

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Τόμ. 3, Αρ. 1 (2021)

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία





ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α

Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία
Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
για την Αειφορία

2021

Τόμος 3 - Τεύχος 1

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

ISSN: 2585-3813

<https://eleetpea.aegean.gr>

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/enveducation>

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για
την Αειφορία (ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α.)

Εκδότης

Ευγενία Φλογαΐτη, Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Αθηνών

Συντακτική Ομάδα

- Κώστας Γαβριλάκης, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Μαρία-Καλομοίρα Δασκολιά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠαιΤΔΕ, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Αναστασία Δημητρίου, Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Γεωργία Λιαράκου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Γεώργιος Μαλανδράκης, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Οργανωτική και τεχνική υλοστήριξη έκδοσης

Μαριάνθη Καλαφάτη, Δρ Π.Ε.Α. ΤΕΑΠΗ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Αθηνών

Πίνακας Περιεχομένων

| | |
|---|-------|
| Περιβαλλοντικά υπεύθυνα συμπεριφορά στο χώρο εργασίας. Μια προσέγγιση του ρόλου της διεύθυνσης και του εργασιακού κλίματος Ανδρέας Περατικός, Χρυσάνθη Κάτζη | 1-16 |
| Ανιχνεύοντας τις ενδείξεις δημιουργικότητας των παιδιών του νηπιαγωγείου στο πλαίσιο της Προσχολικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία Μαριάνθη Καλαφάτη | 17-37 |
| Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως πλαίσιο αντιμετώπισης του φαινομένου «Τυφλότητα Απέναντι στα Φυτά» Αλέξανδρος Αμπράζης, Πηνελόπη Παπαδοπούλου | 38-54 |
| Υπεύθυνα κατανάλωση: μια κεντρική διάσταση της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία Γεωργία Λιαράκου | 55-70 |
| Βιβλιοπαρουσιάσεις | |
| "Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ζητήματα Ταυτότητας" ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α. Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία | 71 |

Περιβαλλοντικά υπεύθυνα συμπεριφορά στο χώρο εργασίας. Μια προσέγγιση του ρόλου της διεύθυνσης και του εργασιακού κλίματος

Ανδρέας Περατικός¹, Χρυσάνθη Κάζη²

¹ Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Frederick, ² Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Frederick

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μεγάλο μέρος του χρόνου μας αναλώνεται στο χώρο εργασίας με πολλές από τις επαγγελματικές μας δραστηριότητες να έχουν επιπτώσεις στο περιβάλλον. Είναι επομένως αναγκαία η υιοθέτηση περιβαλλοντικά υπεύθυνης επαγγελματικής συμπεριφοράς (ΠΥΕΣ), για την αντιμετώπιση ζητημάτων που αφορούν το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη. Η υιοθέτηση ΠΥΕΣ δεν εξαρτάται μόνο από την περιβαλλοντικά υπεύθυνα συμπεριφορά (ΠΥΣ) των ατόμων αλλά και από τις συνθήκες στο χώρο εργασίας, σε επίπεδο εταιρικής πολιτικής και ενδο-εταιρικής κουλτούρας. Συνεπώς, επηρεάζεται από σειρά παραγόντων που την ενθαρρύνουν ή την εμποδίζουν, οι οποίοι ρυθμίζονται από τη Διοίκηση μιας εταιρίας. Η παρούσα εργασία μελετά τις αντιλήψεις εργοδοτούμενων σε πράσινους χώρους εργασίας [και μη] και διευθυντικών στελεχών, γύρω από τους παράγοντες και το ρόλο των διευθυντών στην ενίσχυση της ΠΥΕΣ στο χώρο εργασίας. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η σημασία του ρόλου της διεύθυνσης εντοπίζεται στο παράδειγμα που αυτή θέτει, στο εργασιακό κλίμα που δημιουργεί, στην ενσωμάτωση φιλοπεριβαλλοντικών πρακτικών, στις διαδικασίες και τα πρωτόκολλα εργασίας, την παροχή κινήτρων, καθώς και τη σημασία που αυτή αποδίδει στην εκπαίδευση σε θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας στα πλαίσια της επαγγελματικής εκπαίδευσης-κατάρτισης. Οι ερευνητές συζητούν τα αποτελέσματα και προτείνουν μέτρα καλής πρακτικής για την γεφύρωση της απόστασης μεταξύ της πρόθεσης και της εκδήλωσης ΠΥΕΣ.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Πράσινοι χώροι εργασίας, Πράσινη Διεύθυνση

Εισαγωγή

Μία από τις σημαντικότερες σύγχρονες παγκόσμιες προκλήσεις, είναι η υποβάθμιση του περιβάλλοντος ως συνέπεια των μη αειφόρων ανθρώπινων δραστηριοτήτων και διαχείρισης του περιβάλλοντος και των φυσικών πόρων. Οι στάσεις και αντιλήψεις γύρω από τα περιβαλλοντικά προβλήματα και η ευαισθητοποίηση και η αξία που αποδίδεται στην προστασία του περιβάλλοντος, ευθυγραμμισμένες είτε με την οικοκεντρική είτε με την ανθρωποκεντρική ιδεολογία (Γεωργόπουλος 2002), κατευθύνουν σε μεγάλο βαθμό τις προσωπικές επιλογές του ατόμου τόσο στην καθημερινή του ζωή όσο και στο χώρο εργασίας. Κατά συνέπεια, η συμπεριφορά και οι καθημερινές ενέργειες των ανθρώπων μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα του περιβάλλοντος (Bhattacharyya et al., 2020). Τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονη επιστημονική δραστηριότητα στη μελέτη ανθρωπίνων συμπεριφορών και ενεργειών που οδηγούν στην περιβαλλοντική υποβάθμιση, και στον επαναπροσανατολισμό της συμπεριφοράς αυτής προς την κατεύθυνση μιας Περιβαλλοντικά Υπεύθυνης Συμπεριφοράς-ΠΥΣ (Hargreaves, 2011). Σύμφωνα με τους Kollmuss & Agyeman (2002), ως Περιβαλλοντικά Υπεύθυνα Συμπεριφορά (ΠΥΣ- pro environmental behavior), μπορεί να χαρακτηριστεί η συμπεριφορά που

συνειδητά και σταθερά αποσκοπεί στη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων στο περιβάλλον. Η κατανόηση και μελέτη των παραγόντων που διαμορφώνουν και επηρεάζουν την ΠΥΣ (Bhattacharyya et al., 2020), μπορεί να συμβάλει στην διαμόρφωση στρατηγικών αλλά και πολιτικών αποφάσεων, προς την αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων (Larson et al., 2011). Οι παράγοντες αυτοί σε συνάρτηση με ατομικά κίνητρα μπορεί να αναδείξουν παραμέτρους που θα μπορούσαν να αυξήσουν δραστηριότητες και ενέργειες φιλικές προς το περιβάλλον (Tarrant & Cordell, 2002).

Μια ενδελεχής μελέτη από τους Sorpha & Klockner (2011) έδειξε ότι υπάρχουν τρία βασικά μοντέλα τα οποία χρησιμοποιούν οι ερευνητές, για να εξηγήσουν την ψυχολογία περιβαλλοντικών συμπεριφορών και να αναδείξουν παράγοντες που επηρεάζουν την φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά. Τα τρία αυτά βασικά μοντέλα είναι το μοντέλο της θεωρίας της προκαθορισμένης και προσχεδιασμένης συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour) του Ajzen (1991), το μοντέλο της θεωρίας της ενεργοποίησης προτύπων συμπεριφοράς (Norm Activation Theory) του Schwartz (1994) και το μοντέλο Αξία-Πεποίθηση-Πρότυπο (ηθικής) συμπεριφοράς (Value-Belief-Norm Theory) από τον Stern (2000).

Σύμφωνα με το μοντέλο της θεωρίας της προκαθορισμένης (προσχεδιασμένης) συμπεριφοράς η ανθρώπινη συμπεριφορά πηγάζει κατευθείαν από την πρόθεση του ατόμου να συμπεριφερθεί με κάποιο τρόπο. Όσο πιο δυνατή είναι η πρόθεση του να συνδεθεί με μια συμπεριφορά, τόσο πιο πιθανό είναι να την κάνει πράξη. Βασικά στοιχεία του μοντέλου αποτελούν οι πεποιθήσεις, η κοινωνική πίεση και οι πεποιθήσεις ελέγχου (Ajzen, 1991).

Η θεωρία της ενεργοποίησης προτύπων συμπεριφοράς, υποστηρίζει ότι η ΠΥΣ προέρχεται από προσωπικούς ηθικούς κανόνες, σχετικούς με αυτή τη συμπεριφορά. Αυτοί ενεργοποιούνται στα άτομα που πιστεύουν ότι οι περιβαλλοντικές συνθήκες απειλούν άλλους ανθρώπους, άλλα είδη, ή τη βιόσφαιρα και θεωρούν ότι η ΠΥΣ μπορεί να αποτρέψει την απειλή αυτή (Schwartz, 1994).

Το μοντέλο της θεωρίας αξία-πεποίθηση-πρότυπο (ηθικής) συμπεριφοράς, θεωρεί ότι η ΠΥΣ προέρχεται από την υιοθέτηση ορισμένων προσωπικών αξιών, από πεποιθήσεις που υποστηρίζουν ότι οι οντότητες και τα πράγματα που είναι σημαντικά για αυτές τις αξίες απειλούνται και ότι οι προσωπικές ενέργειες του ατόμου μπορούν να αποτρέψουν την απειλή (Stern, 2000). Πιο συγκεκριμένα οι Stern & Dietz (1994) υποστηρίζουν πως η ΠΥΣ επηρεάζεται από τρεις διαφορετικές διαστάσεις: από το ίδιο το άτομο, από τους υπόλοιπους ανθρώπους, και από τα έμβια όντα.

Προς ενίσχυση των πιο πάνω, σε έρευνα του ο Marcinkowski (1998), μετά από σύγκριση των αποτελεσμάτων τριών ερευνών (αυτών των: Sia, 1984· Sivek, 1989· Marcinkowski, 1989), σημειώνει ότι υπάρχουν πέντε μεταβλητές που σχετίζονται σημαντικά, ή δύνανται να προβλέψουν την ΠΥΣ: το σημείο ελέγχου του ατόμου, το σημείο ελέγχου της κοινωνικής ομάδας, η γνώση για τις στρατηγικές δράσης, οι ικανότητες εκμετάλλευσης αυτών των στρατηγικών και η περιβαλλοντική ευαισθησία.

Σε παρόμοια έρευνα οι Hwang et al., (2000) διερεύνησαν τις σχέσεις που υπάρχουν και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε πάλι πέντε μεταβλητές οι οποίες καθορίζουν το σχηματισμό της ΠΥΣ. Οι μεταβλητές που εξετάστηκαν ήταν: η γνώση, το σημείο ελέγχου, η στάση ή η νοοτροπία του ατόμου, η προσωπική του ευθύνη - δηλαδή η υποχρέωση που αισθάνεται το άτομο απέναντι στον εαυτό του να δράσει για κάποιο θέμα και η πρόθεση του ατόμου να δράσει. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα όρια που το ίδιο το άτομο θεωρεί ότι μπορεί να ελέγχει και θέτει για τον εαυτό του, επιδρούν και διαμορφώνουν τη στάση ή τη νοοτροπία που παρουσιάζει, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την πρόθεση του ατόμου να δράσει. Ακολούθως, αυτά τα όρια που θεωρεί ότι μπορεί να ελέγχει και η στάση ή νοοτροπία που παρουσιάζει το άτομο, επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται την προσωπική του ευθύνη και έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην πρόθεση του ατόμου να δράσει από ότι η γνώση και η ίδια η προσωπική ευθύνη που νιώθει. Παρόμοιες παράμετρος στην ανάπτυξη ΠΥΣ

εντοπίζει και ο Γεωργόπουλος (2002): τις γνώσεις, τη συναισθηματική εμπλοκή, τις αξίες, τις στάσεις και την ανάληψη ευθύνης-δράσης.

Για την μελέτη αξιών και ηθικών σχέσεων είναι απαραίτητη η περιβαλλοντική ηθική που σε συνάρτηση με την κατάλληλη περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώσει πολίτες οι οποίοι να είναι καταρτισμένοι και ευαισθητοποιημένοι (Μανδρίκας & Σκορδούλης, 2016). Αυτό υποστηρίζουν και άλλες έρευνες οι οποίες θέτουν ως βασικό στοιχείο τις αξίες των ατόμων (Kuppusamy & Gharleghi, 2014 · Schultz & Zelezny, 1999 · Schwartz, 1994 · Stern & Dietz, 1994 · Tanner, 1999). Σε παρόμοια έρευνα οι Bhattaacharyya et al., (2020), βασιζόμενοι στο μοντέλο του Schwartz (1994), υποστηρίζουν πως η ΠΥΣ μπορεί να προβλεφθεί από τις προσωπικές αξίες, τις ηθικές υποχρεώσεις και συμπεριφορές αλλά και στους υποκειμενικούς κανόνες του κάθε ατόμου.

Οι Osman et al., (2014), μελετώντας την σχέση μεταξύ της γνώσης και της ΠΥΣ ανάμεσα σε φοιτητές επιχειρηματικών σπουδών, βρήκαν ότι ο τρόπος διάθεσης αλλά και το επίπεδο των πληροφοριών που παρέχονται μπορούν να την επηρεάσουν. Συνεπώς η εκπαίδευση, ως μέσο που μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην καλλιέργεια ΠΥΣ, μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια μιας ενιαίας συνολικής κρατικής πολιτικής, αλλά και από επιχειρήσεις που θέλουν να υιοθετήσουν ΠΥΣ (Vicente-Molina et al., 2013). Αυτό ενισχύεται και από την τοποθέτηση των Tursynbayeva et al., (2020) οι οποίοι υποστηρίζουν πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση εκτός από το πανεπιστήμιο, πρέπει να εμβολιάζει όλες τις πτυχές της καθημερινότητας των ανθρώπων συμπεριλαμβανομένου και του εργασιακού χώρου.

Το εργασιακό κλίμα, με την κατάλληλη «πράσινη ψυχολογία» και σε συνάρτηση με την εταιρική περιβαλλοντική πολιτική η οποία παρέχει καθοδηγητικές γραμμές στο γενικό και οργανωτικό επίπεδο (Saifulina & Penela, 2016) και ενθαρρύνει την εκπαίδευση, μπορεί να οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα αφού μπορεί να ενισχύσει την σχέση μεταξύ της πρόθεσης για ΠΥΣ και της πρακτικής εκδήλωσής της (Norton et al., 2016). Αυτό τεκμηριώνεται και από έρευνα των Ambrose et al., (2007), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ταύτιση μεταξύ προσωπικών ηθικών αξιών και εταιρικών στόχων, μπορούν να προβλέψουν την συμπεριφορά των ατόμων εντός του χώρου εργασίας.

Ωστόσο, είναι η διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την ανάπτυξη ΠΥΣ επαρκής ώστε να γίνει κατανοητή η εκδηλούμενη περιβαλλοντική συμπεριφορά; Σύμφωνα με την Tanner (1999) η εκδηλούμενη ΠΥΣ γενικά περιορίζεται από μια σειρά από ανασταλτικούς παράγοντες. Η Tanner (1999) διερεύνησε τους υποκειμενικούς παράγοντες που υποτίθεται ότι επηρεάζουν την ΠΥΣ (αίσθημα ευθύνης, εμπόδια συμπεριφοράς) και τις αντικειμενικές συνθήκες που ενδεχομένως να περιορίζουν την ΠΥΣ (κοινωνικές-δημογραφικές μεταβλητές όπως: έλλειψη αυτοκινήτου, τόπος διαμονής και εισόδημα). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας υπάρχουν εμπόδια και περιορισμοί στη συμπεριφορά των ατόμων που καθιστούν λιγότερο πιθανή ή ακόμη και αδύνατη την εκδήλωση ΠΥΣ. Συνεπώς, οι παράγοντες που θεωρείται ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη ΠΥΣ πιθανόν να μην είναι οι καθοριστικοί στην εκδήλωση της, διότι υπάρχουν υποκειμενικοί και αντικειμενικοί περιορισμοί στις συνθήκες του κάθε ατόμου.

Ενδεχομένως αυτό να σημαίνει ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ της περιβαλλοντικής συνείδησης και εκδηλούμενης συμπεριφοράς, δηλαδή, παρόλο που το άτομο μπορεί να έχει περιβαλλοντική συνείδηση, αυτό δεν συνεπάγεται ότι θα εκδηλώσει ΠΥΣ σε χώρο εκτός του ελέγχου του, όπως ο χώρος εργασίας στον οποίο τα άτομα λειτουργούν σύμφωνα με την πολιτική που εφαρμόζεται και αντιδρούν ανάλογα με τις εργασιακές συνθήκες. Η ίδια η ύπαρξη πολιτικής δεν μπορεί να είναι αρκετή αν δεν ενσωματώνει την ενεργό εμπλοκή του επαγγελματία (Saifulina & Penela, 2016). Άρα, παρόλο που το άτομο μπορεί να γνωρίζει και να συνειδητοποιεί ποιες δραστηριότητες είναι απαραίτητες για τη βελτίωση της περιβαλλοντικής κατάστασης, υπάρχουν συνθήκες που μπορούν να διευκολύνουν ή να εμποδίζουν την εκτέλεση της περιβαλλοντικά υπεύθυνης δράσης (Tanner, 1999).

Συνεπώς ο όρος περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά (pro-environmental behavior) ο οποίος χρησιμοποιείται γενικευμένα σε αριθμό ερευνών, δεν αντικατοπτρίζει την πλήρη έννοια σε επίπεδο εργασιακού χώρου, αφού αποκλείει ουσιαστικές εξωγενείς περιοριστικούς παράγοντες

αλλά και ευκαιρίες που δημιουργούνται από τις συνθήκες που επικρατούν στον εργασιακό χώρο. Αυτό ενισχύεται και με την τοποθέτηση των Zhong & Shi (2020) οι οποίοι τονίζουν ότι, το πώς οι άνθρωποι εξασκούν ΠΥΣ στην καθημερινότητά τους και πώς μπορεί η σχέση μεταξύ περιβαλλοντικής συνείδησης και εκδηλούμενης ΠΥΣ να «παντρευτεί» αποτελεσματικά και ουσιαστικά παραμένει ένα σύνθετο ερώτημα. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι αν και αρκετοί άνθρωποι δηλώνουν πρόθυμοι να συμπεριφερθούν περιβαλλοντικά υπεύθυνα, στην πράξη και ιδιαίτερα σε συνεργασία με άλλους ανθρώπους, είναι δυνατό να μην εφαρμόζουν αυτά που υποστηρίζουν. Η καθημερινή αλληλεπίδραση των ανθρώπων με άλλα άτομα και διαφορετικές καταστάσεις έχει και αυτή καθοριστική σημασία στη διαμόρφωση ΠΥΣ. Στα πλαίσια αυτά, σε ένα εργασιακό περιβάλλον υπάρχει πλειάδα κοινωνικών παραγόντων και άλλων στοιχείων που να ενισχύουν ή να αποθαρρύνουν την εκδήλωση ΠΥΣ. Ενισχύοντας τα πιο πάνω οι Ones & Dilchert (2012), υποστηρίζουν ότι η ΠΥΣ αν και έχει μελετηθεί υπό την προσωπική και δημόσια σκοπιά, δεν έχει μελετηθεί εκτενώς υπό την σκοπιά του εργασιακού περιβάλλοντος.

Για τους σκοπούς της έρευνας υιοθετείται ο όρος Περιβαλλοντικά Υπεύθυνη Επαγγελματική Συμπεριφορά (ΠΥΕΣ) ο οποίος ερμηνεύεται ως η συμπεριφορά που αποσκοπεί στην μείωση των αρνητικών επιπτώσεων στο περιβάλλον, στα πλαίσια της επαγγελματικής δραστηριότητας και καθημερινής ενασχόλησης με το επαγγελματικό πεδίο.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να εντοπίσει τους παράγοντες που ευνοούν ή παρεμποδίζουν την εκδήλωση ΠΥΕΣ, μέσα από την οπτική γωνία τριών διαφορετικών ομάδων συμμετεχόντων σε τρεις διαφορετικές συνθήκες εργοδότησης. Συγκεκριμένα εξετάζονται:

- 1) Ο ρόλος της διεύθυνσης/ηγείας ενός οργανισμού για την προώθηση της ΠΥΕΣ, μέσα από τη σχέση της με το ανθρώπινο δυναμικό και τη διαχείρισή του.
- 2) Παράγοντες που επηρεάζουν ή και ενισχύουν την πρακτική εφαρμογή ΠΥΕΣ οι οποίοι σχετίζονται με την κουλτούρα του εργασιακού περιβάλλοντος και τις υποδομές.

