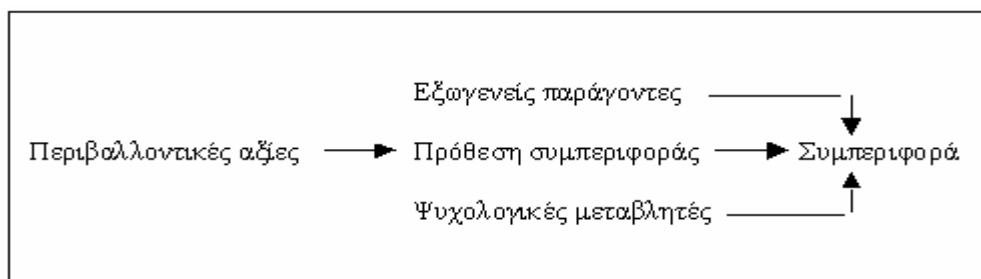
Το άτομο θα συμπεριφερθεί υπεύθυνα όταν διακατέχεται από περιβαλλοντικές αξίες, όταν κατανοεί και αποδέχεται την ύπαρξη των περιβαλλοντικών προβλημάτων (περιβαλλοντική συνείδηση), όσο πιο έντονα είναι τα συναισθήματά του απέναντι σε κάποιο πρόβλημα και όταν αποδίδει τις αιτίες των προβλημάτων στις δικές του πράξεις

και όχι σε εξωγενείς παράγοντες, με άλλα λόγια το άτομο θεωρεί ότι μπορεί να συνεισφέρει με τις πράξεις του στην επίλυση των προβλημάτων (αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς).

Και στη θεωρία του Stern (2000) φαίνεται πως οι ενδογενείς παράγοντες είναι σημαντικότεροι στην εκδήλωση συμπεριφορών, εκείνων τουλάχιστον που δεν εξαρτώνται από ιδιαίτερες προσωπικές ικανότητες και δεν επηρεάζονται από το υπάρχον κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η κατανόηση της βαθύτερης σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον, η ύπαρξη φιλοπεριβαλλοντικών αξιών, η πεποίθηση ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα με τους κινδύνους που συνεπάγονται οδηγούν στην κρίση αυτών των αξιών και η πεποίθηση πως η ατομική δράση μπορεί να μειώσει τους κινδύνους, συμβάλλουν στην εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών. Αναμφίβολα όμως, η εκδήλωση των φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών, αποτελεί αλληλεπίδραση ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Ουσιαστικά η θεωρία του Stern είναι ένας συγκερασμός της θεωρίας του Schwartz (1973), από την οποία δανείζεται το ότι οι δράσεις των ατόμων μπορούν να αποσοβήσουν εκείνους τους κινδύνους που απειλούν το ατομικό σύστημα ηθικών αξιών και του Νέου Περιβαλλοντικού Παραδείγματος των Dunlap και Van Lierje (1978), στο οποίο δίνεται έμφαση ανάμεσα στα άλλα, στην ανάπτυξη της προσωπικής υπευθυνότητας για το περιβάλλον.

Ο Baer (2004) έχει αναπτύξει ένα εννοιολογικό μοντέλο για το πώς εκδηλώνονται οι συμπεριφορές (Σχεδιάγραμμα 3.3). Η συμπεριφορά καθορίζεται από ένα πλαίσιο σχέσεων μεταξύ εξωγενών παραγόντων, ψυχολογικών μεταβλητών και της πρόθεσης συμπεριφοράς. Οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων διέπονται από τις ατομικές περιβαλλοντικές αξίες, δεδομένου ότι, σε γενικές γραμμές, τα άτομα με θετικές αξίες και στάσεις απέναντι στο περιβάλλον έχουν θετική πρόθεση συμπεριφοράς (με την έννοια της εκφρασμένης θέλησης ή επιθυμίας να αναλάβουν φιλικές προς το περιβάλλον δράσεις) και είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές. Οι κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές και οι γνώσεις, η πληροφόρηση και η αντίληψη για κάποιο δεδομένο περιβαλλοντικό ζήτημα ή πρόβλημα λόγω του οποίου αναμένεται να εκδηλωθούν φιλοπεριβαλλοντικές

συμπεριφορές, συνιστούν τους εξωγενείς παράγοντες (Barr and Gilg, 2005). Οι κυριότερες ψυχολογικές μεταβλητές είναι οι θετικές στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με το περιβάλλον, τα εσωτερικά κίνητρα για περιβαλλοντική δράση, η αντίληψη πως τα περιβαλλοντικά προβλήματα συνιστούν απειλή και η αίσθηση ότι οι ενέργειες προς όφελος του περιβάλλοντος αποτελούν όφελος της κοινωνίας.



Σχεδιάγραμμα 3.3: Το εννοιολογικό μοντέλο συμπεριφοράς του Barr, (Barr, 2004)

3.4. Παράγοντες περιβαλλοντικά υπεύθυνων συμπεριφορών

Οι Kollmuss and Agyeman (2002), κάνοντας μία εκτενέστερη βιβλιογραφική διερεύνηση στα μοντέλα εκείνα που εξηγούν το πώς εκδηλώνεται η φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά, συνοψίζουν τους παράγοντες εκείνους από τους οποίους εξαρτάται η συμπεριφορά - περισσότερο ή λιγότερο - ως εξής:

α) δημογραφικοί παράγοντες, με κυριότερους το φύλο και το επίπεδο εκπαίδευσης.

β) θεσμικοί παράγοντες: για να εκδηλώσει κάποιος μια συγκεκριμένη συμπεριφορά θα πρέπει να υπάρχουν οι απαραίτητες υποδομές που να στηρίζουν τη συμπεριφορά αυτή (για παράδειγμα αν κάποιος θέλει να κάνει ανακύκλωση θα πρέπει να υπάρχουν συγκεκριμένες υποδομές).

γ) οικονομικοί παράγοντες: τα άτομα υιοθετούν σε πολλές περιπτώσεις ένα περιβαλλοντικό μέτρο στην περίπτωση εκείνη που το μέτρο είναι οικονομικά συμφέρον.

δ) πολιτισμικοί παράγοντες: το πολιτισμικό επίπεδο του κάθε ανθρώπου παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων και στη εκδήλωση συμπεριφορών.

ε) περιβαλλοντικές γνώσεις: όπως φαίνεται από διάφορες έρευνες, ο ρόλος των γνώσεων στην εκδήλωση συμπεριφοράς είναι περιορισμένος.

στ) περιβαλλοντική συνειδητοποίηση: το να αναγνωρίζεται ότι οι ανθρώπινες δραστηριότητες έχουν καθοριστικές επιπτώσεις στο περιβάλλον.

ζ) κίνητρο συμπεριφοράς: είναι η αιτία της συμπεριφοράς και καθορίζει κατά περίσταση ποια θα επιλεγεί από όλες εκείνες που θα μπορούσαν εν δυνάμει να εκδηλωθούν.

η) περιβαλλοντικές αξίες: είναι υπεύθυνες για τη διαμόρφωση σε μεγάλο βαθμό των εσωτερικών κινήτρων συμπεριφοράς.

θ) στάσεις: ο ρόλος τους είναι σημαντικός, παρόλο που φαίνεται να υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στις στάσεις και στην συμπεριφορά σε πολλές περιπτώσεις.

ι) συναισθήματα: η συναισθηματική σχέση του ατόμου με το φυσικό περιβάλλον.

ια) έλεγχος συμπεριφοράς: η αντίληψη του κάθε ατόμου κατά πόσο με την υπεύθυνη και φιλική προς το περιβάλλον συμπεριφορά του μπορούν να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα σε σχέση με κάποιο περιβαλλοντικό πρόβλημα.

ιβ) υπευθυνότητα και προτεραιότητες: όταν η ενδεχόμενη συμπεριφορά του ατόμου βρίσκεται σε αντιστοιχία με τις προτεραιότητες του τότε το κίνητρο συμπεριφοράς γίνεται πιο δυνατό με αποτέλεσμα να αυξάνεται η πιθανότητα να εκδηλωθεί η συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τον Stern (2000), οι φιλικές συμπεριφορές προς το περιβάλλον μπορούν να ταξινομηθούν σε συμπεριφορές που είναι προσηλωμένες στο περιβάλλον (intent-oriented) και συμπεριφορές που έχουν θετική επίδραση στο περιβάλλον (impact-oriented). Στην πρώτη περίπτωση, οι φιλικές συμπεριφορές εκδηλώνονται εξαιτίας του ενδιαφέροντος του ατόμου. Το κίνητρο δραστηριοποίησης ανάγεται σε εσωτερικά αίτια, όπως για παράδειγμα ο βαθμός ευαισθητοποίησης του ατόμου για την προστασία του περιβάλλοντος που προέρχεται από τις θετικές στάσεις που έχει το ίδιο το άτομο για το περιβάλλον. Στη δεύτερη περίπτωση, οι συμπεριφορές είναι φιλικές επειδή το περιβάλλον πρόκειται να ωφεληθεί από αυτές. Συνεπώς εδώ, το κίνητρο

δραστηριοποίησης είναι η ωφέλεια του περιβάλλοντος. Προφανώς, τέτοιου είδους συμπεριφορές μπορούν να εκδηλώσουν και άτομα που μπορεί να μην έχουν θετική στάση προς το περιβάλλον, αλλά μπορούν να συμβάλουν για την αντιμετώπιση ενός συγκεκριμένου προβλήματος (π.χ. την περιβαλλοντική υποβάθμιση ενός χερσαίου οικοσυστήματος), έπειτα από ενημέρωση για το υφιστάμενο περιβαλλοντικό πρόβλημα. Οι Gatersleben *et al.* (2002) σε έρευνά τους σχετικά με την παραπάνω διάκριση υποστηρίζουν ότι, η πρώτη κατηγορία συμπεριφορών (intent-oriented) επηρεάζεται από κοινωνικοψυχολογικές μεταβλητές, ενώ η δεύτερη κατηγορία (impact-oriented) επηρεάζεται από κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές. Αναμφίβολα, και στις δύο περιπτώσεις εκείνο τελικά που ευνοείται, άσχετα με το κίνητρο δραστηριοποίησης του ατόμου, είναι το περιβάλλον. Σε έρευνα των Poortinga *et al.* (2004), σχετικά με τις παραμέτρους που επηρεάζουν την εκδήλωση φιλικών και υπεύθυνων συμπεριφορών προς το περιβάλλον, φαίνεται πως η ταξινόμηση των συμπεριφορών στη μια ή στην άλλη κατηγορία, η διαφοροποίηση σε intent-oriented και impact-oriented συμπεριφορές είναι μάλλον δύσκολη και επομένως σχετική. Υποστηρίζεται ότι το να αποδίδονται κάποιες συμπεριφορές μόνο σε κοινωνικοδημογραφικές ή μόνο σε κοινωνικοψυχολογικές μεταβλητές δεν είναι ακριβές.

Ανακεφαλαιώνοντας, η εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η οποία μπορεί να προσεγγιστεί από διάφορες σκοπιές και να προσδιοριστεί σε διάφορα επίπεδα, είναι αρκετά δύσκολο εγχείρημα (Ajzen, 1991). Η διαμόρφωση της περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς είναι μία πολύπλοκη διαδικασία, για την εκδήλωση της οποίας αλληλεπιδρούν τόσο ενδογενείς όσο και εξωγενείς παράγοντες. Σε ατομικό επίπεδο, οι συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα εμπλοκής διαφόρων παραγόντων, οι οποίοι αλληλεπιδρούν με διαφορετικό τρόπο για κάθε περίπτωση στην οποία θα βρεθεί το κάθε άτομο. Όπως επισημαίνουν οι Corraliza and Berenquer (2000), ένα σύνολο παραγόντων, διαφορετικών για κάθε περίπτωση, είναι εκείνο που θα καθορίσει τελικά τις συμπεριφορές που θα εκδηλωθούν.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

4. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Όπως φάνηκε από το πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος αναδεικνύεται ως ο πλέον σημαντικός για τη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων από τα παιδιά. Η οικογένεια αποτελεί ένα σημαντικό παιδαγωγικό πλαίσιο, το οποίο συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση υπεύθυνων, φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων για τα νεαρότερα μέλη της.

Στη βιβλιογραφική επισκόπηση εξετάστηκαν θεωρητικές μελέτες και εμπειρικές έρευνες, στις οποίες καταδεικνύεται η σημαντική επίδραση που έχει η οικογένεια στην ανάπτυξη υπεύθυνων και θετικών στάσεων προς το περιβάλλον, καθώς επίσης και γενικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Πέρα όμως από τις επισημάνσεις αυτές, δε φαίνεται να υπάρχει προσπάθεια να εξεταστεί η δυνατότητα που προσφέρει η οικογένεια για εφαρμογή και προώθηση των στόχων της περιβαλλοντικής αγωγής (Δασκολιά, 2005).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί με ποιους τρόπους συμβάλλουν οι γονείς στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων σε μαθητές που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Η έρευνα εστιάζεται σε οικογένειες που έχουν παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο και συγκεκριμένα στην έκτη τάξη. Επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες οικογένειες, γιατί τα παιδιά στην ηλικία των δώδεκα ετών έχουν ήδη αναπτύξει και καλλιεργήσει ένα πλέγμα στάσεων μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον, χωρίς ακόμα να επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις ομάδες των συνομηλίκων τους, γεγονός το οποίο συμβαίνει κατά την εφηβεία.

Αναλυτικά οι στόχοι της έρευνας είναι:

- Να καταγραφούν οι συμπεριφορές των γονέων σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά ώστε να διαμορφώσουν θετικές στάσεις προς το περιβάλλον.

- Να ομαδοποιηθούν οι γονείς σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με τις επιδεικνυόμενες συμπεριφορές τους και να μελετηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας.
- Να εξεταστεί το κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας επηρεάζουν τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι γονείς.

4.2. Ερευνητικές υποθέσεις

Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση και το γενικότερο σκοπό της εργασίας, οι ερευνητικές υποθέσεις ήταν οι εξής:

1. Οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν ορισμένοι γονείς σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής είναι δυνατό να αποτελούν διαδικασία συστηματικής παιδαγωγικής παρέμβασης με σκοπό να αναπτύξουν τα παιδιά ένα τέτοιο αξιακό πλαίσιο που να τα οδηγήσει στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων.
2. Οι φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές των περισσότερων γονέων αποτελούν θετικό παράδειγμα για τα παιδιά.
3. Τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων επηρεάζουν σε χαμηλό βαθμό την επίδειξη υπεύθυνων συμπεριφορών προς το περιβάλλον.

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Το ερευνητικό εργαλείο και η διαδικασία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ως καταλληλότερη ερευνητική τεχνική το ερωτηματολόγιο. Με τη χρήση του ερωτηματολογίου έγινε προσπάθεια να καταγραφεί με ποιον τρόπο συμβάλλουν οι γονείς στη δημιουργία περιβαλλοντικών στάσεων για τα παιδιά τους. Το ερωτηματολόγιο κρίθηκε ως το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο διότι αποτελεί έγκυρο μέσο συλλογής πληροφοριών και οδηγεί στη συλλογή πρωτογενούς υλικού για επεξεργασία. Επιπλέον, εξασφαλίζει μεγαλύτερη συμμετοχή των ερωτώμενων, αφού προκαλείται εύκολα το ενδιαφέρον τους (Javeau, 1996). Αποτελεί ένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα μέσα συλλογής ερευνητικού υλικού στις επιστήμες της συμπεριφοράς και της αγωγής (Παντελής, 1989· Παρασκευόπουλος, 1993). Επίσης, το ερωτηματολόγιο ενδείκνυται στις περιπτώσεις εκείνες που μελετώνται μεγάλης έκτασης κοινωνικά σύνολα και ως εκ τούτου χρησιμοποιείται για τις ανάγκες της έρευνας μεγάλο δείγμα υποκειμένων (Λαμπίρη – Δημάκη, 2003).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2006-2007 και συγκεκριμένα από τον Οκτώβριο έως το Δεκέμβριο του 2006. Για τις ανάγκες της έρευνας καταρτίστηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο εστάλη, μέσω των μαθητών, στους γονείς. Σε κάθε οικογένεια εστάλη ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε προαιρετικά από τον ένα γονέα. Συνολικά στάλθηκαν 557 ερωτηματολόγια και συλλέχθηκαν 435 ερωτηματολόγια (ποσοστό απόκρισης 78%), τα οποία κατά μεγάλο ποσοστό συμπληρώθηκαν από τις μητέρες (73,3%). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 20 κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονταν σε δημογραφικά στοιχεία (φύλο παιδιού, φύλο ερωτώμενου γονέα, ηλικία ερωτώμενου, μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου και συζύγου, τόπος διαμονής) και στην καταγραφή αντιλήψεων και συμπεριφορών των γονέων. Οι συμπεριφορές αφορούσαν σε ενέργειες που μπορούσαν να γίνουν εντός και εκτός σπιτιού με σκοπό να καλλιεργήσουν οι γονείς φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις στα παιδιά τους.

5.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Το δείγμα αποτέλεσαν 435 οικογένειες, οι οποίες έχουν παιδί που φοιτά στην έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου σε περιοχές ευθύνης της Β΄ Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας. Το δείγμα αποτελεί περίπου το 10% του συνολικού πληθυσμού (των οικογενειών εκείνων που έχουν παιδί που φοιτά στην έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου), σύμφωνα με τα στοιχεία που ελήφθησαν από τη Β΄ Διεύθυνση και αφορούσαν μαθητές που φοίτησαν κατά το προηγούμενο σχολικό έτος (2005-2006) στην πέμπτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Το μέγεθος του δείγματος ορίστηκε στο 10% του συνολικού πληθυσμού, αφού το συγκεκριμένο ποσοστό θεωρείται ως το απαραίτητο ελάχιστο μέγεθος για τις έρευνες στο χώρο των επιστημών της αγωγής (Παντελής, 1989). Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την επιλογή του ερευνητικού δείγματος προσεγγίζει κατά πολύ την «κατά στρώματα τυχαία δειγματοληψία» (Παρασκευόπουλος, 1993).

5.3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Πίνακας 5.1: Κατανομή των γονέων που ανταποκρίθηκαν ανάλογα με την περιοχή του σχολείου που φοιτούν τα παιδιά τους

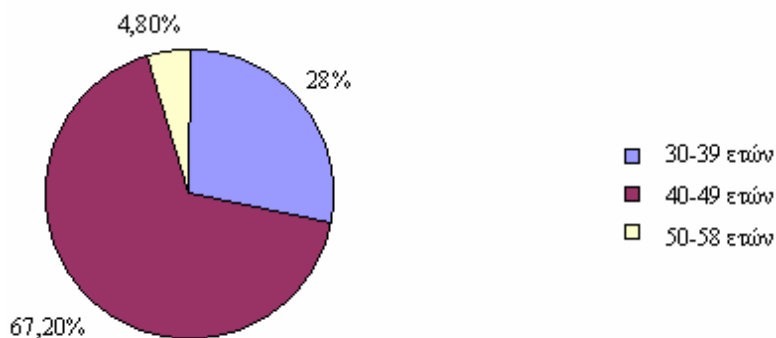
Περιοχή σχολείου φοίτησης	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Μαρούσι	67	15,4	15,4
Χαλάνδρι	95	21,8	37,2
Αγ. Παρασκευή	29	6,7	43,9
Ν. Ιωνία	35	8,0	52,0
Μελίσσια	21	4,8	56,8
Πεύκη	26	6,0	62,8
Μεταμόρφωση	31	7,1	69,9
Κηφισιά	22	5,1	74,9
Ν. Ηράκλειο	49	11,3	86,2
Βριλήσσια	28	6,4	92,6
Λυκόβρυση	22	5,1	97,7
Χολαργός	10	2,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Τα δημοτικά σχολεία της Β΄ Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας, ανάλογα με το δήμο στον οποίο ανήκουν, εποπτεύονται από τρία Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και από τη Διεύθυνση. Στην παρούσα έρευνα έγινε

προσπάθεια το δείγμα να εκπροσωπηθεί αναλογικά με τον αριθμό μαθητών της έκτης τάξης που εμφανίζεται συγκεντρωτικά στα δημοτικά σχολεία ευθύνης των τριών Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της Διεύθυνσης (Πίνακας 5.1).

Έτσι, το 14,6% του δείγματος έχει παιδιά τα οποία φοιτούν σε σχολεία ευθύνης της Διεύθυνσης (στην Αγ. Παρασκευή και στο Χολαργό), το 25,9% έχει παιδιά σε σχολεία ευθύνης του 1^{ου} Γραφείου (στο Χαλάνδρι και στα Βριλήσσια), το 27,7% έχει παιδιά σε σχολεία ευθύνης του 2^{ου} Γραφείου (στο Μαρούσι, στην Κηφισιά, στα Μελίσσια, και στην Πεύκη) ενώ το 31,8% έχει παιδιά σε σχολεία ευθύνης του 3^{ου} Γραφείου (στη Μεταμόρφωση, στο Ν. Ηράκλειο, στη Ν. Ιωνία και στη Λυκόβρυση). Ως προς το φύλο των παιδιών δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές αριθμητικές αποκλίσεις (200 αγόρια και 235 κορίτσια, Πίνακας παραρτήματος Β.1).

Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 116 άνδρες και 319 γυναίκες (Πίνακας παραρτήματος Β.2). Η ηλικία των ερωτηθέντων καταγράφηκε αναλυτικά (Πίνακας παραρτήματος Β.3). Η ελάχιστη ηλικία που καταγράφηκε ήταν 30 ετών ενώ η μέγιστη 58 ετών. Για μεθοδολογικούς λόγους, οι ηλικίες ομαδοποιήθηκαν ως εξής: 30-39 ετών, 40-49 ετών και 50-58 ετών. (Γράφημα 5.1). Η πλειονότητα των ερωτηθέντων βρίσκεται στη δεύτερη ηλικιακή ομάδα (67,2%).



Γράφημα 5.1: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής ερωτηθέντων με βάση την ηλικιακή τους ομάδα

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καταγράφηκε, επίσης, αναλυτικά (Πίνακας 5.2, 5.3, 5.4 και Πίνακες παραρτήματος Β.4 και 5). Για τις ανάγκες όμως της στατιστικής επεξεργασίας των απαντήσεων και την ουσιαστικότερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ταξινομήθηκε σε τρεις κατηγορίες

ως εξής: ανώτερο και ανώτατο επίπεδο, που περιλαμβάνει τους γονείς που έχουν τουλάχιστον πτυχίο από σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ, ΤΕΙ και μεταπτυχιακούς τίτλους), μέσο επίπεδο, που περιλαμβάνει τους γονείς που έχουν απολυτήριο Λυκείου, δίπλωμα ιδιωτικής σχολής ή άλλες σπουδές, και στοιχειώδες επίπεδο, που περιλαμβάνει εκείνους που έχουν απολυτήριο Γυμνασίου ή Δημοτικού. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 5.2, το 44,8% των ερωτώμενων ανήκει στο ανώτερο και ανώτατο μορφωτικό επίπεδο, ενώ το 43% ανήκει στο μέσο μορφωτικό επίπεδο.

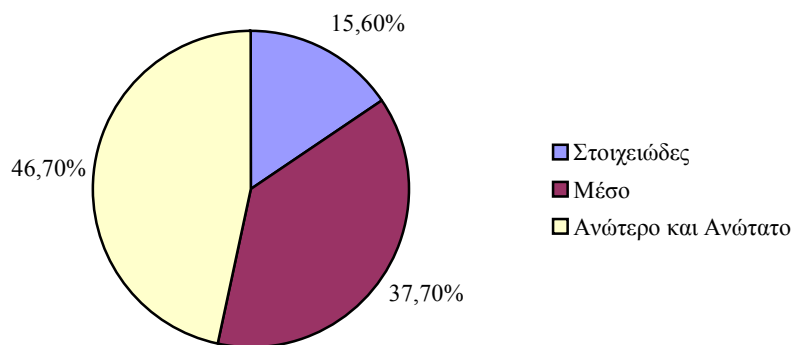
Πίνακας 5.2: Μορφωτικό επίπεδο των ερωτώμενων

Μορφωτικό επίπεδο	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Δημοτικό	13	3,0	3,0
Γυμνάσιο	27	6,2	9,2
Λύκειο	120	27,6	36,8
Ιδ. Σχολές	62	14,3	51,0
ΤΕΙ	54	12,4	63,4
ΑΕΙ	114	26,2	89,7
Μετ. Σπουδές	27	6,2	95,9
Άλλες σπουδές	18	4,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των ανδρών παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (46,7%) έχει ολοκληρώσει σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, άρα μπορεί να ενταχθεί στο ανώτερο και ανώτατο μορφωτικό επίπεδο, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών (51%) εντάσσεται στο μέσο μορφωτικό επίπεδο (Γραφήματα 5.2 και 5.3).