Τέλος προτείνεται ένα πλαίσιο μέτρων καλής πρακτικής, τα οποία θα βοηθήσουν στην σύζευξη της ατομικής περιβαλλοντικής συνείδησης με την ουσιαστική εξάσκηση ΠΥΕΣ στον χώρο εργασίας.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Μέσα συλλογής και Ανάλυσης Δεδομένων

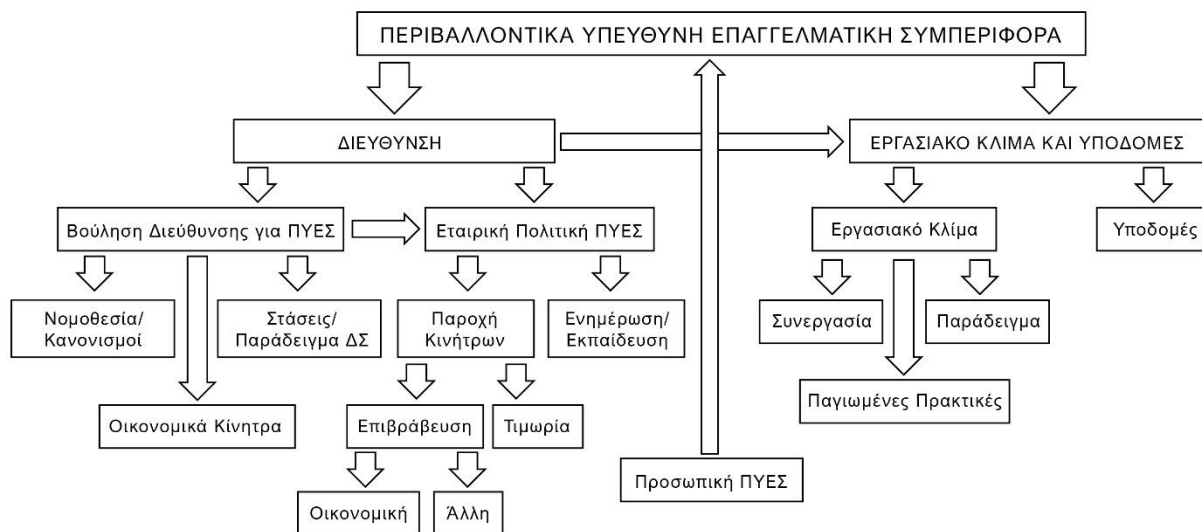
Για τη συλλογή δεδομένων διεξήχθησαν ημιδομημένες προσωπικές συνεντεύξεις με άτομα από τρεις διαφορετικές ομάδες εργαζομένων (εργαζόμενοι σε χώρους που έχουν αναγνωρισθεί ως πράσινοι χώροι εργασίας, εργαζόμενοι σε χώρους του ιδιωτικού τομέα χωρίς οποιοδήποτε σήμα περιβαλλοντικής ποιότητας και ηγετικά στελέχη ιδιωτικών επιχειρήσεων). Στόχος των συνεντεύξεων ήταν η εμβάθυνση στις ιδέες και απόψεις εκπροσώπων από τις διαφορετικές ομάδες εργαζομένων σαν μια πρώτη διερευνητική προσέγγιση στο θέμα. Οι συγκεκριμένες ομάδες και τα άτομα που έλαβαν μέρος στην συνέντευξη επιλέχθηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία από τον ερευνητή, ούτως ώστε να διασφαλιστεί η συμμετοχή στην έρευνα ατόμων από τα τρία διαφορετικά εργασιακά πλαίσια που προβλέπει η έρευνα. Για τη συλλογή δεδομένων επιλέγηκε η συνέντευξη ως ποιοτικό ερευνητικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να βοηθήσει στη σε βάθος διερεύνηση, ερμηνεία και συλλογή πληροφοριών σε σχέση με την συναισθηματική πτυχή και την συμπεριφορά ατόμων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Οι πράσινοι χώροι εργασίας αφορούν αποκλειστικά γραφειακούς χώρους στους οποίους έχει απονεμηθεί το σήμα περιβαλλοντικής ποιότητας από το πρόγραμμα «Green Offices», το οποίο βρίσκεται υπό την αιγίδα της επιτροπής περιβάλλοντος Κύπρου και συντονίζει ο μη κυβερνητικός οργανισμός CYMEPA. Το σήμα απονέμεται σε γραφειακούς χώρους οι οποίοι έχουν αξιολογηθεί με κριτήρια τα οποία αφορούν την περιβαλλοντική διαχείριση του γραφειακού χώρου την εξοικονόμηση ενέργειας, την διαχείριση απορριμμάτων κ.ο.κ.

Οι συνεντεύξεις προς τις τρεις ομάδες που αναφέρθηκαν πιο πάνω εξέταζαν προσωπικές αντιλήψεις, απόψεις, ψυχολογικούς παράγοντες και κίνητρα για εκδήλωση ΠΥΕΣ όπως για παράδειγμα η επιβολή συγκεκριμένων πρακτικών ή η επιβράβευση τους. Το τελικό πρωτόκολλο συμπεριλάμβανε 22 προκαθορισμένες ερωτήσεις γνώμης και συναισθημάτων με βασικούς άξονες διερεύνησης την περιβαλλοντική πολιτική εντός του χώρου εργασίας, τον ρόλο της διεύθυνσης, τους παράγοντες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την ΠΥΕΣ και τις ευκαιρίες για επαγγελματική εκπαίδευση-κατάρτιση. Ακολουθήθηκε ημιδομημένη μορφή συνέντευξης. Οι ερωτήσεις καθοδηγούμενες από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων έδιναν τη δυνατότητα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες να προσθέσουν στοιχεία και να εμπλουτίσουν τη συζήτηση με πληροφορίες χρήσιμες για τους σκοπούς της έρευνας.

Για να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων έγιναν πιλοτικές συνεντεύξεις με πέντε διαφορετικά άτομα τα οποία δεν αποτέλεσαν μέρος του δείγματος, ούτως ώστε να εντοπιστούν οι οποιεσδήποτε δυσκολίες στην πλήρη κατανόηση των ερωτήσεων. Η πιλοτική εφαρμογή έδειξε ότι οι ερωτήσεις που περιλάμβανε το πρωτόκολλο ήταν επαρκείς και οι αλλαγές που έγιναν αφορούσαν απλή αναδιατύπωση για μεγαλύτερη σαφήνεια.

Ακολούθησαν δεκαπέντε συνεντεύξεις οι οποίες απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν ως προς το περιεχόμενό τους (ανασκόπηση περιεχομένου). Συγκεκριμένα ακολουθήθηκε η διατμηματική (cross sectional) - κατηγοριακή μέθοδος. Τα κείμενα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν σε επιμέρους τμήματα και κατηγορίες οι οποίες προέκυψαν από κοινά θέματα και μοτίβα. Οι κατηγορίες, οι θεματικές και τα υποθέματα που προέκυψαν αποτέλεσαν τον τρόπο οργάνωσης της βάσης δεδομένων του ερευνητή (Διάγραμμα 1). Συγκεκριμένα δημιουργήθηκαν δύο κύριες κατηγορίες (Διεύθυνση-Εργασιακό κλίμα και Υποδομές) οι οποίες αναλύθηκαν σε υποκατηγορίες (Βούληση διεύθυνσης για ΠΥΕΣ, Εταιρική πολιτική ΠΥΕΣ, Εργασιακό Κλίμα και Υποδομές) οι οποίες προκύπτουν διάφοροι παράγοντες οι οποίοι αποτυπώνουν τις ομαδοποιημένες ποικίλες αντιλήψεις και προσωπικές απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με συνθήκες που επικρατούν εντός του εργασιακού χώρου και που μπορούν να επηρεάσουν την εξάσκηση ΠΥΕΣ.



Διάγραμμα 1. Παράγοντες που επηρεάζουν την Περιβαλλοντικά Υπεύθυνη Επαγγελματική Συμπεριφορά

Δείγμα-Χαρακτηριστικά

Το δείγμα αποτέλεσαν 7 άνδρες και 8 γυναίκες (N=15) επαγγελματίες ηλικίας 20-64 ετών. Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη με τρόπο που να εξασφαλίζει τη συμμετοχή ατόμων από όλες τις ομάδες εμπλεκομένων σε μια επαγγελματική μονάδα. Η πρώτη ομάδα αφορούσε υπαλλήλους που απασχολούνται σε χώρους εργασίας (E) που δεν έχουν αναγνωρισθεί ως πράσινοι χώροι εργασίας (NE = 5). Η δεύτερη ομάδα αποτελείτο από άτομα που απασχολούνται σε χώρους που

έχουν αναγνωρισθεί ως πράσινοι χώροι εργασίας (ΠΕ) (ΝΕΠΕ = 5) και η τρίτη ομάδα από άτομα που είναι Διευθυντικά στελέχη (ΔΣ) εταιρειών-οργανισμών (ΝΔΣ = 5). Με τον τρόπο αυτό οι παράγοντες που ενισχύουν την ΠΥΕΣ εξετάζονται μέσα από τις οπτικές γωνίες όλων των εμπλεκομένων σε μια επαγγελματική μονάδα.

Περιορισμοί

Ως περιορισμό της έρευνας επισημαίνουμε την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος των συνεντεύξεων. Η επιλογή του δείγματος περιορίστηκε σε τρεις ομάδες συμμετεχόντων, οι οποίοι εργάζονται σε συγκεκριμένους χώρους εργασίας, οι οποίοι είχαν προεπιλεγθεί από τον ερευνητή και ενδεχομένως να διαφέρουν από άλλους χώρους εργασίας. Συνεπώς δεν είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων σε επίπεδο πληθυσμού της Κύπρου αλλά μας επιτρέπουν να εμβαθύνουμε στη διερεύνηση και ερμηνεία ζητημάτων σχετικών με το ρόλο της διεύθυνσης-ηγεσίας στη διαμόρφωση ΠΥΕΣ. Ταυτόχρονα αυτή η πρώτη διερευνητική προσέγγιση στο θέμα μπορεί να δώσει έναυσμα για μελλοντικές έρευνες και τα αποτελέσματά της πρέπει να αξιοποιηθούν με προσοχή.

Αποτελέσματα

Ο ρόλος της διεύθυνσης/ηγεσίας του οργανισμού

Οι συμμετέχοντες και από τις τρεις ομάδες φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία που έχει ο ρόλος της διεύθυνσης στην διαμόρφωση ΠΥΕΣ αφού αυτή ορίζει το εργασιακό περιβάλλον και την περιβαλλοντική πολιτική που ακολουθεί η εταιρία. Ταυτόχρονα επισημαίνονται δράσεις-παράγοντες που απορρέουν από την πολιτική που η διεύθυνση ακολουθεί και το εργασιακό κλίμα που διαμορφώνει, οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά ή αποτρεπτικά για τη διαμόρφωση ΠΥΕΣ.

Ύπαρξη ή έλλειψη βούλησης για ενθάρρυνση ΠΥΕΣ από τη διεύθυνση

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που αναδείχθηκε, και που έχει σαφώς αρνητική επίδραση είναι η έλλειψη βούλησης από την διεύθυνση για περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά στο χώρο εργασίας. Εργοδοτούμενοι σε απλούς χώρους εργασίας (Ε) που δεν έχουν αναγνωρισθεί ως 'πράσινοι', δηλώνουν ότι παρατηρούν έλλειψη διευθυντικής βούλησης ως προς τη διαμόρφωση περιβαλλοντικής πολιτικής και ΠΥΕΣ στον χώρο εργασίας και έλλειψη στόχων. Επισημαίνουν εμφανή σημάδια απουσίας ηγεσίας και προγραμματισμού σε σχέση με την ΠΥΕΣ παρόλο που όλοι συμφωνούν ότι η ύπαρξη περιβαλλοντικής πολιτικής και προγραμματισμού είναι σημαντική.

Οι συμμετέχοντες οι οποίοι απασχολούνται σε πράσινους χώρους εργασίας (Επαγγελματίες σε πράσινους χώρους εργασίας - ΕΠΕ) λόγω και της φύσης της δουλειάς τους φαίνεται να δίνουν ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στον καθοριστικό ρόλο της διεύθυνσης. Υποστηρίζουν ότι η ενθάρρυνση και η στήριξη από την διεύθυνση είναι ο σημαντικότερος παράγοντας προς υλοποίηση περιβαλλοντικής πολιτικής ενώ παράλληλα σε κάποιες περιπτώσεις αναγνωρίζουν και την προσωπική ευθύνη. Οι ΕΠΕ1 και ΕΠΕ2 τονίζουν:

«...η ενθάρρυνση από την διεύθυνση παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο αφού σίγουρα ένας υπάλληλος όταν ενθαρρυνθεί και ακόμα καλύτερα επιβραβευθεί θα κάνει περισσότερα πράγματα και θα προσέχει συνεχώς». (ΕΠΕ1)

«Σε γενικό πλαίσιο η ενθάρρυνση της διεύθυνσης νομίζω παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο. Είναι καθοριστικός παράγοντας». (ΕΠΕ2)

Αντίθετα τα διοικητικά στελέχη (ΔΣ) υποστηρίζουν πως υπάρχει η βούληση η οποία όμως οριοθετείται από τα πλαίσια κανονισμών και προτύπων. Ο ΔΣ4 εξηγεί ότι η επιδιωκόμενη ΠΥΣ δεν γίνεται κατόπιν προσωπικής επιλογής, αλλά κυρίως για ευθυγράμμιση με το ευρωπαϊκό δίκαιο και την Κυπριακή νομοθεσία και ότι:

«Από την πλευρά τη δική μου εγώ κοιτάζω πάντα να είμαστε εντάξει με τους κανονισμούς και τις νομοθεσίες». (ΣΔ4)

Ενημέρωση εργοδοτούμενων από τη διεύθυνση για ΠΥΕΣ

Εξίσου σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την εκδήλωση ΠΥΕΣ φάνηκε να είναι η ενημέρωση-εκπαίδευση. Και οι δύο ομάδες εργοδοτούμενων επισήμαναν ότι η ενημέρωση που δέχονται όσον αφορά τη σχέση των περιβαλλοντικών ζητημάτων με την επαγγελματική τους πρακτική, μπορεί να επηρεάζει την ΠΥΕΣ. Γενικά όλοι οι συμμετέχοντες παρατήρησαν ότι υπάρχει έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με φιλοπεριβαλλοντικές πρακτικές στο χώρο εργασίας. Σε αυτό συμφωνεί και το ΔΣ2 το οποίο επισημαίνει συγκεκριμένα ότι:

«...και σε αυτό τον τομέα υστερούμε... στην έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης». (ΣΔ2)

Παροχή κινήτρων στους εργοδοτούμενους

Πέραν από την γενική παραδοχή για έλλειψη ενημέρωσης, οι εργοδοτούμενοι (Ε) συγκλίνουν στην άποψη ότι υπάρχουν αρκετά περιθώρια προσωπικής βελτίωσης και υποστηρίζουν ότι η επιβράβευση ή κάποιες άλλες μορφές κινήτρων θα λειτουργούσαν θετικά ως προς την υλοποίηση των περιβαλλοντικών στόχων.

Το οικονομικό κίνητρο αναφέρθηκε επίσης, τόσο από τους εργαζόμενους σε πράσινες θέσεις εργασίας όσο και από τους εργοδότες/διευθυντικά στελέχη. Ο ΕΠΕ3 αναφέρει ότι η οικονομική επιβράβευση και συγκεκριμένα τα οικονομικά κίνητρα μπορεί να φέρουν αποτελέσματα.

Ενώ οι εργοδοτούμενοι αναφέρονται σε οικονομικά κίνητρα που αφορούν τους ίδιους, τα διευθυντικά στελέχη εξετάζουν τα οικονομικά κίνητρα υπό το πρίσμα της οικονομικής επιβάρυνσης ή οικονομικού κέρδους που η ΠΥΕΣ θα επέφερε στη λειτουργία της εταιρίας τους. Συγκεκριμένα θεωρούν την οικονομική πτυχή ως την πιο σημαντική στον χώρο εργασίας, περισσότερο μάλιστα από την ανησυχία για το περιβάλλον:

«Εγώ λόγω θέσης, θεωρώ πρώτιστης σημασίας τα οικονομικά... το πιο βασικό [κίνητρο] για οποιαδήποτε εταιρία...» (ΔΣ1).

Ο ΔΣ3 μάλιστα, προχωρά επιχειρηματολογώντας ότι αν η ίδια η ΠΥΕΣ κόστιζε, τότε δεν θα λειτουργούσε:

«Νομίζω πως για εμένα ένα πράγμα που θα με αποθάρρυνε θα ήταν να μου κόστιζε οικονομικά...». (ΔΣ3)

Ο ΔΣ4 στην ουσία φαίνεται να μην έχει ενδογενή κίνητρα για να συμπεριφέρεται περιβαλλοντικά υπεύθυνα και η ΠΥΕΣ που εκδηλώνει ή που εφαρμόζει στη δουλειά του, αφορά στην εξοικονόμηση χρημάτων ή τη νομική του υποχρέωση για τήρηση κανονισμών και νομοθεσιών:

«Θα έλεγα δεν έχω κίνητρα. Όμως είπα και πριν η εξοικονόμηση ενέργειας γλυτώνει χρήματα και αυτό αρέσει σε όλους. Παράλληλα υπάρχουν κάποια πράγματα που πρέπει να κάνεις βάσει κανονισμών και νομοθεσιών... αν δεν τα κάνουμε θα έχουμε πρόβλημα με τις άδειες κτλ. ...ο σχεδιασμός φιλικών προς το περιβάλλον έργων δεν είναι πάντα και φθηνός. Κάποιες φορές είναι πολύ πιο ακριβός και υπάρχουν εταιρίες και άτομα που το αποφεύγουν γιατί τους κοστίζει». (ΔΣ4)

Εκτός από τα οικονομικά κίνητρα οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και σε άλλες μορφές επιβράβευσης ή οφέλους, τα οποία δεν είναι κατ' ανάγκην χρηματικά. Συγκεκριμένα ο Ε2 εξηγεί την σημασία άλλων κινήτρων και αναφέρει:

«... η επιβράβευση. Μπορεί να μην είναι οικονομική. Μπορεί να είναι μέρες άδειας, ή να κερδίσω για παράδειγμα μισή μέρα εκτός δουλειάς. Κάπως έτσι νομίζω θα ήταν ένα έξτρα κίνητρο» (Ε2).

Την ίδια αντίληψη ως προς την επιβράβευση εξέφρασαν και οι εργοδοτούμενοι σε πράσινες θέσεις εργασίας, οι οποίοι επιπρόσθετα ανέφεραν και την εκπαίδευση του προσωπικού ως τρόπο ενθάρρυνσης για την υλοποίηση της περιβαλλοντικής πολιτικής, ενώ παράλληλα διαφώνησαν κάθετα με την επιβολή κυρώσεων ως αντικίνητρο.

Ενάντια σε οποιαδήποτε μορφή κυρώσεων, τοποθετήθηκαν και μερικά από τα διευθυντικά στελέχη. Παρόλα αυτά, εξήγησαν ότι μια ελαφριά μορφή επιβολής ΠΥΕΣ, με τον κατάλληλο

τρόπο ως μέρος της καθημερινής ρουτίνας του εργασιακού χώρου μπορεί να είναι βοηθητική. Η ελαφριά επιβολή από την Διεύθυνση σε συνδυασμό με την παροχή κινήτρων προτάθηκε και από απλούς εργοδοτούμενους, και σχολιάστηκε ότι ένα αίσθημα «φόβου», μπορεί κάποιες φορές να έχει θετικά αποτελέσματα.

Περιβαλλοντική Πολιτική

Παρά την επισήμανση έλλειψης ενημέρωσης και δραστηριοποίησης της διεύθυνσης ως προς την διαμόρφωση ΠΥΕΣ, οι εργοδοτούμενοι σχολίασαν ότι διαθέτουν τη βούληση να ακολουθήσουν την περιβαλλοντική πολιτική, εάν αυτή περιλαμβάνει σαφείς στόχους, οδηγίες και κανόνες. Θεωρούν επίσης ότι μια τέτοια πολιτική δεν πρέπει να είναι χρονοβόρα, δεν πρέπει να διαφοροποιεί σε μεγάλο βαθμό τη φύση της εργασίας, και η εφαρμογή και η πρόοδος της πρέπει να παρακολουθούνται.