Πίνακας 5.3: Μορφωτικό επίπεδο των ανδρών

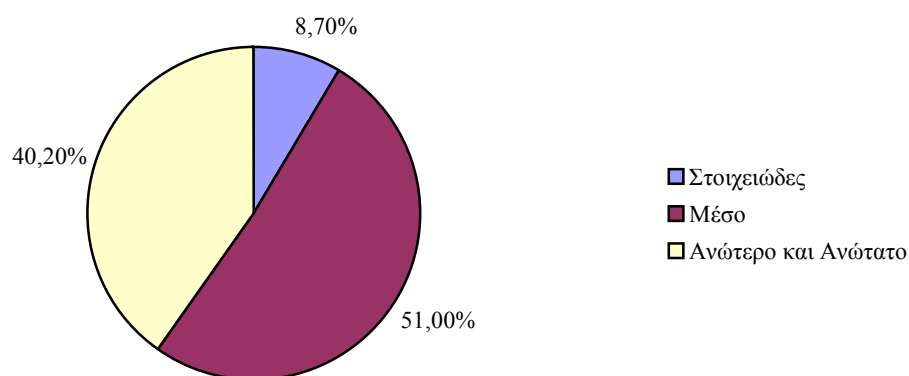
Μορφωτικό επίπεδο	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Δημοτικό	19	4,4	4,4
Γυμνάσιο	49	11,3	15,6
Λύκειο	105	24,1	39,8
Ιδ. Σχολές	42	9,7	49,4
ΤΕΙ	67	15,4	64,8
ΑΕΙ	107	24,6	89,4
Μετ. Σπουδές	29	6,7	96,1
Άλλες σπουδές	17	3,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	



Γράφημα 5.2: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής ανδρών με βάση το μορφωτικό τους επίπεδο

Πίνακας 5.4: Μορφωτικό επίπεδο των γυναικών

Μορφωτικό επίπεδο	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Δημοτικό	14	3,2	3,2
Γυμνάσιο	24	5,5	8,7
Λύκειο	134	30,8	39,5
Ιδ. Σχολές	73	16,8	56,3
ΤΕΙ	47	10,8	67,1
ΑΕΙ	104	23,9	91,0
Μετ. Σπουδές	24	5,5	96,6
Άλλες σπουδές	15	3,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	



Γράφημα 5.3: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής γυναικών με βάση το μορφωτικό τους επίπεδο

5.4. Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.12. Οι μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής:

- Αρχικά, έγινε καταγραφή των κατανομών συχνότητας που προέκυψαν από τις απαντήσεις που δόθηκαν, έτσι ώστε να συστηματοποιηθούν τα δεδομένα και να γίνει μια αρχική διερεύνηση των συμπεριφορών του δείγματος.
- Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε ανάλυση σε συστάδες (cluster analysis) για να διαπιστωθεί το κατά πόσο οι γονείς, με βάση τις καταγεγραμμένες συμπεριφορές τους, μπορούν να ενταχθούν σε διακριτές ομάδες και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας. Η ανάλυση σε συστάδες είναι μία μέθοδος μέσω της οποίας εξετάζεται η ομοιότητα των περιπτώσεων. Το κατά πόσο δηλαδή ανάμεσα στις απαντήσεις που έχουν δοθεί από τους γονείς υπάρχουν παρόμοιες συμπεριφορές τέτοιες, ώστε να προσδιορίζουν ξεχωριστές ομάδες. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η συσσωρευτική ιεραρχική ανάλυση σε συστάδες με τη μέθοδο του μέσου δεσμού μεταξύ των ομάδων. Σύμφωνα με τη διαδικασία, η κάθε περίπτωση εξετάζεται ανεξάρτητα από τις άλλες. Έπειτα ξεκινά η αναζήτηση ζεύγους μεταξύ των περιπτώσεων, με βάση τις απαντήσεις που έχουν δοθεί στο ερωτηματολόγιο. Αυτή η διαδικασία συνεχίζει μέχρι να μείνει μόνο μία συστάδα. Με άλλα λόγια, οι συστάδες σχηματίζονται με την ομαδοποίηση των παρατηρήσεων σε όλο και μεγαλύτερες συστάδες, μέχρις ότου όλες οι παρατηρήσεις καταστούν μέλη μιας και μόνο συστάδας (Σιάρδος, 2004). Η απόφαση σχετικά με το πόσες ομάδες θα ληφθούν είναι υποκειμενική, αλλά σε γενικές γραμμές εστιάζεται γύρω από καθαρά αναγνωρίσιμες ομάδες (Barr *et al.*, 2005).
- Τέλος, προκειμένου να εξεταστεί το αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καταγεγραμμένων συμπεριφορών των γονέων, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος χ^2 .

Σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, υιοθετήθηκε το $p\text{-value} = 0,05$.

Λόγω της πολυπλοκότητας του θέματος ο περιορισμός που τέθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν πως οι συμπεριφορές των γονέων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων στα παιδιά είναι αυτές που καταγράφονται στο ερωτηματολόγιο. Είναι δεδομένο πως σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής, οι συμπεριφορές είναι πολυσύνθετες και οι γονείς επηρεάζουν τις στάσεις που διαμορφώνουν τα παιδιά, όχι μόνο με τις συμπεριφορές τους αλλά και με το αξιακό σύστημα και τις στάσεις τους, οι οποίες μπορεί να μην εκδηλώνονται με κάποια συγκεκριμένη συμπεριφορά, αλλά να υπάρχουν ως τρόπος σκέψης και στάση ζωής.

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής

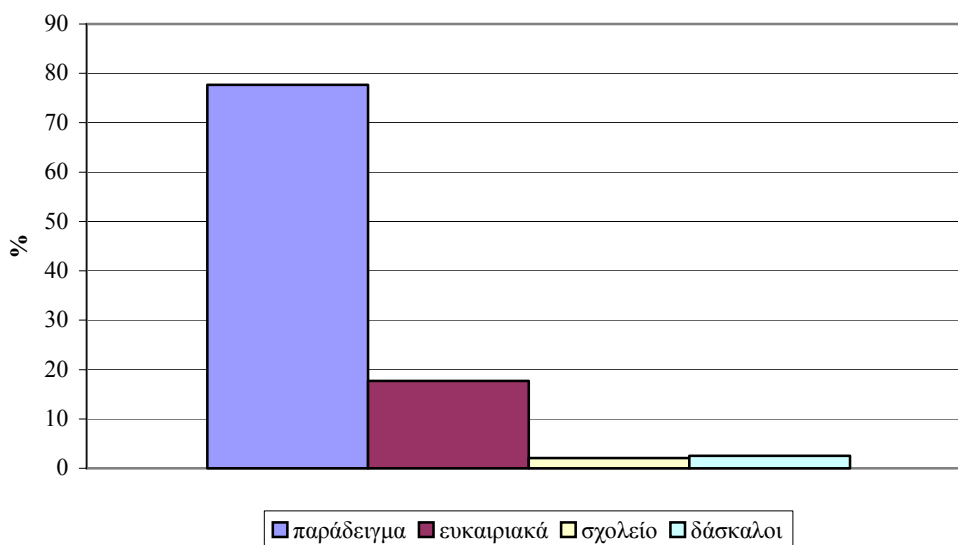
Προκειμένου να γίνει η αρχική διερεύνηση των συμπεριφορών του δείγματος, κατεγράφησαν οι απόψεις των ερωτώμενων, με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 6.1: Προστασία του περιβάλλοντος και ποιότητα ζωής

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Ναι	431	99,1	99,1
Όχι	4	,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

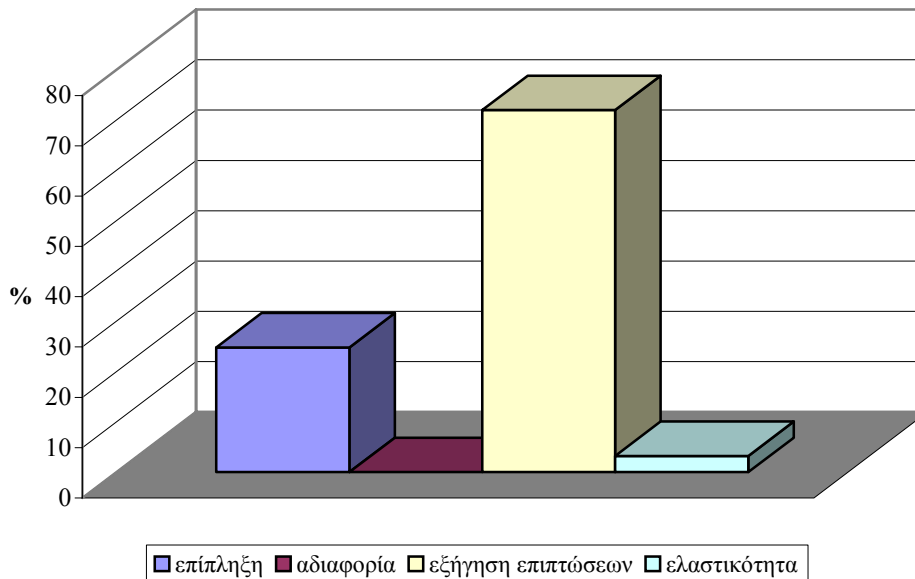
Πίνακας 6.2: Περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και χαρακτήρας παιδιών

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Ναι	429	98,6	98,6
Όχι	6	1,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	



Γράφημα 6.1: Γονείς και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών

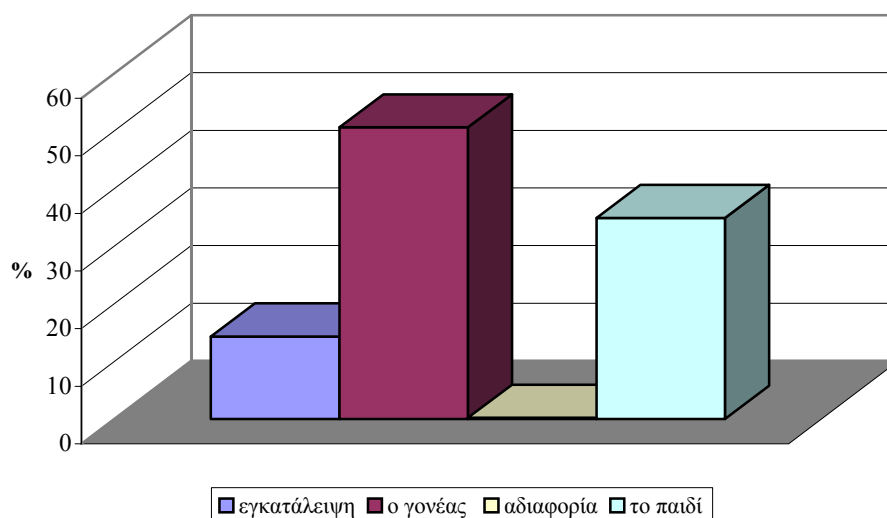
Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, φαίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (99,1%) θεωρεί ότι η προστασία του περιβάλλοντος από όλους τους πολίτες, ανεξάρτητα από το μορφωτικό ή το οικονομικοκοινωνικό τους επίπεδο, βελτιώνει την ποιότητα ζωής (Πίνακας 6.1). Με δεδομένο πως το ποσοστό των γονέων που δέχονται ότι η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών (Πίνακας 6.2) είναι και αυτό πολύ υψηλό (98,6%), θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι γονείς εμφανίζονται να έχουν θετικές αξίες απέναντι στο περιβάλλον. Εξαιτίας των θετικών αξιών, οι γονείς είναι πιθανό να έχουν θετική πρόθεση συμπεριφοράς και ως εκ τούτου να εκδηλώσουν φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές (Baig, 2004), οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν παράδειγμα για τα παιδιά τους σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής. Πραγματικά, από τις απαντήσεις που δίνουν οι γονείς του δείγματος, φαίνεται πως οι περισσότεροι (77,7%) όταν θέλουν να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά τους για την προστασία του περιβάλλοντος, τους δίνουν το καλό παράδειγμα με τις καθημερινές πράξεις τους (Γράφημα 6.1).



Γράφημα 6.2: Συμπεριφορά γονέων σε ενδεχόμενη ρύπανση που προκαλούν τα παιδιά τους

Στην ερώτηση που τέθηκε για το πώς αντιδρούν οι γονείς όταν τα παιδιά τους ρυπαίνουν με σκουπίδια το περιβάλλον, οι γονείς, σε ποσοστό 72%, εξηγούν στα παιδιά τις επιπτώσεις που έχει για το περιβάλλον η συγκεκριμένη αρνητική πράξη (Γράφημα

6.2). Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι σχεδόν το ένα τέταρτο των γονέων του δείγματος (24,8%) επιλέγει ως καταλληλότερη συμπεριφορά την επίπληξη, χωρίς να γίνεται μία ουσιαστική συζήτηση πάνω σε θέματα περιβαλλοντικής προστασίας.



Γράφημα 6.3: Συμπεριφορά γονέων όταν δουν ένα πεταμένο άδειο μπουκάλι

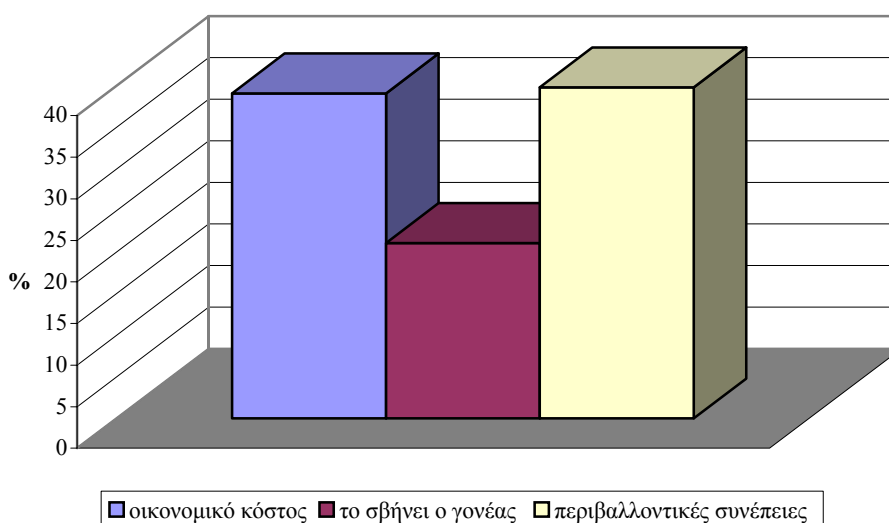
Οι περισσότεροι γονείς (50,6%), εάν δουν ένα πεταμένο άδειο μπουκάλι από εμφιαλωμένο νερό στην παραλία, θα το πετάξουν οι ίδιοι στα σκουπίδια. Στο σημείο αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται εν μέρει το γεγονός ότι οι γονείς λειτουργούν ως παράδειγμα για τα παιδιά τους. Ελάχιστο είναι το ποσοστό των γονέων που δηλώνει ότι θα αδιαφορήσει (0,2%), αλλά είναι αρκετοί εκείνοι οι γονείς που το μόνο που κάνουν είναι να σχολιάσουν το συγκεκριμένο γεγονός (14,3%), χωρίς να προβούν σε κάποια ιδιαίτερη ενέργεια (Γράφημα 6.3).

Πίνακας 6.3: Δραστηριότητες παιδιών στις καλοκαιρινές διακοπές

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Επαφή με φύση	284	65,3
Φροντίδα πρασίνου	133	30,6
Φροντίδα κατοικίδιου ζώου	88	20,2
Καθαριότητα σπιτιού	227	52,2
Πότισμα δέντρων	87	20,0

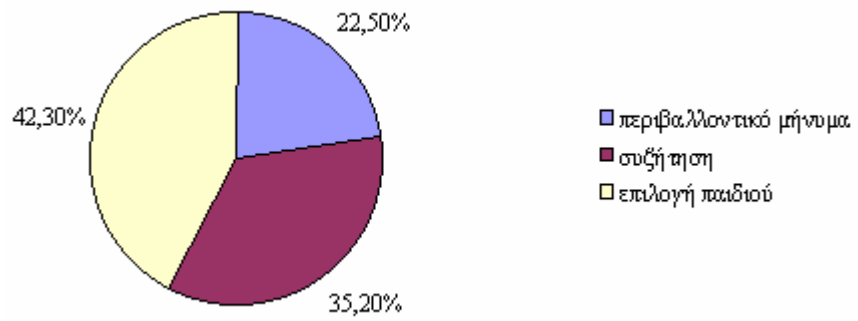
Τα παιδιά παροτρύνονται από τους περισσότερους γονείς, κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών, να έρθουν σε επαφή με τη φύση. Οι γονείς πιστεύουν ότι με

τον τρόπο αυτό τα παιδιά θα αποκτήσουν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η επαφή του παιδιού με τη φύση είναι καθοριστική για την ομαλή φυσική, ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Παράλληλα, οι καθοριστικές βιωματικές εμπειρίες που θα προσλάβει το παιδί κατά την παιδική του ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντικές και μπορούν να το οδηγήσουν στην ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων (Sebba, 1991· Chawla, 1999· Wells, 2000). Στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι γονείς μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία ερωτήσεις και οι κατανομές των απαντήσεων φαίνονται στον Πίνακα 6.3.

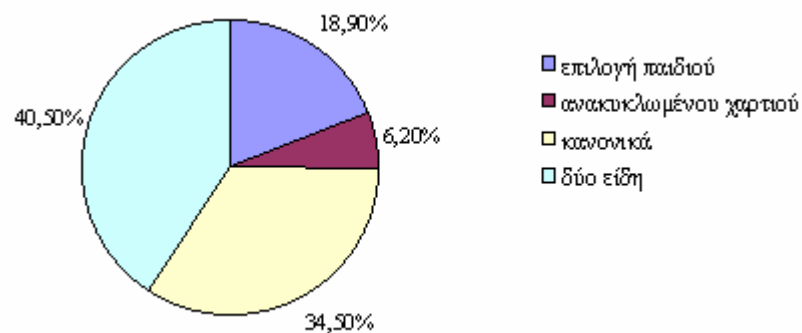


Γράφημα 6.4: Συμπεριφορά γονέων όταν τα παιδιά ξεχνούν το φως του δωματίου αναμμένο

Στην περίπτωση εκείνη που τα παιδιά ξεχάσουν κάποιο φως αναμμένο, οι γονείς που θα αναφερθούν στο οικονομικό κόστος (170 περιπτώσεις από το συνολικό δείγμα) και οι γονείς που θα έχουν μία συζήτηση με το παιδί σχετική με τις περιβαλλοντικές συνέπειες της συγκεκριμένης ενέργειας (173 περιπτώσεις από το συνολικό δείγμα), βρίσκονται σε ισορροπία (Γράφημα 6.4). Προφανώς, το να κλείσουν οι ίδιοι οι γονείς το φως του δωματίου, χωρίς όμως να γίνει κάποια παρατήρηση ή συζήτηση πάνω στην αρνητική ενέργεια του παιδιού, δε θεωρείται πως θα έχει ουσιαστική επίδραση στο να διαμορφώσει το παιδί φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις.



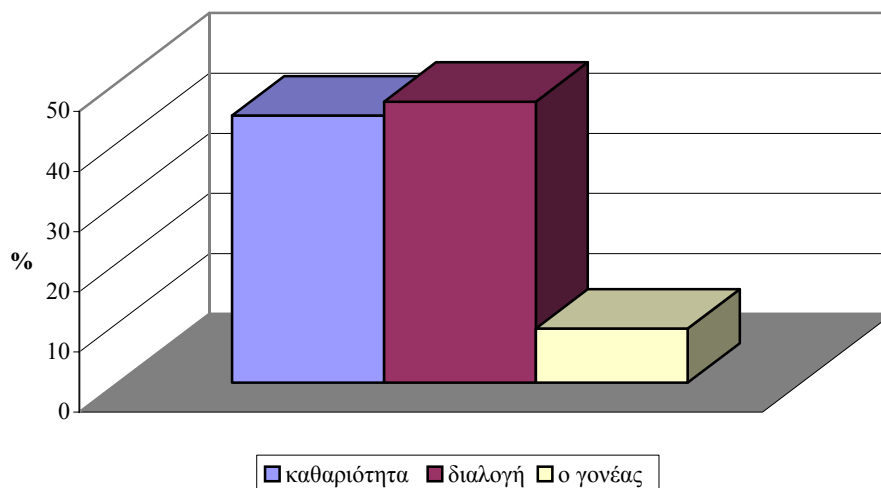
Γράφημα 6.5: Αγορά εξωσχολικών βιβλίων



Γράφημα 6.6: Αγορά σχολικών τετραδίων

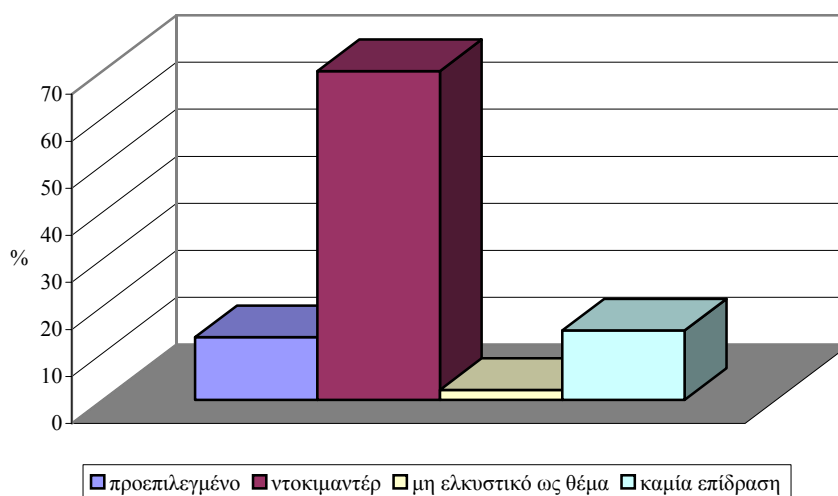
Στην ερώτηση σχετικά με την επιλογή εξωσχολικών βιβλίων, φαίνεται πως οι γονείς, αν πρόκειται για δική τους επιλογή, θα προσπαθήσουν να βρουν κάποιο βιβλίο με περιβαλλοντικά μηνύματα (Γράφημα 6.5). Όταν η επιλογή γίνεται παρέα με το παιδί, και στο βιβλίο αναδεικνύονται περιβαλλοντικά μηνύματα θα επισημανθούν με συζήτηση ή με σχόλια. Συνεπώς, σε ποσοστό 57,7%, οι γονείς θα προσπαθήσουν να χρησιμοποιήσουν τα βιβλία ως μέσο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης.

Ως προς την αγορά σχολικών τετραδίων, αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι περισσότεροι γονείς θα επιλέξουν τόσο κοινά όσο και τετράδια από ανακυκλωμένο χαρτί, ενώ εκείνοι που θα επιλέξουν μόνο τετράδια από ανακυκλωμένο χαρτί αποτελούν τη μειοψηφία (Γράφημα 6.6). Η πιθανή εξήγηση μπορεί να σχετίζεται με το υψηλότερο κόστος που εμφανίζεται να έχουν τα τετράδια από ανακυκλωμένο χαρτί σε σχέση με τα κοινά. Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό γονέων επιλέγει αποκλειστικά κοινά τετράδια.



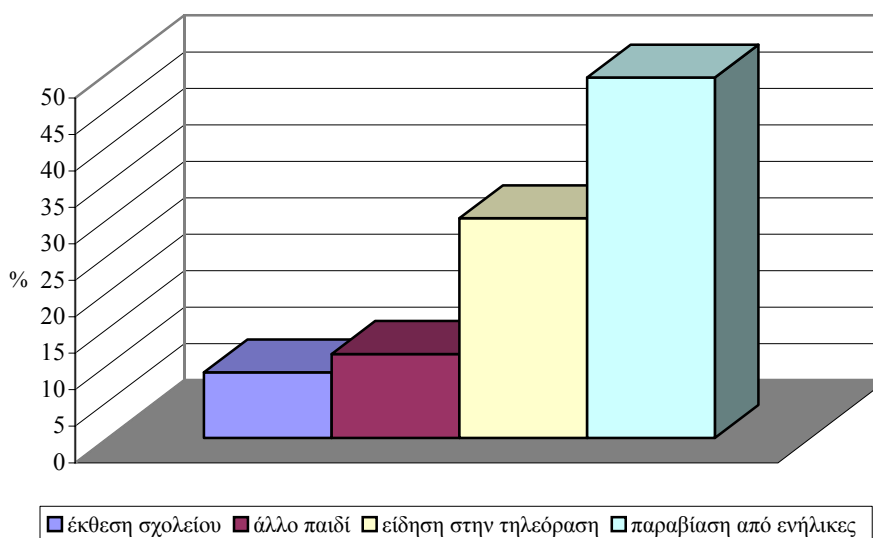
Γράφημα 6.7: Καθαρισμός παιδικού δωματίου

Οι περισσότεροι γονείς (46,7%) συμβουλεύουν τα παιδιά τους να διατηρούν το δωμάτιό τους καθαρό και να ξεχωρίζουν τα απορρίμματα που δημιουργούνται, έτσι ώστε να συμβάλλουν και αυτά στην ανακύκλωση που γίνεται από την οικογένεια (Γράφημα 6.7). Χαμηλότερο είναι το ποσοστό των γονέων εκείνων που παροτρύνουν τα παιδιά τους να διατηρούν καθαρό το δωμάτιό τους (44,4%). Η ηλικία των παιδιών, καθώς επίσης και το γεγονός πως οι περισσότεροι από τους Δήμους, από τους οποίους προέρχεται το δείγμα της έρευνας, συμμετέχουν σε πρόγραμμα ανακύκλωσης, δικαιολογούν τα συγκεκριμένα ποσοστά. Τα παιδιά των δώδεκα ετών είναι αρκετά μεγάλα ώστε να διατηρούν καθαρό το δωμάτιό τους και έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε πρόγραμμα ανακύκλωσης μαζί με την οικογένειά τους, εφόσον αυτό υποστηρίζεται από το Δήμο στον οποίο διαμένουν.



Γράφημα 6.8: Επιλογή τηλεοπτικού προγράμματος και περιβαλλοντική πληροφόρηση

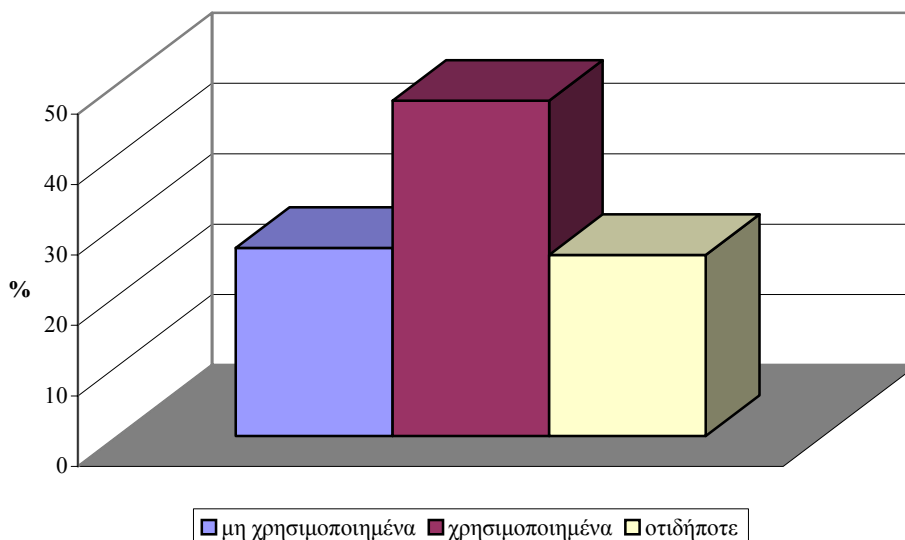
Η τηλεόραση χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό από τους γονείς ως μέσο περιβαλλοντικής πληροφόρησης. Η πλειοψηφία των γονέων (69,9%), όταν βρίσκεται στον ίδιο χώρο με τα παιδιά τους, θα επιλέξει να δει κάποιο ντοκιμαντέρ ή κάποιο πρόγραμμα με περιβαλλοντικό ενδιαφέρον, εφόσον είναι διαθέσιμο (Γράφημα 6.8). Αυτό ταυτίζεται απόλυτα με το ότι οι γονείς πιστεύουν πως με τις πράξεις τους δίνουν το καλό παράδειγμα στα παιδιά τους για την ανάπτυξη θετικών στάσεων προς το περιβάλλον. Σε συνδυασμό με το υψηλό ποσοστό (30,1%) των γονέων που θεωρούν πως οι σχετικές με το περιβάλλον ειδήσεις που προβάλλονται από την τηλεόραση αποτελούν την καλύτερη ευκαιρία να μιλήσουν με τα παιδιά τους για τις σωστές περιβαλλοντικές στάσεις (Γράφημα 6.9), φαίνεται πως η τηλεόραση έχει σημαντικό ρόλο ως προς το να αντλήσουν τα παιδιά πληροφορίες για το περιβάλλον. Η συγκεκριμένη υπόθεση επιβεβαιώνεται και από διάφορες έρευνες που έχουν γίνει (Chan, 1996· Boyes *et al.*, 1999· Rickinson, 2001).



Γράφημα 6.9: Καλύτερη ευκαιρία για συζήτηση περί περιβαλλοντικών στάσεων

Πολλοί είναι οι γονείς (49,4%), οι οποίοι θεωρούν πως η καλύτερη ευκαιρία για να μιλήσουν για τις σωστές περιβαλλοντικές στάσεις, δίνεται όταν κάποιοι ενήλικες παραβιάζουν τους νόμους που προστατεύουν το περιβάλλον (Γράφημα 6.9). Πιθανόν, αφού οι γονείς λειτουργούν ως παράδειγμα για τα παιδιά τους, τότε και ένας ενήλικας

που επιδεικνύει αρνητικές συμπεριφορές προς το περιβάλλον, μπορεί να λειτουργήσει ως παράδειγμα προς αποφυγήν.



Γράφημα 6.10: Πρόχειρα χαρτιά

Στην περίπτωση εκείνη που το παιδί ζητήσει χαρτιά για σημειώσεις ή για ζωγραφική, παρατηρείται, από τις απαντήσεις που δόθηκαν, μια αντίφαση ανάμεσα σε αυτό που υποστηρίζουν οι γονείς, ότι δηλαδή ευαισθητοποιούν τα παιδιά τους με το να τους δίνουν το καλό παράδειγμα με τις πράξεις τους, και σε αυτό που πράττουν στην συγκεκριμένη περίπτωση (Γράφημα 6.10). Η πλειοψηφία των γονέων θα προσπαθήσει να βρει χρησιμοποιημένα χαρτιά (47,6%). Εντούτοις, ιδιαίτερος υψηλά θεωρούνται και τα ποσοστά των γονέων που είτε θα δώσουν μη χρησιμοποιημένα χαρτιά (26,7%), είτε θα δώσουν οτιδήποτε βρουν (25,7%). Συνεπώς, παραπάνω από τους μισούς γονείς (52,4%) δε θα λάβουν υπόψη τους την πρακτική της επαναχρησιμοποίησης του χαρτιού.

Πίνακας 6.4: Συμπεριφορά γονέα σε συμμετοχή του παιδιού σε σχολικό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
επιτρέπει με επιφύλαξη	9	2,1	2,1
επιτρέπει	418	96,1	98,2
αποτρέπει	8	1,8	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Πίνακας 6.5: Συμπεριφορά γονέα σε ενδεχόμενη περιβαλλοντική δράση του παιδιού

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
αποτρέπει	14	3,2	3,2
επιτρέπει	414	95,2	98,4
επιτρέπει με επιφύλαξη	7	1,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Στην περίπτωση που το παιδί ενημερώσει τους γονείς του πως πρόκειται να συμμετέχει σε κάποιο πρόγραμμα Π.Ε. στο σχολείο του, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (96,1%) θα ενθαρρύνει και θα στηρίζει το παιδί (Πίνακας 6.4). Οι γονείς, όπως έχει ήδη φανεί, δέχονται ότι η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών. Συνεπώς, τα προγράμματα που εκπονούνται στα σχολεία γίνονται αποδεκτά από το σύνολο σχεδόν των γονέων, οι οποίοι θεωρούν πως τα παιδιά πρέπει να ασχολούνται με τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Η συγκεκριμένη υπόθεση φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι γονείς σε μια ενδεχόμενη περιβαλλοντική δράση του παιδιού, όπως για παράδειγμα να συμμετάσχει με τους συμμαθητές του σε ένα πρόγραμμα καθαρισμού ενός δασυλλίου (Πίνακας 6.5). Σε ποσοστό 95,2%, οι γονείς συγχάιρουν το παιδί για την προθυμία του και εγκρίνουν τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα.

6.2. Ανάλυση σε συστάδες (cluster analysis)

Όπως προέκυψε από την περιγραφή των απαντήσεων που έδωσαν οι γονείς, φάνηκε ότι οι περισσότεροι, όταν θέλουν να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά τους για την προστασία του περιβάλλοντος, τους δίνουν το καλό παράδειγμα με τις καθημερινές πράξεις τους. Προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο έχει ισχύ η συγκεκριμένη άποψη και να διαπιστωθεί η ύπαρξη διακριτών ομάδων μεταξύ των γονέων του δείγματος με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν, επιχειρήθηκε ταξινόμηση των γονέων σε ομοιογενείς ομάδες (cluster analysis).

Με τη διαδικασία της cluster analysis δημιουργήθηκαν πέντε ομάδες γονέων (Πίνακας 6.8). Σε καθεμία από τις ομάδες αποδόθηκε ένας χαρακτηρισμός, μέσω του οποίου έγινε προσπάθεια να καταγραφεί η συμπεριφορά της κάθε ομάδας. Σύμφωνα με τις καταγεγραμμένες συμπεριφορές, οι γονείς θεωρούνται ότι έχουν «αυστηρά συνεπή συμπεριφορά», «συνεπή συμπεριφορά», «ασυνεπή συμπεριφορά», «αντιφατική συμπεριφορά» και «αδιάφορη συμπεριφορά». Προτιμήθηκαν χαρακτηρισμοί που παραπέμπουν στις συμπεριφορές που επιδεικνύονται από την κάθε ομάδα γονέων, αφού η παρούσα έρευνα εξετάζει το πώς οι γονείς με τη συμπεριφορά τους συμβάλλουν στο να διαμορφώσουν τα παιδιά τους φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις.

Πίνακας 6.6: Μορφωτικό επίπεδο ανά ομάδα

Μορφωτικό επίπεδο του συζύγου	Ομάδα 1 %	Ομάδα 2 %	Ομάδα 3 %	Ομάδα 4 %	Ομάδα 5 %
στοιχειώδεις	9,0	11,0	15,8	19,0	24,0
μέσο	39,3	45,3	31,6	40,1	30,0
ανώτερο-ανώτατο	51,7	43,8	52,6	40,9	46,0
Μορφωτικό επίπεδο της συζύγου	Ομάδα 1 %	Ομάδα 2 %	Ομάδα 3 %	Ομάδα 4 %	Ομάδα 5 %
στοιχειώδεις	4,4	9,4	10,5	8,7	12,0
μέσο	43,8	45,3	50,5	56,2	58,0
ανώτερο-ανώτατο	51,6	45,3	38,9	35,0	30,0

Πίνακας 6.7: Κατανομή ερωτηθέντων με βάση την ηλικιακή τους ομάδα

Ηλικιακή ομάδα	Ομάδα 1 %	Ομάδα 2 %	Ομάδα 3 %	Ομάδα 4 %	Ομάδα 5 %
30-39 ετών	31,4	29,8	32,7	24,7	20,0
40-49 ετών	65,1	64,2	59,0	70,8	80,0
50-58 ετών	3,5	6,0	8,3	4,5	0
ΣΥΝΟΛΟ	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 6.8: Χαρακτηριστικά ομάδων

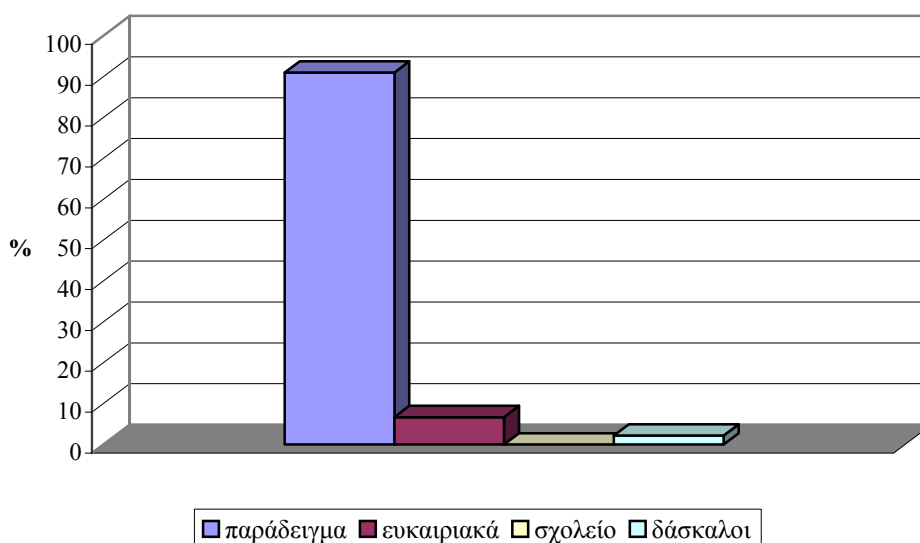
		Ομάδα 1	Ομάδα 2	Ομάδα 3	Ομάδα 4	Ομάδα 5
	Χαρακτηρισμός συμπεριφοράς	Αυστηρά συνεπής	Συνεπής	Ασυνεπής	Αντιφατική	Αδιάφορη
	Αριθμός περιπτώσεων	89	64	95	137	50
Ερωτήσεις	Απαντήσεις	%	%	%	%	%
9 ευαισθητοποίηση παιδιών	παράδειγμα	91,0	76,5	89,5	70,8	52,0
	ευκαιριακά	6,7	20,3	9,4	24,3	30,0
	σχολείο	0	1,6	0	2,2	10,0
	δάσκαλοι	2,2	1,6	1,1	2,2	8,0
10 σκουπίδια	επίπληξη	3,4	3,1	61,1	19,0	38,0
	αδιαφορία	0	0	0	0	0
	επιπτώσεις	96,6	95,3	38,9	75,9	50,0
	ελαστικότητα	0	1,6	0	5,1	12,0
11 άδειο μπουκάλι	εγκατάλειψη	1,1	3,1	12,6	25,5	24,0
	ο ίδιος	55,1	56,3	22,1	64,2	52,0
	αδιαφορία	0	0	0	0	2,0
	το παιδί	43,8	40,6	65,3	10,2	22,0
13 αναμμένο φως	οικον. κόστος	15,7	1,6	64,2	57,6	30,0
	ο ίδιος	7,9	20,3	13,7	28,5	40,0
	συνέπειες	76,4	78,1	22,1	13,9	30,0
14 εξωσχολικά βιβλία	περιβ. μήνυμα	32,5	43,8	15,8	13,1	16,0
	συζήτηση	36,0	25,0	64,2	24,8	20,0
	επιλ. παιδιού	31,5	31,2	20,0	62,1	64,0
15 σχολικά τετράδια	επιλ. παιδιού	12,4	29,7	5,2	15,3	52,0
	ανακυκλ. χαρτί	2,2	10,9	8,4	5,8	4,0
	κανονικά	6,7	23,4	41,1	54,7	30,0
	δύο είδη	78,7	35,9	45,3	24,1	14,0
16 καθαρισμός δωματίου	καθαριότητα	18,0	37,5	51,6	65,0	30,0
	διαλογή	77,5	53,1	42,1	27,7	44,0
	ο ίδιος	4,5	9,4	6,3	7,3	26,0
17 πρόγραμμα τηλεόρασης	προεπιλεγμένο	2,2	0	9,5	23,4	30,0
	ντοκιμαντέρ	92,1	92,2	78,9	56,2	22,0
	μη ελκυστικό	0	1,6	2,1	2,2	6,0
	καμία επίδραση	5,6	6,3	9,5	18,2	42,0
18 καλύτερη ευκαιρία	έκθεση σχολ.	4,5	14,1	4,3	10,9	14,0
	άλλο παιδί	6,7	15,6	4,3	17,5	12,0
	τηλεόραση	39,3	50,0	17,9	16,8	48,0
	παραβίαση	49,4	20,3	73,4	55,5	26,0
19 χαρτιά πρόχειρα	μη χρησιμοπ.	14,6	20,3	21,1	38,7	34,0
	χρησιμοποιημένα	83,1	40,6	64,2	21,2	34,0
	οτιδήποτε	2,2	39,1	14,7	40,1	32,0

Τα ποσοστά των απαντήσεων που δόθηκαν ανά ομάδα γονέων φαίνονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 6.8. Διαφορές παρατηρούνται στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων ανά ομάδα (Πίνακας 6.6 και Πίνακας Παραρτήματος 9.14), ενώ ηλικιακά όλες

οι ομάδες βρίσκονται, κατά το μεγαλύτερο ποσοστό, στην ηλικιακή ομάδα των 40-49 ετών (Πίνακας 6.7).

6.2.1. Ομάδα 1^η: γονείς με «αυστηρά συνεπή συμπεριφορά»

Κατά την περιγραφή των ομάδων, επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί το κατά πόσο συμβαδίζει η άποψη των περισσότερων γονέων, ότι λειτουργούν ως παράδειγμα για τα παιδιά τους σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής, με τις συμπεριφορές που πραγματικά επιδεικνύουν, όπως αυτές προκύπτουν από τις απαντήσεις που δόθηκαν, καθώς επίσης το εάν τελικά τα παιδιά μέσα στα πλαίσια της οικογένειας μπορούν να ενθαρρυνθούν στην ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων.



Γράφημα 6.11: Ομάδα 1η, Γονείς και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών

Οι γονείς που θεωρούνται ότι έχουν «αυστηρά συνεπή συμπεριφορά», συγκροτούν την πρώτη ομάδα. Λειτουργούν οι ίδιοι ως παράδειγμα για τα παιδιά τους προκειμένου να τα ευαισθητοποιήσουν για την προστασία του περιβάλλοντος (91%), δίνοντάς τους το καλό παράδειγμα με τις καθημερινές πράξεις τους (Γράφημα 6.11). Όταν τα παιδιά τους ρυπαίνουν με σκουπίδια το περιβάλλον η πρακτική που

ακολουθούν είναι να τους εξηγήσουν με απλά λόγια τις επιπτώσεις που έχει για το περιβάλλον η συγκεκριμένη αρνητική συμπεριφορά τους (96,6%). Παρόμοια συμπεριφορά επιδεικνύουν και όταν το παιδί αφήνει αναμμένα τα φώτα βγαίνοντας από κάποιο δωμάτιο: επιπλήττουν αυτή την ενέργεια και αναφέρονται στις περιβαλλοντικές συνέπειες αυτής της πράξης (76,4%).

Λειτουργώντας οι ίδιοι ως παράδειγμα για τα παιδιά τους, στην περίπτωση που θα βρουν πεταμένο ένα μπουκάλι από εμφιαλωμένο νερό θα το πετάξουν οι ίδιοι στα σκουπίδια (55,1%), αν και ένα μεγάλο ποσοστό γονέων αναφέρουν ότι θα παροτρύνουν το παιδί τους να το πετάξει (43,8%). Σχετικά με την επιλογή των εξωσχολικών βιβλίων δεν παρατηρείται κάποια ιδιαίτερη συμπεριφορά: στην περίπτωση εκείνη που το βιβλίο περιέχει περιβαλλοντικά μηνύματα οι γονείς θα τα αξιοποιήσουν με θετικά σχόλια και συζήτηση (36%), ενώ περίπου παρόμοια είναι και τα ποσοστά εκείνων των γονέων που αρκετές φορές θα προτιμήσουν κάποιο βιβλίο με περιβαλλοντικά μηνύματα (32,5%) και εκείνων που αφήνουν την πρωτοβουλία στο ίδιο το παιδί (31,5%). Τα ποσοστά διαφοροποιούνται στην περίπτωση εκείνη που οι αγορές σχετίζονται με τα σχολικά τετράδια: οι γονείς θα επιλέξουν και κοινά τετράδια αλλά και τετράδια από ανακυκλωμένο χαρτί (78,7%).

Προκειμένου να αναπτύξει το παιδί θετική στάση προς την ανακύκλωση, παροτρύνεται από τους γονείς να ξεχωρίζει τα σκουπίδια που δημιουργούνται στο δωμάτιό του, έτσι ώστε να συμμετέχει και αυτό ενεργά στην ανακύκλωση που γίνεται στο σπίτι (77,5%). Επίσης, όταν το παιδί ζητήσει χαρτιά για σημειώσεις ή για ζωγραφική, οι γονείς θα προσπαθήσουν να βρουν χαρτιά χρησιμοποιημένα από τη μια όψη (83,1%). Η τηλεόραση φαίνεται να αξιοποιείται προς την κατεύθυνση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης: αν οι γονείς θελήσουν να παρακολουθήσουν τηλεόραση και στον ίδιο χώρο βρίσκεται και το παιδί τους, θα επιλέξουν κάποιο ντοκιμαντέρ (92,1%). Οι ειδήσεις στην τηλεόραση προσφέρονται ως εναύσματα περιβαλλοντικών συζητήσεων (39,3%), αν και οι περισσότεροι γονείς θεωρούν ως την καλύτερη ευκαιρία για να μιλήσουν στο παιδί τους για τις σωστές περιβαλλοντικές στάσεις όταν κάποιος ενήλικας με τις πράξεις του απειλεί το περιβάλλον και παραβιάζει τους νόμους που το προστατεύουν (49,4%).

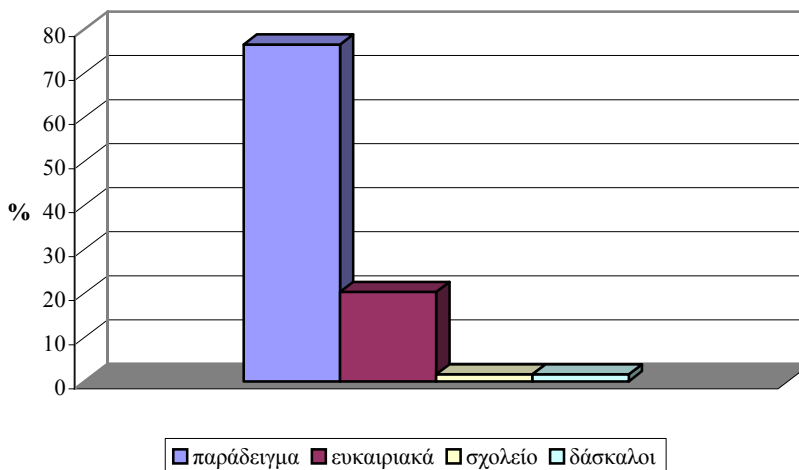
Από το συνολικό μέγεθος του δείγματος στην πρώτη ομάδα ανήκουν 89 περιπτώσεις (20,5%) και οι περισσότεροι γονείς (Πίνακας 6.6) είναι άτομα με ανώτερο και ανώτατο μορφωτικό επίπεδο (το 51,7% των ανδρών και το 51,6% των γυναικών). Σε γενικές γραμμές η συμπεριφορά τους θεωρείται «αυστηρά συνεπής» γιατί από τις απαντήσεις που δόθηκαν φαίνεται πως πραγματικά, σε όλες τις καθημερινές τους δραστηριότητες οι οποίες με κάποιον τρόπο σχετίζονται με το περιβάλλον, οι γονείς ενεργούν με γνώμονα το πώς μέσω της συμπεριφοράς τους θα ευαισθητοποιήσουν το παιδί, έτσι ώστε αυτό να αναπτύξει φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες αποτελούν σκόπιμες και συστηματικές παιδαγωγικές ενέργειες, οι οποίες στα οικογενειακά πλαίσια αναδεικνύουν τις ιδέες και τις επιλογές της οικογένειας σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής. Οι υπεύθυνες περιβαλλοντικές συμπεριφορές της οικογένειας λειτουργούν ανατροφοδοτικά για το παιδί. Συνεπώς τα παιδιά, μέσα από τέτοια καθημερινά ερεθίσματα περιβαλλοντικής αγωγής, είναι ευκολότερο να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν θετικές στάσεις προς το περιβάλλον και να διαμορφώσουν περιβαλλοντικά υπεύθυνες συμπεριφορές ως ενήλικες.

6.2.2. Ομάδα 2^η: γονείς με «συνεπή συμπεριφορά»

Οι γονείς της δεύτερης ομάδας, κατά ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (76,6%), φαίνεται ότι λειτουργούν ως παράδειγμα για τα παιδιά τους (Γράφημα 6.12), εντούτοις αρκετοί είναι εκείνοι που αντιμετωπίζουν την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών τους περισσότερο ευκαιριακά (20,3%).

Σε πολλές περιπτώσεις οι συμπεριφορές δε φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά από τις συμπεριφορές που επιδεικνύει η πρώτη ομάδα. Έτσι, η συνήθης πρακτική της οικογένειας, εάν το παιδί ρυπάνει με σκουπίδια το περιβάλλον, είναι η εξήγηση των επιπτώσεων της συγκεκριμένης πράξης (95,3%) και οι περισσότεροι γονείς (56,3%) θα προτιμήσουν να πετάξουν στα σκουπίδια το άδειο μπουκάλι από εμφιαλωμένο νερό που θα βρουν σε μια παραλία, ενώ αρκετοί είναι εκείνοι που θα παροτρύνουν το ίδιο το

παιδί να ενεργήσει με παρόμοιο τρόπο (40,6%). Στην περίπτωση εκείνη που το παιδί αφήνει αναμμένα τα φώτα βγαίνοντας από κάποιο δωμάτιο, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων θα επιπλήξει τη ενέργεια του παιδιού μιλώντας για τις περιβαλλοντικές συνέπειες της πράξης του (78,1%), αλλά πολλοί είναι και εκείνοι οι γονείς που δε θα αναφερθούν με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο στην αρνητική συμπεριφορά του παιδιού, αλλά θα σβήσουν οι ίδιοι τα φώτα (20,3%).



Γράφημα 6.12: Ομάδα 2η, Γονείς και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών

Τα εξωσχολικά βιβλία τα οποία σχετίζονται με το περιβάλλον φαίνεται να είναι επιλογή των γονιών (43,8%), αλλά οι συμπεριφορές δε φαίνεται να διαφοροποιούνται ουσιαστικά από τις συμπεριφορές της πρώτης ομάδας: τα βιβλία αποτελούν επιλογή του ίδιου του παιδιού, χωρίς να χρειαστεί να επέμβει ο γονέας (25%) ή αναδεικνύονται τα περιβαλλοντικά μηνύματα του βιβλίου μέσω συζήτησης (31,2%). Προγράμματα της τηλεόρασης με περιβαλλοντικό ενδιαφέρον αποτελούν επιλογή της οικογένειας (92,2%), όταν τα παιδιά βρίσκονται μαζί με τους γονείς τους στον ίδιο χώρο. Αν και οι ειδήσεις στην τηλεόραση αποτελούν για το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων την καλύτερη ευκαιρία για να γίνει συζήτηση σχετικά με τις σωστές περιβαλλοντικές στάσεις που πρέπει να έχουν τα παιδιά (50%), εντούτοις το ποσοστό αυτό δεν είναι ικανό να αναδείξει μία σαφή προτίμηση των γονέων για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Αξίζει να σημειωθεί πως μια σχολική έκθεση (14,1%), οι πράξεις ενός άλλου παιδιού που ρυπαίνει το περιβάλλον (15,6%) και οι αρνητικές προς το περιβάλλον πράξεις ενός

ενήλικα (20,3%) θεωρούνται επίσης ως καλύτερες ευκαιρίες, προκειμένου να αναδειχθούν οι φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις που πρέπει να έχουν τα παιδιά.

Σε σχέση με την αγορά σχολικών τετραδίων και με την καθαριότητα του παιδικού δωματίου, εκείνο που παρατηρείται είναι ότι τα ποσοστά της δεύτερης ομάδας σε σχέση με την πρώτη, είναι αισθητά χαμηλότερα ως προς την επικρατούσα συμπεριφορά που υιοθετείται. Οι γονείς θα επιλέξουν και κοινά τετράδια και τετράδια από ανακυκλωμένο χαρτί (35,9%). Λίγο χαμηλότερο είναι το ποσοστό των γονέων που αφήνει την επιλογή στο παιδί (29,7%), ενώ το 24,3% των γονέων δηλώνει ότι επιλέγει μόνο κοινά τετράδια. Επίσης, οι περισσότεροι θα συμβουλέψουν το παιδί να κάνει διαλογή των σκουπιδιών που δημιουργούνται στο δωμάτιό του (53,1%), αλλά αρκετοί είναι εκείνοι οι γονείς που τους ενδιαφέρει να καθαρίζει το παιδί το δωμάτιό του, προφανώς ακόμα κι αν δεν λαμβάνει μέριμνα να ξεχωρίζει τα σκουπίδια (37,5%).