Οι εργοδοτούμενοι σε πράσινους χώρους εργασίας αντιμετώπισαν διαφορετικά το ζήτημα και υποστήριξαν ότι η ύπαρξη περιβαλλοντικής πολιτικής στον εργασιακό χώρο δεν συνεπάγεται απαραίτητα και εκδήλωση ΠΥΕΣ και τονίζουν την αναγκαιότητα υιοθέτησης ΠΥΕΣ στις καθημερινές λειτουργίες του εργασιακού χώρου από το προσωπικό. Παράλληλα κάποιιοι από αυτούς εξήγησαν ότι ο τίτλος του Πράσινου Χώρου Εργασίας χρησιμοποιείται περισσότερο για σκοπούς προβολής και διαφήμισης, παρά για τον σκοπό που έχει δημιουργηθεί ο θεσμός.

Η ύπαρξη περιβαλλοντικής πολιτικής για την εξυπηρέτηση σκοπών πέραν των περιβαλλοντικών αναφέρθηκε και από τον ΔΣ4 το οποίο επισημαίνει τη δυνατότητα βελτίωσης:

«Κοίτα θεωρώ θα μπορούσε να ήταν και καλύτερος. Για να είμαι ειλικρινής όλα αυτά γίνονται γιατί ως ένα βαθμό πρέπει, λόγω κανονισμών και νόμων. Από την άλλη γίνεται και για σκοπούς διαφήμισης που στην τελική έχει ως αποτέλεσμα το οικονομικό κέρδος. Οπότε θα έλεγα η ενθάρρυνση δεν γίνεται για το περιβάλλον αλλά για το οικονομικό κέρδος» (ΔΣ4).

Στάσεις και το παράδειγμα της Διεύθυνσης ως προς την ΠΥΕΣ

Τα Διευθυντικά Στελέχη (ΔΣ) φαίνεται ότι γνωρίζουν την σημασία της ΠΥΕΣ. Συμφωνούν με την ύπαρξη και εφαρμογή περιβαλλοντικής πολιτικής στον χώρο εργασίας, αναγνωρίζουν ότι οι δραστηριότητες των ανθρώπων φέρουν περιβαλλοντικές επιπτώσεις και δέχονται ότι υπάρχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης. Συγκεκριμένα το ΔΣ1 αναγνωρίζει την σοβαρότητα του θέματος και υποστηρίζει:

«Περιβαλλοντικά Υπεύθυνη Συμπεριφορά (ΠΥΣ) για εμένα είναι μια πολύ σοβαρή έννοια. Δυστυχώς... μεγάλο μέρος του πληθυσμού του κόσμου δεν σέβεται το περιβάλλον. Ο άνθρωπος για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του κατακρεούργησε και βίασε το περιβάλλον... Δεν καταλάβαμε όμως ακόμα, θεωρώ, ότι χωρίς το περιβάλλον εμείς δεν θα υπήρχαμε. Οπότε για εμένα ΠΥΣ είναι η συμπεριφορά που σέβεται το φυσικό περιβάλλον και όλους τους ζωντανούς οργανισμούς που υπάρχουν σε αυτό τον πλανήτη. Χρειάζεται να αντιληφθούμε ότι εμείς χρειαζόμαστε το περιβάλλον ενώ το περιβάλλον δεν χρειάζεται εμάς». (ΣΔ1)

Το ΔΣ2 προβληματίζεται και σημειώνει:

«Χρειαζόμαστε δουλειά. Όλοι μας. Όλες οι εταιρίες και όλοι οι οργανισμοί πρέπει να αναπτύξουν περιβαλλοντική πολιτική. ...μπορεί να ενσωματωθεί ως μέρος της εταιρικής κοινωνικής ευθύνης». (ΣΔ2)

Πέραν από τη σημασία της ΠΥΕΣ, τα ΔΣ επισημαίνουν και τη δική τους ευθύνη και ρόλο στην διαμόρφωση της:

«.....θεωρώ πως ο ρόλος της διεύθυνσης είναι ο πιο σημαντικός εάν όχι ο πιο κύριος. Εάν δεν προταθεί από την διεύθυνση μια συγκεκριμένη πολιτική ή συγκεκριμένες διαδικασίες, είναι ελάχιστοι οι εργοδοτούμενοι που θα πάρουν πρωτοβουλίες» (ΔΣ1).

Τη σημασία της διεύθυνσης στην εκδήλωση ΠΥΕΣ αναφέρουν και οι εργοδοτούμενοι, μιλώντας συγκεκριμένα για τον τρόπο διαχείρισης του προσωπικού αλλά και τις καλές σχέσεις που πρέπει να υπάρχουν ανάμεσα στις δύο πλευρές. Η διεύθυνση φαίνεται να είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία κλίματος που να ενθαρρύνει τους εργοδοτούμενους να εκδηλώσουν ΠΥΕΣ. Στις περιπτώσεις όπου η διεύθυνση μιας επαγγελματικής μονάδας εκδηλώνει και επιδιώκει

ΠΥΕΣ, οι εργοδοτούμενοι στο χώρο δηλώνουν πρόθυμοι να ακολουθήσουν το παράδειγμα (ή τουλάχιστον τις οδηγίες) της διεύθυνσης.

Η πιο πάνω αντίληψη τεκμηριώνεται από την απάντηση του Ε1 ο οποίος εξήγησε ότι στην εργασία του υπήρχε σαφής εφαρμογή περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς η οποία όμως σχετιζόταν με τις δραστηριότητες της εταιρίας και προερχόταν περισσότερο από την έμμεση επιβολή και το παράδειγμα της διεύθυνσης παρά λόγω των στάσεων των υπαλλήλων.

Συγκεκριμένα δήλωσε ότι:

«η Διευθύντρια της εταιρίας είναι 'μανιακή' με τον σεβασμό προς το περιβάλλον. Πάντα πριν να ξεκινήσουμε την οποιαδήποτε ανάπτυξη κοιτάζει τρόπους που να μην επηρεάσουμε το φυσικό περιβάλλον της περιοχής. Θυμούμαι παλαιότερα είχε κάνει και ηλιακό ρολόι σε μια περιοχή δική μας. Παράλληλα δεν επιτρέπει την αποκοπή δέντρων, αλλά όταν πρέπει, πάντα εξασφαλίζει την μεταφύτευση ή γνωμάτευση από το Τμήμα Περιβάλλοντος. Είναι πολύ μανιακή όντως. Και αυτό μας το μετέφερε και εμάς». (Ε1)

Παρά την επίγνωση της σημασίας που έχει το παράδειγμα και η στάση τους, μερικά διευθυντικά στελέχη (ΔΣ) στην πράξη φαίνεται να εκδηλώνουν σε ελάχιστο βαθμό ΠΥΕΣ. Το ΔΣ 1 επισημαίνει ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και το ΔΣ2 παραδέχεται παντελή έλλειψη ΠΥΕΣ:

«Τουλάχιστον κάνω ανακύκλωση και σβήνω τον υπολογιστή μου (γέλιο). Θα μπορούσα πραγματικά να κάνω πιο πολλά πράγματα. Η αφοσίωση στην δουλειά από το πρωί όμως με κάνει και ξεχνώ. Όπως είπα και πριν είναι θέμα συνήθειας. Πρέπει κάποιος να μας το υπενθυμίζει συνεχώς». (ΔΣ1)

«...Θα έλεγα δεν διαθέτω σχεδόν καθόλου [ΠΥΕΣ]. Είμαι ειλικρινής». (ΣΔ2)

Κουλτούρα εργασιακού περιβάλλοντος και υποδομές

Ως επιπρόσθετος και μεγάλης σημασίας παράγοντας που επηρεάζει την εκδήλωση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς από τους εργοδοτούμενους φαίνεται να είναι ο εργασιακός χώρος στον οποίο αναλώνουν αρκετές ώρες της ημέρας.

Όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν έλλειψη ΠΥΕΣ στον χώρο εργασίας τους, την οποία εν μέρει απέδωσαν στο όλο κλίμα και τις πρακτικές που εφαρμόζονται στη δουλειά τους. Οι διαστάσεις κλίματος και πρακτικών που διακρίθηκαν εντοπίζονται στο περιβάλλον, στο χώρο εργασίας και τις παγιωμένες πρακτικές και προτεραιότητες, και τις υποδομές.

Περιβάλλον στο χώρο εργασίας (παγιωμένες πρακτικές και προτεραιότητες)

Συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις αποδίδουν την έλλειψη ΠΥΕΣ στην αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους και την πίεση που νιώθουν από τους συναδέλφους τους:

«Όχι και πολύ να σου πω την αλήθεια [εκδήλωση ΠΥΕΣ] γιατί ακολουθείς το τι κάνουν και οι άλλοι για να βγαίνει η δουλειά. Το μόνο που κάνουμε, και αυτό γιατί πρέπει, είναι η ανακύκλωση φαρμάκων και το πέταγμα των υλικών εκεί που πρέπει. Για τα άλλα, απλά κάνουμε ότι κάνουν όλοι, να περάσουμε. Δεν μπορώ εγώ να κάνω διαφορετικά πράγματα από τους άλλους». (Ε4)

«... ως συνήθως οι άνθρωποι ακολουθούν την μάζα. Όταν το κάνουν όλοι θα το κάνω και εγώ ως πούμε. Ειδικά όταν δουλεύω σε ένα τόπο που πρέπει να το κάνω και το κάνουν όλοι οι άλλοι. Ποιος είμαι εγώ να μην το κάνω...». (Ε2)

Ταυτόχρονα ωστόσο, επισημαίνουν ότι προτεραιότητα έχουν οι επαγγελματικές υποχρεώσεις τους. Αυτό τεκμηριώνεται και από τις δηλώσεις της Ε1 η οποία υποστήριξε ότι:

«Για να σου πω την αλήθεια, όχι και πολύ [εκδήλωση ΠΥΕΣ] γιατί είμαι συνέχεια συγκεντρωμένη πάνω στους πελάτες. Έτσι είναι η φύση της δουλειάς μου. Το μόνο που κάνω είναι ανακύκλωση γιατί έχω κοντά μου κάδους ανακύκλωσης. Για τα υπόλοιπα επειδή δεν πρέπει να τα κάνω και η φύση της δουλειάς μου είναι αποκλειστικά η εξυπηρέτηση πελατών δεν είμαι και πολύ περιβαλλοντικά υπεύθυνη στον χώρο εργασίας. Άσε που αρκετές φορές γίνεται και αρκετή σπατάλη γιατί έτσι είναι τα ξενοδοχεία» (Ε1).

Από το σχόλιο αυτό προκύπτει επίσης ότι σε κάποιες περιπτώσεις απλές πρακτικές ΠΥΕΣ όπως η ανακύκλωση μπορεί να εκδηλώνεται με προσωπική πρωτοβουλία. Ωστόσο φαίνεται ότι η σημαντικότερη συνιστώσα η οποία λειτουργεί αποτρεπτικά στην εφαρμογή ΠΥΣ στον χώρο

εργασίας είναι η πλήρης συγκέντρωση στις καθημερινές εργασίες και λειτουργίες του εργασιακού χώρου ο οποίος δεν περιλαμβάνει στην πολιτική του ΠΥΕΣ.

Ακόμα και οι επαγγελματίες σε πράσινους χώρους εργασίας δεν φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από την προσωπική τους ΠΥΕΣ. Ο ΕΠΕ5 εξηγεί ότι παρά την ύπαρξη περιβαλλοντικής πολιτικής, οι υποχρεώσεις που έχουν είναι τόσες που δεν αφήνουν χρόνο για ΠΥΕΣ:

«...Δυστυχώς μπαίνεις τόσο ζεστά μέσα στις καθημερινές σου εργασίες και όλα αυτά τα ξεχνάς σε χρόνο μηδέν». (ΕΠΕ5)

Σημαντική είναι η επισήμανση του ΕΠΕ3 ο οποίος στηρίζει την ανάγκη ομαδικότητας ως ένα χαρακτηριστικό του κλίματος στο χώρο εργασίας που μπορεί να προωθήσει την ΠΥΣ:

«Ναι. Νομίζω η ευγένεια και η ομαδικότητα μπορούν να ωθήσουν κάποιον να αλλάξει συμπεριφορά. Επίσης η συνήθεια. Όταν κάποιος συνηθίσει από την αρχή με ένα τρόπο λειτουργίας δεν μπορεί να αλλάξει και εύκολα. Θεωρώ πως η αποθάρρυνση έρχεται όταν δεν υπάρχει σεβασμός. Από εκεί ξεκινούν όλα» (ΕΠΕ3).

Από τα πιο πάνω προκύπτει ότι στην αντίληψη των εργοδοτούμενων, και των εργοδοτούμενων σε πράσινες θέσεις εργασίας, η ΠΥΕΣ απαιτεί χρόνο και ιδιαίτερη προσπάθεια για να εκδηλωθεί αφού απαιτεί απόκτηση νέων συνηθειών.

Η ομαδικότητα ως στοιχείο κλίματος ευνοϊκού για ΠΥΕΣ καθώς και η ευθύνη της διεύθυνσης αναφέρθηκε και από το ΔΣ2:

«Θεωρώ ότι η ομαδικότητα μπορεί να επιφέρει αρκετά θετικά αποτελέσματα [για ΠΥΕΣ]. Και η ενθάρρυνση από την διεύθυνση. Το να αποθαρρύνονται οι υπάλληλοι μιας εταιρίας στην συμπεριφορά τους νομίζω κυρίως εξαρτάται από την διεύθυνση και τον τρόπο που χειρίζονται τους υπαλλήλους τους» (ΔΣ2).

Υποδομές

Σχετική αναφορά έγινε και στις υποδομές και σε πρακτικές που ακολουθούνται σε χώρους εργασίας και συμβάλλουν στην ΠΥΕΣ. Συγκεκριμένα επικράτησε η άποψη ότι οι πρακτικές που εφαρμόζονται, όπως για παράδειγμα η εξοικονόμηση ενέργειας ή νερού, έχουν ως κίνητρο την εξοικονόμηση χρημάτων και όχι κάποιο άλλο περιβαλλοντικό κίνητρο. Προς υποστήριξη αυτής της άποψης ο Ε4 σχολιάζει ότι μπορεί να αλλάξει κάτι μόνο αν δοθούν οικονομικά κίνητρα. Σε πράσινους χώρους εργασίας τα δεδομένα είναι διαφορετικά. Η ΕΠΕ2 τονίζει την σημασία ΠΥΕΣ και αναφέρεται στη στήριξη που έχει από το γραφείο της και τις υποδομές που αυτό τους παρέχει:

«Είμαι ιδιότροπη. Πραγματικά. Ειδικά στον χώρο εργασίας προσπαθώ όσο μπορώ να συμπεριφέρομαι περιβαλλοντικά υπεύθυνα... μας βοηθά και το γραφείο. Για παράδειγμα υπάρχουν κάδοι ανακύκλωσης... σημάνσεις που σε υπενθυμίζουν ότι πρέπει να εξοικονομείς ενέργεια νερό κτλ. Αλλά νομίζω πως θα μπορούσαμε και καλύτερα». (ΕΠΕ2)

Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ περιβαλλοντικής πρόθεσης και αποτελεσματικής εκδήλωσης ΠΥΕΣ, εναπόκειται κυρίως σε διοικητικές παρεμβάσεις, που αφορούν στο εργασιακό κλίμα που επικρατεί, τις υποδομές, την περιβαλλοντική πολιτική, αλλά και τα κίνητρα που παρέχονται σε ένα εργασιακό χώρο. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να συμβάλουν στην ουσιαστική ενίσχυση της ΠΥΕΣ και είναι άμεσα συνυφασμένοι και με το ρόλο της διεύθυνσης. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας οι ηγέτες ενός οργανισμού, αρχικά με το δικό τους παράδειγμα, με την θέσπιση πολιτικής ενσωμάτωσης περιβαλλοντικών πρακτικών στα πρωτόκολλα εργασιών της μονάδας, την παροχή κινήτρων, ακόμη και την υποχρεωτική εφαρμογή φιλοπεριβαλλοντικών πρακτικών μπορούν να ενθαρρύνουν ή να εμποδίσουν την διαμόρφωση κλίματος περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς στο χώρο εργασίας.

Η πλήρης εστίαση στις καθημερινές εργασίες και λειτουργίες του εργασιακού χώρου έχει αναφερθεί ως εμπόδιο στην υλοποίηση ΠΥΕΣ, το οποίο εύκολα μπορεί να αρθεί με την ενσωμάτωση φιλοπεριβαλλοντικών πρακτικών στην ρουτίνα της εργασίας, ως μέρος των πρωτοκόλλων και της πολιτικής του εργασιακού χώρου. Αυτό, σε συνδυασμό με την κατάλληλη εκπαίδευση, είναι απαραίτητες παράμετροι για επανατοποθέτηση των περιβαλλοντικών πρακτικών στον ίδιο βαθμό προτεραιότητας με τα βασικά καθήκοντα και μπορεί να διευκολύνει την εφαρμογή τους αναιρώντας από την αντίληψη των εργοδοτούμενων την αντιμετώπιση της ΠΥΕΣ ως επιπρόσθετο και χρονοβόρο καθήκον. Οι Wesselink et al., (2017), υποστηρίζουν ότι η ΠΥΕΣ, τις πλείστες φορές εκλαμβάνεται από το προσωπικό ως εθελοντική εργασία και όχι ως μέρος των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων. Σε αυτή τη λειτουργία τονίζουν την καθοριστική συμβολή του διευθυντικού προσωπικού, το οποίο πρέπει να αναγνωρίζει την επιρροή που έχει στο προσωπικό το δικό τους παράδειγμα και η πολιτική που ακολουθούν.

Ταυτόχρονα, ενώ η ύπαρξη πράσινης πολιτικής αναδεικνύεται ως ένας σημαντικός παράγοντας εκδήλωσης ΠΥΕΣ, στην συγκεκριμένη έρευνα κανείς από τους συμμετέχοντες δεν αναφέρθηκε στη σημασία της συμμετοχής των εργοδοτούμενων στην ανάπτυξη πολιτικής για την ΠΥΕΣ (Saifulina & Penela, 2016). Το γεγονός αυτό φανερώνει μη συνειδητοποίηση της ευθύνης από πλευράς των εργοδοτούμενων και ταυτόχρονα, την υιοθέτηση ενός συγκεντρωτικού στυλ ηγεσίας από πλευράς των διοικητικών στελεχών.

Η αναζήτηση εξωτερικών κινήτρων-ερεθισμάτων για τους εργοδοτούμενους, όπως είναι ο έλεγχος, τα οικονομικά κίνητρα αλλά και η επιβράβευση (η οποία μπορεί να μην είναι απαραίτητα χρηματική, μπορεί να έχει όμως οικονομικές προεκτάσεις για μια εταιρία) φάνηκε να αποτελεί ένα από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες ΠΥΕΣ. Οι Jirawuttinunt & Limsuwan (2019) προτείνουν την εφαρμογή πράσινης επιβράβευσης-κινήτρων και πακέτα με οφέλη για τους υπαλλήλους με «πράσινη απόδοση». Ωστόσο, η επιζήτηση κινήτρων, ίσως καταδεικνύει έλλειψη ευαισθητοποίησης και αυτόβουλων κινήτρων αφού η εκδήλωση ΠΥΕΣ προκρίπτει μόνο αν κάποιος είναι υποχρεωμένος να την εκδηλώσει ή μόνο όταν έχει άμεσο όφελος από αυτή. Συνεπώς αυτό δημιουργεί την ανάγκη για τοποθέτηση της ευαισθητοποίησης ως εκπαιδευτικό στόχο. Ως προς αυτό οι Jirawuttinunt & Limsuwan (2019) προτείνουν την «πράσινη πρόσληψη» προσωπικού η οποία επιδιώκει την πρόσληψη ατόμων με «πράσινες» ικανότητες και συμπεριφορά, τα οποία θα μπορέσουν να υποστηρίξουν φιλοπεριβαλλοντικές εταιρικές πρακτικές και θα ενσωματώσουν την «πράσινη εκπαίδευση και ανάπτυξη» στην λειτουργία τους.

Μια άλλη διάσταση είναι τα εναλλακτικά κίνητρα τα οποία θεωρήθηκαν ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν θετικά την αλλαγή σε ένα χώρο εργασίας, βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα, σε σχέση με την πιο βαθιά και συνειδητή αλλαγή στην ΠΥΕΣ του ατόμου.