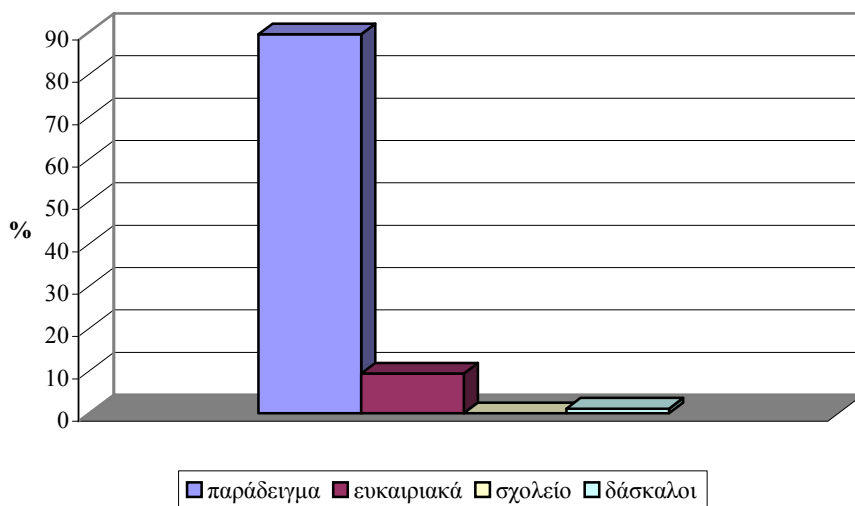
Το σημείο εκείνο στο οποίο διαφοροποιείται ουσιαστικά η δεύτερη από την πρώτη ομάδα είναι στη συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι γονείς όταν το παιδί τους ζητήσει πρόχειρα χαρτιά για σημειώσεις ή ζωγραφική. Οι γονείς δε φαίνεται να υιοθετούν κάποια ξεκάθαρη συμπεριφορά: τα ποσοστά των γονέων που θα προσπαθήσουν να βρουν χρησιμοποιημένα χαρτιά είναι λίγο μεγαλύτερο (40,6%) από το ποσοστό των γονέων που θα δώσουν στο παιδί ό,τι χαρτί έχουν πρόχειρο στη διάθεσή τους (39,1%).

Από το συνολικό μέγεθος του δείγματος στη δεύτερη ομάδα ανήκουν 64 περιπτώσεις (14,7%). Ως προς το μορφωτικό επίπεδο αυτό που παρατηρείται είναι μια ισορροπία, τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες, ανάμεσα στο μέσο και στο ανώτερο και ανώτατο μορφωτικό επίπεδο (Πίνακας 6.6). Για τους άνδρες, το ποσοστό για το μέσο επίπεδο είναι 43,8% και για το ανώτερο και ανώτατο επίπεδο είναι 45,2%. Για τις γυναίκες αντίστοιχα τα ποσοστά είναι 45,3% και 45,3%. Όπως φαίνεται από την περιγραφή της δεύτερης ομάδας, βάσει των καταγεγραμμένων συμπεριφορών μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι συμπεριφορές των γονέων θεωρούνται συνεπείς ως προς το ότι οι ίδιοι λειτουργούν ως παράδειγμα για τα παιδιά τους. Συνεπώς, προσπαθούν σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής να υιοθετούν συμπεριφορές τέτοιες που να αποτελούν

παράδειγμα για τα παιδιά τους. Εντούτοις, από τη στιγμή που τα ποσοστά φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών είναι, σε κάποιες περιπτώσεις, χαμηλότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά της πρώτης ομάδας, φαίνεται πως οι συμπεριφορές της οικογένειας δε λειτουργούν ως σκόπιμες και συστηματικές παιδαγωγικές ενέργειες. Παρ' όλα αυτά μπορεί να υποστηριχθεί ότι το παιδί, μέσα στα πλαίσια της οικογένειας, ενθαρρύνεται στο να αναπτύξει φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις.

6.2.3. Ομάδα 3^η: γονείς με «ασυνεπή συμπεριφορά»

Οι γονείς της τρίτης ομάδας χαρακτηρίζονται από «ασυνεπή συμπεριφορά». Θεωρούν ότι οι ίδιοι με τις πράξεις τους λειτουργούν ως παράδειγμα για τα παιδιά τους (Γράφημα 6.13) ως προς την κατεύθυνση της ευαισθητοποίησης για την προστασία του περιβάλλοντος (89,5%), εντούτοις οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν δε φαίνεται να υποστηρίζουν την πεποίθηση αυτή.



Γράφημα 6.13: Ομάδα 3^η, Γονείς και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών

Έτσι, στην περίπτωση εκείνη που το παιδί ρυπάνει με σκουπίδια το περιβάλλον, η συνήθης πρακτική των γονιών είναι να το επιπλήξουν (61,1%). Επίσης, οι γονείς

παροτρύνουν το παιδί τους να πετάξει το άδειο μπουκάλι από εμφιαλωμένο νερό που θα βρουν στην παραλία (65,3%), ενώ σημαντικό θεωρείται και το ποσοστό των γονέων εκείνων που θα το αφήσουν εκεί που το βρήκαν, σχολιάζοντας απλώς αρνητικά το ότι κάποιος έκανε την ενέργεια αυτή (12,6%). Όταν το παιδί αφήσει αναμμένο το φως κάποιου δωματίου οι γονείς επιπλήττουν τη συγκεκριμένη ενέργεια κάνοντας αναφορά στο οικονομικό κόστος που απορρέει από αυτή (64,2%). Σχετικά με τα σχολικά τετράδια των παιδιών, οι περισσότεροι γονείς επιλέγουν και κοινά τετράδια, αλλά και τετράδια από ανακυκλωμένο χαρτί (45,3%), ενώ λίγο χαμηλότερα κυμαίνεται το ποσοστό των γονέων που θα επιλέξουν μόνο τα συμβατικά τετράδια (41,1%). Τέλος, οι περισσότεροι γονείς της τρίτης ομάδας συμβουλεύουν τα παιδιά τους να καθαρίζουν το δωμάτιό τους (51,6%). Το να καθαρίζουν τα παιδιά το δωμάτιό τους σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής θεωρείται σωστό αλλά οι γονείς δεν τα βοηθούν στο να υιοθετήσουν τη θετική συνήθεια της ανακύκλωσης.

Στην περίπτωση της επιλογής τηλεοπτικού προγράμματος και στην περίπτωση που τα παιδιά ζητήσουν πρόχειρα χαρτιά, οι γονείς της τρίτης ομάδας φαίνεται να είναι συνεπείς με την πεποίθησή τους ότι οι ίδιοι λειτουργούν ως παράδειγμα. Έτσι, το 78,9% των γονέων θα επιλέξει να δει κάποιο ντοκιμαντέρ ή κάποιο πρόγραμμα με περιβαλλοντικό ενδιαφέρον αν είναι διαθέσιμο. Αλλά και όταν το παιδί ζητήσει πρόχειρα χαρτιά, το 64,2% των γονέων θα δώσει χρησιμοποιημένα χαρτιά, ποσοστό μεγαλύτερο και από το αντίστοιχο ποσοστό της δεύτερης ομάδας.

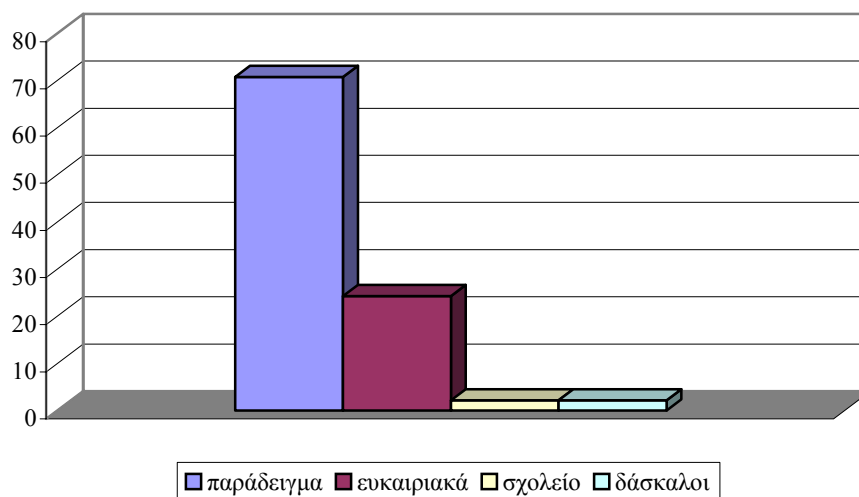
Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό των γονέων αξιοποιεί τα εξωσχολικά βιβλία αναδεικνύοντας και συζητώντας γύρω από τα περιβαλλοντικά μηνύματα που είναι δυνατόν να υπάρχουν σε αυτά (64,2%). Σχετικά με την επιλογή των σχολικών τετραδίων, το 45,3% των γονέων επιλέγει και τα κανονικά τετράδια αλλά και τετράδια από ανακυκλωμένο χαρτί. Λίγο χαμηλότερο είναι το ποσοστό των γονέων που επιλέγει αποκλειστικά κανονικά τετράδια (41,1%). Πιθανώς αυτό να σχετίζεται με το ότι τα τετράδια από ανακυκλωμένο χαρτί κοστίζουν ακριβότερα σε σχέση με τα κανονικά, και όπως φάνηκε στην περίπτωση που τα παιδιά ξεχάσουν το φως κάποιου δωματίου αναμμένο, εκείνο που θα λάβουν υπόψη τους περισσότερο οι γονείς είναι το οικονομικό κόστος της συγκεκριμένης πράξης. Τέλος, ως καλύτερη ευκαιρία προκειμένου να

μιλήσουν οι γονείς στα παιδιά τους για τις φιλικές στάσεις προς το περιβάλλον, θεωρείται από την πλειοψηφία των γονέων (73,3%) η περίπτωση που κάποιος ενήλικας επιδεικνύει αρνητικές συμπεριφορές.

Στη συγκεκριμένη ομάδα εντάσσονται 95 περιπτώσεις (21,8% του συνολικού δείγματος). Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των ανδρών (Πίνακας 6.6), η πλειοψηφία ανήκει στο ανώτερο-ανώτατο επίπεδο (52,6%), ενώ οι γυναίκες φαίνεται να ανήκουν στο μέσο επίπεδο (50,5%). Από την καταγραφή των απαντήσεων που έδωσε η ομάδα με «ασυνεπή συμπεριφορά», φαίνεται ότι, ενώ οι γονείς δηλώνουν πως οι ίδιοι με τις συμπεριφορές που υιοθετούν σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής αποτελούν παράδειγμα για τα παιδιά τους (σε ποσοστό 89,5%, παρόμοιο σχεδόν με το αντίστοιχο της πρώτης ομάδας), αυτό δε φαίνεται να υποστηρίζεται στην πράξη, τουλάχιστον για κάποιες περιπτώσεις. Συνεπώς, οι γονείς λειτουργώντας μάλλον περιστασιακά ως προς την εκδήλωση φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών, δε βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτύξουν ένα σταθερό και πολυποίκιλο σύστημα φιλικών στάσεων προς το περιβάλλον, αλλά οπωσδήποτε τα επηρεάζουν θετικά.

6.2.4. Ομάδα 4η: γονείς με «αντιφατική συμπεριφορά»

Οι καταγεγραμμένες συμπεριφορές της τέταρτης ομάδας γονέων χαρακτηρίζονται ως «αντιφατικές». Αν και το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (Γράφημα 6.14) θεωρεί πως οι ίδιοι λειτουργούν ως παράδειγμα για τα παιδιά τους σε θέματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης (70,8%), εντούτοις αρκετά υψηλό είναι και το ποσοστό εκείνων που θεωρούν πως η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση γίνεται ευκαιριακά (24,3%).



Γράφημα 6.14: Ομάδα 4η, Γονείς και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών

Θετική χαρακτηρίζεται η συμπεριφορά που επιδεικνύεται από τους περισσότερους γονείς στην περίπτωση που το παιδί ρυπάνει με σκουπίδια το περιβάλλον: σε ποσοστό 75,9%, οι γονείς θα επιλέξουν να εξηγήσουν τις επιπτώσεις της πράξης αυτής. Σχετικά με την καθαριότητα του παιδικού δωματίου, οι περισσότεροι γονείς (65%) προτρέπουν τα παιδιά τους να διατηρούν καθαρό το δωμάτιό τους, χωρίς όμως να τους παρακινούν να ξεχωρίσουν τα απορρίμματα, έτσι ώστε να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην ανακύκλωση. Η αγορά εξωσχολικών βιβλίων, φαίνεται να αποτελεί σε μεγαλύτερο ποσοστό επιλογή των ίδιων των παιδιών (62,1%), ενώ κατά την αγορά των σχολικών τετραδίων, οι γονείς θα προτιμήσουν τα κανονικά τετράδια και όχι τα τετράδια από ανακυκλωμένο χαρτί (54,7%).

Η αντιφατική συμπεριφορά της συγκεκριμένης ομάδας φαίνεται στην περίπτωση που θα βρεθεί ένα άδειο μπουκάλι από εμφιαλωμένο νερό στην παραλία: οι γονείς θα προτιμήσουν να το πετάξουν οι ίδιοι (64,2%), προκειμένου να λειτουργήσουν ως παράδειγμα για τα παιδιά τους. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει όμως να αναφερθεί και το υψηλό ποσοστό (και μάλιστα καταγράφεται ως το μεγαλύτερο ποσοστό που σημειώθηκε σε όλες τις ομάδες) εκείνων των γονέων που θα αφήσουν το μπουκάλι στην παραλία, επιπλήττοντας απλώς το ότι κάποιος άλλος το πέταξε (25,5%). Επίσης, αν το παιδί ξεχάσει αναμμένο το φως του δωματίου, οι γονείς θα επιπλήξουν την ενέργεια αυτή (57,6%), ενώ υψηλό είναι και το ποσοστό των γονέων που θα σβήσουν οι

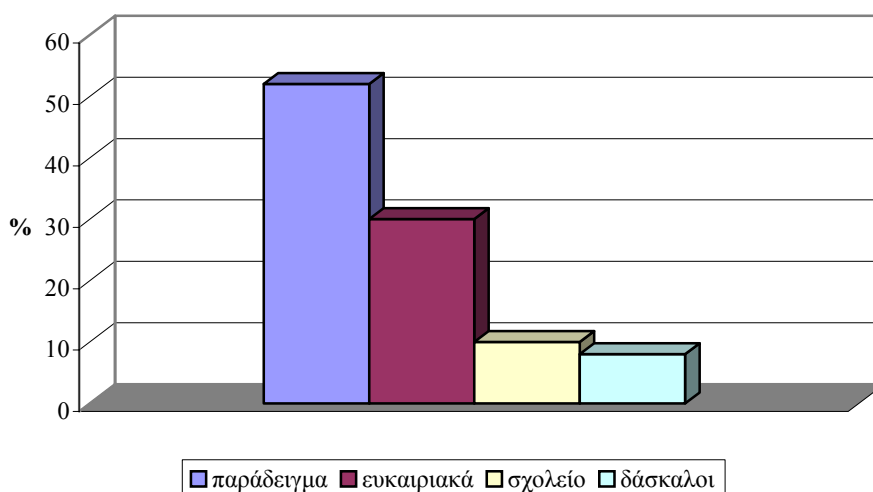
ίδιοι το φως (28,5%), χωρίς όμως να γίνει κάποια παρατήρηση ή συζήτηση πάνω στην αρνητική ενέργεια του παιδιού. Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (56,2%) επιλέγει να δει στην τηλεόραση κάποια εκπομπή περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, όταν βρίσκονται στο ίδιο δωμάτιο και τα παιδιά, αλλά σημαντικά είναι και τα ποσοστά εκείνων που είτε θα δουν τελικά το τηλεοπτικό πρόγραμμα που έχουν ήδη επιλέξει, ακόμα και αν αυτό δεν έχει σχέση με το περιβάλλον (23,4%), είτε δεν πιστεύουν πως τα τηλεοπτικά προγράμματα έχουν ουσιαστική επίδραση στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση (18,2%).

Οι γονείς της τέταρτης ομάδας θεωρούν ως την καλύτερη ευκαιρία προκειμένου να μιλήσουν στα παιδιά τους για τις φιλικές στάσεις, όταν κάποιος ενήλικας επιδεικνύει αρνητικές συμπεριφορές προς το περιβάλλον (55,5%). Και εδώ όμως, το ποσοστό δεν είναι αρκετά υψηλό ώστε να θεωρηθεί η συγκεκριμένη συμπεριφορά ως η κυρίαρχη τάση. Τέλος, όταν το παιδί ζητήσει πρόχειρα χαρτιά για ζωγραφική ή για σημειώσεις, οι γονείς θα δώσουν οτιδήποτε έχουν στη διάθεσή τους (40,1%) ή θα επιλέξουν να δώσουν μη χρησιμοποιημένα χαρτιά (38,7%).

Στην ομάδα με «αντιφατική» συμπεριφορά εντάχθηκαν 137 περιπτώσεις (31,4% του συνολικού δείγματος) και αποτελεί την πολυπληθέστερη ομάδα που δημιουργήθηκε με τη μέθοδο της cluster analysis. Παρατηρείται ότι υπάρχει ισορροπία σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των ανδρών: Ειδικότερα, το 40,1% ανήκει στο μέσο επίπεδο μόρφωσης και το 40,9% ανήκει στο ανώτερο και ανώτατο μορφωτικό επίπεδο. Από την άλλη, το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών της ομάδας αυτής ανήκει στο μέσο μορφωτικό επίπεδο (56,2%). Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, οι συμπεριφορές που επιδεικνύονται από τη συγκεκριμένη ομάδα άλλοτε αποτελούν ενέργειες, οι οποίες βοηθούν το παιδί στο να αναπτύξει φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις, και άλλοτε όχι. Από τη στιγμή που οι καθημερινές πρακτικές, οι οποίες συνδέονται με το περιβάλλον, δε φαίνεται να αποτελούν προϊόντα μεθοδευμένης παρέμβασης, ακόμα και εκείνες που θεωρούνται θετικές προς το περιβάλλον, δε φαίνεται να υποστηρίζουν την ανάπτυξη φιλικών προς το περιβάλλον στάσεων από το παιδί.

6.2.5. Ομάδα 5η: γονείς με «αδιάφορη συμπεριφορά»

Οι γονείς της πέμπτης ομάδας χαρακτηρίζονται από «αδιάφορη συμπεριφορά», αφού οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν δε συντελούν στην ανάπτυξη υπεύθυνων και φιλικών στάσεων προς το περιβάλλον από τα παιδιά τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων δηλώνουν πως λειτουργούν οι ίδιοι ως παράδειγμα για τα παιδιά τους (52%), αλλά από τις καταγεγραμμένες συμπεριφορές δε φαίνεται να υποστηρίζεται αυτή η δήλωση. Εξάλλου, το συγκεκριμένο ποσοστό είναι οριακό και δεν μπορεί να δικαιολογήσει ότι πρόκειται για την κυρίαρχη τάση (Γράφημα 6.15). Το 30% των γονέων αντιμετωπίζει την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση μάλλον ευκαιριακά, ενώ συνολικά το 18% αποδίδει το έργο της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης στο σχολείο και στους δασκάλους.



Γράφημα 6.15: Ομάδα 5η, Γονείς και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών

Αν το παιδί ρυπάνει το περιβάλλον, είναι αξιοσημείωτο πως το 12% των γονέων εμφανίζεται να έχει ελαστική συμπεριφορά: οι γονείς άλλοτε επεμβαίνουν κάνοντας αναφορά στην αρνητική ενέργεια και άλλοτε δε δίνουν κάποια ιδιαίτερη σημασία. Το συγκεκριμένο ποσοστό μπορεί να είναι μικρό αλλά είναι ενδεικτικό της αδιάφορης συμπεριφοράς των γονέων πάνω στα θέματα του περιβάλλοντος. Αρκετοί είναι και εκείνοι οι γονείς που θα αφήσουν ένα άδειο μπουκάλι στην παραλία κάνοντας κάποιο αρνητικό σχόλιο (24%), αν και οι περισσότεροι (52%) θα πετάξουν οι ίδιοι το μπουκάλι στα σκουπίδια. Επίσης, οι περισσότεροι γονείς (40%) θα σβήσουν οι ίδιοι το φως που

ξέχασε αναμμένο σε κάποιο δωμάτιο το παιδί τους, χωρίς όμως να προβούν σε περαιτέρω παρατηρήσεις σχετικά με την αρνητική αυτή συμπεριφορά. Ομοίως, παρόλο που το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων δηλώνει ότι συμβουλεύει το παιδί να κάνει διαλογή των απορριμμάτων του δωματίου του (44%), είναι ιδιαίτερα υψηλό και το ποσοστό των γονέων εκείνων που οι ίδιοι έχουν αναλάβει αποκλειστικά το θέμα της καθαριότητας (26%). Τα θέματα της αγοράς εξωσχολικών βιβλίων και σχολικών τετραδίων φαίνεται να αποτελούν ευθύνη των ίδιων των παιδιών (64% και 52% αντίστοιχα), ενώ όταν οι γονείς αγοράζουν σχολικά τετράδια επιλέγουν όχι εκείνα από ανακυκλωμένο χαρτί, αλλά τα κανονικά (30%). Τέλος, δε φαίνεται να υπάρχει ξεκάθαρη συμπεριφορά όταν τα παιδιά ζητήσουν πρόχειρα χαρτιά για σημειώσεις ή ζωγραφική: το 34% των γονέων θα επιλέξει να δώσει χρησιμοποιημένα χαρτιά, το 34% θα προσπαθήσει να βρει χρησιμοποιημένα και το 32% θα δώσει οτιδήποτε χαρτί βρεθεί πρόχειρο.

Είναι ενδιαφέρουσες οι συμπεριφορές των γονέων ως προς τη χρησιμότητα της τηλεόρασης ως μέσου περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης για τα παιδιά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων θεωρεί πως τα τηλεοπτικά προγράμματα, ακόμα και εκείνα με περιβαλλοντικό ενδιαφέρον, δε θα έχουν κάποια ουσιαστική επίδραση στη διαμόρφωση περιβαλλοντικών στάσεων (42%) και πολλοί είναι εκείνοι που όταν θα θελήσουν να παρακολουθήσουν τηλεόραση θα το κάνουν για να δουν κάποιο πρόγραμμα της αρεσκείας τους και όχι κάποια εκπομπή για το περιβάλλον που ενδεχομένως να προβάλεται ταυτόχρονα (30%). Εντούτοις, οι περισσότεροι γονείς θεωρούν ότι η καλύτερη ευκαιρία για να μιλήσουν στα παιδιά τους για τις σωστές περιβαλλοντικές στάσεις είναι κάποια είδηση που θα προβληθεί στην τηλεόραση (48%).

Από το συνολικό μέγεθος του δείγματος, 50 περιπτώσεις ανήκουν στην πέμπτη ομάδα γονέων (11,5%). Εκείνο που παρατηρείται, ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, είναι ότι η πλειονότητα των ανδρών εντάσσεται στο ανώτερο και ανώτατο μορφωτικό επίπεδο (46%), ενώ η πλειονότητα των γυναικών εντάσσεται στο μέσο μορφωτικό επίπεδο (58%). Αξίζει να σημειωθεί, ότι στη συγκεκριμένη ομάδα τα ποσοστά τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών που το μορφωτικό τους επίπεδο κατατάσσεται στο στοιχειώδες, εμφανίζονται να είναι τα υψηλότερα ανάμεσα σε όλες

τις ομάδες (24% και 12% αντίστοιχα). Σε γενικές γραμμές, εκείνο που παρατηρείται από τις καταγεγραμμένες συμπεριφορές είναι ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, οι γονείς σαφώς δε συμπεριφέρονται με γνώμονα το περιβάλλον. Η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται μάλλον αδιάφορη και ως εκ τούτου θεωρείται εξαιρετικά δύσκολο να μπορούν με τις πράξεις τους να ευαισθητοποιήσουν περιβαλλοντικά τα παιδιά.

6.2.6. Ανακεφαλαίωση

Με τη διαδικασία της cluster analysis δημιουργήθηκαν πέντε ομάδες γονέων. Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι γονείς με «αυστηρά συνεπή συμπεριφορά» (πρώτη ομάδα) λειτουργούν ως παράδειγμα δίνοντας σκόπιμα και συστηματικά ερεθίσματα στα παιδιά μέσω των καθημερινών συμπεριφορών τους. Επίσης θετικό παράδειγμα αποτελούν οι γονείς με «συνεπή συμπεριφορά» (δεύτερη ομάδα). Οι συμπεριφορές τους δεν αποτελούν σκόπιμες παιδαγωγικές ενέργειες αλλά εμφορούνται από περιβαλλοντικές αξίες και αποτελούν κίνητρο για να διαμορφώσουν τα παιδιά φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις. Οι γονείς με «ασυνεπή συμπεριφορά» (τρίτη ομάδα) δηλώνουν ότι οι ίδιοι με τις πράξεις τους αποτελούν παράδειγμα για τα παιδιά, αλλά επιδεικνύουν περιστασιακά θετικές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα να μη βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν ένα σταθερό σύστημα φιλικών στάσεων προς το περιβάλλον. Επίσης, οι γονείς με «αντιφατική συμπεριφορά» (τέταρτη ομάδα) δε φαίνεται να βοηθούν τα παιδιά στο να αναπτύξουν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις, αφού άλλοτε επιδεικνύουν θετικές συμπεριφορές και άλλοτε όχι. Τέλος, οι συμπεριφορές των γονέων με «αδιάφορη συμπεριφορά» (πέμπτη ομάδα) στις περισσότερες περιπτώσεις δεν εμφορούνται από περιβαλλοντικές αξίες και ως εκ τούτου θεωρείται εξαιρετικά δύσκολο να μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση περιβαλλοντικών στάσεων από τα παιδιά.

6.3. Σχέση των συστάδων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Σε κάθε ομάδα γονέων που δημιουργήθηκε με την διαδικασία της cluster analysis, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος χ^2 προκειμένου να εξεταστεί το αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καταγεγραμμένων συμπεριφορών των γονέων. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που εξετάστηκαν για το αν και κατά πόσο συσχετίζονται με τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι γονείς σε κάθε ομάδα, το φύλο του ερωτώμενου, το φύλο του παιδιού, το μορφωτικό επίπεδο του ερωτώμενου και η ηλικία του ερωτώμενου.

6.3.1. Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις συμπεριφορές των γονέων: Ομάδα 1η

Στατιστική συσχέτιση προέκυψε ανάμεσα στο φύλο του ερωτώμενου και στην επιλογή ενός ντοκιμαντέρ στην τηλεόραση, όταν στον ίδιο χώρο βρίσκονται και τα παιδιά της οικογένειας (p -value: $0,042 < 0,05$). Όπως φαίνεται από τον πίνακα διπλής εισόδου (Πίνακας 6.9), οι μητέρες θα προτιμήσουν να παρακολουθήσουν κάποιο ντοκιμαντέρ, προκειμένου να επωφεληθούν από την επιλογή αυτή και τα παιδιά τους.

Πίνακας 6.9: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του φύλου του ερωτώμενου και παρακολούθησης ντοκιμαντέρ

Φύλο ερωτώμενου	ντοκιμαντέρ		Σύνολο
	όχι	ναι	
άνδρας	5	27	32
γυναίκα	2	55	57
Σύνολο	7	82	89

Η πρώτη ομάδα θεωρεί στο μεγαλύτερο ποσοστό ότι η τηλεόραση μπορεί να συντελέσει στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών με τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα. Εντούτοις, όπου υπάρχει διαφορετική άποψη, οι άνδρες είναι εκείνοι που θεωρούν, περισσότερο από τις γυναίκες, ότι η τηλεόραση δεν έχει ουσιαστική επίδραση στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων για τα παιδιά (Πίνακας 6.10) και ως εκ τούτου δε θα επιλέξουν να παρακολουθήσουν κάποιο

πρόγραμμα με περιβαλλοντικό ενδιαφέρον. Η υπόθεση αυτή υποστηρίζεται από τη στατιστική συσχέτιση που προέκυψε ανάμεσα στο φύλο του ερωτώμενου και στη σημασία που αποδίδεται στα τηλεοπτικά προγράμματα ($p\text{-value: } 0,035 < 0,05$). Η συγκεκριμένη υπόθεση φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με την προηγούμενη, δηλαδή ότι οι γυναίκες προτιμούν να παρακολουθούν περιβαλλοντικά προγράμματα στην τηλεόραση. Εξάλλου, το ότι οι γυναίκες δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον απέναντι στο περιβάλλον, υποστηρίζεται από διάφορες εμπειρικές μελέτες (Schultz *et al.*, 1995· Zelezny *et al.*, 2000).

Πίνακας 6.10: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του φύλου του ερωτώμενου και επίδρασης τηλεοπτικών προγραμμάτων

Φύλο ερωτώμενου	καμία επίδραση		Σύνολο
	όχι	ναι	
άνδρας	28	4	32
γυναίκα	56	1	57
Σύνολο	84	5	89

Η μεταβλητή του φύλου του παιδιού σχετίζεται με περισσότερες συμπεριφορές των γονέων. Με άλλα λόγια, οι γονείς φαίνεται να επιλέγουν να ενεργήσουν με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο ανάλογα με το αν η ενέργειά τους έχει αποδέκτη το αγόρι ή το κορίτσι της οικογένειας. Συγκεκριμένα, προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου του παιδιού και του τρόπου με τον οποίο οι γονείς επιλέγουν να το ευαισθητοποιήσουν ως προς το περιβάλλον ($p\text{-value: } 0,007 < 0,05$). Παρόλο που οι γονείς της πρώτης ομάδας λειτουργούν οι ίδιοι ως παράδειγμα για τα παιδιά τους, φαίνεται πως ευκαιριακά συζητούν περισσότερο με τα κορίτσια (Πίνακας 6.11). Αυτό ενδεχομένως να σχετίζεται με το ότι τα κορίτσια φαίνεται να έχουν περισσότερες περιβαλλοντικές γνώσεις και να είναι πιο ευαισθητοποιημένα απ' ό,τι τα αγόρια απέναντι στο περιβάλλον, όπως φαίνεται από διάφορες έρευνες (Chan, 1996; Loughland *et al.*, 2003), με αποτέλεσμα οι γονείς να θεωρούν πως δεν απαιτείται συστηματική ενασχόληση με τα περιβαλλοντικά θέματα.

Πίνακας 6.11: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του φύλου του παιδιού και του τρόπου περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης

Φύλο παιδιού	ευκαιριακά		Σύνολο
	όχι	ναι	
αγόρι	47	0	47
κορίτσι	36	6	42
Σύνολο	83	6	89

Επίσης, στατιστική συσχέτιση προέκυψε ανάμεσα στο φύλο του παιδιού και στο πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς το αν ξεχάσει το παιδί αναμμένο το φως κάποιου δωματίου ($p\text{-value: } 0,035 < 0,05$). Εάν είναι αγόρι, οι γονείς θα το επιπλήξουν και θα αναφερθούν στο οικονομικό κόστος που έχει η συγκεκριμένη πράξη (Πίνακας 6.12). Αυτό πιθανώς να σχετίζεται με το ότι, εφόσον τα κορίτσια έχουν περισσότερο ενδιαφέρον για το περιβάλλον, δεν επιδεικνύουν σε μεγάλο βαθμό τέτοιου είδους αμέλεια. Τα αγόρια ενδέχεται να αφήνουν το φως αναμμένο περισσότερες φορές και ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη πράξη να επιπλήττεται περισσότερο, αφού συνεπάγεται και οικονομικό κόστος.

Πίνακας 6.12: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του φύλου του παιδιού και του πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς την αμέλειά του σχετικά με τα φώτα

Φύλο παιδιού	οικονομικό κόστος		Σύνολο
	όχι	ναι	
αγόρι	36	11	47
κορίτσι	39	3	42
Σύνολο	75	14	89

Τέλος, προέκυψε στατιστική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο του παιδιού και στο ότι οι γονείς θεωρούν ως καλύτερη ευκαιρία για να μιλήσουν στο παιδί τους για τις σωστές περιβαλλοντικές στάσεις το αρνητικό παράδειγμα κάποιου ενήλικα, ο οποίος με τις πράξεις του απειλεί το περιβάλλον και παραβιάζει τους νόμους που το προστατεύουν ($p\text{-value: } 0,043 < 0,05$). Όπως φαίνεται στον πίνακα διπλής εισόδου, αυτό συμβαίνει περισσότερο όταν οι γονείς συζητούν με τα αγόρια (Πίνακας 6.13). Το γεγονός αυτό είναι πιθανό να σχετίζεται με το μειωμένο περιβαλλοντικό ενδιαφέρον των αγοριών: οι γονείς θα προσπαθήσουν να σχολιάσουν το αρνητικό παράδειγμα ενός ενήλικα, προκειμένου τα αγόρια να αναπτύξουν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις. Στο

σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί και η στατιστική συσχέτιση που προέκυψε ανάμεσα στο φύλο του παιδιού και στην άποψη των γονέων ότι μία σχετική έκθεση για το περιβάλλον (είτε στα πλαίσια του μαθήματος είτε στα πλαίσια κάποιου προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης), που πρόκειται να γράψουν τα παιδιά στο σχολείο, είναι η καλύτερη ευκαιρία για την ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων (p -value: $0,03 < 0,05$). Τα κορίτσια, επειδή εμφανίζουν περισσότερο περιβαλλοντικό ενδιαφέρον από τα αγόρια, είναι πιθανό να συμβουλευτούν τους γονείς τους για τα περιβαλλοντικά θέματα και οι γονείς να χρησιμοποιήσουν το συγκεκριμένο γεγονός ως αφορμή για να μιλήσουν στα παιδιά για τις σωστές περιβαλλοντικές στάσεις (Πίνακας 6.14).

Πίνακας 6.13: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του φύλου του παιδιού και του ποια θεωρείται η καλύτερη ευκαιρία για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση

Φύλο παιδιού	παραβίαση		Σύνολο
	όχι	ναι	
αγόρι	19	28	47
κορίτσι	26	16	42
Σύνολο	45	44	89

Πίνακας 6.14: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του φύλου του παιδιού και του ποια θεωρείται η καλύτερη ευκαιρία για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση

Φύλο παιδιού	έκθεση σχολείου		Σύνολο
	όχι	ναι	
αγόρι	47	0	47
κορίτσι	38	4	42
Σύνολο	85	4	89

Το μορφωτικό επίπεδο του ερωτώμενου φαίνεται ότι σχετίζεται με κάποιες από τις καταγεγραμμένες συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι γονείς, προκειμένου να διαμορφώσουν τα παιδιά τους φιλικές στάσεις προς το περιβάλλον. Το μορφωτικό επίπεδο του ερωτώμενου σχετίζεται με το ότι κάποιοι γονείς επιλέγουν να αφήσουν το έργο της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης στους δασκάλους (p -value: $0,029 < 0,05$). Η κυρίαρχη τάση των γονέων της πρώτης ομάδας, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο μόρφωσης, τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες, είναι ότι λειτουργούν οι ίδιοι ως παράδειγμα για τα παιδιά τους με τις καθημερινές πράξεις

τους. Αυτό υποστηρίζεται και από διάφορες εμπειρικές μελέτες στις οποίες φαίνεται ότι τα άτομα με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένα από εκείνα τα άτομα που έχουν χαμηλότερο επίπεδο μόρφωσης (Kasapoğlu and Ecevit, 2002· Diamantopoulos *et al.*, 2003). Πραγματικά, από τη συσχέτιση που προέκυψε, οι γονείς με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης πιστεύουν πως ο δάσκαλος στο σχολείο πρέπει να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις (Πίνακας 6.15).

Πίνακας 6.15: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του ερωτώμενου και του τρόπου περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης

Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου	δάσκαλοι		Σύνολο
	όχι	ναι	
στοιχειώδεις	5	1	6
μέσο	29	1	30
ανώτερο και ανώτατο	53	0	53
Σύνολο	87	2	89

Επίσης, προέκυψε στατιστική συσχέτιση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο του ερωτώμενου και στο πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς την ενέργεια του παιδιού να ξεχάσει αναμμένο το φως κάποιου δωματίου (p -value: $0,047 < 0,05$). Οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο θα αναφερθούν στο οικονομικό κόστος που έχει η συγκεκριμένη ενέργεια του παιδιού (Πίνακας 6.16). Προφανώς, οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, έχοντας περισσότερες γνώσεις και επιχειρήματα, θα χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη αρνητική ενέργεια για να μιλήσουν για τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις της με σκοπό να ευαισθητοποιήσουν περιβαλλοντικά τα παιδιά τους.

Πίνακας 6.16: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του ερωτώμενου και του πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς την αμέλεια του παιδιού σχετικά με τα φώτα

Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου	οικονομικό κόστος		Σύνολο
	όχι	ναι	
στοιχειώδεις	3	3	6
μέσο	25	5	30
ανώτερο και ανώτατο	47	6	53
Σύνολο	75	14	89

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση προέκυψε ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο του ερωτώμενου και στο ότι τα παιδιά επιλέγουν μόνα τους τα εξωσχολικά βιβλία (p -value: $0,001 < 0,05$). Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς με μέσο μορφωτικό επίπεδο είναι

πιθανό να μη συνδέουν το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων με την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση (Πίνακας 6.17). Εξάλλου, όπως φάνηκε και από την περιγραφή των συμπεριφορών της πρώτης ομάδας γονέων, ειδικά για την αγορά εξωσχολικών βιβλίων δεν αναδεικνύεται κάποια ιδιαίτερη συμπεριφορά.

Πίνακας 6.17: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του ερωτώμενου και της επιλογής εξωσχολικών βιβλίων

Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου	επιλογή παιδιού		Σύνολο
	όχι	ναι	
στοιχειώδεις	5	1	6
μέσο	13	17	30
ανώτερο και ανώτατο	43	10	53
Σύνολο	61	28	89

Επίσης, προέκυψε στατιστική συσχέτιση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των ερωτώμενων και στο ότι επιλέγουν να δώσουν χρησιμοποιημένα χαρτιά στα παιδιά τους για σημειώσεις ή για ζωγραφική (p -value: $0,048 < 0,05$). Οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, στην περίπτωση που τα παιδιά τους ζητήσουν πρόχειρα χαρτιά, θα επιλέξουν να τους δώσουν χρησιμοποιημένα (Πίνακας 6.18), έτσι ώστε να αποτελέσει η συγκεκριμένη ενέργεια παράδειγμα περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς.

Πίνακας 6.18: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του ερωτώμενου και της επιλογής χρησιμοποιημένων χαρτιών

Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου	χρησιμοποιημένα		Σύνολο
	όχι	ναι	
στοιχειώδεις	0	6	6
μέσο	9	21	30
ανώτερο και ανώτατο	6	47	53
Σύνολο	15	74	89

Τέλος, ανάμεσα στην ηλικία του ερωτώμενου και στις συμπεριφορές των γονέων δε σημειώθηκαν σημαντικά στατιστικές συσχετίσεις, κάτι που προκύπτει και από τη σχετική βιβλιογραφία, στην οποία υποστηρίζεται ότι η επίδραση της μεταβλητής της ηλικίας πάνω στις υπεύθυνες περιβαλλοντικά συμπεριφορές είναι σχετικά χαμηλή (Balderjahn, 1988· Schultz *et al.*, 1995). Στατιστική συσχέτιση προέκυψε μόνο ανάμεσα στην ηλικία του ερωτώμενου και στο ότι οι γονείς αντιμετωπίζουν την αμέλεια του παιδιού σχετικά με τα φώτα με το να τα σβήνουν οι

ίδιοι (p -value: $0,000 < 0,05$). Όπως φαίνεται στον πίνακα διπλής εισόδου, οι γονείς που έχουν μεγαλύτερη ηλικία θα σβήσουν οι ίδιοι τα φώτα στην περίπτωση που το παιδί τους τα ξεχάσει αναμμένα (Πίνακας 6.19). Αυτό είναι δυνατό να συμβεί, επειδή οι νεότεροι σε ηλικία γονείς είναι περισσότερο περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι από τους μεγαλύτερους, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Hawthorne and Alabaster, 1999). Συνεπώς, ίσως να προσπαθήσουν να ευαισθητοποιήσουν περιβαλλοντικά τα παιδιά τους συζητώντας για τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις της συγκεκριμένης πράξης, κάτι που μπορεί να μη συμβαίνει με τους μεγαλύτερους σε ηλικία γονείς.

Πίνακας 6.19: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της ηλικίας του ερωτώμενου και του πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς την αμέλεια του παιδιού σχετικά με τα φώτα

Ηλικία ερωτώμενου	ο ίδιος		Σύνολο
	όχι	ναι	
30-39 ετών	28	0	28
40-49 ετών	53	5	58
50-59 ετών	1	2	3
Σύνολο	82	7	89

6.3.2. Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις συμπεριφορές των γονέων: Ομάδα 2^η

Για τη δεύτερη ομάδα γονέων προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο του ερωτώμενου και στο ότι οι γονείς επιπλήττουν το παιδί τους αν ρυπάνει με σκουπίδια το περιβάλλον (p -value: $0,013 < 0,05$). Αν και οι γονείς που ανήκουν στη δεύτερη ομάδα εξηγούν στα παιδιά τους τις επιπτώσεις για το περιβάλλον που απορρέουν από την αρνητική συμπεριφορά τους, φαίνεται ότι στις περιπτώσεις εκείνες που υιοθετείται η επίπληξη, εκείνοι που εμφανίζουν τη δεδομένη συμπεριφορά είναι οι άνδρες (Πίνακας 6.20). Αυτό πιθανώς να οφείλεται στο ότι, σύμφωνα με τα πρότυπα συμπεριφοράς που έχουν αναπτυχθεί (Παρασκευόπουλος, 1992), οι άνδρες είναι αυστηρότεροι από τις γυναίκες όταν ελέγχουν τη συμπεριφορά του παιδιού.

Πίνακας 6.20: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του φύλου του ερωτώμενου και της επιδεικνυόμενης συμπεριφοράς σε ενδεχόμενη ρύπανση που προκαλεί το παιδί

Φύλο ερωτώμενου	επίπληξη		Σύνολο
	όχι	ναι	
άνδρας	14	2	16
γυναίκα	48	0	48
Σύνολο	62	2	64

Επίσης, στατιστική συσχέτιση προέκυψε ανάμεσα στο φύλο του ερωτώμενου και στο ότι όταν οι γονείς θέλουν να μιλήσουν στο παιδί τους για τις σωστές περιβαλλοντικές στάσεις έχουν ως έναυσμα το αρνητικό παράδειγμα κάποιου άλλου παιδιού, το οποίο ρυπαίνει το περιβάλλον (p -value: $0,047 < 0,05$). Τη συγκεκριμένη συμπεριφορά την εμφανίζουν οι γυναίκες, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.21. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένες από τους άνδρες και διακρίνονται για τη φροντίδα, την ευθύνη και το ενδιαφέρον που δείχνουν στους άλλους, και ιδιαίτερα στα παιδιά, γεγονότα τα οποία είναι χαρακτηριστικά της ψυχολογίας της εξέλιξης των γυναικών (Σκόδρα, 1993).

Πίνακας 6.21: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του φύλου του ερωτώμενου και του ποια θεωρείται η καλύτερη ευκαιρία για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση

Φύλο ερωτώμενου	άλλο παιδί		Σύνολο
	όχι	ναι	
άνδρας	16	0	16
γυναίκα	38	10	48
Σύνολο	54	10	64

Μετά από τον έλεγχο χ^2 δεν προέκυψαν στατιστικές συσχετίσεις ανάμεσα στο φύλο του παιδιού και στις καταγεγραμμένες συμπεριφορές των γονέων. Προφανώς, στη δεύτερη ομάδα γονέων οι συμπεριφορές δεν επηρεάζονται από το φύλο του παιδιού. Αντίθετα, προέκυψαν συσχετίσεις ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο του ερωτώμενου και στις συμπεριφορές που υιοθετούνται, καθώς επίσης και ανάμεσα στην ηλικία του ερωτώμενου και στις καταγεγραμμένες συμπεριφορές.

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση προέκυψε ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο του ερωτώμενου και στο πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς το αν ξεχάσει το παιδί

αναμμένο το φως κάποιου δωματίου. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 6.22, οι γονείς με στοιχειώδες επίπεδο μόρφωσης σβήνουν οι ίδιοι τα φώτα του δωματίου, χωρίς να επιχειρήσουν να σχολιάσουν την πράξη του παιδιού τους (p -value: $0,005 < 0,05$). Υπάρχει το ενδεχόμενο οι γονείς, οι οποίοι ανήκουν στο χαμηλότερο επίπεδο μόρφωσης, να μην έχουν τις περιβαλλοντικές γνώσεις για να συζητήσουν τις επιπτώσεις που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη πράξη. Έτσι, επιλέγουν να σβήσουν οι ίδιοι το φως, θέλοντας ενδεχομένως να λειτουργήσουν ως παράδειγμα για τα παιδιά τους. Όμως, όπως ήδη έχει αναφερθεί, αν δε γίνει κάποια παρατήρηση ή συζήτηση πάνω στην αρνητική ενέργεια του παιδιού, δε θεωρείται πως θα έχει ουσιαστική επίδραση στο να διαμορφώσει το παιδί φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις. Αντιθέτως, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.23, οι γονείς με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης, και κυρίως εκείνοι με ανώτερο και ανώτατο, επιλέγουν να συζητήσουν με το παιδί τους τις επιπτώσεις που προκύπτουν από την πράξη του (p -value: $0,013 < 0,05$), επιχειρώντας με τον τρόπο αυτό να το ευαισθητοποιήσουν προς την κατεύθυνση της περιβαλλοντικής προστασίας.

Πίνακας 6.22: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του ερωτώμενου και του πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς την αμέλεια του παιδιού σχετικά με τα φώτα

Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου	ο ίδιος		Σύνολο
	όχι	ναι	
στοιχειώδες	2	4	6
μέσο	20	6	26
ανώτερο και ανώτατο	29	3	32
Σύνολο	51	13	64

Πίνακας 6.23: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του ερωτώμενου και του πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς την αμέλεια του παιδιού σχετικά με τα φώτα

Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου	ΣΥΝΕΠΤΕΙΕΣ		Σύνολο
	όχι	ναι	
στοιχειώδες	4	2	6
μέσο	6	20	26
ανώτερο και ανώτατο	4	28	32
Σύνολο	14	50	64

Σε αντίθεση με την πρώτη ομάδα, η ηλικία του ερωτώμενου φαίνεται να συσχετίζεται με περισσότερες από μία συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι γονείς.

Συγκεκριμένα, συσχετίζεται με τον τρόπο τον οποίο οι γονείς επιλέγουν να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά τους ως προς το περιβάλλον. Φαίνεται πως οι νεότεροι σε ηλικία γονείς (Πίνακας 6.24), οι οποίοι είναι περισσότερο περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι από τους μεγαλύτερους, επιλέγουν να ενεργήσουν οι ίδιοι με τις πράξεις τους ως παράδειγμα για τα παιδιά τους, προκειμένου να τα ευαισθητοποιήσουν περιβαλλοντικά (p -value: $0,042 < 0,05$). Αντιθέτως, για τους μεγαλύτερους σε ηλικία γονείς (Πίνακας 6.25) το έργο της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των παιδιών τους γίνεται περισσότερο περιστασιακά (p -value: $0,016 < 0,05$).

Πίνακας 6.24: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της ηλικίας του ερωτώμενου και του τρόπου περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης

Ηλικία ερωτώμενου	παράδειγμα		Σύνολο
	όχι	ναι	
30-39 ετών	4	15	19
40-49 ετών	8	33	41
50-59 ετών	3	1	4
Σύνολο	15	49	64

Πίνακας 6.25: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της ηλικίας του ερωτώμενου και του τρόπου περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης

Ηλικία ερωτώμενου	ευκαιριακά		Σύνολο
	όχι	ναι	
30-39 ετών	15	4	19
40-49 ετών	35	6	41
50-59 ετών	1	3	4
Σύνολο	51	13	64

Επιπλέον, η μεταβλητή της ηλικίας σχετίζεται και με τον τρόπο τον οποίο επιλέγουν να αντιδράσουν οι γονείς σε ενδεχόμενη ρύπανση που θα προκαλέσει το παιδί (p -value: $0,03 < 0,05$). Αν και η κύρια τάση των γονέων της δεύτερης ομάδας είναι να εξηγήσουν με απλά λόγια στο παιδί τις επιπτώσεις της πράξης του, φαίνεται ότι οι γονείς που έχουν μεγαλύτερη ηλικία θα επιπλήξουν τα παιδιά τους (Πίνακας 6.26). Οι νεότεροι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον και είναι περισσότερο ενημερωμένοι για τα περιβαλλοντικά προβλήματα (Myers *et al.*, 2004) και ως εκ τούτου έχουν τη δυνατότητα να συζητήσουν με τα παιδιά τους, σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους, οι οποίοι θα επιπλήξουν το παιδί για την αρνητική συμπεριφορά προς το περιβάλλον.

Πίνακας 6.26: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της ηλικίας του ερωτώμενου και της επιδεικνυόμενης συμπεριφοράς σε ενδεχόμενη ρύπανση που προκαλεί το παιδί

Ηλικία ερωτώμενου	επίπληξη		Σύνολο
	όχι	ναι	
30-39 ετών	19	0	19
40-49 ετών	40	1	41
50-59 ετών	3	1	4
Σύνολο	62	2	64

Τέλος, στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην ηλικία του ερωτώμενου και στην επιλογή εξωσχολικών βιβλίων για τα παιδιά. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία γονείς (Πίνακας 6.27) προσπαθούν να βρουν κάποιο βιβλίο με περιβαλλοντικά μηνύματα (p -value: $0,039 < 0,05$) για τα παιδιά τους. Επειδή το ενδιαφέρον και ενδεχομένως οι γνώσεις των μεγαλύτερων για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, όπως φάνηκε παραπάνω, είναι μειωμένες, είναι δυνατό οι γονείς να στρέφονται στα εξωσχολικά βιβλία, τα οποία περιέχουν περιβαλλοντικά μηνύματα, προκειμένου τα παιδιά τους να αποκτήσουν περιβαλλοντικές γνώσεις και να διαμορφώσουν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις. Αντιθέτως, οι μικρότεροι σε ηλικία γονείς (Πίνακας 6.28), δεδομένου του περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος που έχουν, αφήνουν την επιλογή των εξωσχολικών βιβλίων στο ίδιο το παιδί (p -value: $0,034 < 0,05$).