Ένα τέτοιο κίνητρο είναι η απόκτηση του τίτλου «πράσινου χώρου εργασίας». Το συγκεκριμένο κίνητρο μπορεί να είναι αποτέλεσμα συνειδητής αλλαγής μπορεί όμως να είναι και οικονομικό αφού δύναται να αντλήσει κονδύλια για επένδυση στον εργασιακό χώρο. Η υιοθέτηση διεθνών προτύπων και κανονισμών όμως δεν διασφαλίζει την αποτελεσματική περιβαλλοντική πρακτική. Σε πολλές περιπτώσεις οι πρακτικές που εφαρμόζονται είναι επιφανειακές. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, υποστηρίζουν ότι οι υφιστάμενοι «πράσινοι χώροι εργασίας» δεν υιοθετούν ουσιαστικές πρακτικές φιλικές προς το περιβάλλον και ο τίτλος του «πράσινου χώρου εργασίας» γίνεται για σκοπούς διαφήμισης και για εξυπηρέτηση σκοπών πέραν των περιβαλλοντικών. Αυτό είναι έκδηλο στην επιφανειακή υιοθέτηση φιλοπεριβαλλοντικών πρακτικών οι οποίες επικεντρώνονται στην μείωση κατανάλωσης ενέργειας, νερού, και άλλων αναλώσιμων, παρά στην ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος, το οποίο μπορεί να συντείνει στην αυξημένη παραγωγικότητα και υγεία των εργαζομένων και τη βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων ως προς τους στόχους που έχουν τεθεί (Sediso & Lee, 2016).

Ωστόσο σε εταιρίες με αυξημένη οικονομική και εργασιακή δραστηριότητα, η ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος αποτελεί σημαντικό κριτήριο επιλογής χώρων εργασίας. Μεγάλοι οργανισμοί και εταιρίες οι οποίοι αντιλαμβάνονται ότι πέραν από τον θετικό αντίκτυπο του

τίτλου «πράσινου χώρου εργασίας» στις προτιμήσεις των καταναλωτών, η ποιότητα του χώρου εργασίας είναι σημαντική και για την αποδοτικότητα των υπαλλήλων και το εργασιακό κλίμα, θέτουν την δημιουργία τέτοιων συνθηκών στις προτεραιότητές τους. Μακροπρόθεσμα οφέλη μπορεί να ξεκινούν από την αύξηση της παραγωγικότητας μέχρι και την μείωση αδειών ασθένειας του προσωπικού (Saengsawang & Panichpathom, 2018).

Από όλα τα πιο πάνω διαφαίνεται η ανθρωποκεντρική ιδεολογία και η επικράτηση μιας τεχνολογικής, ήπιας μορφής αειφορίας. Ωστόσο, αν το αποτέλεσμα είναι η προστασία του περιβάλλοντος και η αειφορική διαχείριση τόσο των φυσικών πόρων όσο και της επιχείρησης γιατί αυτό να αποτελεί πρόβλημα; Η τεχνολογική αειφορία επιφέρει πιο άμεσα αποτελέσματα και ίσως η χρήση της επιβάλλεται σε κοινωνίες ή χώρους όπου η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση βρίσκεται ακόμη σε εμβρυική κατάσταση. Οι Jaksic et al., (2014), υποστηρίζουν πως τα τελευταία χρόνια σε αρκετές περιπτώσεις η τεχνολογία και η καινοτομία συνέβαλαν στην δημιουργία αειφόρων τεχνολογικών λύσεων οι οποίες μπορούν να δημιουργήσουν φιλικά προς το περιβάλλον προϊόντα και υπηρεσίες, ενώ ταυτόχρονα οι επιχειρήσεις παραμένουν κερδοφόρες.

Παραμένει να εξεταστεί η πιο μακροπρόθεσμη και ουσιαστικότερη αλλαγή στη συμπεριφορά μέσα από την ηθική ωρίμανση των κοινωνιών, την ευαισθητοποίηση των ανθρώπων και τη μετάβαση προς πιο οικοκεντρικές μορφές βαθιάς αειφορίας.

Για μια πιο ουσιαστική στροφή και πιο συνειδητή αειφορική πρακτική τα νέα αλλά και υφιστάμενα επιχειρηματικά μοντέλα πρέπει να εμπλουτιστούν με συνιστώσες που αφορούν πέραν από την περιβαλλοντική, την κοινωνική και την οικονομική πτυχή, στην πτυχή του ανθρώπινου δυναμικού, με λειτουργικές πολιτικές και διαδικασίες που ενθαρρύνουν την ΠΥΕΣ. Έμφαση στην πρόσληψη προσωπικού δίνεται και από τους Ooi et al., (2017), οι οποίοι εισηγούνται την εφαρμογή περιβαλλοντικής στρατηγικής μέσα από την πρόσληψη κατάλληλου προσωπικού από το Τμήμα Ανθρώπινου Δυναμικού. Ο όρος «Πράσινη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού» αναφέρεται στην πρόσληψη περιβαλλοντικά υπεύθυνου προσωπικού, το οποίο να μπορεί να ενδυναμώσει την ανταγωνιστική θέση ενός οργανισμού ή εταιρίας σε σχέση με τους περιβαλλοντικούς στόχους. Η πρόσληψη «πράσινου» προσωπικού μπορεί να καταπολεμήσει την «μάστιγα της μάζας» η οποία εισάγει και μονιμοποιεί τη συμπεριφορά των πολλών, η οποία μπορεί να μην είναι προς μίμηση, στις λειτουργίες ενός εργασιακού χώρου (π.χ. σπατάλη αναλώσιμων).

Ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα κατάρτισης ή πρωτοβουλίες που στοχεύουν στην μείωση του οικολογικού αποτυπώματος και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των υπαλλήλων μπορεί να έχει αρκετά οφέλη για τους εργοδότες-οργανισμούς αφού πέραν από την επίτευξη των πράσινων στόχων αλλά και τις πιο αποδοτικές λειτουργίες, μπορούν να οδηγηθούν σε καινοτόμες πρακτικές, οι οποίες ενδεχομένως να βελτιώσουν την επιχειρησιακή ανταγωνιστικότητα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με σωστή καθοδήγηση από την ηγεσία και το διευθυντικό προσωπικό σε συνδυασμό με τα κατάλληλα κίνητρα. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται και η ανάγκη εκπαίδευσης των ίδιων των διευθυντικών στελεχών σε θέματα αειφόρου διαχείρισης.

Ο ρόλος των πανεπιστημίων αλλά και των επαγγελματικών ομάδων είναι ουσιαστικός, ως παροχείς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, στους οποίους η διεύθυνση ενός οργανισμού θα στραφεί για να προσφέρει ενημέρωση και εκπαίδευση στους υπαλλήλους της αλλά και για να δεχθεί η ίδια εκπαίδευση. Οι παροχείς εκπαίδευσης πρέπει να φροντίσουν για την δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων και εκπαιδευτικού υλικού τα οποία να βοηθούν τόσο τα διευθυντικά στελέχη όσο και τους υπαλλήλους να συνειδητοποιήσουν τα πολλαπλά οφέλη που θα προκύψουν από τον επαναπροσανατολισμό της φιλοσοφίας ενός οργανισμού προς την κατεύθυνση της αειφορίας. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος των πανεπιστημίων και στην αρχική εκπαίδευση των επαγγελματιών αφού βασικές επαγγελματικές στάσεις και ικανότητες διαμορφώνονται σε πρώιμο στάδιο και δυνατό να αποτελέσουν μονιμότερο μέρος του επαγγελματικού τους προφίλ. Τέτοιες ικανότητες είναι μεταξύ άλλων η συνεργασία, η ικανότητα λύσης προβλήματος, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η συστημική σκέψη, η κριτική και

καινοτόμος σκέψη, η προθυμία για δράση και η ικανότητα επικοινωνίας (Cebrian, Junyent, Mula, 2019 · Nagpal, Haber, Young, 2019 · MacDonald, Clarke, Ponce, 2020).

Οι πιο κάτω κατευθυντήριες γραμμές, βασισμένες στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, προτείνονται ως μέτρα καλής πρακτικής τα οποία με την συμβολή της διεύθυνσης μπορούν να συμβάλουν στην επιτυχή υλοποίηση ενός ευέλικτου πλαισίου εφαρμογής περιβαλλοντικής πολιτικής στον εργασιακό χώρο ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και δεδομένα.

- 1) Καθολική υποστήριξη από την ηγεσία του οργανισμού, της ΠΥΕΣ και πρακτικών προώθησης των αρχών της αειφόρου ανάπτυξης, με σχέδια επιβράβευσης του προσωπικού.
- 2) Ανάπτυξη υποστηρικτικού εργασιακού κλίματος μεταξύ συναδέλφων μέσα από εκπαιδευτική παρέμβαση.
- 3) Καθολική υιοθέτηση περιβαλλοντικά υπεύθυνων ενεργειών και ενσωμάτωσή τους στην καθημερινή επαγγελματική πρακτική.
- 4) Συνεργασία με επαγγελματικούς φορείς.
- 5) Συνεργασία με οργανισμούς/εταιρίες που υιοθετούν περιβαλλοντική πολιτική.
- 6) Αναθεώρηση επιχειρηματικού μοντέλου στην κατεύθυνση φιλοπεριβαλλοντικών πρακτικών, στην ευημερία του προσωπικού και στο όφελος όχι μόνο του οργανισμού αλλά και της κοινωνίας.
- 7) Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: Πρόσληψη νέου προσωπικού με πράσινες ικανότητες και εκπαίδευση υφιστάμενου προσωπικού σε συνεργασία με πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Η έρευνα αναμένεται να φανεί χρήσιμη σε οργανισμούς, εταιρίες και διοικητικά στελέχη, αφού εντοπίζει συνιστώσες για πρακτική εφαρμογή ΠΥΕΣ σε χώρους εργασίας, οι οποίες δεν είναι εύκολα αντιληπτές και μετρήσιμες και μπορούν να αξιοποιηθούν για ενίσχυση της. Ταυτόχρονα αναδεικνύει περιοχές επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης οι οποίες μπορεί να είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της ΠΥΕΣ, μπορούν να απευθυνθούν τόσο σε εργοδοτούμενους όσο και σε διευθυντικά στελέχη και αφορούν όχι μόνο επαγγελματικούς οργανισμούς αλλά και ακαδημαϊκά ιδρύματα. Παράλληλα, τα προτεινόμενα μέτρα καλής πρακτικής μπορούν να αποτελέσουν κριτήρια αξιολόγησης εργασιακών χώρων για εφαρμογή ΠΥΕΣ, ή να αποτελέσουν συμπληρωματική προέκταση υφιστάμενων κριτηρίων αξιολόγησης που ισχύουν σε προγράμματα όπως για παράδειγμα το πρόγραμμα περιβαλλοντικής σήμανσης “Green Offices” το οποίο αφορά κυρίως γραφειακούς χώρους.

Συμπεράσματα

Ο εργασιακός χώρος μπορεί να αποτελέσει ένα ουσιαστικό εκπαιδευτικό εργαλείο ως προς την επίτευξη φιλοπεριβαλλοντικών στόχων, αφού η εξάσκηση ΠΥΕΣ στο χώρο εργασίας έχει κατ’επέκταση επίδραση και στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη ΠΥΕΣ, έχουν κυρίως τα διευθυντικά στελέχη τα οποία καθορίζουν την πολιτική των εργασιακών χώρων σε επίπεδο πρόσληψης προσωπικού, σε επίπεδο λειτουργίας, εκπαίδευσης και ενδοεταιρικών κανονισμών και πολιτικής. Σε συντονισμό με πανεπιστημιακά ιδρύματα και επαγγελματικούς φορείς η ανάπτυξη ΠΥΕΣ μπορεί να υιοθετηθεί σε καθολικό επίπεδο μέσω ανάπτυξης δεξιοτήτων που θα προσφέρονται από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα τόσο σε εργοδοτούμενους όσο και σε διευθυντικά στελέχη με απώτερο σκοπό την καθιέρωση της αειφορίας ως κεντρικής φιλοσοφίας των εργασιακών χώρων.

SUMMARY IN ENGLISH

A large amount of our time is spent at our workplace therefore most of the activities that take place within it, have direct and indirect impact on the environment. Our behavior at work determines the scale of this impact, therefore it is necessary to adopt a Professional Environmental Behavior (PEB) to tackle Environmental and Sustainability problems. Adopting a PEB does not depend solely on the people's attitude towards the environment (EB), but also to the working conditions that prevail within a workplace. To this extend, other than the facilities provided in the space and the environmental policy that may exist, PEB can be reinforced through additional factors that can be regulated by the Management of a workplace. This research aims to study the perceptions of employees working in workplaces that have not been labeled as green working spaces, employees working in green spaces and Managerial Executives of Companies-Organizations, around the role of Managerial staff in reinforcing PEB. The results indicate that Managers' role is essential in developing PEB, through the working climate that they regulate, the integration of environmentally friendly procedures in all activities, incentives, and through the importance given on environmental and sustainability provided to the employees through professional development and learning. The authors propose a series of good practice measures in order to bridge the gap between environmental intention and the practical implementation of PEB.

Αναφορές

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50 (2), 179-211.
- Ambrose, L.M., Arnaud, A., Schminke M. (2007). Individual moral development and ethical climate: The influence of person-organization Fit on Job Attitudes. *Journal of Business Ethics*, 77(3), 323-333.
- Bhattacharyya, A., Biswas, K., Moyeen, A. (2020). Determinants of pro-environmental behaviors- A cross country study of would-be managers. *Australian Accounting Business & Finance Journal*, 14 (2),51-71.
- Cebrian, G., Junyent, M., Mula, I. (2019). Competencies in education for sustainable development: Emerginng teaching and research developments. *Sustainability*, 12, (579), 1-9.
- Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Gutenberg
- Dunlap, R., & Van Liere, K. (1978). The "New environmental paradigm": A proposed measuring instrument and preliminary results. *Journal of Environmental Education*, 9, (1), 10-19.
- Dunlap, R., Van Liere, K., Mertig, G.A., & Jones, E. R. (2000). Measuring endorsement of the New Ecological Paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56 (3), 425-442.
- Hargreaves, T., (2011). Practicing behavior change: Applying social practice theory to pro-environmental behavior change. *Journal of Consumer Culture*, 11(1), 79-99.
- Hwang, Y.H., Kim, S.I., Jeng M.J. (2000). Examining the causal relationships among selected antecedents of responsible environmental behavior. *Journal of Environmental Education*, 31 (4), 19-25.
- Jaksic, L.M., Marinkovic, S., & Rakisevic, J. (2014). Sustainable technology entrepreneurship and development-The case of Serbia. *Journal for Theory and Practice Management*, 65-73.
- Jirawuttinunt, S., Kunnika, L. (2019). The effect of green human resource management on performance of certified ISO 14000 businesses in Thailand. *UTCC International Journal of Business and Economics*, 11 (1), 168-185.
- Kollmuss, A., Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?. *Environmental Education Research*, 8 (3), 239-260.
- Kustrova, M. (2012). The relation between professional soldiers 'environmental knowledge and their environmental behavior, *Revista Academiei Fortelor Terestre*, 2 (66), 108-114.
- Kuppusamy, M., Gharleghi, B. (2014). Green barriers and China's agricultural product export: Is there any relationship?. *Asian Social Science*, 10 (16), 34-42.
- Larson, R.L., Whiting W.J. & Green, T.G. (2011). Exploring the influence of outdoor recreation on pro environmental behavior in a demographically diverse population. *Local Environment: The International Journal of Justice and Sustainability*, 16 (1), 67-86.
- MacDonald, A., Clarke, A. & Ponce, E. (2020). Sustainability Managers: The job roles and competencies of building sustainable cities and communities. *Public Performance And Management Review*, 43 (6), 1413-1444.
- Μανδρικός, Α., Σκορδόλης, Κ. (2016). Η αναγκαιότητα της περιβαλλοντικής ηθικής στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία. Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών*

- Πόρων 8^{ος} Τόμος, 180. Έκδοση τμήματος δασολογίας και διαχείρισης περιβάλλοντος και φυσικών πόρων του Δ.Π.Θ.
- Marcinkowski, T. (1989). An analysis of correlates and predictors of responsible environmental behaviour. (Doctoral dissertation, Southern Illinois University at Carbondale, 1988). *Dissertation Abstracts International*, 49 (12).
- Marcinkowski, T. (1998). Predictors of responsible environmental behaviour: A review of three dissertation studies. In Negev, M., Sagy, G., Garb, Y., Salzberg, A., & Tal., A. (2008). Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students. *Journal of Environmental Education*, 39 (2), 3-20.
- Nagpal, S., El Haber, N., Young (2019). Graduate competencies and disposition for sustainable development: The nexus of curriculum and pedagogy in business education. *Social Business*, 8 (4), 345-368.
- Norton, T., Zacher, H., Parker, L.S., Ashkanasy, M.N. (2016). Bridging the gap between green behavioural intentions and employee green behaviour: The role of green psychological climate. *Journal of Organizational Behavior*, 38 (7), 1-48.
- Ones, D.S. & Dilchert, S. (2012). Environmental sustainability at work: A call to action. *Industrial and Organizational Psychology*, 5 (4), 447-469.
- Ooi, K.S., Amran, A., Goh, S. & Nejati, M. (2017). Perceived Importance and readiness of green HRM in Malaysian financial services industry. *Global Business and Management Research: An International Journal*, 9 (4), 457-474.
- Osman, N. H., Jusoh, M. & Amlus, H. (2014). Exploring the relationship between environmental knowledge and environmental attitude towards pro-environmental behaviour: Undergraduate business students perspective. *American-Eurasian Journal of Sustainable Agriculture*, 8(8), 1-4.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιδιωτική έκδοση.
- Saengsawang, S., Panichpathom, S. (2018). Green office building environmental perception and job satisfaction. *Journal of Management*, 9 (2), 23-31.
- Saifulina, N., Penela C., A. (2016). Promoting Sustainable Development at an Organizational Level: An analysis of the Drivers of Workplace Environmentally Friendly Behaviour of Employees. *Sustainable Development*, 25(4), 299-310.
- Schultz, P.W., & Zelezny, L. (1999). Values as predictors of environmental attitudes: Evidence for consistency across 14 countries. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 255-65.
- Schwartz, S. H. (1977). Normative influences on altruism., *Advances in experimental social psychology*, 10, 221-279. Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of Human values? *Journal of social Issues*, 50 (4), 19-45.
- Sediso, G.B., Lee, S.M. (2016). Indoor environmental quality in Korean green building certification criteria-certified office buildings-Occupant satisfaction and performance. *Science and Technology for the Built Environment*, 22, 606-618.
- Sia, A. (1985). An investigation of selected predictors of overt responsible environmental behaviour. (Doctoral dissertation, Southern Illinois University at Carbondale, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 46(3).
- Sivek, D. (1989). An analysis of selected predictors of environmental behaviour of three conservation organizations. (Doctoral dissertation, Southern Illinois University at Carbondale, 1988). *Dissertation Abstracts International*, 49(11).
- Sopha, M.B., Klockner, A.C. (2011). Psychological factors in the diffusion of sustainable technology: A study of Norwegian households' adoption of wood pellet heating. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 15 (6), 2756-2765.
- Stern, P.C. (2000). New environmental theories: Towards a coherent theory of environmentally significant Behaviour. *Journal of Social Issues*, 56 (3), 407-424.
- Stern, P.C., Dietz, T. (1994). The value basis of environmental concern. *Journal of Social Issues*, 26, 1-20.
- Tanner, C. (1999). Constraints on environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 19 (2), 145-157.
- Tarrant, M.A., Cordell, H.K. (2002). Amenity values of public and private forests: examining the value-attitude relationship. *Environmental Management*, 30 (5), 692-703.
- Thompson, S.C.G. & Barton, M.A. (1994) Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment, *Journal of Environmental psychology*, 14, 149-157.
- Tursynbayeva, B.Z., Mukhambetkaliyeva, G. M., Baigabylov, N.O. (2020). National policy and the media in the formation of environmental awareness among students of Kazakhstan. *Media Watch*, 11 (3), 428-438.
- Vicente-Molina, M.A., Fernandez-Sainz, A., & Izagirre-Olaizola, J. (2013). Environmental knowledge and other variables affecting pro-environmental behavior: comparison of university students from emerging and advanced countries. *Journal of Cleaner Production*, 61, 130-138.
- Wesselink, R., Blok, V., Ringersma, J. (2017). Pro Environmental Behavior in the workplace and the role of managers and organization. *Journal of Cleaner Production*, 168, 1679-1687.
- Zhong, Q. & Shi, G. (2020). *Environmental consciousness in China*. Chandos Publishing.