Πίνακας 6.27: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της ηλικίας του ερωτώμενου και της επιλογής εξωσχολικών βιβλίων

Ηλικία ερωτώμενου	περιβαλλοντικό μήνυμα		Σύνολο
	όχι	ναι	
30-39 ετών	15	4	19
40-49 ετών	20	21	41
50-59 ετών	1	3	4
Σύνολο	36	28	64

Πίνακας 6.28: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της ηλικίας του ερωτώμενου και της επιλογής εξωσχολικών βιβλίων

Ηλικία ερωτώμενου	επιλογή παιδιού		Σύνολο
	όχι	ναι	
30-39 ετών	9	10	19
40-49 ετών	31	10	41
50-59 ετών	4	0	4
Σύνολο	44	20	64

6.3.3. Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις συμπεριφορές των γονέων: Ομάδα 3η

Για την τρίτη ομάδα γονέων προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο του ερωτώμενου και στον τρόπο που συμπεριφέρονται οι γονείς, αν το παιδί αμελήσει να σβήσει το φως κάποιου δωματίου (p -value: $0,003 < 0,05$). Όπως έχει ήδη συζητηθεί στην περιγραφή της τρίτης ομάδας, η συνήθης αντιμετώπιση του συγκεκριμένου γεγονότος από τους γονείς είναι να επιπλήξουν την ενέργεια του παιδιού και να αναφερθούν στο οικονομικό κόστος που απορρέει από την αμέλειά του. Αν οι γονείς αποφασίσουν να σβήσουν οι ίδιοι το φως του δωματίου, φαίνεται ότι τη συμπεριφορά αυτή θα την εμφανίσουν οι γυναίκες (Πίνακας 6.29).

Πίνακας 6.29: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του φύλου του ερωτώμενου και του πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς την αμέλεια του παιδιού σχετικά με τα φώτα

Φύλο ερωτώμενου	ο ίδιος		Σύνολο
	όχι	ναι	
άνδρας	21	0	21
γυναίκα	61	13	74
Σύνολο	82	13	95

Επίσης, το φύλο του ερωτώμενου σχετίζεται στατιστικά και με το ότι οι γονείς, μετά την επιλογή κάποιου εξωσχολικού βιβλίου, αξιοποιούν τα περιβαλλοντικά μηνύματα που ενδεχομένως υπάρχουν σ' αυτό συζητώντας με τα παιδιά (p -value: $0,021 < 0,05$). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.30, οι γυναίκες είναι εκείνες που συζητούν με τα παιδιά, δεδομένου του μεγαλύτερου περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος για το οποίο διακρίνονται έναντι των ανδρών.

Πίνακας 6.30: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του φύλου του ερωτώμενου και της επιλογής εξωσχολικών βιβλίων

Φύλο ερωτώμενου	συζήτηση		Σύνολο
	όχι	ναι	
άνδρας	12	9	21
γυναίκα	22	52	74
Σύνολο	34	61	95

Το φύλο του παιδιού φαίνεται να σχετίζεται μόνο με το ότι κάποιοι γονείς επιλέγουν να καθαρίσουν οι ίδιοι το παιδικό δωμάτιο (p -value: $0,011 < 0,05$). Όπως

ήταν αναμενόμενο, στην περίπτωση που το παιδικό δωμάτιο ανήκει σε αγόρι, φαίνεται ότι οι γονείς θα καθαρίσουν μόνοι τους το δωμάτιο, γεγονός που δε συμβαίνει όταν το παιδικό δωμάτιο ανήκει σε κορίτσι (Πίνακας 6.31).

Πίνακας 6.31: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του φύλου του παιδιού και του τρόπου καθαρισμού του παιδικού δωματίου

Φύλο παιδιού	ο ίδιος		Σύνολο
	όχι	ναι	
αγόρι	41	6	47
κορίτσι	48	0	48
Σύνολο	89	6	95

Στατιστική σημαντικότητα εμφανίστηκε επίσης, ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο του ερωτώμενου και σε κάποιες από τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι γονείς. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκε συσχέτιση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο του ερωτώμενου και στην επιλογή εξωσχολικών βιβλίων για τα παιδιά (p -value: $0,046 < 0,05$). Φαίνεται, ότι οι γονείς με στοιχειώδες επίπεδο μόρφωσης προσπαθούν να εντοπίσουν βιβλία με περιβαλλοντικά μηνύματα, προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν, μέσω αυτών, περιβαλλοντικές γνώσεις και να αναπτύξουν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις (Πίνακας 6.32).

Πίνακας 6.32: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του ερωτώμενου και της επιλογής εξωσχολικών βιβλίων

Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου	περιβαλλοντικό μήνυμα		Σύνολο
	όχι	ναι	
στοιχειώδες	5	4	9
μέσο	43	6	49
ανώτερο και ανώτατο	32	5	37
Σύνολο	80	15	95

Επιπλέον, προέκυψε στατιστική συσχέτιση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο του ερωτώμενου και στον τρόπο καθαρισμού του παιδικού δωματίου. Οι γονείς με στοιχειώδες μορφωτικό επίπεδο (Πίνακας 6.33) συμβουλεύουν τα παιδιά τους να καθαρίζουν το παιδικό δωμάτιο, χωρίς όμως να γίνεται οποιαδήποτε αναφορά στην ανακύκλωση (p -value: $0,037 < 0,05$). Αντιθέτως, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 6.34, οι γονείς που ανήκουν στο μέσο μορφωτικό επίπεδο προτρέπουν τα παιδιά τους να ξεχωρίζουν τα σκουπίδια που συσσωρεύονται στο δωμάτιό τους, ώστε να συμβάλλουν

και αυτά στο πρόγραμμα ανακύκλωσης, που ενδεχομένως να ακολουθείται από το σπίτι ($p\text{-value: } 0,037 < 0,05$). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά θα ήταν αναμενόμενη σε μεγαλύτερο βαθμό από γονείς με υψηλό επίπεδο μόρφωσης. Όμως, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι γονείς της τρίτης ομάδας, ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου, χαρακτηρίζονται από «ασυνεπή συμπεριφορά», αφού μπορεί να θεωρούν ότι λειτουργούν οι ίδιοι ως παράδειγμα για τα παιδιά τους, εντούτοις δε φαίνεται στην πράξη να υποστηρίζεται η άποψη αυτή.

Πίνακας 6.33: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του ερωτώμενου και του τρόπου καθαρισμού του παιδικού δωματίου

Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου	καθαριότητα		Σύνολο
	όχι	ναι	
στοιχειώδεις	1	8	9
μέσο	28	21	49
ανώτερο και ανώτατο	17	20	37
Σύνολο	46	49	95

Πίνακας 6.34: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του ερωτώμενου και του τρόπου καθαρισμού του παιδικού δωματίου

Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου	διαλογή		Σύνολο
	όχι	ναι	
στοιχειώδεις	8	1	9
μέσο	23	26	49
ανώτερο και ανώτατο	24	13	37
Σύνολο	55	40	95

Επίσης, εμφανίστηκε συνάφεια ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο του ερωτώμενου και στο ότι η καλύτερη ευκαιρία για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών θεωρείται από τους γονείς η περίπτωση που κάποιος ενήλικας επιδεικνύει αρνητικές συμπεριφορές προς το περιβάλλον ($p\text{-value: } 0,03 < 0,05$). Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 6.35, τη συγκεκριμένη συμπεριφορά την εμφανίζουν οι γονείς με στοιχειώδες μορφωτικό επίπεδο. Προφανώς, επειδή οι γνώσεις τους για το περιβάλλον είναι περιορισμένες, οι γονείς αυτοί βρίσκουν αφορμή να μιλήσουν στο παιδί τους για τις σωστές περιβαλλοντικές στάσεις αξιοποιώντας το αρνητικό παράδειγμα κάποιου ενήλικα.

Πίνακας 6.35: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του ερωτώμενου και του ποια θεωρείται η καλύτερη ευκαιρία για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση

Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου	παραβίαση		Σύνολο
	όχι	ναι	
στοιχειώδεις	0	9	9
μέσο	18	31	49
ανώτερο και ανώτατο	7	30	37
Σύνολο	25	70	95

Τέλος, προέκυψε συσχέτιση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο του ερωτώμενου και στο τι είδους πρόχειρα χαρτιά θα επιλέξουν να δώσουν οι γονείς στα παιδιά τους. Στον Πίνακα 6.36 φαίνεται ότι οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο επιλέγουν να δώσουν χαρτιά τα οποία είναι χρησιμοποιημένα από τη μία πλευρά (p-value: $0,022 < 0,05$). Αντιθέτως, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.37, οι γονείς με στοιχειώδες επίπεδο μόρφωσης δίνουν στα παιδιά τους οτιδήποτε βρουν πρόχειρο, είτε πρόκειται για χαρτιά χρησιμοποιημένα είτε για ακρησιμοποιημένα (p-value: $0,03 < 0,05$).

Πίνακας 6.36: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του ερωτώμενου και της επιλογής χρησιμοποιημένων χαρτιών

Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου	χρησιμοποιημένα		Σύνολο
	όχι	ναι	
στοιχειώδεις	7	2	9
μέσο	15	34	49
ανώτερο και ανώτατο	12	25	37
Σύνολο	34	61	95

Πίνακας 6.37: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του ερωτώμενου και του χαρτιού που επιλέγει να δώσει στο παιδί

Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου	οτιδήποτε		Σύνολο
	όχι	ναι	
στοιχειώδεις	5	4	9
μέσο	43	6	49
ανώτερο και ανώτατο	33	4	37
Σύνολο	81	14	95

Η ηλικία του ερωτώμενου φαίνεται ότι συσχετίζεται στατιστικά με την επιλογή των εξωσχολικών βιβλίων (p-value: $0,018 < 0,05$), καθώς και με την επιλογή που κάνει

ο γονέας όταν του ζητηθεί από το παιδί πρόχειρο χαρτί για ζωγραφική ή για σημειώσεις (p-value: 0,009<0,05). Όπως διατυπώθηκε και στις συσχετίσεις της δεύτερης ομάδας, φαίνεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία γονείς προσπαθούν να βρουν κάποιο βιβλίο με περιβαλλοντικά μηνύματα για τα παιδιά τους (Πίνακας 6.38). Επίσης, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία γονείς δίνουν στα παιδιά τους οτιδήποτε χαρτί βρουν (Πίνακας 6.39), χωρίς να αποτελεί πρώτη τους επιλογή το να δώσουν κάποιο χρησιμοποιημένο από τη μία πλευρά χαρτί.

Πίνακας 6.38: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της ηλικίας του ερωτώμενου και της επιλογής εξωσχολικών βιβλίων

Ηλικία ερωτώμενου	περιβαλλοντικό μήνυμα		Σύνολο
	όχι	ναι	
30-39 ετών	28	3	31
40-49 ετών	48	8	56
50-59 ετών	4	4	8
Σύνολο	80	15	95

Πίνακας 6.39: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της ηλικίας του ερωτώμενου και του χαρτιού που επιλέγει να δώσει στο παιδί

Ηλικία ερωτώμενου	οτιδήποτε		Σύνολο
	όχι	ναι	
30-39 ετών	26	5	31
40-49 ετών	51	5	56
50-59 ετών	4	4	8
Σύνολο	81	14	95

6.3.4. Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις συμπεριφορές των γονέων: Ομάδα 4η

Για την τέταρτη ομάδα γονέων προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο του ερωτώμενου και στον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν οι γονείς στην περίπτωση που το παιδί ξεχάσει το φως του δωματίου του αναμμένο. Η συμπεριφορά που υιοθετείται από την πλειονότητα των ερωτηθέντων γονέων είναι η επίπληξη του παιδιού και η αναφορά εκ μέρους τους στο οικονομικό κόστος που απορρέει από την πράξη αυτή. Από τους γονείς όμως που ανέφεραν διαφορετική

συμπεριφορά, φαίνεται ότι οι γυναίκες προτιμούν να κλείνουν μόνες τους το φως του δωματίου, χωρίς να σχολιάζουν την πράξη του παιδιού (p-value: $0,005 < 0,05$, Πίνακας 6.40), ενώ οι άνδρες αναφέρονται κυρίως στις περιβαλλοντικές συνέπειες της πράξης αυτής (p-value: $0,000 < 0,05$, Πίνακας 6.41). Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την αντιφατική συμπεριφορά των γονέων που ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα, αφού, όπως έχει ήδη σημειωθεί, οι γυναίκες χαρακτηρίζονται για την ευαισθησία που δείχνουν ως προς τα θέματα του περιβάλλοντος.

Πίνακας 6.40: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του φύλου του ερωτώμενου και του πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς την αμέλεια του παιδιού σχετικά με τα φώτα

Φύλο ερωτώμενου	ο ίδιος		Σύνολο
	όχι	ναι	
άνδρας	33	4	37
γυναίκα	65	35	100
Σύνολο	98	39	137

Πίνακας 6.41: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του φύλου του ερωτώμενου και του πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς την αμέλεια του παιδιού σχετικά με τα φώτα

Φύλο ερωτώμενου	συνέπειες		Σύνολο
	όχι	ναι	
άνδρας	24	13	37
γυναίκα	94	6	100
Σύνολο	118	19	137

Το φύλο του παιδιού συσχετίζεται στατιστικά με το ότι οι γονείς θεωρούν ως καλύτερη ευκαιρία να μιλήσουν στο παιδί τους για τις σωστές περιβαλλοντικές στάσεις κάποια είδηση περιβαλλοντικού περιεχομένου που ενδέχεται να την ακούσουν στην τηλεόραση (p-value: $0,007 < 0,05$). Η συγκεκριμένη συμπεριφορά υιοθετείται, όπως φάνηκε στην περιγραφή της τέταρτης ομάδας, από τη μειοψηφία των γονέων. Αυτό που προκύπτει όμως από τον Πίνακα 6.42 είναι ότι τα κορίτσια είναι εκείνα που συμμετέχουν περισσότερο σε τέτοιου είδους συζητήσεις, δεδομένου του αυξημένου περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος που εμφανίζουν σε αντίθεση με τα αγόρια.

Πίνακας 6.42: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του φύλου του παιδιού και του ποια θεωρείται η καλύτερη ευκαιρία για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση

Φύλο παιδιού	τηλεόραση		Σύνολο
	όχι	ναι	
αγόρι	60	5	65
κορίτσι	54	18	72
Σύνολο	114	23	137

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση προέκυψε ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο του ερωτώμενου και στην επιλογή των σχολικών τετραδίων (p -value: $0,001 < 0,05$). Οι γονείς της τέταρτης ομάδας, οι οποίοι έχουν στοιχειώδες επίπεδο μόρφωσης επιλέγουν να αγοράσουν τετράδια από ανακυκλωμένο χαρτί, θεωρώντας προφανώς ότι με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών τους (Πίνακας 6.43), σε αντίθεση με τους γονείς που έχουν ανώτερο μορφωτικό επίπεδο.

Πίνακας 6.43: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του ερωτώμενου και της επιλογής σχολικών τετραδίων

Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου	ανακυκλ. χαρτί		Σύνολο
	όχι	ναι	
στοιχειώδες	10	4	14
μέσο	64	2	66
ανώτερο και ανώτατο	55	2	57
Σύνολο	129	8	137

Επίσης, εμφανίστηκε συνάφεια ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο του ερωτώμενου και στην επιλογή που κάνει ο γονέας όταν του ζητηθεί από το παιδί πρόχειρο χαρτί για ζωγραφική ή για σημειώσεις. Από τον Πίνακα 6.44 προκύπτει ότι οι γονείς με στοιχειώδες μορφωτικό επίπεδο θα δώσουν μη χρησιμοποιημένα χαρτιά στο παιδί (p -value: $0,000 < 0,05$). Αλλά και οι γονείς με ανώτερο και ανώτατο μορφωτικό επίπεδο δε φαίνεται να υιοθετούν περισσότερο φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές, αφού, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.45, θα επιλέξουν να δώσουν στα παιδιά τους οτιδήποτε χαρτί βρουν πρόχειρο (p -value: $0,005 < 0,05$). Συνεπώς, και από τη συγκεκριμένη στατιστική συσχέτιση που προέκυψε, φαίνεται καθαρά το γιατί οι γονείς της τέταρτης ομάδας χαρακτηρίζονται ως γονείς με «αντιφατική συμπεριφορά».

Πίνακας 6.44: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του ερωτώμενου και της επιλογής χρησιμοποιημένων χαρτιών

Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου	μη χρησιμοποιημένα		Σύνολο
	όχι	ναι	
στοιχειώδεις	3	11	14
μέσο	36	30	66
ανώτερο και ανώτατο	45	12	57
Σύνολο	84	53	137

Πίνακας 6.45: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του ερωτώμενου και του χαρτιού που επιλέγει να δώσει στο παιδί

Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου	οτιδήποτε		Σύνολο
	όχι	ναι	
στοιχειώδεις	11	3	14
μέσο	46	20	66
ανώτερο και ανώτατο	25	32	57
Σύνολο	82	55	137

Η αντιφατική συμπεριφορά των γονέων αναδεικνύεται, επίσης, και στη συσχέτιση που φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στην ηλικία του ερωτώμενου και στην επιλογή χρησιμοποιημένων χαρτιών για σημειώσεις ή για ζωγραφική (p -value: $0,01 < 0,05$). Η ορθή περιβαλλοντικά επιλογή των χρησιμοποιημένων χαρτιών, η οποία στη συγκεκριμένη ομάδα επιλέγεται από τη μειοψηφία των γονέων, υιοθετείται από τους μεγαλύτερους σε ηλικία γονείς και όχι από τους μικρότερους (Πίνακας 6.46).

Πίνακας 6.46: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της ηλικίας του ερωτώμενου και της επιλογής χρησιμοποιημένων χαρτιών

Ηλικία ερωτώμενου	χρησιμοποιημένα		Σύνολο
	όχι	ναι	
30-39 ετών	33	1	34
40-49 ετών	71	26	97
50-59 ετών	4	2	6
Σύνολο	108	29	137

6.3.5. Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις συμπεριφορές των γονέων: Ομάδα 5η

Στην πέμπτη ομάδα γονέων προέκυψαν οι λιγότερες συσχετίσεις ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά που εξετάστηκαν και στις καταγεγραμμένες συμπεριφορές των γονέων. Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην ηλικία του ερωτώμενου και στις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι γονείς, αφού η πλειονότητα των ερωτηθέντων (80%) κατανέμεται στην ηλικιακή ομάδα 40-49 ετών και το ποσοστό των ερωτηθέντων που κατατάσσονται στην ηλικιακή ομάδα 50-58 ετών είναι μηδενικό. Συνεπώς, η ηλικία των ερωτηθέντων δεν εμφανίζει κάποια συσχέτιση με τις καταγεγραμμένες συμπεριφορές.

Στατιστικά σημαντική συσχέτιση προέκυψε ανάμεσα στο φύλο του ερωτώμενου και στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς επιλέγουν να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά τους ως προς το περιβάλλον (p -value: $0,048 < 0,05$). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.47, οι άνδρες είναι εκείνοι που λειτουργούν ως παράδειγμα για τα παιδιά τους με τις καθημερινές πράξεις τους. Αν και αυτή η συσχέτιση φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένες από τους άνδρες ως προς το περιβάλλον, πρέπει να τονιστεί ότι η συγκεκριμένη ομάδα γονέων, όπως προέκυψε με τη μέθοδο της cluster analysis, χαρακτηρίζεται από «αδιάφορη» συμπεριφορά. Συνεπώς, αναμένεται οι γονείς να εμφανίζονται, ανεξάρτητα από το φύλο και μορφωτικό επίπεδο, αδιάφοροι στις συμπεριφορές που επιδεικνύουν.

Πίνακας 6.47: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του φύλου του ερωτώμενου και του τρόπου περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης

Φύλο ερωτώμενου	παράδειγμα		Σύνολο
	όχι	ναι	
άνδρας	2	8	10
γυναίκα	22	18	40
Σύνολο	24	26	50

Επίσης, στατιστικά σημαντική συσχέτιση προέκυψε ανάμεσα στο φύλο του ερωτώμενου και στο ότι αδιαφορούν αν δουν πεταμένο ένα άδειο μπουκάλι από εμφιαλωμένο νερό στην παραλία (p -value: $0,043 < 0,05$). Φαίνεται ότι οι άνδρες είναι

εκείνοι που θα αδιαφορήσουν αφού ενδεχομένως θεωρούν ότι δεν είναι δική τους υποχρέωση να πετάξουν το μπουκάλι στα σκουπίδια (Πίνακας 6.48). Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρόλο που η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν είναι η κύρια συμπεριφορά που καταγράφηκε, εντούτοις, αναφέρθηκε ως επιδεικνύομενη συμπεριφορά μόνο από την πέμπτη ομάδα γονέων.

Πίνακας 6.48: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του φύλου του ερωτώμενου και της αδιάφορης συμπεριφοράς που επιδεικνύουν στη θέα ενός πεταμένου μπουκαλιού στην παραλία

Φύλο ερωτώμενου	αδιαφορία		Σύνολο
	όχι	ναι	
άνδρας	9	1	10
γυναίκα	40	0	40
Σύνολο	49	1	50

Το φύλο του παιδιού συσχετίζεται με τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι γονείς σε ενδεχόμενη ρύπανση που προκαλεί το παιδί (p-value: 0,01<0,05). Οι γονείς υιοθετούν μία ελαστική συμπεριφορά, δηλαδή άλλοτε σχολιάζουν την αρνητική πράξη του παιδιού και άλλοτε όχι, εάν είναι το αγόρι που έχει ενεργήσει με το συγκεκριμένο τρόπο (Πίνακας 6.49). Προφανώς, αυτή η διάκριση αιτιολογείται με βάση τις παγιωμένες κοινωνικές αντιλήψεις που υπάρχουν σχετικά με τον κοινωνικό ρόλο του κάθε φύλου (Παρασκευόπουλος, 1992).

Πίνακας 6.49: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του φύλου του παιδιού και της επιδεικνύομενης συμπεριφοράς σε ενδεχόμενη ρύπανση που προκαλεί το παιδί

Φύλο παιδιού	ελαστικότητα		Σύνολο
	όχι	ναι	
αγόρι	13	5	18
κορίτσι	31	1	32
Σύνολο	44	6	50

Επίσης, προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο του παιδιού και στην επιλογή των σχολικών τετραδίων (p-value: 0,01<0,05). Στην περιγραφή της συγκεκριμένης ομάδας γονέων, προέκυψε ότι οι γονείς αφήνουν τα παιδιά τους να επιλέξουν μόνα τους τα σχολικά τετράδια. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 6.50, τα κορίτσια, περισσότερο από τα αγόρια, είναι εκείνα που τελικά κάνουν τις συγκεκριμένες αγορές με δική τους ευθύνη.

Πίνακας 6.50: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του φύλου του παιδιού και της επιλογής σχολικών τετραδίων

Φύλο παιδιού	επιλογή παιδιού		Σύνολο
	όχι	ναι	
αγόρι	13	5	18
κορίτσι	11	21	32
Σύνολο	24	26	50

Το μορφωτικό επίπεδο του ερωτώμενου εμφανίζεται να έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το ότι, αν το παιδί ξεχάσει το φως κάποιου δωματίου αναμμένο, οι ίδιοι οι γονείς θα σβήσουν το φως (p -value: $0,001 < 0,05$). Οι γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο θα σβήσουν οι ίδιοι το φως του δωματίου, αφού ενδεχομένως, δε διαθέτουν τις περιβαλλοντικές γνώσεις για να συζητήσουν τις επιπτώσεις που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη πράξη (Πίνακας 6.51).

Πίνακας 6.51: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του ερωτώμενου και του πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς την αμέλεια του παιδιού σχετικά με τα φώτα

Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου	ο ίδιος		Σύνολο
	όχι	ναι	
στοιχειώδεις	0	6	6
μέσο	17	12	29
ανώτερο και ανώτατο	13	2	15
Σύνολο	30	20	50

Τέλος, εντοπίστηκε συσχέτιση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο του ερωτώμενου και στην αξία που αποδίδουν οι γονείς στα τηλεοπτικά προγράμματα σε θέματα περιβαλλοντικής προστασίας (p -value: $0,024 < 0,05$). Οι γονείς με ανώτερο και ανώτατο μορφωτικό επίπεδο φαίνεται ότι δεν αποδίδουν μεγάλη σημασία στα τηλεοπτικά προγράμματα που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος, αφού τα χαρακτηρίζουν ως μη ελκυστικά (Πίνακας 6.52). Στο σημείο αυτό βέβαια αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες, ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου, παρόλο που πιστεύουν ότι η καλύτερη ευκαιρία για να μιλήσουν στα παιδιά τους για τις σωστές περιβαλλοντικές στάσεις είναι κάποιες ειδήσεις που προβάλλονται στην τηλεόραση, θεωρούν ότι τα τηλεοπτικά προγράμματα δεν ασκούν καμία επίδραση

στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών και επιλέγουν να παρακολουθήσουν στην τηλεόραση το πρόγραμμα της αρεσκείας τους.

Πίνακας 6.52: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του ερωτώμενου και της αξίας των τηλεοπτικών προγραμμάτων σε θέματα περιβαλλοντικής προστασίας

Μορφωτικό επίπεδο ερωτώμενου	μη ελκυστικό		Σύνολο
	όχι	ναι	
στοιχειώδεις	6	0	6
μέσο	29	0	29
ανώτερο και ανώτατο	12	3	15
Σύνολο	47	3	50

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1. Συμπεράσματα

Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια, οι σκόπιμες παιδαγωγικές ενέργειες των γονέων προς το παιδί ή το παράδειγμα που δίνουν με τις συμπεριφορές τους του παρέχουν τα κατάλληλα βιώματα και ερεθίσματα, έτσι ώστε να αναπτύξει και να διαμορφώσει αξίες, στάσεις και συμπεριφορές.