Η αναφορά στο άρθρο γίνεται ως εξής:

Περατικός, Α. & Κάτζη, Χ. (2021). Περιβαλλοντικά υπεύθυνα συμπεριφορά στο χώρο εργασίας. Μια προσέγγιση του ρόλου της διεύθυνσης και του εργασιακού κλίματος. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3(1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.12681/ees.25231>

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/enveducation/index>

Ανιχνεύοντας τις ενδείξεις δημιουργικότητας των παιδιών του νηπιαγωγείου στο πλαίσιο της Προσχολικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία

Μαριάνθη Καλαφάτη¹

¹ Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δημιουργικότητα αναγνωρίζεται διεθνώς ως μια ικανότητα-κλειδί την οποία χρειάζεται να αναπτύξει ο άνθρωπος, ώστε να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου. Ωστόσο, η σχέση της έννοιας με την εκπαίδευση παραμένει ένα πεδίο αρκετά ασαφές, με λιγοστά εμπειρικά δεδομένα που να τεκμηριώνουν πώς εκδηλώνεται, πώς νοηματοδοτείται και πώς αποτιμάται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπλέον, ελάχιστες ερευνητικές αναφορές μελετούν ειδικά τη σχέση της δημιουργικότητας και της δημιουργικής σκέψης των μαθητών με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση / Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Η παρούσα εργασία βασίζεται σε μια έρευνα-δράση διάρκειας ενός σχολικού έτους, η οποία πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό μιας τάξης νηπιαγωγείου της Αττικής και εξέτασε τη δημιουργικότητα των μαθητών στο πλαίσιο της Προσχολικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Ειδικότερα, εστιάζει στις ενδείξεις της δημιουργικής σκέψης των παιδιών, οι οποίες εκδηλώθηκαν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με όχημα την τέχνη, με σκοπό την προσέγγιση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:

δημιουργικότητα, δημιουργική σκέψη, νηπιαγωγείο, προσχολική εκπαίδευση για την αειφορία, έρευνα-δράση

Εισαγωγή

Από τα τέλη της δεκαετίας του '90, η δημιουργικότητα αναγνωρίζεται ως μια ανθρώπινη προδιάθεση την οποία χρειάζεται ο άνθρωπος να αναπτύξει, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες που προκύπτουν από έναν «...αβέβαιο και ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο» (Craft, 2007a, σελ. 7). Μια από τις πιο σημαντικές προκλήσεις στις οποίες καλείται να ανταπεξέλθει ο σημερινός πολίτης είναι η συνεχής επιδείνωση της σύγχρονης περιβαλλοντικής κρίσης και η διόγκωση των προβλημάτων που σχετίζονται με αυτή, σε κοινωνικό, πολιτιστικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο (Hume & Barry, 2015).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) στοχεύει στην εκπαίδευση των ανθρώπων ώστε να ενημερωθούν, να ευαισθητοποιηθούν και να εμπλακούν ενεργά στην προσπάθεια επίλυσης των υπαρχόντων περιβαλλοντικών ζητημάτων, αλλά και να συμβάλλουν στην πρόληψη, ώστε να μην δημιουργηθούν νέα προβλήματα (Κορνήια, 2012). Η ευαισθησία του ατόμου απέναντι σε πάσης φύσεως προβλήματα (Torrance, 1966), αλλά και η ικανότητά του να δίνει λύσεις σε αυτά, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την εκδήλωση της δημιουργικής του σκέψης (Parkhurst, 1999· Feist & Barron, 2003· Corcini, 1999, στο Kampylis & Valtanen, 2010). Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) ως μετεξέλιξη της ΠΕ, μεταξύ άλλων, ευνοεί την ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου για βαθιά σκέψη σε σχέση με διαδικασίες, θέσεις και απόψεις που συνδέονται με τα σύγχρονα περιβαλλοντικά ζητήματα (Φλογαΐτη, 2006).

Ωστόσο, μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία της ΠΕ/ΕΑΑ όσον αφορά την προώθηση της σκέψης των μαθητών, διαπιστώνει κανείς πως δίνεται έμφαση κυρίως στην κριτική (Osborne, 2016), στη στοχαστική (Howlett, Ferreira & Blomfield, 2016), στη συστημική (Rodríguez, Kohen & Delval, 2015), στη διεπιστημονική (Tan & So, 2019) και όχι τόσο στη δημιουργική σκέψη. Για το λόγο αυτό, η σχέση της ΠΕ/ΕΑΑ με τη δημιουργικότητα/δημιουργική σκέψη παραμένει ένα πεδίο με ελάχιστες ερευνητικές αναφορές (Daskolia, Dimos & Kampylis, 2012· Καλαφάτη, 2020· Mróz & Ocetkiewicz, 2021). Η ελλιπής αναφορά της δημιουργικότητας στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης για την αειφορία (Sandri, 2013), αν και τα τελευταία χρόνια τείνει να αποκαθίσταται (βλ. Mróz & Ocetkiewicz, 2021), και κυρίως, η μικρή εκπροσώπηση της έννοιας σε θεσμοθετημένο επίπεδο, όσον αφορά τις επιδιώξεις της ΠΕ/ΕΑΑ σε όλες τις βαθμίδες σπουδών διεθνώς, δημιουργεί εύλογα ερωτηματικά. Ειδικά αν λάβει κανείς υπόψη ότι για να επιτευχθούν οι στόχοι της αειφορίας, οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να αναπτύξουν την κριτική και τη δημιουργική τους σκέψη, με σκοπό τη λήψη αποφάσεων και κυρίως τη δράση για ένα αειφόρο μέλλον (Norddahl, 2008), διαπίστωση που τοποθετεί τη δημιουργικότητα στην καρδιά της αειφορίας (d'Orville, 2019).

Η έρευνα στην οποία στηρίζεται η παρούσα εργασία ήρθε να ανταποκριθεί στο ερευνητικό κενό που καταγράφεται διεθνώς όσον αφορά τη σχέση της δημιουργικότητας με την ΠΕ/ΕΑΑ. Εναρμονίζεται με τη σταδιακή άνοδο του ρόλου της δημιουργικότητας στο σύγχρονο παράδειγμα της αειφορίας (Cheng, 2019) η οποία παρατηρείται το τελευταίο διάστημα, καθώς διαπραγματεύεται τις προϋποθέσεις για την εκδήλωση και την περαιτέρω ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών του νηπιαγωγείου, στο πλαίσιο της Προσχολικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Davis, 2010). Βασίστηκε σε μια εκπαιδευτική περιβαλλοντική παρέμβαση που εντάσσεται στο πεδίο σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Μελέτης Περιβάλλοντος (ΔΕΠΠΣ, 2003) σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά, μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο μαθησιακά περιβάλλον εμπλέκονται με δραστηριότητες που βασίζονται στα βιώματα τους, ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα, την ανταλλαγή ιδεών και οδηγούν σε νέα γνώση (ibid).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έμφαση της έρευνας δόθηκε στην έννοια της δημιουργικότητας. Ειδικότερα, η εργασία επικεντρώνεται στις επιμέρους διαστάσεις της δημιουργικότητας, στη σχέση της με την εκπαίδευση, στα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα όσον αφορά τα μικρά παιδιά, καθώς και σε ενδεικτικές μελέτες που έχουν επιχειρήσει να την προσεγγίσουν ερευνητικά στο σχολικό πλαίσιο.

Οι διαστάσεις της δημιουργικότητας και η θέση της στην εκπαίδευση

Από τη διεθνή βιβλιογραφία δεν προκύπτει ένας κοινός ορισμός για τη δημιουργικότητα, κυρίως λόγω της σύνθετης φύσης της, η οποία επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες. Πρώτος ο Αμερικανός Ακαδημαϊκός Mel Rhodes (1961) πρότεινε τη διάκριση ανάμεσα σε τέσσερις βασικές συνιστώσες της δημιουργικότητας, οι οποίες καθοδήγησαν την έρευνα και συνέβαλαν στην οικοδόμηση της θεωρίας: το άτομο, τη διαδικασία, την πίεση (περιβάλλον) και το προϊόν (the four P's of creativity: person, process, press and product) (Runco, 2004).

Με βάση το διαχωρισμό του Rhodes (1961), ο όρος *άτομο* περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά, την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του δημιουργικού υποκειμένου (Rhodes, 1961· Runco, 2004). Οι προσεγγίσεις της έρευνας που εστιάζουν στη σχέση της προσωπικότητας με τη δημιουργικότητα (Feist, 2010), αναγνωρίζουν ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δημιουργικού ατόμου, όπως είναι το εσωτερικό κίνητρο, τα ευρείας φύσεως ενδιαφέροντα, η ανεξάρτητη κρίση, η δημιουργική αυτο-εικόνα, η δεκτικότητα, κ.α. (Gruszka & Tang, 2017). Η *διαδικασία* αναφέρεται στο πλαίσιο και στην πορεία της σκέψης προς την παραγωγή ενός δημιουργικού αποτελέσματος. Ειδικότερα, ο θεωρητικός Graham Wallas (2014) κάνει λόγο για τέσσερα στάδια που χαρακτηρίζουν ένα επίτευγμα της σκέψης σε μια δημιουργική διαδικασία προς τη διαχείριση μιας κατάστασης που κινητοποιεί το άτομο: την

«προετοιμασία», την «επίωση», την «έμπνευση» και την «αξιολόγηση» των αποτελεσμάτων του παραγόμενου δημιουργικού προϊόντος. Το *προϊόν* αφορά στο δημιούργημα της ανθρώπινης σκέψης, σε μια ιδέα που αποκτά απτή μορφή και επικοινωνείται στους άλλους (Runco, 2004). Στη δημιουργική διαδικασία κομβικό ρόλο διαδραματίζει η δημιουργική σκέψη του ατόμου, καθώς ενεργοποιεί την ανάδυση νέων ιδεών και προτάσεων με σκοπό την επίλυση του υπό διερεύνηση προβλήματος. Εξίσου σημαντική είναι η κριτική σκέψη που του επιτρέπει ένα βαθύ στοχασμό όσον αφορά τις παραμέτρους ενός προβλήματος και κυρίως τον απολογισμό των προτεινόμενων λύσεων, με βάση κάποια κριτήρια που εξετάζουν κυρίως τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα των λύσεων αυτών. Συνεπώς η δημιουργική και η κριτική σκέψη είναι άρρηκτα συνυφασμένες λειτουργίες (Glassner & Schwarz, 2007) και παίζουν εξίσου καθοριστικό ρόλο στην πορεία επίλυσης ενός προβλήματος (βλ. Sadler-Smith, 2016· Facione, 2015). Συνιστούν ένα ενιαίο, ολοκληρωμένο και αδιαχώριστο σύνολο της ανθρώπινης νόησης, καθώς η πρώτη συμβάλλει στη γέννηση των ιδεών και η δεύτερη στην αξιολόγησή τους (Paul & Elder, 2008). Τέλος, η συνιστώσα της *πίεσης* αναφέρεται στις δυνάμεις του περιβάλλοντος που επιδρούν στα υποκείμενα, επιφέροντας την παραγωγή των δημιουργικών αποτελεσμάτων (Rhodes, 1961· Runco, 2004).

Οι σύγχρονοι μελετητές του φαινομένου της δημιουργικότητας Kaufman & Beghetto (2009), προτείνουν ένα μοντέλο διάκρισης της έννοιας της δημιουργικότητας, αναφέροντας τέσσερα βασικά είδη (four C): την *Big-C δημιουργικότητα* (Big Creativity), στην οποία ανήκουν υψηλού επιπέδου δημιουργήματα και ευρείας αποδοχής επιτεύγματα, την *Pro-C δημιουργικότητα* (Professional Creativity), που βοηθά τους ανθρώπους να είναι δημιουργικοί στο επάγγελμά τους, τη *little-c δημιουργικότητα* (διαφορετικά, *everyday creativity*), η οποία αναφέρεται στις δημιουργικές ενέργειες του ανθρώπου, προκειμένου να εφευρίσκει λύσεις σε καθημερινά προβλήματα και τέλος, τη *mini-c δημιουργικότητα*, ή αλλιώς, προσωπική δημιουργικότητα (personal creativity) (Runco, 2003), η οποία αναφέρεται στην ατομική διάσταση της δημιουργικότητας, συνιστώντας το πρώτο επίπεδο εκδήλωσης του φαινομένου, τον προπομπό για όλες τις μετέπειτα εκφάνσεις του. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην *καθημερινή δημιουργικότητα* (Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010) όπου εκφράζεται σε διάφορα επίπεδα της ανθρώπινης δραστηριότητας και επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου (Burnard, Craft, Cremin, with Duffy, Hanson, Keene, Haynes & Burns, 2006· Craft, 2001· 2003· 2005· 2007a). Έχει συνδεθεί στενά με το σχολικό πλαίσιο, καθώς σχετίζεται με τα δημιουργικά αποτελέσματα που επιτυγχάνουν οι μαθητές κατά τη σχολική τους εμπειρία, τα οποία οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά (Smith & Smith, 2010).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την εκπαίδευση, η δημιουργικότητα ορίζεται ως μια *πλαισιοθετημένη* (situated) ικανότητα, που σημαίνει ότι προσεγγίζεται σε συνάρτηση με το πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα (Amabile, 1982· Csikszentmihalyi, 1996, στο Daskolia et al., 2012). Όπως αναφέρουν οι Kamprylis & Berki (2014), η δημιουργική σκέψη στο σχολικό περιβάλλον ωθεί τα παιδιά να πειραματίζονται με διαφορετικές εναλλακτικές, αξιοποιώντας τη φαντασία τους. Ιδιαίτερη σημασία δε, έχει δοθεί στην εκδήλωση και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα πρώτα χρόνια ανάπτυξης και εκπαίδευσης του ατόμου.

Πιο αναλυτικά, μία από τις κύριες προσεγγίσεις της έννοιας στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης υποστηρίζει πως η δημιουργικότητα των μικρών παιδιών εντοπίζεται στην ικανότητά τους να *σκέφτονται δυνατότητες* (*possibility thinking-PT*) (Craft, McConnon & Matthews, 2012b· Craft, Cremin, Burnard, Dragovic & Chappell, 2012a), είτε σε ατομικό επίπεδο, ή σε συνεργασία με άλλους (Craft, 2007b). Όπως σημειώνει η θεωρία, η *σκέψη δυνατοτήτων* αποτελεί τον βασικό πυρήνα εκδήλωσης της δημιουργικότητας των μικρών παιδιών (Craft, Cremin, Burnard & Chappell, 2007· Craft, 2002). Ειδικότερα, υφίσταται όταν τα παιδιά εμπλέκονται και εμβαθύνουν σε καθημερινά προβλήματα, θέτοντας και ανταποκρινόμενα σε ανοιχτά ερωτήματα, όπως, «*τι θα γίνει αν;*» (Chappell, Craft, Burnard & Cremin, 2008· Grainger, Craft & Burnard, 2007· Craft et al., 2007· Faulkner, Coates, Craft & Duffy, 2006) που τα ωθούν να αναζητούν λύσεις στα προβλήματα αυτά.

Η έρευνα της δημιουργικότητας στο σχολικό πλαίσιο

Η έρευνα στο πεδίο της δημιουργικότητας δεν είναι τόσο αναπτυγμένη (Craft, 2011), όσο θα περίμενε δηλαδή κανείς. Για το λόγο αυτό, συναντώνται λίγες στον αριθμό εμπειρικές μελέτες για την επίδραση της δημιουργικότητας στη μάθηση των παιδιών (Jindal-Snape, Davies, Collier, Howe, Digby & Hay, 2013, Burnard, 2011). Επίσης, υπάρχουν ελάχιστες αναφορές διεθνώς για την καταγραφή και την αξιολόγηση της δημιουργικότητας στο σχολικό πλαίσιο (Craft, 2001b). Ακόμα λιγότερες είναι οι εμπειρικές έρευνες που εστιάζουν ειδικά στη σχέση μεταξύ της δημιουργικότητας και της ΠΕ/ΕΑΑ (βλ. Daskolia et al., 2012· Daskolia, Makri & Kynigos, 2014· Δήμος & Δασκολιά, 2012· Cheng, 2019· Καλαφάτη, 2020· Mróz & Ocetkiewicz, 2021), καθώς δίνεται βαρύτητα σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι οι φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά (βλ. Cremin, Glauert, Craft, Compton & Stylianidou, 2015), καθώς και οι τέχνες και οι νέες τεχνολογίες (Heilmann & Korte, 2010). Ιδιαίτερα, το πεδίο της έρευνας σχετικά με τη διασαφήνιση, την ανάπτυξη και την τεκμηρίωση της δημιουργικότητας των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο συνιστά μια πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία (Craft, 2008). Σύγχρονοι μελετητές του πεδίου υποστηρίζουν πως επειδή η δημιουργικότητα απουσιάζει από την αξιολόγηση που πραγματοποιείται εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, δεν μπορεί κανείς να υποστηρίξει με σαφήνεια την ενσωμάτωση της έννοιας στη σχολική τάξη (Beghetto, Kaufman & Baer, 2015).

Όπως προκύπτει από κάποιες, λιγοστές στον αριθμό ερευνητικές καταγραφές που συναντώνται στη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να αξιοποιούν μια ποικιλία μέσων για να προσεγγίζουν την δημιουργικότητα των μαθητών τους, αποτιμώντας παράλληλα το έργο, τη συμπεριφορά και τα λεγόμενά τους (Fryer, 1996, στο Craft, 2001b). Επίσης, έχουν καταγραφεί κάποιες ερευνητικές προσπάθειες, οι οποίες στόχευαν στον ορισμό κριτηρίων όσον αφορά την αποτίμηση της δημιουργικότητας στο σχολικό πλαίσιο (Besemer & Treffinger, 1981· Jackson, Messick, & Kneller, 1965, στο Craft, 2001b). Ωστόσο, έχουν επισημανθεί αντικειμενικές δυσκολίες στην απόπειρα ταξινόμησης των κριτηρίων αυτών (Fryer, 1996, στο Craft, 2001b). Κατά συνέπεια, ακόμα και σήμερα, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν στα χέρια τους επαρκή παιδαγωγικά μέσα για να υποστηρίξουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους (Beghetto et al., 2015). Αντίστοιχα, δεν έχουν στη διάθεσή τους τα σταθμισμένα εκείνα ερευνητικά εργαλεία που θα τους επιτρέψουν να αναγνωρίσουν και να τεκμηριώσουν την εξέλιξη της δημιουργικής τους σκέψης (Craft, 2008).

Η ταυτότητα και ο σκοπός της έρευνας

Η έρευνα στην οποία βασίζεται η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό της τάξης ενός νηπιαγωγείου της Αττικής, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013, με τη συμμετοχή 20 νηπίων (α΄ και β΄ ηλικίας). Σκοπός ήταν να εξετάσει εάν και με ποιο τρόπο προωθεί η ΠΕ/ΕΑΑ τη δημιουργικότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, μέσα από την προσέγγιση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος στο νηπιαγωγείο, αξιοποιώντας την τέχνη ως βασικό εργαλείο. Επομένως, το κύριο ερώτημα της έρευνας ήταν:

Προωθεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη τη δημιουργικότητα των παιδιών του νηπιαγωγείου, όταν αξιοποιεί ως όχημα την τέχνη;

Το κεντρικό ερώτημα της έρευνας δομήθηκε γύρω από τα επιμέρους ερωτήματα:

α) *Ανιχνεύονται οι ενδείξεις που πιστοποιούν την εκδήλωση της δημιουργικότητας των παιδιών, στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής περιβαλλοντικής παρέμβασης που αξιοποιεί τις εικαστικές τέχνες;*

β) *Ποιοι παράγοντες επιδρούν στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών, κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής περιβαλλοντικής παρέμβασης με άξονα τις εικαστικές τέχνες;*

γ) *Πώς εξελίσσεται η δημιουργική διαδικασία με κατεύθυνση την επίλυση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος, με τη συμβολή των εικαστικών τεχνών;*

Σύμφωνα με το κύριο ερευνητικό ερώτημα, βασικό μέλημα της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ήταν καταρχήν να ανιχνεύσει τις ενδείξεις της δημιουργικότητας των παιδιών του νηπιαγωγείου κατά τη διεξαγωγή της περιβαλλοντικής εκπαιδευτικής παρέμβασης, και σε αυτήν ακριβώς την κατεύθυνση της έρευνας εστιάζει η παρούσα εργασία.

Η μέθοδος της έρευνας

Δεδομένου πως η ερευνήτρια ήταν παράλληλα η εκπαιδευτικός της τάξης, έκρινε πως η Έρευνα-Δράση (ΕΔ) (Κατσαρού, 2016) μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στους στόχους και τις ανάγκες της παρούσας μελέτης. Η μεθοδολογία της ΕΔ έδωσε την ευκαιρία στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να σχεδιάζει τις ενέργειές της, να τις παρατηρεί και να στοχεύεται πάνω σε αυτές, να προχωρά σε επανασχεδιασμούς, να τους ενσωματώνει στη δράση και να αναστοχάζεται, προκειμένου να διευκολύνει την πρόοδο της δημιουργικής διαδικασίας. Η ερευνητική διαδικασία εξελίχθηκε μέσα από τέσσερις επιμέρους κύκλους δράσης, εστιάζοντας στην ομαδική αλληλεπίδραση των μαθητών μιας τάξης νηπιαγωγείου, στο πλαίσιο διεξαγωγής μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης για το περιβάλλον και την αειφορία, η οποία είχε διάρκεια μία με δύο διδακτικές ώρες ημερησίως.

Η έρευνα υιοθέτησε το μοντέλο του Stephen Kemmis (Kemmis & McTaggart, 2007), δίνοντας έμφαση σε μια εμπειρική διαδικασία επίλυσης προβλήματος, η οποία εμπειρείχε τους βασικούς άξονες της δράσης και του στοχασμού πάνω σε αυτή (Reason & Bradbury, 2008). Ο Kemmis βασίστηκε στο αρχικό μοντέλο του Lewin, σύμφωνα με το οποίο η ερευνητική διαδικασία εξελίσσεται σπειροειδώς και κάθε κύκλος της σπείρας περιλαμβάνει τις φάσεις του *σχεδιασμού*, της *δράσης*, της *παρατήρησης* και του *στοχασμού* που οδηγούν στον *αναθεωρημένο σχεδιασμό* της δράσης (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η αποτίμηση της δράσης οδηγεί στον επόμενο νέο κύκλο σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και στοχασμού (Carr & Kemmis, 1986), κ.ο.κ.

Καθώς η ερευνήτρια ως εκπαιδευτικός της τάξης δρούσε παράλληλα μέσα στην πραγματικότητα που μελετούσε, υιοθέτησε ως βασική ερευνητική προσέγγιση τη *συμμετοχική παρατήρηση* (Κυριαζή, 1999). Ειδικότερα, ανέλαβε το ρόλο της πλήρους συμμετοχής (complete participant role) του παρατηρητή, ως αυθεντική συμμετέχουσα στην υπό μελέτη συνθήκη (Adler & Clark, 2018· Babbie, 2018). Συνεπώς, στην εν λόγω έρευνα η ερευνήτρια είχε διττό ρόλο. Ως εκπαιδευτικός της τάξης σχεδίαζε μια παιδαγωγική συνθήκη και ως ερευνήτρια και ενεργό μέλος της συνθήκης αυτής, την παρατηρούσε, συλλέγοντας δεδομένα που την αποσαφηνίζουν και αναδεικνύοντας επιμέρους φαινόμενα που την επηρεάζουν. Η παρατήρηση ανάλογα με τα εξεταζόμενα φαινόμενα της έρευνας ήταν κάποιες φορές *ημιδομημένη* (semi-structured) και κάποιες άλλες *δομημένη* (structured) (Cohen et al., 2008). Συγκεκριμένα, η ημιδομημένη παρατήρηση αξιοποιήθηκε για την ανάδειξη των παραγόντων που επέδρασαν καθοριστικά στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών, αλλά και την εξέλιξη συνολικά της δημιουργικής διαδικασίας προς την επίλυση του περιβαλλοντικού ζητήματος. Ενώ, η δομημένη παρατήρηση πραγματοποιήθηκε με σκοπό την ανίχνευση των *ευδείξεων* της δημιουργικής σκέψης και δράσης των παιδιών και βασίστηκε στις εννοιολογικές κατηγορίες ενός έτοιμου θεωρητικού εργαλείου από τη βιβλιογραφία, το οποίο περιγράφεται αναλυτικά στη συνέχεια.

Τα εργαλεία της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκαν τα εξής ερευνητικά εργαλεία: *λίστα ελέγχου*, *σημειώσεις παρατήρησης* (γραφτές και μαγνητοφωνημένες), *ημερολόγιο* ερευνήτριας, συζήτηση με την *κριτική φίλη*, *έκφραση γνώμης* και *αναφορά εμπειρίας γονέων* (Κατσαρού & Τσάφος, 2003), *δημιουργικές παραγωγές παιδιών*. Ειδικά, όσον αφορά τη συλλογή των δεδομένων που αφορούσαν στο 1^ο υπο-ερώτημα της έρευνας, στο οποίο εστιάζει η εργασία, αξιοποιήθηκε μια ειδικά διαμορφωμένη *λίστα ελέγχου* (checklist), δανεισμένη από τη βιβλιογραφία, η οποία μελετήθηκε και τεκμηριώθηκε θεωρητικά.

Η λίστα ελέγχου βασίστηκε σε έναν σκελετό της *Αρχής Ανάπτυξης Προσόντων και Προγραμμάτων Σπουδών* της Μ. Βρετανίας, με τίτλο: «*Δημιουργικότητα: βρείτε την, προωθήστε την*» (QCA, 2004). Ο σκελετός διαμορφώθηκε ώστε να βοηθά τους εκπαιδευτικούς αφενός να *εντοπίζουν*, αφετέρου να *υποστηρίζουν* την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών τους, ηλικίας 5-14 χρονών. Σύμφωνα με αυτόν, όταν οι μαθητές *σκέφτονται* και *ενεργούν δημιουργικά* στην τάξη, είναι πιθανό να (QCA, 2004, σελ. 10-12):

- *Διατυπώνουν ερωτήσεις και αμφισβητούν* (Ρωτούν γιατί; πώς; τι γίνεται αν; κάνουν ασυνήθιστες ερωτήσεις, ανταποκρίνονται σε ιδέες, ερωτήσεις, δραστηριότητες και προβλήματα με αναπάντεχο τρόπο, αμφισβητούν συμβάσεις, υποθέσεις, τόσο τις δικές τους, όσο και των άλλων).
- *Κάνουν συνδέσεις και αναγνωρίζουν σχέσεις ανάμεσα σε πράγματα* (αναγνωρίζουν τη σημασία της γνώσης και της προηγούμενης εμπειρίας τους, κάνουν αναλογίες και χρησιμοποιούν μεταφορές, κάνουν γενικεύσεις με πληροφορίες και εμπειρίες, αναζητούν τάσεις και μοτίβα, επανερμηνεύουν και εφαρμόζουν τη γνώση τους σε νέα πλαίσια, επικοινωνούν τις ιδέες τους με νέους και απροσδόκητους τρόπους).
- *Προβλέπουν τι μπορεί να συμβεί* (φαντάζονται, διαχειρίζονται υποθέσεις, βλέπουν δυνατότητες, προβλήματα και προκλήσεις, οπτικοποιούν εναλλακτικές, σκέφτονται τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο και από διάφορες οπτικές γωνίες).
- *Διερευνούν ιδέες, διατηρούν ανοιχτές επιλογές* (παίζουν με ιδέες, πειραματίζονται, δοκιμάζουν εναλλακτικές και νέες προσεγγίσεις, ανταποκρίνονται ενστικτωδώς, εμπιστεύονται το ένστικτό τους, προβλέπουν και ξεπερνούν δυσκολίες ακολουθώντας μια ιδέα, διατηρούν ανοιχτό μυαλό, προσαρμόζουν και τροποποιούν τις ιδέες τους για να επιτύχουν δημιουργικά αποτελέσματα).
- *Στοχάζονται κριτικά πάνω σε ιδέες, δράσεις και αποτελέσματα* (αξιολογούν την πρόοδό τους, αναρωτιούνται αν κάτι είναι «καλό» ή «χρήσιμο», επιζητούν ανατροφοδότηση και ενσωματώνουν αποτελέσματα σύμφωνα με τις ανάγκες τους, διατυπώνουν επικοδομητικά σχόλια, ιδέες, ερμηνείες και τρόπους να κάνουν πράγματα, κάνουν διορατικές παρατηρήσεις σχετικά με τις έννοιες της πρωτοτυπίας και της αξίας).

Ο θεωρητικός σκελετός (QCA, 2004) πήρε τη μορφή λίστας ελέγχου (checklist) που αποτέλεσε το πρωτόκολλο παρατήρησης (βλ. Παράρτημα 1) από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, με στόχο να διερευνηθεί το ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στο εάν εμφανίζονται οι παραπάνω ενδείξεις δημιουργικής συμπεριφοράς των παιδιών (1^ο υπο-ερώτημα). Η συμπλήρωση της λίστας πραγματοποιούνταν σε επιλεγμένες στιγμές της δράσης, εντός και εκτός της σχολικής τάξης, σύμφωνα με τη μέθοδο της *δειγματοληψίας συμβάντων* (event sampling) (Cohen et al., 2008). Οι στιγμές αυτές επιλέγονταν με γνώμονα την ανταπόκριση των παιδιών σε καθοριστικά στάδια της εκπαιδευτικής παρέμβασης ανά κύκλο δράσης της έρευνας, που αφορούσαν κυρίως στη διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του περιβαλλοντικού ζητήματος, αλλά και τις ενέργειες παρέμβασης με σκοπό τη διευθέτησή του. Η δειγματοληψία συμβάντων, γνωστή επίσης ως *σύστημα σημάτων*, χρησιμεύει στον εντοπισμό της συχνότητας εμφάνισης των παρατηρούμενων συμπεριφορών, ώστε να είναι δυνατές οι συγκρίσεις (ibid). Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συμπλήρωνε τη λίστα, εισάγοντας ένα σύμβολο δίπλα στις ενδείξεις δημιουργικής συμπεριφοράς των παιδιών, κάθε φορά που τις παρατηρούσε, τόσο στο πλαίσιο της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης στις ομάδες (συν)εργασίας, αλλά και κατά τη διάδραση με την ίδια στην ολομέλεια της τάξης.

Παράλληλα, κατέγραφε *ενδεικτικά αποσπάσματα* από τα λεγόμενα των παιδιών στην ολομέλεια της τάξης, τις μεταξύ τους συνομιλίες και τις περιγραφές των έργων τους, τα οποία συνδέονταν με τις παρατηρούμενες ενδείξεις δημιουργικότητας. Όταν οι συνθήκες της τάξης το επέτρεπαν, η καταγραφή των αποσπασμάτων γινόταν σε πραγματικό χρόνο στο τετράδιο παρατήρησης με τη μορφή συντομογραφιών που καθαρογράφονταν στο τέλος της ημέρας. Εναλλακτικά, υπαγορεύονταν από την ερευνήτρια σε δημοσιογραφικό κασετοφωνάκι, σε στιγμές της δράσης που δεν υπήρχε η δυνατότητα για γραπτές καταγραφές.

Η ανάλυση των δεδομένων

Με την ολοκλήρωση του κάθε ένα από τους τέσσερις κύκλους δράσης της έρευνας, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια καταμετρούσε τις ενδείξεις που είχε καταγράψει στη λίστα παρατήρησης όσον αφορά τη δημιουργική συμπεριφορά των παιδιών (βλ. Παράρτημα 2). Έτσι, σε κάθε κύκλο μπορούσε να αποτιμήσει ποιες από τις κατηγορίες ενδείξεων του εργαλείου της

εμφανίζονταν και πόσο συχνά. Όταν ολοκληρώθηκε και ο τέταρτος κύκλος δράσης διαμόρφωσε έναν συγκεντρωτικό πίνακα (βλ. Παράρτημα 3), στον οποίο καταγράφηκε η πορεία των ενδείξεων, γεγονός που της επέτρεψε να κάνει συγκρίσεις ανάμεσα στους κύκλους δράσης της έρευνας. Σκοπός δεν ήταν η αυστηρή ποσοτική ανάλυση των ενδείξεων αυτών, αλλά περισσότερο μια ποιοτική προσέγγισή τους. Αφορούσε κυρίως στην ερμηνεία της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης, τη βαθμιαία εξέλιξη και τη συσχέτισή τους με το περιεχόμενο και το σκοπό της παρέμβασης, ανά κύκλο δράσης.

Επιπλέον, συνδύασε τα δεδομένα από τις λίστες με στοιχεία που αναδύθηκαν από την ανάλυση στο περιεχόμενο των σημειώσεων παρατήρησης αλλά και του ημερολογίου έρευνας. Στο τελικό στάδιο της ανάλυσης των παρατηρούμενων ενδείξεων δημιουργικής συμπεριφοράς, κάποιες από τις κατηγορίες του αρχικού εργαλείου συγχωνεύτηκαν, ενώ άλλες δεν λήφθηκαν υπόψη, καθώς η ερευνήτρια έκρινε πως δεν εμφανίστηκαν σε αξιοσημείωτο βαθμό.

Έτσι, οι συγκεντρωτικές ενδείξεις δημιουργικότητας που προέκυψαν μέσα από την τριγωνοποίηση των δεδομένων της έρευνας (Flick, 2018) αφού τεκμηριώθηκαν θεωρητικά, εμπλούτισαν ή/και τροποποίησαν σε κάποια σημεία το αρχικό εργαλείο, οδηγώντας έτσι στη διαμόρφωση ενός αναθεωρημένου μοντέλου ανίχνευσης της δημιουργικής σκέψης και δράσης των παιδιών (βλ. Σχήμα 1 παρακάτω). Για λόγους διατήρησης της ανωνυμίας των παιδιών, στα επιλεγμένα αποσπάσματα από τα λεγόμενά τους, τα οποία παρατίθενται στα αποτελέσματα που ακολουθούν, χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα.

Τα αποτελέσματα και η συζήτηση της έρευνας

Η εν λόγω έρευνα εξελίχθηκε παρακολουθώντας την πορεία μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης για την «αειφόρο διαχείριση των απορριμμάτων». Το πρόβλημα των απορριμμάτων αναδειχθηκε από την έρευνα και την καταγραφή των περιορισμών που βίωναν τα παιδιά στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, οδηγώντας στην επιθυμία να παρέμβουν συλλογικά ώστε να το περιορίσουν.

Μέσα από τους κύκλους δράσης της έρευνας, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αφενός εστίασε στον εντοπισμό και τη μελέτη των ενδείξεων εκείνων που μαρτυρούν ότι τα παιδιά σκέφτονται και ενεργούν δημιουργικά, με άξονα τη διερεύνηση και τη διευθέτηση του εξεταζόμενου περιβαλλοντικού ζητήματος. Αφετέρου, με γνώμονα τη συστηματική παρατήρηση και τον (ανα)στοχασμό πάνω στη δράση, ανέδειξε τους παράγοντες εκείνους που επιδρούσαν καθοριστικά στην προώθηση της δημιουργικότητάς τους, με σκοπό να (ανα)προσαρμόζει και να (επανα)σχεδιάζει τη δράση, ενισχύοντας όσους προήγαγαν τη δημιουργική διαδικασία και παρεμβαίνοντας επανορθωτικά σε εκείνους που την περιόριζαν.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στον *πρώτο κύκλο* της έρευνας, τα παιδιά εκδήλωσαν τις πρώτες ενδείξεις δημιουργικότητας, ενώ άρχισαν σταδιακά να εξοικειώνονται με τη διαδικασία εντοπισμού και επίλυσης διάφορων προβλημάτων που προέκυπταν στη δράση τους. Επίσης, έθεσαν κομβικά ερωτήματα, βάση των οποίων οργανώθηκε ένα σχέδιο δράσης για την προσέγγιση του εξεταζόμενου ζητήματος. Στο *δεύτερο κύκλο*, τα παιδιά ήρθαν σε γνωριμία με το ζήτημα, κάνοντας προβλέψεις και καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα των παραμέτρων του. Επιπλέον, άρχισαν να σκέφτονται και να μοιράζονται κάποιες αρχικές προτάσεις δράσεων για την αντιμετώπιση του ζητήματος, τις οποίες επεξεργάστηκαν περαιτέρω στην επόμενη φάση της έρευνας. Στον *τρίτο κύκλο*, ο οποίος ήταν ο πιο σημαντικός και πλούσιος από άποψη ενδείξεων δημιουργικής συμπεριφοράς, τα παιδιά προχώρησαν στον σχεδιασμό, τον εμπλουτισμό, την αποτίμηση και τέλος την υλοποίηση των προτεινόμενων δράσεων. Στον *τέταρτο κύκλο* ολοκληρώθηκαν οι δράσεις της ομάδας προς την επίλυση του εξεταζόμενου ζητήματος. Παράλληλα, προέκυψαν περαιτέρω σχεδιασμοί, με σκοπό την κοινοποίηση και τη διάχυση των δράσεων αυτών στην τοπική κοινότητα. Στον κύκλο αυτό τα παιδιά έδειξαν να αυτονομούνται και να αποκτούν τον κύριο έλεγχο της δημιουργικής διαδικασίας, επικοινωνώντας ευρέως το όραμά τους για ένα αειφόρο μέλλον.

Μελετώντας τα δεδομένα από τη λίστα ελέγχου που αξιοποιήθηκε, τις σημειώσεις παρατήρησης της δράσης, το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τις αναφορές των γονιών, τα σχόλια

των παιδιών με αφορμή τα επιλεγμένα εικαστικά έργα, αλλά και τις δικές τους δημιουργικές παραγωγές, προέκυψε πως οι κυριότερες *ενδείξεις* που μαρτυρούν πως τα παιδιά *σκέφτονται και ενεργούν δημιουργικά*, κυρίως στο επίπεδο της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, μπορούν να συνοψιστούν στις εξής:

Τα παιδιά εντοπίζουν προβλήματα και ανταποκρίνονται θετικά στις προκλήσεις

Με την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να καταγράψουν τα *προβλήματα που εντόπισαν* στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, υιοθετώντας συμμετοχικές ερευνητικές μεθόδους που βασίζονται στην τέχνη (Πουρκός, 2015). Συγκεκριμένα, αποτύπωσαν φωτογραφικά τα *δυνατά* και τα *αδύναμα* σημεία στο σχολικό περιβάλλον και διαπραγματεύτηκαν τις εικόνες τους στην ολομέλεια της τάξης, αναδεικνύοντας ένα κεντρικό ζήτημα προς διερεύνηση. Ο διάλογος που αναπτύχθηκε με βάση τις φωτογραφίες, αποτέλεσε στην ουσία την εκκίνηση της δημιουργικής διαδικασίας προς τη διερεύνηση και τη διευθέτηση του ζητήματος.

Χριστίνα: «Έχω βγάλει αυτή τη φωτογραφία γιατί δεν μου αρέσει εκεί που πετάω το χαρτάκι μου, στα σκουπίδια, όταν φυσάω τη μύτη μου, γιατί γεμίζει το καλάθι και μυρίζει άσχημα» (σχόλιο παιδιού στη φωτογραφία του).

Σωτήρης: «Είχα πάει εκεί στον κήπο, κοντά στα κάγκελα του δημοτικού και είχα δει σκουπίδια που μας είχαν πετάξει τα παιδάκια από το δημοτικό, αυτό δείχνω σε αυτή φωτογραφία» (σχόλιο παιδιού στη φωτογραφία του).

Συγκεκριμένα τα παιδιά, με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού, είχαν την ευκαιρία να αναγνωρίσουν κρίσιμα ζητήματα που συνδέονταν με τη σχολική τους εμπειρία, να θέσουν ερωτήματα, να διερευνήσουν εναλλακτικές οπτικές και να σκεφτούν σε βάθος πάνω σε αυτές, ενέργειες που συνάδουν με την εκδήλωση δημιουργικής συμπεριφοράς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Jeffrey & Craft, 2004). Επιπλέον, αναγνώρισαν τις αρνητικές συνέπειες που τα ζητήματα αυτά έχουν στο περιβάλλον του σχολείου και στην καθημερινή διαβίωσή τους σε αυτό.

Κώστας: «Άμα πετάμε σκουπίδια ο ένας στον άλλο, θα βρωμίσουν και τα δυο σχολεία... άμα ριζούμε στο άλλο σχολείο, θα βρωμίσουμε το άλλο σχολείο που θα πάμε! Εγώ όταν πάω δημοτικό, σε αυτό το σχολείο θα πάω, οπότε θα έχει βρωμίσει το σχολείο μου. (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Κατά τη διάρκεια συζήτησης στην ολομέλεια, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν σε βάθος όλα τα ζητήματα που ανέδειξαν στην έρευνά τους. Όσο εξέταζαν διεξοδικά τις παραμέτρους των ζητημάτων αυτών, αναγνώριζαν τις προκλήσεις και τα διλήμματα που κάθε φορά ανέκυπταν και αντιλαμβάνονταν πόσο σύνθετες ήταν οι διάφορες εκφάνσεις τους. Μάλιστα, οι αυξανόμενες απαιτήσεις που συνδέονταν με την προσέγγιση των ζητημάτων αυτών δεν φάνηκε να πτοεί, ή να φέρνει σε αδιέξοδο τα παιδιά. Αντίθετα, έδειχναν να εκλαμβάνουν τα νέα δεδομένα που κάθε ανέκυπταν ως προκλήσεις και αφορμές για μια δημιουργική αλληλεπίδραση στην ομάδα. Σχετική έρευνα που αναφέρεται ειδικά στο σχολικό πλαίσιο, τονίζει πως η ικανοποίηση που βιώνουν τα παιδιά όταν έρχονται σε επαφή με *προκλήσεις* και αναλαμβάνουν ρίσκα, αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό μιας επιτυχημένης και δημιουργικής μαθησιακής εμπειρίας (Jeffrey, 2004, στο Craft, 2005).