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι γονείς, ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία ή το μορφωτικό τους επίπεδο, θεωρούν ότι η προστασία του περιβάλλοντος αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Επίσης, αποδέχονται ότι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών είναι η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Ως προς αυτό, αναγνωρίζουν τη συμβολή του σχολείου μέσω των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αλλά πιστεύουν πως οι ίδιοι με τις πράξεις τους είναι εκείνοι που βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτύξουν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις. Πραγματικά, από την απάντηση που δίνουν οι γονείς στην ερώτηση «τι κάνετε όταν θέλετε να ευαισθητοποιήσετε τα παιδιά σας για την προστασία του περιβάλλοντος», φαίνεται να θεωρούν, στην συντριπτική τους πλειοψηφία (77,7%), ότι δίνουν το καλό παράδειγμα στα παιδιά τους με τις πράξεις τους. Όμως, από την ομαδοποίηση των υποκειμένων του δείγματος που επιχειρήθηκε, φάνηκε τελικά πως μόνο οι 153 γονείς από τους 435 επιδεικνύουν «αυστηρά συνεπή» ή «συνεπή» συμπεριφορά. Δηλαδή, μόνο το 35,1% των γονέων επιδεικνύει στο σύνολο των ζητημάτων της καθημερινότητας συστηματικά φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές. Άλλοτε με σκοπό την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών (οι γονείς της πρώτης ομάδας) και άλλοτε επειδή οι ίδιοι οι γονείς είναι ευαισθητοποιημένοι και συνειδητοποιημένοι ως προς το περιβάλλον (οι γονείς της δεύτερης ομάδας) και οι ενέργειές τους αποτελούν πρότυπο συμπεριφοράς για τα παιδιά. Οποσδήποτε, οι συγκεκριμένες συμπεριφορές υποκινούνται από το ενδιαφέρον των γονέων προς το περιβάλλον και, είτε είναι άμεσες, αποτελώντας σκόπιμες και συστηματικές παρεμβάσεις, είτε είναι έμμεσες, λειτουργώντας ως άτυπες παιδαγωγικές

διαδικασίες, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να διαμορφώσουν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις.

Από το σύνολο των γονέων, τα 232 άτομα (53,4%) επιδεικνύουν «ασυνεπή» ή «αντιφατική» συμπεριφορά. Πιστεύουν ότι μπορούν να συμβάλουν στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών λειτουργώντας οι ίδιοι ως παράδειγμα με τις πράξεις τους, αλλά στην πράξη φαίνεται ότι επιδεικνύουν μάλλον περιστασιακά φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές. Σε αντίθεση με τις δύο πρώτες ομάδες, οι συμπεριφορές των συγκεκριμένων ομάδων φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τους κυρίως τη μείωση του οικονομικού κόστους που συνεπάγεται κάθε ενέργεια μη φιλική προς το περιβάλλον. Αυτό που μπορεί να υποστηριχτεί για τις συγκεκριμένες ομάδες γονέων είναι ότι οι φιλικές συμπεριφορές που αναπτύσσονται προς όφελος του περιβάλλοντος αποτελούν οπωσδήποτε θετικό παράδειγμα για τα παιδιά τους. Όμως, η εκδήλωση φιλικών συμπεριφορών είναι περιστασιακή και οι συμπεριφορές αυτές ανατρέπονται από άλλες μη φιλικές προς το περιβάλλον. Η ασυνέπεια στις συμπεριφορές τους δεν προέρχεται από αδιαφορία των γονέων προς το περιβάλλον, αλλά μάλλον από τη μη συνειδητοποίηση των συνεπειών που έχουν προς το περιβάλλον οι συμπεριφορές που υιοθετούνται. Το γιατί συμβαίνει αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η οικογένεια, αφού είναι μέρος του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, προσλαμβάνει τα μηνύματα που προέρχονται από αυτό. Τα μηνύματα αυτά προκύπτουν από τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες και τις περισσότερες φορές εμφορούνται από μη αειφορικά πρότυπα ανάπτυξης (Munier, 2005· Δασκολιά, 2005). Η οικογένεια είναι δυνατό να τα αναπαράγει και, ως φορέας κοινωνικοποίησης, να τα αποδώσει με βιωματικό τρόπο στα νεότερα μέλη της. Γεγονός είναι ότι αφού δεν υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση στις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών, τα παιδιά δε βοηθούνται στο να αναπτύξουν ένα σταθερό σύστημα φιλικών στάσεων προς το περιβάλλον.

Τέλος, ιδιαίτερα αποθαρρυντική είναι η παρατήρηση ότι ένα ποσοστό γονέων, παρ' όλη την οξύτητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων και την αύξηση του ενδιαφέροντος των ανθρώπων γύρω από αυτά, εμφανίζεται να έχει «αδιάφορη» συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον. Συγκεκριμένα, «αδιάφορη» συμπεριφορά εμφανίζονται να έχουν 50 γονείς του δείγματος (11,5%). Οι γονείς της συγκεκριμένης

ομάδας φαίνεται ότι, στις περισσότερες των περιπτώσεων που αναφέρονταν στο ερωτηματολόγιο, δεν ενεργούν με γνώμονα το περιβάλλον. Έτσι είναι εξαιρετικά δύσκολο, στα πλαίσια της οικογένειας, να μπορέσουν τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν ως προς το περιβάλλον και διαμορφώσουν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις.

Στο σημείο αξίζει να σχολιαστούν κάποιες από τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι γονείς και αποτελούν την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στις ομάδες των γονέων. Συγκεκριμένα, οι συμπεριφορές των γονέων της πρώτης και δεύτερης ομάδας, όπως ήδη αναφέρθηκε, υποκινούνται από την ευαισθητοποίησή τους απέναντι στο περιβάλλον, ενώ οι γονείς της τρίτης και τέταρτης ομάδας λαμβάνουν υπόψη τους κυρίως τη μείωση του οικονομικού κόστους. Αυτό φαίνεται καθαρά από το πώς αντιμετωπίζουν την περίπτωση που το παιδί ξεχάσει κάποιο φως αναμμένο στο σπίτι. Οι συμπεριφορές που επιδεικνύονται αντίστοιχα, είναι η εξήγηση των περιβαλλοντικών επιπτώσεων ή η επίπληξη, λόγω του οικονομικού κόστους που απορρέει από τη συγκεκριμένη πράξη. Επίσης, οι περισσότεροι γονείς των δύο πρώτων ομάδων, σε αντίθεση με τους γονείς της τρίτης και τέταρτης ομάδας, αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο θέμα της καθαριότητας του παιδικού δωματίου, ως υπεύθυνα άτομα, τα οποία μπορούν να συμβάλλουν στο πρόγραμμα ανακύκλωσης που επιχειρείται στο σπίτι. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η χρήση της τηλεόρασης ως μέσου περιβαλλοντικής ενημέρωσης. Εμπειρικές έρευνες επισημαίνουν το ρόλο της τηλεόρασης στην περιβαλλοντική πληροφόρηση των παιδιών, τα οποία, μέσω αυτών των πληροφοριών, είναι δυνατό να δημιουργήσουν σε κάποιες περιπτώσεις αποσπασματικές ή λανθασμένες απόψεις (Boyes and Stanisstreet, 1996· Kuhlmeier *et al.*, 1999). Οι δύο πρώτες ομάδες γονέων, περισσότερο από τις δύο επόμενες, αξιοποιούν την αμεσότητα της τηλεόρασης, είτε όταν προβάλλονται κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα – ντοκιμαντέρ σχετικά με το περιβάλλον, είτε όταν προβάλλονται ειδήσεις που αφορούν στο περιβάλλον. Πέρα από την πληροφόρηση και ενημέρωση που παρέχεται στα μέλη της οικογένειας, οι γονείς εκμεταλλεύονται τις συγκεκριμένες ειδήσεις με σκοπό να συζητήσουν με τα παιδιά για τα περιβαλλοντικά θέματα. Συνεπώς, μειώνονται οι πιθανότητες να σχηματίσουν τα παιδιά εσφαλμένες εντυπώσεις, αφού οι πληροφορίες της τηλεόρασης αξιολογούνται στα πλαίσια της συζήτησης μεταξύ γονέων και παιδιών.

Μια κρίσιμης σημασίας παρατήρηση που συνάγεται από τα ερευνητικά δεδομένα της εργασίας είναι η εμπιστοσύνη που έχουν οι γονείς προς τα σχολικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Οι γονείς του δείγματος, στη συντριπτική τους πλειοψηφία (98%) και ανεξάρτητα από την ομάδα στην οποία ανήκουν, επιτρέπουν στα παιδιά τους να λάβουν μέρος σε κάποιο πρόγραμμα που υλοποιείται στο σχολείο τους. Επίσης, οι γονείς, σε ποσοστό περίπου 97%, επικροτούν τις περιβαλλοντικές δράσεις των παιδιών μέσω των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αυτές οι παρατηρήσεις είναι σημαντικές, ιδιαίτερα αν συσχετιστούν με αποτελέσματα ερευνών που δείχνουν ότι τα σχολικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κάποιες φορές μπορούν να ωφελήσουν και τους ίδιους τους γονείς των μαθητών που λαμβάνουν μέρος σε αυτά (Ballantyne *et al.*, 2001a· Vaughan *et al.*, 2003). Οι μαθητές μεταφέρουν τις εμπειρίες τους από την υλοποίηση ενός σχολικού προγράμματος στο σπίτι. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι γονείς, είτε προσπαθώντας να βοηθήσουν τα παιδιά στην υλοποίηση του προγράμματος είτε παρακινημένα από αυτά, τροποποιούν τις συμπεριφορές τους, έτσι ώστε να είναι φιλικές και υπεύθυνες προς το περιβάλλον (Ballantyne *et al.*, 2001b). Οι σκόπιμα τροποποιημένες συμπεριφορές των γονέων, οπωσδήποτε θα αποτελούν ένα διαρκές θετικό παράδειγμα προς τα παιδιά.

Ως προς τη συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και των καταγεγραμμένων συμπεριφορών των γονέων, βρέθηκε ότι η επίδραση που έχουν οι συγκεκριμένες μεταβλητές πάνω στις συμπεριφορές είναι μικρή. Συγκεκριμένα, μόνο μερικές από τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι γονείς φαίνεται ότι σχετίζονται στατιστικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Επίσης, η επίδραση των συγκεκριμένων μεταβλητών δεν είναι πάντα σταθερή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι συσχετίσεις που προέκυψαν για την πρώτη και την τρίτη ομάδα. Για τους γονείς με «αυστηρά συνεπή» συμπεριφορά, των οποίων η πλειοψηφία εντάσσεται στο ανώτερο και ανώτατο μορφωτικό επίπεδο, η σημαντικότερη μεταβλητή που εμφανίζει συσχέτιση με κάποιες φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές τους είναι το επίπεδο μόρφωσης. Φαίνεται λοιπόν ότι, λόγω του αυξημένου μορφωτικού κεφαλαίου που διαθέτουν οι γονείς, οδηγούνται σε συστηματικές παιδευτικές δράσεις, προκειμένου να αναπτύξουν τα παιδιά τους

συγκεκριμένες στάσεις και αντιλήψεις. Οι γονείς όμως με «ασυνεπή» συμπεριφορά, παρ' όλο που εμφανίζονται να έχουν αυξημένο μορφωτικό επίπεδο, εντούτοις, με την περιστασιακή εκδήλωση φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών δε βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτύξουν ένα σταθερό σύστημα φιλικών στάσεων προς το περιβάλλον.

Σε γενικές γραμμές τα ευρήματα των συσχετίσεων επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών, σχετικών με τους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν τη φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά του ατόμου. Έτσι, παρ' όλη τη μικρή συνεισφορά των δημογραφικών μεταβλητών στην εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών, φαίνεται ότι οι γονείς με αυξημένο μορφωτικό επίπεδο είναι δυνατό να εκδηλώσουν φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές, σε αντίθεση με τους γονείς εκείνους που διαθέτουν στοιχειώδες μορφωτικό επίπεδο. Επίσης, οι γονείς νεαρότερης ηλικίας φαίνεται ότι είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι απέναντι στο περιβάλλον, σε σχέση με τους γονείς μεγαλύτερης ηλικίας. Επιπλέον, οι γυναίκες, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες, είναι δυνατό να εκδηλώσουν φιλικές και υπεύθυνες συμπεριφορές προς το περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αποτελούν στις περισσότερες περιπτώσεις τον κύριο φορέα της αγωγικής δράσης της οικογένειας.

7.2. Προτάσεις

Η οικογένεια αναδεικνύεται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν προς την κατεύθυνση της βιώσιμης ανάπτυξης μέσω της κατάκτησης των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Από την παρούσα έρευνα φάνηκε όμως ότι, παρ' όλη τη σημαντική αγωγική δράση που μπορεί να έχει το οικογενειακό περιβάλλον για την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση των παιδιών, καθώς επίσης και για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, δε φαίνεται να λειτουργεί προς την κατεύθυνση της συστηματικής διαμόρφωσης φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων για τα παιδιά. Οποσδήποτε, οι ορθές περιβαλλοντικά ενέργειες των γονέων μπορούν να αποτελέσουν ένα καλό παράδειγμα για τα παιδιά τους. Όμως, όπως φάνηκε, εκδηλώνονται περισσότερο περιστασιακά. Επομένως, το ζητούμενο είναι οι δράσεις των γονέων, είτε να εκδηλώνονται ως σκόπιμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις είτε

ως άτυπες παιδαγωγικές διαδικασίες που θα έχουν σκοπό τη διαμόρφωση σταθερών φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων από τα παιδιά.

Όπως ήδη επισημάνθηκε, μέσω των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης οι γονείς αποκτούν κίνητρα για να τροποποιήσουν τις συμπεριφορές τους, έτσι ώστε να είναι περισσότερο φιλικές προς το περιβάλλον. Συνεπώς, ένα σχολικό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι δυνατό να σχεδιαστεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε, από κοινού, γονείς και μαθητές να εμπλέκονται σε διάφορες δράσεις και δραστηριότητες του προγράμματος. Εκτός αυτού, η εμπλοκή των γονέων σε προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης και γενικά η θετική επαφή τους με το σχολείο, βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Η προοπτική αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για την συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, η οποία αποτελεί αίτημα του σύγχρονου σχολείου, αφού τα οφέλη μιας τέτοιας συνεργασίας τα καρπώνονται όλοι οι εμπλεκόμενοι, δηλαδή οι γονείς, οι δάσκαλοι και ιδιαίτερα τα παιδιά (Georgiou, 1997).

Η παρούσα εργασία εστιάστηκε αποκλειστικά σε γονείς που κατοικούν σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο, όπως είναι η Αθήνα, και έχουν παιδιά που φοιτούν στην έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για το πώς οι γονείς βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις, θα ήταν σημαντικό να εκπονηθούν περαιτέρω ερευνητικές μελέτες. Ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν μία συγκριτική μελέτη μεταξύ οικογενειών που έχουν, άλλες ως μόνιμο τόπο διαμονής αστικές και άλλες ως μόνιμο τόπο αγροτικές περιοχές, έτσι ώστε να διερευνηθεί το αν υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς των αστικών και των αγροτικών περιοχών προσπαθούν να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά ως προς το περιβάλλον. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί ο βαθμός της επίδρασης που μπορεί να ασκήσει το οικογενειακό περιβάλλον και σε παιδιά εφηβικής ηλικίας. Το κατά πόσο και με ποιο τρόπο μπορούν οι γονείς να διαμορφώσουν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις στους εφήβους ή να επέμβουν και να τροποποιήσουν τις μη φιλικές προς το περιβάλλον στάσεις που είναι δυνατό να έχουν οι έφηβοι. Τέλος, στα πλαίσια συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, θα ήταν ιδιαίτερα διαφωτιστικό το να διερευνηθούν οι

στάσεις των γονέων στο ενδεχόμενο εμπλοκής τους στα σχολικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αναστόπουλος, Χ., Γ. Ξανθάκου, Ν. Ανδρεαδάκης και Μ. Καΐλα (2005), “Περιβαλλοντικές γνώσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: Το θαλάσσιο οικοσύστημα”, στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*, επιμ. Καΐλα Μ., Ε. Θεοδοροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου και Ν. Αναστασάτος, Αθήνα: Ατραπός, σσ. 69-98.
- Βακαλιός, Θ. (1994), *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης II*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Γεώργας, Δ. (1990), *Κοινωνική Ψυχολογία*, ττ. Α'-Β', 2^η έκδοση, Αθήνα: επιμ. Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2000), *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, 2^η έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργόπουλος, Α. (2002), *Περιβαλλοντική Ηθική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1985), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δασκολιά, Μ. (2005), “Για μια δια βίου περιβαλλοντική αγωγή, η περιβαλλοντική αγωγή στο πλαίσιο της οικογένειας-μια πρώτη θεωρητική προσέγγιση”, στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος Πολιτισμός που αναδύεται*, επιμ. Γεωργόπουλος, Α.Δ., Αθήνα: Gutenberg, σσ. 515-531.
- Δημητρίου, Α. (2005), “Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περιβαλλοντικά ζητήματα”, στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*, επιμ. Καΐλα Μ., Ε. Θεοδοροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου και Ν. Αναστασάτος, Αθήνα: Ατραπός, σσ. 114-124.
- Deri, A. (2005), “Μάθηση για τη βιωσιμότητα βασισμένη στην κοινότητα”, στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος Πολιτισμός που αναδύεται*, επιμ. Γεωργόπουλος, Α.Δ., Αθήνα: Gutenberg, σσ. 719-752.
- Ζυγούρη Ε. (2005), *Αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Javeau, J. (1996), *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*, (μτφρ. Κ. Τζαννόνε – Τζώρτζη), Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κολιάδης, Ε. (1996), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τ. Α': *Συμπεριφοριστικές Θεωρίες*, Αθήνα.

- Κολιάδης, Ε. (1997), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, τ. Γ': Γνωστικές Θεωρίες*, Αθήνα.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990), *Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας*, 2^η έκδοση, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κρίβας, Σ. (1998), “Περιβαλλοντική αγωγή και περιβαλλοντική συμπεριφορά: μια κριτική συνθετική προσέγγιση μέσω βιβλιογραφικής διερεύνησης”, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 27, σσ. 41 – 70.
- Λιαράκου, Γ. και Ε. Φλογαίτη (2007), *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*, Αθήνα: Νήσος.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999), *Στρατηγικές Διδασκαλίας, τ. Β', Η Κριτική Σκέψη στην Διδακτική Πράξη*, 4^η έκδοση, Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1996), *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση, Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002), *Επικοινωνία και Αγωγή*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ναυρίδης, Κ. (1994), *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Παντελής, Σ. (1989), *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, Πάτρα: εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο, μια διαχρονική θεώρηση*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1980), *Εξελικτική Ψυχολογία, ττ. 1-2*, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1992), *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*, Αθήνα.
- Σιάρδος, Γ.Κ. (2004), *Μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης, τ. Α: Διερεύνηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών*, 3^η έκδοση, Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Σκόδρα, Ε. (1993), *Η Ψυχολογία της Γυναίκας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004), *Περιβάλλον και Επικοινωνία, Δικαίωμα στην επιλογή*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Φίλιας, Β. (1989), *Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις*, 8^η έκδοση, Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Φλογαίτη, Ε. (1998), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Χρυσafiδης, Κ. (2005), “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αντικείμενο δράσης και διδακτική προσέγγιση”, στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος Πολιτισμός που αναδύεται*, επιμ. Γεωργόπουλος, Α.Δ., Αθήνα: Gutenberg, σσ. 515-531.

Ξεnόγλωσση

Ajzen, I. and T. Madden (1986), “Prediction of Goal-Directed Behavior: Attitudes, Intentions, and Perceived Behavioral Control”, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 22, pp. 453-474.

Ajzen, I., (1991), “The Theory of Planned Behavior”, *Organizational Behavior and Human Design Processes*, Vol. 50, pp. 179-211.

Axelrod, L. and D. Lehman (1993), “Responding to Environmental Concerns: What Factors Guide Individual Action?”, *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 13, pp. 149-159.

Ballantyne, R. and J. Parker (1996), “Teaching and Learning in Environmental Education: Developing Environmental Conceptions”, *The Journal of Environmental Education*, Vol. 27 (2), pp. 25-32.

Ballantyne, R., Fien, J. and J. Packer (2001a), “School Environmental Education Programme Impacts upon Student and Family Learning: a case study analysis”, *Environmental Education Research*, Vol. 7 (1), pp. 23-37.

Ballantyne, R., Fien, J. and J. Packer (2001b), “Program Effectiveness in Facilitating Intergenerational Influences in Environmental Education: Lessons From the Field”, *The Journal of Environmental Education*, Vol. 32 (4), pp. 8-15.

Balderjahn, I. (1988), “Personality Variables and Environmental Attitudes as Predictors of Ecologically Responsible Consumption Patterns”, *Journal of Business Research*, Vol. 17, pp. 51-56.

Ball R. and N. Tavitian (1992), “Public response to waste paper recycling schemes”, *Resources, Conservation and Recycling*, Vol. 6, pp. 117-131.

Bamberg, S. (2003), “How does environmental concern influence specific environmentally related behaviors? A new answer to an old question”, *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 23, pp. 21-32.

Bandura, A. (1991), “Social Cognitive Theory of Self-Regulation”, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 50, pp. 248-281.

- Barr, S. (2004), "Are we all environmentalists now? Rhetoric and reality in environmental action", *Geoforum*, Vol. 35, pp. 231–249.
- Barr, S. and A. Gilg (2005), "Conceptualizing and analyzing household attitudes and actions to a growing environmental problem: Development and application of a framework to guide local waste policy", *Applied Geography*, Vol. 25 (3), pp. 226-247.
- Barr, S., Gilg, A. and N. Ford (2005), "The household energy gap: examining the divide between habitual-and purchase-related conservation behaviours", *Energy Policy*, Vol. 33, pp. 1425-1444.
- Barr S. (2007), "Factors Influencing Environmental Attitudes and Behaviors: A U.K. Case Study of Household Waste Management", *Environment and Behavior*, Vol. 39 (4), pp. 435-473.
- Barratt Hacking E., Scott W. and R. Barratt (2007), "Children's research into their local environment: Stevenson's gap, and possibilities for the curriculum", *Environmental Education Research*, Vol. 13 (2), pp. 225–244.
- Bauman, K., Carver, K. and K. Gleiter (2001), "Trends in parent and friend influence during adolescence. The case of adolescent cigarette smoking", *Addictive Behaviors*, Vol. 26 (3), pp. 349-361.
- Berkowitz, L. (1980), *A Survey of Social Psychology*, Holt Reinhart, Winston.
- Blum, A. (1997), "Students' knowledge and beliefs concerning environmental issues in four countries", *The Journal of Environmental Education*, Vol. 18, (3), pp. 7-13.
- Boldero, J. (1995), "The prediction of household recycling of newspapers: The role of attitudes, intentions, and situational factors", *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 25, pp. 440-462.
- Bonnett, M. (2002), "Education for sustainability as a frame of mind", *Environmental Education Research*, Vol. 8 (1), pp. 9–20.
- Boyes, E. and M. Stanisstreet (1996), "Threats to the global atmospheric environment: the extent of pupil understanding", *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 5, (3), pp. 186-195.
- Boyes, E., Stanisstreet, M. and V. Spiliotopoulou Papantoniou (1999), "The Ideas of Greek High School Students about the Ozone Layer", *Science Education*, Vol. 83 (6), pp. 724-737.
- Chan, K. (1996), "Environmental attitudes and behaviour of secondary school students in Hong Kong", *The Environmentalist*, Vol. 16, pp. 297-306.

- Chan, K. (1998), “Mass communication and proenvironmental behaviour: waste recycling in Hong Kong”, *Journal of Environmental Management*, Vol. 52, pp. 317-325.
- Chawla, L. (1998), “Significant Life Experiences Revisited: A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity”, *The Journal of Environmental Education*, Vol. 29 (3), pp. 11-21.
- Chawla, L. (1999), “Life Paths Into Effective Environmental Action”, *The Journal of Environmental Education*, Vol. 31 (1), pp. 15-26.
- Chawla, L. and H. Heft (2002), “Children’s competence and the ecology of communities: a functional approach to the evaluation of participation”, *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 22 (1-2), pp. 201-216.
- Connell, S., Fien, J., Lee, J., Sykes, H. and D. Yencken (1999), “If it doesn’t directly affects you, you don’t think about it: a qualitative study of young people’s environmental attitudes in tow Australian cities”, *Environmental Education Research*, Vol. 5 (1), pp. 95-113.
- Coombs P. (1973), “Should one develop Non-formal Education”, *Prospects*, Vol. 3 (3), pp. 287-306, στην Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ., (2004), *Περιβάλλον και Επικοινωνία, Δικαίωμα στην επιλογή*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Corraliza, J. and J. Berenquer (2000), “Environmental Values, Beliefs, and Actions: A Situational Approach”, *Environment and Behavior*, Vol. 32 (6), pp. 832-848.
- Cube, F. and V. Storch (1988), *Umweltpaedagogik – Ansaetze, Analysen, Ausblicke*, Scindele, Heidelberg, στο Χρυσ αφίδης, Κ., (2005), “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αντικείμενο δράσης και διδακτική προσέγγιση”, στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος Πολιτισμός που αναδύεται*, επιμ. Γεωργόπουλος, Α.Δ., Αθήνα: Gutenberg, σσ. 515-531.
- Cullingford, C. and M. Morrison (1999), “Relationships Between Parents and Schools: a case study”, *Educational Review*, Vol. 51 (3), pp. 253-262.
- Davies D. and V. Johnson (1996), “Crossing boundaries with action research: A multinational study of school-family community collaboration”, *International Journal of Educational Research: Crossing Boundaries: Family, Community, and School Partnership*, Vol. 25 (1), pp. 75–105.
- Diamantopoulos, A., Schlegelmilch, B., Sinkovics, R. and G. Bohlen (2003), “Can socio-demographics still play a role in profiling green consumers? A review of the evidence and an empirical investigation”, *Journal of Business Research*, Vol. 56 (6), pp. 465-480.