Θεοδώρα: «Έγινε βουνό από σκουπίδια η παρεούλα από τα κουτιά και περιτυλίγματα των δώρων μας! Όμως μπορούμε να φτιάξουμε και κάτι καινούργιο με όλα αυτά. Είναι πολλά ωραία χρήσιμα πράγματα που μπορούμε να τα επισκευάσουμε και να τα πλύνουμε και να γίνουν σαν καινούργια και μετά να κατασκευάσουμε κάτι με αυτά» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Η *θετική* αυτή *στάση απέναντι σε ένα πρόβλημα* αναδείχθηκε ως μία από τις βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού της ομάδας, γεγονός που επιβεβαιώνει η σχετική βιβλιογραφία (Craft, 2001a· 2005).

Τα παιδιά θέτουν και ανταποκρίνονται σε ερωτήματα

Κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης στην ολομέλεια της τάξης, πρωταγωνίστησε η τάση των παιδιών να *θέτουν* και να *ανταποκρίνονται* θετικά σε *ερωτήματα*. Στον πρώτο κύκλο ξεχώρισε κυρίως η διατύπωση ερωτημάτων που αφορούσαν το *τι*, *πώς* και *γιατί* υφίστανται οι περιορισμοί και τα

εμπόδια που ανέδειξαν στο περιβάλλον του σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η επαφή με υπαρκτά προβλήματα της άμεσης εμπειρίας των παιδιών οδήγησε την ομάδα στη διατύπωση πλήθους ερωτημάτων, τα οποία ενεργοποίησαν τη σκέψη διάφορων εναλλακτικών με σκοπό τη διευθέτησή τους. Όπως τονίζει η βιβλιογραφία, η έκφραση και η ανταπόκριση σε ερωτήματα αποτελεί ένα από τα βασικά συστατικά για την εκδήλωση της δημιουργικότητας των μικρών παιδιών (Burnard et al., 2006· Craft et al., 2012a). Τα ερωτήματα ενεργοποίησαν τη *σκέψη δυνατοτήτων* των παιδιών (Craft, 2011· Chappell, Craft, Burnard, Cremin, 2008· Παύλου, 2018) και τα βοήθησαν να οικοδομήσουν νέα γνώση (Greene, 2008).

Μαρκέλλα: «Αν τα σκουπίδια είναι βρώμικα και δεν ανακυκλώνονται, τότε πού θα μπορούσαμε να τα βάλουμε;» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Βασιλική: «Αν γίνει η πόλη μας σαν αυτόν τον πίνακα, γεμάτη σκουπίδια, τότε πώς θα έχουμε αρκετό χώρο για να παίζουμε;» (σχόλιο παιδιού με αφορμή ένα εικαστικό έργο).

Συγκεκριμένα, τα παιδιά μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες ανέδειξαν το ζήτημα των απορριμμάτων ως το πιο κρίσιμο και επείγον για τη σχολική τους ζωή και μοιράστηκαν τις απορίες τους σχετικά με αυτό. Οι ερωτήσεις τους αποτέλεσαν τους κύριους άξονες πάνω στους οποίους δομήθηκε ένα *σχέδιο δράσης*, με σκοπό τη διερεύνηση του ζητήματος.

Όσο προχωρούσε η παιδαγωγική και ερευνητική διαδικασία, τα ερωτήματα των παιδιών γίνονταν πιο σύνθετα και στοχευμένα, επιτρέποντας τους ακόμα πιο ευφάνταστους και δημιουργικούς συνειρμούς. Τα αρχικά ερωτήματα *τι; γιατί; πώς;* κ.α. σταδιακά γίνονταν πιο σύνθετα, όπως *τι θα γίνει αν; πώς θα μπορούσαμε να; τι θα συνέβαινε αν;* κ.α. Ειδικότερα, το ερώτημα *τι θα γίνει αν;* που συχνά αξιοποιούσε η εκπαιδευτικός-ερευνητήρια για να θέσει έναν προβληματισμό ή/και να ενεργοποιήσει τη σκέψη και τη φαντασία των παιδιών, αναδείχθηκε ως κεντρικό για την εκδήλωση της δημιουργικότητάς τους (Craft, 2001· 2007a· Craft et al., 2007· Burnard et al., 2006· Chappell et al., 2008· Cremin et al., 2006· Grainger et al., 2007).

Εκπαιδευτικός-ερευνητήρια: «Τι θα γινόταν αν τα σκουπίδια που μας πετάνε από το δημοτικό σχολείο τους τα πετούσαμε κι εμείς πίσω όπως προτείνετε;» (χρήση ανοιχτών ερωτήσεων).

Σωτήρης: «Τι θα γίνει αν δεν θυμόμαστε αύριο όλες αυτές τις ιδέες-λύσεις που σκεφτήκαμε για να τις πούμε στα πρωινά παιδιά που έχουν σχολάσει; Τι μπορούμε να κάνουμε για να μην τις ξεχάσουμε;...» (ερώτημα παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Αξιζει να σημειωθεί, πως πρωταγωνιστικό ρόλο για τη διατύπωση και την ανταπόκριση των παιδιών σε κρίσιμα ερωτήματα, διαδραμάτισε η ενσωμάτωση των έργων τέχνης στη δημιουργική διαδικασία. Τα εικαστικά έργα που αξιοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση με σκοπό να διερευνηθούν οι παράμετροι του ζητήματος των απορριμμάτων, προκάλεσαν τα παιδιά να σκεφτούν «έξω από το κουτί» (Craft, 2007a), να ανακαλύψουν εναλλακτικές οπτικές και διαφορετικές κατευθύνσεις στη δράση τους, αξιοποιώντας τη φαντασία τους.

Παύλος: «Γιατί είχε την ιδέα αυτός ο καλλιτέχνης να κάνει πράγματα από σκουπίδια;» (ερώτημα παιδιού με αφορμή ένα εικαστικό έργο).

Νίκος: «...Ο καλλιτέχνης αυτός δεν θέλει να χαλάσει χαρτιά, όπως κι εμείς. Δεν θέλει να σπαταλάει το χαρτί. Θέλει να κάνει οικονομία». (σχόλιο παιδιού με αφορμή ένα εικαστικό έργο).

Τα παιδιά κάνουν προβλέψεις και αναγνωρίζουν σχέσεις ανάμεσα σε φαινόμενα, καταστάσεις, προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες

Από την αφετηρία της ερευνητικής διαδικασίας, τα παιδιά, στην προσπάθειά τους να ξεκαθαρίσουν τη φύση και τις παραμέτρους του εξεταζόμενου ζητήματος, επιστράτευσαν *προϋπάρχουσες γνώσεις* και *προηγούμενες* σχετικές *εμπειρίες*. Μέσα από τη συζήτηση στην ολομέλεια, προέκυψαν οι στοιχειώδεις γνωστικές πληροφορίες που είχαν για το ζήτημα των απορριμμάτων, οι οποίες κυρίως συνδέονταν με τα προσωπικά τους βιώματα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ικανότητα των παιδιών να *κάνουν συνδέσεις* και να *αναγνωρίζουν* τις *σχέσεις* που διέπουν τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα, συνιστά σημαντικό στοιχείο μιας δημιουργικής διαδικασίας (QCA, 2004· Duffy, 2006).

Αναστασία: «Εμείς οι άνθρωποι είμαστε οι εχθροί της χελώνας, γιατί θυμάστε που μας είπαν ότι πετάμε τις σακούλες στη θάλασσα και τις τρώνε γιατί νομίζουν πως είναι μέδουσες;» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Βάλια: «Τα σκουπίδια τα κάνουν οι άνθρωποι, όπως εχθές, θυμάστε που ρίξαμε τα σκουπίδια στην παρεούλα και είδαμε τα σκουπίδια που φέραμε από τα δώρα μας;» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Επιπλέον, όσο περνούσε ο χρόνος και τα παιδιά εμπλέκονταν πιο ενεργά στην προσέγγιση του εξεταζόμενου ζητήματος, ήταν σε θέση να προβλέπουν και επομένως να προλαμβάνουν νέα προβλήματα που θεωρούσαν πιθανόν να ανακύψουν από συγκεκριμένες επιλογές τους. Οι προβλέψεις τους είχαν ως αποτέλεσμα να αναθεωρούν πιθανούς σχεδιασμούς και προτάσεις για δράση, αποφεύγοντας νέες δυσκολίες και περιορισμούς.

Μελίνα: «Έχω ένα πρόβλημα! Άμα πετάμε σε αυτόν τον κάδο, θα γεμίσει αυτός ο κάδος. Επειδή άμα ρίχνουμε πολλά στην ανακύκλωση, πάλι θα έχουμε σκουπίδια, επειδή η ανακύκλωση είναι και αυτή κάδος και άμα γεμίσει και εκείνη, εκεί θα γεμίσει πιο πολύ και θα γίνουν ένα βουνό ανακύκλωσης τα σκουπίδια» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Τα παιδιά αμφισβητούν δεδομένα και συμβάσεις και βλέπουν τα πράγματα με νέα ματιά

Καθώς η εκπαιδευτική παρέμβαση εξελισσόταν, τα παιδιά έδειχναν να ενδυναμώνονται και να αποκτούν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνάμεις και τις ικανότητές τους. Όσο περισσότερο έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας αποκτούσαν, τόσο πιο βαθιά και ουσιαστική γινόταν η σκέψη τους, αναγνωρίζοντας τη σημαντική συνεισφορά τους στην έκβαση της δημιουργικής δράσης.

Παναγιώτα: «Εμείς με τις ιδέες μας τα καταφέραμε και τώρα ο Λέων Πειναλέων (ο κάδος της τάξης) δεν έχει πια τόσα σκουπίδια μέσα!» (σχόλιο παιδιού στο έργο του).

Γιάννης: «Γιατί να μην καλέσουμε τον κ. Β. (εικαστικός) στο σχολείο μας να του δείξουμε κι εμείς τι έχουμε φτιάξει και να δει και τον έπαινο που πήραμε που μειώσαμε τα σκουπίδια της τάξης;» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Επιπλέον, αντιμετώπιζαν τη γνώση με πιο κριτική ματιά, αμφισβητώντας διάφορες καταστάσεις, επιλογές, συνήθειες και παγιωμένες καταστάσεις και συμπεριφορές, τόσο των ίδιων, αλλά και των συμμαθητών τους. Η έννοια της αμφισβήτησης θεωρείται καθοριστική για την προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών, επομένως είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να παρέχει ευκαιρίες που την επιτρέπουν (Craft, 2005).

Αχίλλεας: «Και τι θα πετόχουμε αν πετάμε κι εμείς σκουπίδια; Ό,τι καταφέραμε μέχρι τώρα το χαλάμε, γιατί αν πετάμε τα σκουπίδια στο άλλο σχολείο, θα έχουμε μόνο ένα σκουπιδο-πόλεμο στο τέλος!» (σχόλιο παιδιού σε πρόταση συμμαθητή του).

Δήμητρα: «Κυρία γιατί το πέταξες το κουτί στην ανακύκλωση; Αφού δεν είναι σκουπίδι... Μπορούμε να παίξουμε με αυτό!» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Η τάση των παιδιών να μην θεωρούν ως δεδομένες τις καταστάσεις, τα οδήγησε στο να βλέπουν τα πράγματα με μια φρέσκια ματιά. Η ικανότητα αυτή μάλιστα εξελίχθηκε βαθμιαία μέσα από τους κύκλους δράσης της έρευνας, συνιστώντας μια από τις βασικές ενδείξεις ανάπτυξης της δημιουργικότητάς τους (Duffy, 2006).

Μιχάλης: «Μπορούμε να ανοίξουμε τα κουτιά από τα χριστουγεννιάτικα δώρα μας, να πάρουμε το παιχνιδάκι και μετά με τα άδεια κουτιά να φτιάξουμε ένα άλλο παιχνιδάκι και έτσι να μην τα πετάξουμε» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Καθοριστικό ρόλο για την ανακάλυψη νέων οπτικών από μέρους των παιδιών έπαιξε η ένταξη της τέχνης στην παρέμβαση. Μέσα από τη διαπραγμάτευση των εικαστικών έργων που σχολίαζαν το εξεταζόμενο ζήτημα, τα παιδιά αντιλήφθηκαν πως τα πράγματα αλλάζουν ανάλογα με τη σκοπιά που τα βλέπουμε, γεγονός που τα ωθούσε να μοιράζονται ολοένα και αναπάντεχους συνειρμούς στην ομάδα. Η τάση να θέτουν τα ζητήματα που κάθε φορά προέκυπταν σε νέο πλαίσιο, βοήθησε τα παιδιά να δουν το περιβαλλοντικό ζήτημα μέσα από διαφορετικές σκοπιές.

Κυριακή: «Εγώ νομίζω ότι αυτή η φωτογραφία δεν δείχνει μόνο τα πεταμένα σκουπίδια στο χωράφι. Μας δείχνει ότι ήταν παλιά μια ωραία παραλία και ξαφνικά οι άνθρωποι πήγαν εκεί και πετάξανε στην άμμο πολλά σκουπίδια και έγινε σκουπιδο-γή» (σχόλιο παιδιού με αφορμή ένα εικαστικό έργο).

Κομβικό σημείο της διαδικασίας ήταν πως καθώς τα παιδιά μοιράζονταν τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους, σταδιακά ανέπτυξαν το δικό τους *όραμα* για το σχολείο και το ευρύτερο περιβάλλον τους, σχεδιάζοντας ένα μέλλον, έτσι όπως το επιθυμούσαν. Η διατύπωση ενός *αειφόρου οράματος* λειτούργησε ως στόχος που ενεργοποίησε και υποστήριξε τους προβληματισμούς (Craft, 2002· 2003) της ομάδας, η οποία έθεσε υπό αμφισβήτηση μια υπάρχουσα κατάσταση και σχεδίασε ενέργειες με σκοπό να την αλλάξει.

Ζωή: «Πρέπει να κάνουν οικονομία οι άνθρωποι, δηλαδή να μην παίρνουν όσα δεν χρειάζονται, να παίρνουν μόνο όσα χρειάζονται!» (σχόλιο παιδιού στο έργο του).

Τα παιδιά είχαν ως οδηγό το όραμα για ένα σχολείο απαλλαγμένο από σκουπίδια αρχικά, το οποίο στη συνέχεια διευρύνθηκε σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, πέρα από το στενό περιβάλλον της τάξης και εμπλουτίστηκε με νέες εκφάνσεις και πιο συλλογικά κριτήρια.

Κίμωνας: «Κυρία, καταφέραμε να φτιάξουμε την τάξη μας, δείξαμε και στα παιδιά της άλλης τάξης τι να κάνουν, τώρα να τα πούμε και στους γονείς μας και στα παιδιά του δημοτικού, γιατί εμείς ξέρουμε, ενώ αυτοί δεν το ξέρουν τι πρέπει να κάνουν για να τα καταφέρουν» (σχόλιο παιδιού πάνω στην ομαδική αφίσα ενημέρωσης).

Το κοινό όραμα καθόρισε τα βήματα της ομάδας, ήγειρε στοχασμούς και αναστοχασμούς, ενέπνευσε τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών. Μάλιστα, κάποιες φορές τα παιδιά αμφισβήτησαν επιλογές ακόμα και των ιδίων των εκπαιδευτικών, όταν αυτές έρχονταν σε αντίθεση με το όραμα αυτό.

Στέλλα: «Μου ζήτησε η κυρία Χ. να πετάξω τα χαρτιά αυτά που μας περίσσεψαν όταν κόψαμε, αλλά δεν ήθελα να γεμίσει ξανά ο Λέων Πειναλέων (ο κάδος της τάξης) και τα έβαλα στην τσάντα μου. Θα κάνω κάτι άλλο με αυτά όταν θα πάω σπίτι» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Νηπιαγωγός: «...Παρατηρώ ότι πριν από λίγο καιρό τα παιδιά δεν αμφισβητούσαν τις οδηγίες που έρχονταν σε αντίφαση με τις επιλογές και τις δράσεις τους. Τώρα όμως φαίνεται που αναπτύσσουν σιγά-σιγά το προσωπικό του κριτήριο και επιλέγουν να χειρίζονται τις προκλήσεις που συναντούν με βάση τις συλλογικές αποφάσεις της ομάδας» (απόσπασμα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας).

Τα παιδιά διερευνούν νέες ιδέες και προχωρούν σε πρωτότυπες προτάσεις και δημιουργικά αποτελέσματα

Στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν πρωτίστως και να αντιμετωπίσουν στη συνέχεια το εξεταζόμενο περιβαλλοντικό ζήτημα, τα παιδιά άρχισαν να *σκέφτονται και να προτείνουν διάφορους τρόπους διευθέτησής* του. Αρχικά οι λύσεις που έδιναν ήταν κυρίως αυθόρμητες και όχι λογικά επεξεργασμένες, αλλά ούτε και περιβαλλοντικά φιλτραρισμένες. Καθώς η δράση προχωρούσε και τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν ομαδικά, η σκέψη τους γινόταν ολοένα και πιο στοχευμένη, επιτρέποντάς τους πιο *εφάνταστες, πρωτότυπες* και κυρίως *αειφόρες προτάσεις* για δράση προς την επίλυσή του.

Θοδωρής: «Εγώ έχω μερικές ιδέες. Εγώ λέω να φτιάξουμε στα σπίτια μας ωραία παιχνίδια με παλιά πράγματα, μπορούμε να κάνουμε κι άλλη ανακύκλωση, μπορούμε να κάνουμε και οικονομία, και άμα τα κάνουμε όλα αυτά, τότε σίγουρα θα έχουμε λιγότερα σκουπίδια!» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης)

Βάλια: «Μπορούμε να φτιάξουμε και εμείς τσαντούλες από υφάσματα στο σχολείο, σαν αυτή που μας έδειξε η Κυριακή που της έδωσε το δώρο η φίλη της. Για να βάζουμε μέσα τα ψώνια και να μην έχουμε τις πλαστικές σακούλες που κάνουν κακό στις χελώνες και στη φύση» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Οι ιδέες-λύσεις στο πρόβλημα σχεδιάζονταν, δοκιμάζονταν στην πράξη, αναπροσαρμόζονταν ή εμπλουτίζονταν από τα υπόλοιπα παιδιά, αξιολογούνταν σύμφωνα με την αποτελεσματικότητά τους και τέλος, επιλέγονταν οι πλέον κατάλληλες και αποδοτικές. Πολύ σύντομα η δημιουργική διάθεση των παιδιών επεκτάθηκε και στο περιβάλλον του σπιτιού,

εμπλέκοντας ενεργά και την οικογένειά τους στην προσπάθεια για τη μείωση των απορριμμάτων και κυρίως της άσκοπης κατανάλωσης αγαθών.

Γονιός: «Δεν με αφήνει να πετάξω τίποτα αν δεν το ελέγξει πρώτα. Όλο μου λέει: “μην το πετάς, κάτι θα σκεφτώ να κάνω με αυτό..” Προχθές μάλιστα που πήγαμε στο σινεμά και έφαγε ένα ποπ-κορν, μου ζήτησε να κρατήσουμε το κουτί. Επιστρέφοντας στο σπίτι, το ξεπλύνουμε και τώρα μέσα έχει βάλει τα αυτοκινητάκια του! Και το κουτί του Nescafé επίσης το κρατήσαμε και το έκανε μολυβοθήκη. Έχω εντυπωσιαστεί!» (σχόλιο γονέα).

Γονιός: «Το παιδί μου τώρα πια με μαλώνει όταν ψωνίζω πολλά πράγματα!!! Απέκτησα πιο σωστές συνήθειες και αυτό το οφείλω στο παιδί μου!» (σχόλιο γονέα).

Η *εβελιξία στη σκέψη* των παιδιών ώστε να διερευνούν διαφορετικές ιδέες και να προσεγγίζουν ένα πρόβλημα από διάφορες σκοπιές, αποτέλεσε κεντρικό στοιχείο της δημιουργικής διαδικασίας (Wright, 2010). Καθώς ένιωθαν εμπιστοσύνη και ασφάλεια στο πλαίσιο της ομάδας, εξέφραζαν ολοένα και πιο απροσδόκητες σκέψεις και ιδέες. Όλες οι ιδέες αντιμετωπιζόνταν με σεβασμό και ισοτιμία, με αποτέλεσμα να μην διστάζουν να εκφράζουν ακόμα και τις πιο φαινομενικά αδύνατες ή «τρελές» σκέψεις.

Επιπλέον, όταν μια ιδέα αξιολογούταν ως δημιουργικό αποτέλεσμα σύμφωνα με τα κριτήρια που είχε θέσει η ομάδα, σταδιακά την υιοθετούσαν όλα τα παιδιά, εντάσσοντάς την στην καθημερινότητα της τάξης. Αξιζει βέβαια να σημειωθεί, πως το πρώτο διάστημα ήθελαν να ακούγονται μόνο οι δικές τους ιδέες, διεκδικούσαν την πατρότητά τους και ενοχλούνταν όταν τις οικειοποιούνταν οι συμμαθητές τους. Με τον καιρό όμως, άρχισαν να βιώνουν αυτή τη διάσταση ως θετική εμπειρία, αναγνωρίζοντας την αξία της *ομαδικής αλληλεπίδρασης*, ως βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη όλο και πιο δημιουργικών ιδεών.