- Dietz, T., Stern, P. and G. Guagnano (1998), "Social structural and social psychological bases of environmental concern", *Environment and Behavior*, Vol. 30, pp. 450-471.
- Dillon, J. (2003), "On Learners and Learning in Environmental Education: missing theories, ignored Communities", *Environmental Education Research*, Vol. 9 (2), pp. 215-226.
- Flannery, B. and D. May (1994), "Prominent Factors influencing Environmental Activities: Application of the Environmental Leadership Model (ELM)", *Leadership Quarterly*, Vol. 5 (3-4), pp. 201-221.
- Fransson, N. and T. Gärling (1999), "Environmental Concern: Conceptual Definitions, Measurement Methods, and Research Findings", *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 19, pp. 369-382.
- Gambro, J. and H. Switzky, (1996), "A National Survey of High School Students' Environmental Knowledge", *The Journal of Environmental Education*, Vol. 27 (3), pp. 28-33.
- Gambro, J. and H. Switzky (1999), "Variables Associated with American High School Student's Knowledge of Environmental Issues related to Energy and Pollution", *The Journal of Environmental Education*, Vol. 30 (2), pp. 15-22.
- Gatersleben, B., Steg, L. and C. Vlek (2002), "The measurement and determinants of environmentally significant consumer behaviour", *Environment and Behavior*, Vol. 34 (3), pp. 335-362.
- Georgiou, St. (1997), "Parental involvement: Definition and outcomes", *Social Psychology of Education*, Vol.1 (3), pp.33-43.
- Gonzalez, R. (2004), "International perspectives on families, schools, and communities: Educational implications for family-school-community partnerships", *International Journal of Educational Research*, Vol. 41 (1), pp. 3-9.
- Grob, A. (1995), "A structural model of environmental attitudes and behaviour", *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 15 (3), pp. 209-220.
- Hampel, B., Holdsworth R. and J. Boldero (1996), "The Impact of Parental Work Experience and Education on Environmental Knowledge, Concern and Behaviour among Adolescents", *Environmental Education Research*, Vol.2 (3), pp. 287-300.
- Hawthorne M. and T. Alabaster (1999), "Citizen 2000: development of a model of environmental citizenship", *Global Environmental Change*, Vol. 9, pp. 25-43.

- Hicks, D. (1996), "A lesson for the future: Young people's hopes and fears for tomorrow", *Futures*, Vol. 2 (1), pp. I - 13.
- Kasapoğlu, M. and M. Ecevit (2002), "Attitudes and Behavior toward the Environment: The Case of Lake Burdur in Turkey", *Environment and Behavior*, Vol. 34 (3), pp. 363-377.
- Knapp, D. (2000), "The Thessaloniki Declaration: a wake-up call for Environmental Education?", *The Journal of Environmental Education*, Vol. 31 (3), pp. 32-39.
- Kollmuss, A. and J. Agyeman (2002), "Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?", *Environmental Education Research*, Vol. 8 (3), pp. 239-260.
- Kotchen M. and S. Reiling (2000), "Environmental attitudes, motivations, and contingent valuation of nonuse values: a case study involving endangered species", *Ecological Economics*, Vol. 32 (1), pp. 93-107.
- Kuhlemeier, H., Van den Bergh, H. and N. Lagerweij (1999), "Environmental Knowledge, Attitudes and Behavior in Dutch Secondary Education", *The Journal of Environmental Education*, Vol. 30 (2), pp. 4-14.
- Littleddyke M. (2004), "Primary children's views on science and environmental issues: examples of environmental cognitive and moral development", *Environmental Education Research*, Vol. 10 (2), pp. 217-235.
- Loughland, T., Reid, A., Walker, K. and P. Petocz (2003), "Factors Influencing Young People's Conceptions of Environment", *Environmental Education Research*, Vol. 9, (1), pp. 3-20.
- Macnaghten, P. (2003), "Embodying the environment in everyday life practices", The Editorial Board of *The Sociological Review*, pp. 63-84.
- Madany, I. and K. Bugahoos (1998), "an assessment of 6th, 9th and 12th grade students' Environmental Knowledge in Bahrain", *Environment International*, Vol. 24 (3), pp. 325-330.
- Marjoribanks, K. (2005), "Family Environments and Children's Outcomes", *Educational Psychology*, Vol. 25 (6), pp. 647-657.
- McDonald S. and R. Ball (1998), "Public participation in plastics recycling schemes", *Resources, Conservation and Recycling*, Vol. 22, pp.123-141.
- Munier N. (2005), *Introduction to Sustainability, Road to a Better Future*, Ottawa, Ontario, Canada: Springer.

- Myers, G., Boyes, E. and M. Stanisstreet (2004), "School students' ideas about air pollution: knowledge and attitudes", *Research in Science and Technological Education*, Vol. 22, (2), pp. 133-152.
- Olson, J. and M. Zanna (1994), "Attitudes and attitude change", *Annual Review of Psychology*, Vol. 44, pp.117-154.
- Oreg, S. and T. Katz-Gerro (2006), "Predicting Proenvironmental Behavior Cross - Nationally, Values, the Theory of Planned Behavior, and Value-Belief-Norm Theory", *Environment and Behavior*, Vol. 38 (4), pp. 462-483.
- Palmer, J. (1995), "Environmental thinking in the early years: understanding and misunderstanding of concepts related to waste management", *Environmental Education Research*, Vol. 1 (1), pp. 35-45.
- Papanastasiou, C., (2002), "School, Teaching and Family Influence on Student Attitudes toward Science: based on TIMSS Data for Cyprus", *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 28, pp.71-86.
- Paraskevopoulos, S. Padelidiu, S., and K. Zafiropoulos (1998), "Environmental knowledge of elementary school students in Greece", *The Journal of Environmental Education*, Vol. 29 (3), pp. 55-60.
- Poortinga, W., Steg, L. and C. Vlek (2004), "Values, Environmental Concern, and Environmental Behavior: A Study into Household Energy Use", *Environment and Behavior*, Vol. 36 (1), pp. 70-93.
- Reser J. and J. Bentrupperbäumer (2005), "What and where are environmental values? Assessing the impacts of current diversity of use of 'environmental' and 'World Heritage' values", *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 25 (2), pp. 125-146.
- Rickinson, M. (2001), "Learners and Learning in Environmental Education: a critical review of the evidence", *Environmental Education Research*, Vol. 7, (3), pp. 207-320.
- Rokeach, M. (1973), *The Nature of Human Values*, New York, Free Press, in Schultz, P. and L. Zelezny, (1999), "Values as predictors of Environmental Attitudes: evidence for consistency across 14 countries", *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 19, pp. 255–265.
- Schultz, P., Oskamp, S. and T. Mainieri (1995), "Who recycles and when? A review of personal and situational factors", *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 15, pp. 105-121.
- Schultz, P. and L. Zelezny (1999), "Values as predictors of Environmental Attitudes: evidence for consistency across 14 countries", *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 19, pp. 255–265.

- Schultz, P., Gouveia, V., Cameron, L., Tankha, G., Schmuck P. and M. Franek (2005), "Values and their Relationship to Environmental Concern and Conservation Behavior", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 36 (4), pp. 457-475.
- Schwartz, S. (1973), "Normative Explanations of Helping Behavior: A Critique, Proposal, and Empirical Test", *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 9, pp. 349-364.
- Sebba, R. (1991), "The landscapes of childhood: The reflections of childhood's environment in adult memories and in children's attitudes", *Environment and Behavior*, Vol. 23, pp. 395-422.
- Shepardson, D. (2005), "Student Ideas: What Is an Environment?", *The Journal of Environmental Education*, Vol. 36 (4), pp. 49-58.
- Skanavis, C. and E. Sarri (2002), "The role of Environmental Education as a tool for Environmental Management in Cyprus: Strategies and Activities", *Environmental Management and Health*, Vol. 13 (5), pp. 529-544.
- Stern, P., Dietz, T., Kalof, L. and G. Guagnano (1995), "Values, beliefs and pro-environmental action: Attitude formation toward emergent attitude objects", *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 25, pp.1611-1636.
- Stern, P. (2000), "Towards a coherent theory of environmentally significant behavior", *Journal of Social Issues*, Vol. 56 (3), pp. 407-424.
- Stevenson, R. (2007), "Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice", *Environmental Education Research*, Vol. 13 (2), pp. 139-153.
- Tilbury, D. (1995), "Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s", *Environmental Education Research*, Vol. 1 (2), pp.195-212.
- Tilbury D. and D. Wortman (2004), *Engaging People in Sustainability*, Commission on Education and Communication, IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK.
- Unesco-UNEP International Environmental Education Programme (1985), *Environmental Education: Module for Pre-Service Training of Social Science Teachers and Supervisors for Secondary Schools*, Environmental Education Series, No 9.
- Unesco (2005), *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*, Draft International Implementation Scheme, Paris: UNESCO.

- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H. and R. Ray (2003), "The Effect of Environmental Education on Schoolchildren, their Parents, and Community Members: A Study of Intergenerational and Intercommunity Learning", *The Journal of Environmental Education*, Vol. 34 (3), pp. 12-21.
- Walker, K. and T. Loughland (2003), "The Socio-cultural Influences on Environmental Understandings of Australian School Students: a response to Rickinson", *Environmental Education Research*, Vol. 9 (2), pp. 227-239.
- Walsh-Daneshmandi, A. and M. MacLachlan (2006), "Toward affective Evaluation of Environmental Education: Validity of the children's Environmental Attitudes and Knowledge Scale Using Data From a Sample of Irish Adolescents", *The Journal of Environmental Education*, Vol. 37 (2), pp. 13-23.
- Wells, N. (2000), "At Home with Nature: Effects of "Greenness" on Children's Cognitive Functioning", *Environment and Behavior*, Vol. 32 (6), pp. 775-795.
- Yeung, S. (1995), "Environmental consciousness and geography teaching in Hong Kong: an empirical study", *Environmental Education and Information*, Vol. 14 (2), pp.171-194.
- Zhang, H. and D. Brown (2005), "Understanding urban residential water use in Beijing and Tianjin, China", *Habitat International*, Vol. 29 (3), pp. 469-491.
- Zelezny, L., Chua, P. and C. Aldrich (2000), "Elaborating on Gender Differences in Environmentalism", *Journal of Social Issues*, Vol. 56 (3), pp. 443-457.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερωτηματολόγιο έρευνας

1. Φύλο μαθητή που φοιτά στην Έκτη τάξη:

1. Αγόρι 2. Κορίτσι

2. Φύλο ερωτώμενου:

1. Άνδρας 2. Γυναίκα

3. Ηλικία ερωτώμενου

4. Περιοχή διαμονής

5. Ποιο είναι το μορφωτικό σας επίπεδο;

- | | | | |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Δημοτικό | <input type="checkbox"/> | 5. TEI | <input type="checkbox"/> |
| 2. Γυμνάσιο | <input type="checkbox"/> | 6. ΑΕΙ | <input type="checkbox"/> |
| 3. Λύκειο | <input type="checkbox"/> | 7. Μεταπτυχιακές Σπουδές | <input type="checkbox"/> |
| 4. Ιδιωτικές Σχολές | <input type="checkbox"/> | 8. Άλλες σπουδές | <input type="checkbox"/> |

6. Ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο του/της συζύγου σας;

- | | | | |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Δημοτικό | <input type="checkbox"/> | 5. TEI | <input type="checkbox"/> |
| 2. Γυμνάσιο | <input type="checkbox"/> | 6. ΑΕΙ | <input type="checkbox"/> |
| 3. Λύκειο | <input type="checkbox"/> | 7. Μεταπτυχιακές Σπουδές | <input type="checkbox"/> |
| 4. Ιδιωτικές Σχολές | <input type="checkbox"/> | 8. Άλλες σπουδές | <input type="checkbox"/> |

7. Θεωρείτε ότι η προστασία του περιβάλλοντος από όλους τους πολίτες, ανεξάρτητα από το μορφωτικό ή το οικονομικοκοινωνικό τους επίπεδο, βελτιώνει την ποιότητα ζωής;

1. Ναι 2. Όχι

8. Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση αποτελεί για εσάς σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών;

1. Ναι 2. Όχι

9. Όταν θέλετε να ευαισθητοποιήσετε τα παιδιά σας για την προστασία του περιβάλλοντος: (Σημειώστε ΜΙΑ μόνο απάντηση)

- Τους δίνετε το δικό σας καλό παράδειγμα με τις καθημερινές πράξεις σας.
- Τους μιλάτε ευκαιριακά για την αξία του περιβάλλοντος.
- Αφήνετε αυτό το έργο στους δασκάλους στο σχολείο.
- Συμβουλευέστε τους δασκάλους στο σχολείο για το πώς μπορείτε να ευαισθητοποιήσετε τα παιδιά.

10. Όταν τα παιδιά σας ρυπαίνουν με σκουπίδια το περιβάλλον, εσείς: (Σημειώστε ΜΙΑ μόνο απάντηση)

- Τους επιπλήττετε κάθε φορά.
- Αδιαφορείτε.
- Τους εξηγείτε με απλά λόγια τις επιπτώσεις των πράξεών τους.
- Είστε ελαστικοί (άλλοτε επεμβαίνετε και άλλοτε δε δίνετε σημασία).

11. Αν δείτε πεταμένο ένα άδειο μπουκάλι από εμφιαλωμένο νερό, το οποίο έχουν αφήσει στην παραλία, εσείς: (Σημειώστε ΜΙΑ μόνο απάντηση)

- Το αφήνετε εκεί που είναι και σχολιάζετε αρνητικά το ότι κάποιος το πέταξε.
- Πετάτε το μπουκάλι στα σκουπίδια ο ίδιος.
- Αδιαφορείτε αφού δεν είναι δική σας υποχρέωση να το πετάξετε στα σκουπίδια.
- Παροτρύνετε το παιδί σας να πετάξει το μπουκάλι στα σκουπίδια.

12. Στις καλοκαιρινές διακοπές παροτρύνετε τα παιδιά να ασχοληθούν με: (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- Υλικά της φύσης
- Το φύτεμα και τη φροντίδα πρασίνου.
- Τη φροντίδα ενός κατοικίδιου ζώου.
- Την καθαριότητα του σπιτιού (δωμάτια, αυλή, βεράντες κλπ).
- Το πότισμα ενός δέντρου στο πεζοδρόμιο.

13. Όταν το παιδί σας βγαίνει από το δωμάτιό του και αφήνει το φως αναμμένο, εσείς: (Σημειώστε ΜΙΑ μόνο απάντηση)

- Επιπλήττετε την ενέργεια αυτή και αναφέρεστε στο οικονομικό κόστος.
- Σβήνετε ο ίδιος το φως του δωματίου του.
- Επιπλήττετε την ενέργεια αυτή και του μιλάτε για τις περιβαλλοντικές συνέπειες της πράξης αυτής.

14. Όταν επιλέγετε εξωσχολικά βιβλία για τα παιδιά σας: (Σημειώστε ΜΙΑ μόνο απάντηση)

- Προσπαθείτε αρκετές φορές να βρείτε κάποιο βιβλίο με περιβαλλοντικά μηνύματα.
- Αν στο βιβλίο που επιλέξατε με το παιδί σας διαπιστώσατε ότι υπάρχουν μηνύματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης επιμένετε με συζήτηση γύρω από αυτά.
- Το παιδί επιλέγει μόνο του και δεν επεμβαίνετε εσείς.

15. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς για την αγορά νέων σχολικών τετραδίων, εσείς: (Σημειώστε ΜΙΑ μόνο απάντηση)

- Αφήνετε την επιλογή των τετραδίων στο παιδί σας.
- Αγοράζετε τετράδια από ανακυκλωμένο χαρτί, αφού εξηγήσετε στο παιδί σας τη σημασία της πράξης αυτής.
- Αγοράζετε «κανονικά» τετράδια στο παιδί σας.
- Επιλέγετε και από τα δύο είδη.

16. Σχετικά με τα απορρίμματα που δημιουργούνται στο δωμάτιο του παιδιού σας (π.χ. χρησιμοποιημένα χαρτιά, χρησιμοποιημένες μπαταρίες, κ.α.) συμβουλευέτε το παιδί: (Σημειώστε ΜΙΑ μόνο απάντηση)

- Να διατηρεί το δωμάτιό του καθαρό και να πετάει τα σκουπίδια που δημιουργεί.
- Να διατηρεί το δωμάτιό του καθαρό, αλλά να ξεχωρίζει τα σκουπίδια έτσι ώστε να μην καταλήγουν όλα στο ίδιο καλάθι απορριμμάτων.
- Έχετε αναλάβει εσείς αποκλειστικά την καθαριότητα του δωματίου.

17. Όταν επιλέγετε πρόγραμμα στην τηλεόραση και βρίσκονται κοντά σας τα παιδιά: (Σημειώστε ΜΙΑ μόνο απάντηση)

- Επιλέγετε το πρόγραμμα της αρεσκείας σας και όχι μια εκπομπή για το περιβάλλον που προβάλλεται ταυτόχρονα.
- Διαλέγετε ένα ντοκιμαντέρ που αφορά το περιβάλλον.
- Δε σας ελκύει το θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος στα τηλεοπτικά προγράμματα.
- Δεν πιστεύετε ότι οι εικόνες στην τηλεόραση θα έχουν ουσιαστική επίδραση στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, και μόνο περιστασιακά παρακολουθείτε ανάλογα προγράμματα.

18. Ποιο από τα παρακάτω θεωρείτε ότι αποτελεί την καλύτερη ευκαιρία για να μιλήσετε στο παιδί σας για τις σωστές περιβαλλοντικές στάσεις; (Σημειώστε ΜΙΑ μόνο απάντηση)

- Όταν πρόκειται να γράψει στο σχολείο σχετική έκθεση για το περιβάλλον.
- Όταν κάποιο άλλο παιδί βλάπτει με τις πράξεις του το περιβάλλον, σχολιάζετε αρνητικά το γεγονός αυτό.
- Όταν ακούτε μια είδηση στην τηλεόραση, τότε την επεκτείνετε σε σχέση με το ευρύτερο περιβάλλον.
- Όταν κάποιοι ενήλικες παραβιάζουν τους νόμους που προστατεύουν το περιβάλλον εσείς αντιδράτε στο γεγονός αυτό αναλύοντας το σκεπτικό σας στα παιδιά.

19. Αν το παιδί σας ζητήσει χαρτιά για σημειώσεις ή ζωγραφική, εσείς: (Σημειώστε ΜΙΑ μόνο απάντηση)

- Του δίνετε χαρτιά μη χρησιμοποιημένα.
- Προσπαθείτε να του βρείτε χαρτιά χρησιμοποιημένα από τη μία όψη.
- Του δίνετε ό,τι έχετε πρόχειρο στη διάθεσή σας.

20. Αν το παιδί σας ενημερώσει πως πρόκειται να συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο, εσείς: (Σημειώστε ΜΙΑ μόνο απάντηση)

- Θα το στηρίζετε, αλλά πιστεύετε ότι τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο είναι πολύ μικρά για να ασχολούνται με περιβαλλοντικά προβλήματα.
- Θα το στηρίζετε γιατί πιστεύετε ότι τα παιδιά πρέπει να ασχολούνται με τα περιβαλλοντικά προβλήματα.
- Δεν σας ενδιαφέρουν συγκεκριμένα προγράμματα γιατί δεν πιστεύετε πως το περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει προτεραιότητα για το δημοτικό σχολείο.

21. Αν το παιδί σας ζητήσει την άδεια προκειμένου να συμμετάσχει με τους συμμαθητές του, για παράδειγμα, σε ένα πρόγραμμα καθαρισμού ενός δασυλλίου που βρίσκεται στην περιοχή σας, εσείς: (Σημειώστε ΜΙΑ μόνο απάντηση)

- Αποτρέπετε τη συμμετοχή του παιδιού σας γιατί δε θέλετε να ασχοληθεί με εστίες μικροβίων.
- Το συγχαίρετε για την προθυμία του και εγκρίνετε τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα.
- Επιτρέπετε τη συμμετοχή του, αλλά το συμβουλεύετε να επιλέξει τις δραστηριότητες εκείνες που απαιτούν λιγότερο κόπο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Πίνακες συχνοτήτων

Πίνακας 1: Φύλο μαθητή

Φύλο μαθητή	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Αγόρι	200	46,0	46,0
Κορίτσι	235	54,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Πίνακας 2: Φύλο ερωτώμενου

Φύλο ερωτώμενου	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Άνδρας	116	26,7	26,7
Γυναίκα	319	73,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Πίνακας 3: Ηλικία ερωτώμενου

Ηλικία ερωτώμενου	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
30	1	,2	,2
33	2	,5	,7
34	2	,5	1,1
35	6	1,4	2,5
36	10	2,3	4,8
37	15	3,4	8,3
38	38	8,7	17,0
39	48	11,0	28,0
40	64	14,7	42,8
41	42	9,7	52,4
42	48	11,0	63,4
43	39	9,0	72,4
44	22	5,1	77,5
45	27	6,2	83,7
46	10	2,3	86,0
47	13	3,0	89,0
48	16	3,7	92,6
49	11	2,5	95,2
50	11	2,5	97,7
51	2	,5	98,2
52	3	,7	98,9
53	1	,2	99,1
55	1	,2	99,3
57	1	,2	99,5
58	2	,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Πίνακας 4: Μορφωτικό επίπεδο των ανδρών

Μορφωτικό επίπεδο	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Δημοτικό	19	4,4	4,4
Γυμνάσιο	49	11,3	15,6
Λύκειο	105	24,1	39,8
Ιδιωτ. Σχολές	42	9,7	49,4
ΤΕΙ	67	15,4	64,8
ΑΕΙ	107	24,6	89,4
Μεταπτ. σπουδές	29	6,7	96,1
Άλλες σπουδές	17	3,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Πίνακας 5: Μορφωτικό επίπεδο των γυναικών

Μορφωτικό επίπεδο	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Δημοτικό	14	3,2	3,2
Γυμνάσιο	24	5,5	8,7
Λύκειο	134	30,8	39,5
Ιδιωτ. Σχολές	73	16,8	56,3
ΤΕΙ	47	10,8	67,1
ΑΕΙ	104	23,9	91,0
Μεταπτ. σπουδές	24	5,5	96,6
Άλλες σπουδές	15	3,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Πίνακας 6: Γονείς και περιβαλλοντική εναισθητοποίηση των παιδιών

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
παράδειγμα	338	77,7	77,7
ευκαιρικά	77	17,7	95,4
σχολείο	9	2,1	97,5
δάσκαλοι	11	2,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Πίνακας 7: Συμπεριφορά γονέων σε ενδεχόμενη ρύπανση που προκαλούν τα παιδιά τους

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
επίπληξη	108	24,8	24,8
αδιαφορία	0	,0	24,8
εξήγηση επιπτώσεων	313	72,0	96,8
ελαστικότητα	14	3,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Πίνακας 8: Συμπεριφορά γονέων όταν δουν ένα πεταμένο άδειο μπουκάλι

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
εγκατάλειψη	62	14,3	14,3
ο γονέας	220	50,6	64,8
αδιαφορία	1	,2	65,1
το παιδί	152	34,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Πίνακας 9: Συμπεριφορά γονέων όταν τα παιδιά ξεχνούν το φως του δωματίου αναμμένο

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
οικονομικό κόστος	170	39,1	39,1
το σβήνει ο γονέας	92	21,1	60,2
περιβαλλοντικές συνέπειες	173	39,8	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Πίνακας 10: Αγορά εξωσχολικών βιβλίων

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
περιβαλλοντικό μήνυμα	98	22,5	22,5
συζήτηση	153	35,2	57,7
επιλογή παιδιού	184	42,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Πίνακας 11: Αγορά σχολικών τετραδίων

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
επιλογή παιδιού	82	18,9	18,9
ανακυκλωμένου χαρτιού	27	6,2	25,1
κανονικά	150	34,5	59,5
δύο είδη	176	40,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Πίνακας 12: Καθαρισμός παιδικού δωματίου

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
καθαριότητα	193	44,4	44,4
διαλογή	203	46,7	91,0
ο γονέας	39	9,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Πίνακας 13: Επιλογή τηλεοπτικού προγράμματος και περιβαλλοντική πληροφόρηση

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
προεπιλεγμένο	58	13,3	13,3
ντοκιμαντέρ	304	69,9	83,2
μη ελκυστικό ως θέμα	9	2,1	85,3
καμία επίδραση	64	14,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Πίνακας 14: Καλύτερη ευκαιρία για συζήτηση περί περιβαλλοντικών στάσεων

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
έκθεση σχολείου	39	9,0	9,0
άλλο παιδί	50	11,5	20,5
είδηση στην τηλεόραση	131	30,1	50,6
παραβίαση από ενήλικες	215	49,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Πίνακας 15: Πρόχειρα χαρτιά

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
μη χρησιμοποιημένα	116	26,7	26,7
χρησιμοποιημένα	207	47,6	74,3
οτιδήποτε	112	25,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	435	100,0	

Πίνακας 16: Μορφωτικό επίπεδο ανά ομάδα γονέων

		Ομάδα 1	Ομάδα 2	Ομάδα 3	Ομάδα 4	Ομάδα 5
Μορφωτικό επίπεδο του άνδρα	Δημοτικό	3,4	1,6	6,3	4,4	6,0
	Γυμνάσιο	5,6	9,4	9,5	14,6	18,0
	Λύκειο	25,8	25,0	22,1	26,3	18,0
	Ιδ. Σχολές	7,9	12,5	7,4	11,7	8,0
	ΤΕΙ	13,5	18,8	17,9	13,9	14,0
	ΑΕΙ	28,1	23,4	24,2	23,4	24,0
	Μετ. Σπουδές	10,1	1,6	10,5	3,6	8,0
	Άλλες σπουδές	5,6	7,8	2,1	2,1	4,0
Μορφωτικό επίπεδο της γυναίκας	Δημοτικό	2,2	1,6	4,2	2,9	6,0
	Γυμνάσιο	2,2	7,8	6,3	5,8	6,0
	Λύκειο	29,2	21,9	27,4	36,5	36,0
	Ιδ. Σχολές	11,2	20,3	18,9	15,3	22,0
	ΤΕΙ	15,7	12,5	10,5	9,5	4,0
	ΑΕΙ	30,3	29,7	24,2	18,2	20,0
	Μετ. Σπουδές	5,6	3,1	4,2	7,3	6,0
	Άλλες σπουδές	3,4	3,1	4,2	4,4	0