Ναυσικά: «Όμως επειδή εγώ έχω πει πολλές ιδέες, δεν θα διαλέγουμε κάθε μέρα τη δική μου, να πουν και τα άλλα παιδιά» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Ευαγγελία: «Ο Τάσος είχε μια πολύ καλή ιδέα που άρεσε πολύ σε όλη την ομάδα και θέλουμε να τη φτιάξουμε. Μια ιδέα πολύ ωραία για να πούμε σε όλους τους ανθρώπους να έχουμε μια καθαρή πόλη με λίγα σκουπίδια» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Τα παιδιά στοχάζονται κριτικά και αξιολογούν τις ιδέες και τα δημιουργικά αποτελέσματα της δράσης τους

Σημαντικό στοιχείο της συνολικής δημιουργικής διαδικασίας με κατεύθυνση την εξεύρεση λύσεων στο εξεταζόμενο περιβαλλοντικό ζήτημα, ήταν ο *έλεγχος* και η *αποτίμηση* από τα παιδιά της αξίας των λύσεων που πρότειναν προκειμένου να το διευθετήσουν. Αρχικά, το βασικό κριτήριο που είχε θέσει η ομάδα περιοριζόταν απλά και μόνο στην εξάλειψη του προβλήματος των απορριμμάτων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη το κόστος και οι επιπτώσεις των προτεινόμενων λύσεων για τους άλλους. Όσο όμως η διαδικασία προχωρούσε, και οι συζητήσεις στην ολομέλεια εμβάθυναν στη ρίζα του προβλήματος, οι σχεδιασμοί που προέκυπταν αντιμετωπιζόνταν με μια *κριτική διάθεση* από μέρους των παιδιών.

Φώτης: «Αν κάνουμε οικονομία, σημαίνει ότι δεν πρέπει να αγοράζουμε αυτά που δεν χρειαζόμαστε. Αν έχουμε κάτι και πάμε και το ξανα-αγοράσουμε, τότε το ένα θα χαλάσει και θα πρέπει να το πετάξουμε στη χωματερή και θα έχουμε πληρώσει τζάμπα λεφτά» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Θανάσης: «Αν βάλουμε την αφίσα στην παιδική χαρά είναι καλύτερο γιατί θα τη βλέπουν πολλά παιδιά και έτσι θα μάθουν τι πρέπει και εκείνα να κάνουν» (σχόλιο παιδιού πάνω στην ομαδική αφίσα ενημέρωσης).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί, πως αρχικά εντοπίστηκε μια σημαντική νοηματική σύγκρουση στη σκέψη των παιδιών, όσον αφορά τη δημιουργικότητα και την έννοια της αειφορίας. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως σε μια χρονική περίοδο της παρέμβασης, η δημιουργική δράση των παιδιών στερούταν περιβαλλοντικής λογικής, ενώ έκαναν μεγάλη σπατάλη στα υλικά που χρησιμοποιούσαν. Ο κίνδυνος αυτός έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία, καθώς θεωρητικοί όπως οι Claxton, Craft & Gardner (2008, στο Kampylis & Valtanen, 2010) έχουν εκφράσει την ανησυχία τους σχετικά με το ηθικό υπόβαθρο της

δημιουργικής έκφρασης, υποστηρίζοντας πως ορισμένες μορφές της δημιουργικότητας προϋποθέτουν σημαντική σπατάλη πόρων. Έτσι και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, σε ένα κομβικό σημείο της διαδικασίας, η δράση των παιδιών ήρθε σε πλήρη αντίθεση με τον στόχο που είχαν θέσει για οικονομία στη κατανάλωση και συνεπώς μείωση των απορριμμάτων.

Φανή: «Κι έτσι παίρνουμε ένα χυμό, τον πίνουμε και όταν τελειώσει, μετά κάνουμε αυτό που πρέπει για να γίνει αυτό που θέλουμε να φτιάξουμε» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Περικλής: «Εγώ έχω κάνει στη γιαγιά μου σκουπίδια γιατί τα χρειαζόμαστε για κατασκευές» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Η ισορροπία ανάμεσα στη δημιουργική έκφραση και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών αποτέλεσε μια από τις πιο σημαντικές προκλήσεις της έρευνας. Η παρέμβαση της ερευνήτριας ήταν καθοριστική, καθώς φρόντισε να εστιάσει εκ νέου και να αναδείξει ακόμα περισσότερο την περιβαλλοντική «προβληματική» του ζητήματος, μέσα από μια διαδικασία η οποία στόχευσε καταρχήν στον κριτικό στοχασμό των παιδιών απέναντι στις δράσεις που σχεδίαζαν (Duffy, 2006). Σταδιακά, καθώς ενισχύθηκε η κριτική κυρίως σκέψη των παιδιών (αφήνοντας για λίγο στην άκρη τη δημιουργική), η δράση επανήλθε στην κατεύθυνση που ορίζει το πνεύμα και οι αρχές της εκπαίδευσης για την αειφορία.

Νηπιαγωγός: «Μου κάνει εντύπωση που τα παιδιά αυθόρμητα πλέον αναφέρουν την έννοια τα οικονομίας, κάτι που δεν παρατηρούσα τόσο στις ελεύθερες τους δραστηριότητες... έχει μεγάλο νόημα να παρατηρώ ότι έχουν αλλάξει οι στάσεις και οι συμπεριφορές τους και πως αυτές οι αλλαγές παγιώνονται και εκφράζονται αυτόματα και συστηματικά» (απόσπασμα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας).

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να ξεπεράσουν το στάδιο της πιο επιφανειακής προσέγγισης του περιβαλλοντικού ζητήματος και να σκέφτονται τις λύσεις που πρότειναν με *πιο συλλογικά πλέον κριτήρια*, τα οποία διαπνέονταν από τη λογική και τις αρχές της αειφορίας. Μέρα με τη μέρα αντιλαμβάνονταν πως οι λύσεις στις οποίες θα κατέληγαν δεν αρκούσε να περιορίζονται απλά και μόνο σε ένα καθαρό σχολείο για τα ίδια. Συνειδητοποίησαν πως η μείωση στην κατανάλωση, η οικονομία, η σωστή χρήση των αγαθών, η επιδιόρθωση ή/και η επανάχρησή τους είναι ακόμα πιο σημαντικές επιλογές, τις οποίες χρειάζεται να υιοθετούν όλοι για ένα πιο υγιές και ισορροπημένο περιβάλλον.

Φιλαρέτη: «Να μην πετάμε ό,τι είναι χαλασμένο. Να το κρατάμε και να μάθουμε να το φτιάξουμε. Εγώ είχα ένα τρενάκι και το χάλασα, αλλά δεν το πέταξα. Το πήγα στον μάστορα και το έκανε σαν καινούργιο» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Δώρα: «Οικονομία θα πει να μην αγοράζουμε πολλά. Εγώ λέω να παίρνουμε μόνο πράγματα που χρειαζόμαστε από τον Σκλαβενίτη» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Με άλλα λόγια, αντιλήφθηκαν πως οι λύσεις που πρότειναν θα έπρεπε να είναι χρήσιμες και ωφέλιμες για όλους, και κυρίως, κατάλληλες και φιλικές για το περιβάλλον. Μάλιστα, για να επιβεβαιώσουν πως κινούνταν προς τη σωστή κατεύθυνση για όλους, αποζήτησαν την επικύρωση των επιλογών δράσης τους από τα παιδιά της διπλανής τάξης, την οικογένειά τους, καθώς και τους μαθητές και εκπαιδευτικούς του όμορου δημοτικού σχολείου.

Παντελής: «Να έρθουν οι γονείς μας στην τάξη μας να δουν όλα αυτά τα χρήσιμα που έχουμε φτιάξει από τα σκουπίδια και έτσι θα σταματήσουν να πετάνε τόσα πράγματα στα σκουπίδια» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Αναστασία: «Πρέπει να πάμε στην άλλη τάξη και να τους δείξουμε πώς να ξεφορτωθούν και αυτοί τα σκουπίδια του δικού τους Λέων Πειναλέων (κάδος της τάξης) και άμα τους αρέσει να το κάνουν κι αυτοί» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης)..

Ναυσικά: «Να πάμε και στο δημοτικό δίπλα, να μιλήσουμε στα παιδιά και τις δασκάλες τους» (σχόλιο παιδιού από τις σημειώσεις παρατήρησης).

Η αξιολόγηση από τα παιδιά και η επικύρωση των προτάσεων από τους «σημαντικούς άλλους» στη ζωή τους, αναδείχθηκε ως απαραίτητη προϋπόθεση στη συνείδηση της ομάδας. Όπως άλλωστε αναφέρει και η βιβλιογραφία, ο εκπαιδευτικός που στοχεύει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών χρειάζεται να τους εμπλέκει σε διαδικασίες κριτικού στοχασμού

σχετικά με τον ρόλο τρίτων, όσον αφορά τα δημιουργικά τους επιτεύγματα (Kampylis & Berki, 2014). Η κριτική αυτή διάσταση που προστέθηκε στη συνολική διαδικασία υπήρξε καθοριστική για την πορεία της έρευνας, καθώς έθεσε τη δημιουργική δράση των παιδιών σε νέες, πιο γερές και προπάντων, περισσότερο δίκαιες και αειφόρες βάσεις για όλους τους εμπλεκόμενους. Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί συνοψίζονται οι βασικότερες ενδείξεις δημιουργικότητας των παιδιών που εντόπισε η έρευνα, στο πλαίσιο της Προσχολικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία:

Πίνακας 1: Ενδείξεις δημιουργικότητας παιδιών

Οι ενδείξεις της δημιουργικότητας των παιδιών στο πλαίσιο της Προσχολικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία

- Εντοπίζουν προβλήματα και ανταποκρίνονται θετικά στις προκλήσεις
- Θέτουν και ανταποκρίνονται σε ερωτήματα
- Κάνουν προβλέψεις και αναγνωρίζουν σχέσεις ανάμεσα σε φαινόμενα, καταστάσεις, προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες
- Αμφισβητούν δεδομένα και συμβάσεις και βλέπουν τα πράγματα με νέα ματιά
- Διερευνούν νέες ιδέες και προχωρούν σε πρωτότυπες προτάσεις και δημιουργικά αποτελέσματα
- Στοχάζονται κριτικά και αξιολογούν τις ιδέες και τα δημιουργικά αποτελέσματα της δράσης τους

Αντί επιλόγου

Η παρούσα εργασία εστίασε στην ανάδειξη των ενδείξεων της δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής περιβαλλοντικής παρέμβασης που αξιοποίησε ως όχημα την τέχνη, με οδηγό ένα δομημένο ερευνητικό εργαλείο που δανείστηκε από τη βιβλιογραφία. Επιπλέον, συνέδεσε τις ενδείξεις αυτές με τη σύγχρονη θεωρία και την έρευνα σχετικά με την νοηματοδότηση του φαινομένου της δημιουργικότητας στο σχολικό πλαίσιο, και ειδικότερα, στο πεδίο της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, η ΠΕ/ΕΑΑ ευνοεί την εκδήλωση και την περαιτέρω ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και δράσης των παιδιών, με κατεύθυνση την προσέγγιση και τη διευθέτηση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος στο νηπιαγωγείο. Βέβαια, όπως προέκυψε και από την έρευνα, η δημιουργικότητα στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ αποκτά νόημα και αξία, όταν φιλτράρεται μέσα από τη λογική και τις αρχές της αειφορίας (Bowers, 1995· Kampylis & Valtanen, 2010), η οποία προϋποθέτει την κριτική ανάλυση όλων των παραμέτρων, των διλημάτων και των αντιφάσεων που κρύβονται πίσω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Η οπτική αυτή βοηθά τα παιδιά να στοχάζονται σε βάθος όσον αφορά τις αξίες που εμπεριέχουν τα ζητήματα αυτά, προχωρώντας παράλληλα στη διασαφήνιση και την αναθεώρηση των προσωπικών τους αξιών (Φλογαΐτη, 2006· Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004).

Η αξία και οι περιορισμοί της έρευνας, προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα εργασία εστίασε στην εκδήλωση της δημιουργικότητας των παιδιών του νηπιαγωγείου, ρίχνοντας φως σε ένα αρκετά ασαφές, και δυσδιάκριτο για τα μάτια του εκπαιδευτικού, πεδίο. Ανέδειξε και εμπλούτισε με νέα εμπειρικά δεδομένα ένα θεωρητικό εργαλείο, το οποίο δύναται να υποστηρίξει τον/την εκπαιδευτικό ώστε να εντοπίζει, να αποτιμά και να προωθεί τη δημιουργική σκέψη και δράση των μαθητών, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της ΠΕ/ΕΑΑ. Βέβαια, η φύση της παρούσας έρευνας δεν επιτρέπει τη γενίκευση των πορισμάτων της, εφόσον βασίστηκε στη μελέτη μιας μοναδικής περίπτωσης σχολικής τάξης. Επομένως η σχέση ανάμεσα στη δημιουργικότητα και την ΠΕ/ΕΑΑ χρειάζεται περαιτέρω ερευνητική τεκμηρίωση, ώστε να θεμελιωθεί θεωρητικά και να αναδειχθεί περισσότερο, τόσο στο πλαίσιο της τάξης, αλλά κυρίως σε θεσμοθετημένο επίπεδο, όσον αφορά σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης διεθνώς.

Ευχαριστίες

Η εργασία που παρουσιάστηκε αποτελεί τμήμα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο απόκτησης του διδακτορικού τίτλου σπουδών της συγγραφέα και εντάσσεται στο ερευνητικό έργο του Εργαστηρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) του ΕΚΠΑ. Η έρευνα είχε ως επιστημονική υπεύθυνη την Καθηγήτρια του ΤΕΑΠΗ Ευγενία Φλογαίτη και ως μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο τμήμα ΦΠΨ Μαρία Δασκολιά και την Ομότιμη Καθηγήτρια της ΑΣΚΤ Τιτίκα Σάλλα. Η έρευνα αφιερώνεται στα παιδιά που συμμετείχαν, καθώς χωρίς τη δική τους δημιουργικότητα, όρεξη και φαντασία, τίποτα από όλα αυτά δεν θα είχε συμβεί.

SUMMARY IN ENGLISH

Since the late 1990s, creativity has been worldwide recognized as a key competence that every person needs to develop in order to meet with the challenges of the modern world. However, the relationship between the concept of creativity and education remains a rather vague field, with little empirical data to verify how students' creativity is manifested, clarified and valued within educational context. In addition, only limited research studies focus specifically on the relationship between students' creativity and creative thinking to Environmental Education/Education for Sustainable Development. This paper is based on a one-year action research project, conducted by the teacher of a kindergarten class in Attica and examined the creativity of kindergarten children in the context of Early Childhood Education for Sustainability. In particular, it focuses on the indications of children's creative thinking that were manifested during an educational intervention using art as a vehicle, in order to approach an environmental issue.

Αναφορές

- Adler, E. S. & Clark, R. (2018). *ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ, Μια ξενάγηση στις μεθόδους και στις τεχνικές* (5^η Έκδοση), (επιστ.επιμ. Γ. Τσίρμπας, μτφρ. Α. Χράπαλος). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.
- Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα* (2^η έκδοση), (επιμ. Ι. Κατερέλος, Σ. Χατζηφωτίου, μτφρ. Α. Μήλιος, Π. Παπαδοπούλου, Γ. Βογιατζής). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Bowers, C. A. (1995). *Educating for an ecologically sustainable culture: rethinking moral education, creativity, intelligence, and other modern orthodoxies*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Beghetto, R. A., Kaufman, J. C. & Baer, J. (2015). *Teaching for Creativity in the Common Core Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Burnard, P. (2011). Constructing assessment for creative learning. In J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones & L. Bresler (Eds.). *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (pp.140-149). Oxon: Routledge.
- Burnard, P., Craft, A., Cremin, T. with Duffy, B., Hanson, R., Keene, J., Haynes, L., Burns, D. (2006). Documenting "possibility thinking": a journey of collaborative enquiry. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 243-262. <https://doi.org/10.1080/09669760600880001>.
- Carr, W. & Kemmis, S., (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. New York: Taylor & Francis.
- Chappell, K., Craft, A., Burnard, P., Cremin, T. (2008). Question-posing and question-responding: the heart of 'Possibility Thinking' in the early years. *Early Years*, 28(3), 267-286. <https://doi.org/10.1080/09575140802224477>.
- Cheng, V. M. Y. (2019). Developing individual creativity for environmental sustainability: Using an everyday theme in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 33. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.05.001>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρρα, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Craft, A. (2001a). Little c Creativity. In A. Craft, B., Jeffrey & M. Leibling (Eds.). *Creativity in Education* (pp.45-61). London: Continuum.
- Craft, A. (2001b). *An analysis of research and literature on CREATIVITY IN EDUCATION*. Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority. Retrieved September 2018, from https://www.researchgate.net/publication/237469169_Report_prepared_for_the_Qualifications_and_Curriculum_Authority.

- Craft, A. (2002). *Creativity and Early Years Education: A lifewide foundation*. London, New York: Continuum.
- Craft, A. (2003). Creative Thinking in the Early Years of Education. *Early Years*, 23(2), 143-154. <https://doi.org/10.1080/09575140303105>.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. Oxon: Routledge.
- Craft, A. (2007a). *Creativity and Possibility in the Early Years*. 1-9, Retrieved August 2012, from <http://www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-craft.pdf>.
- Craft, A. (2007b). Possibility thinking in the early years and primary classroom. In A. G. Tan (Ed.). *Creativity: A handbook for teachers* (pp.231-250). Singapore: World Scientific.
- Craft, A. (2008). Beyond Current Horizons: Creativity in the school. *Beyond Current Horizons*, (December), 1-17. Retrieved from <http://www.itari.in/categories/Creativity/16.pdf>
- Craft, A. (2011). Approaches to creativity in education in the United Kingdom. In J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones & L. Bresler (Eds.). *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (pp.129-139). Oxon: Routledge.
- Craft, A., Cremin, T., Burnard, P. & Chappell, K. (2007). Developing creative learning through possibility thinking with children aged 3-7. *Creative Learning 3-11 and How We Document It*.
- Craft, A., Cremin, T., Burnard, P., Dragovic, T. & Chappell, K. (2012a). Possibility thinking: culminative studies of an evidence-based concept driving creativity? *Education 3-13*, 41(5), 538-556. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.656671>
- Craft, A., McConnon, L. & Matthews, A. (2012b). Child-initiated play and professional creativity: Enabling four-year-olds' possibility thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 48-61. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.11.005>
- Cremin, T., Glauert, E., Craft, A., Compton, A. & Stylianidou, F. (2015). Creative Little Scientists: exploring pedagogical synergies between inquiry-based and creative approaches in Early Years science, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(4), 404-419, DOI: 10.1080/03004279.2015.1020655.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins Publishers.
- Daskolia, M., Dimos, A., & Kampylis, P. G. (2012). Secondary teachers' conceptions of creative thinking within the context of environmental education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(2), 269-290. Retrieved January 2013, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ990520.pdf>.
- Daskolia, M., Makri, K., & Kynigos, C. (2014). Fostering collaborative creativity in learning about urban sustainability through digital storytelling. In G. Futschek, & C. Kynigos (Eds.). *Constructionism and Creativity: Proceedings of the 'Constructionism 2014' International Conference*, Vienna, Austria, 19-23 August (pp. 357-366). Vienna: Österreichische Computer Gesellschaft.
- Davis, J. M. (2010). What is early childhood education for sustainability? In J. M. Davis (Ed.). *Young children and the Environment: Early Education for Sustainability* (pp.21-42). New York: Cambridge University Press.
- D'orville, H. (2019). The Relationship between Sustainability and Creativity *Cadmus*, 4, 65-73.
- Διαθεματικό Εννιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο (2003). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367
- Δήμος, Α. & Δασκολιά, Μ. (2012). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Δημιουργική Σκέψη. Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τις Έννοιες και τη Μεταξύ τους Σχέση*. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παρασκευή 30 Νοεμβρίου 2012, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2013, από http://kpekastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_9_ereunes/Dimos_Daskolia.pdf.
- Duffy, B. (2006). *Supporting creativity and imagination in the early years* (2nd ed.). Berkshire: Open University Press.
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Επανεκδοση (2011), Αθήνα: Πεδίο.
- Φλογαίτη, Ε. & Δασκολιά, Μ. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα αειφόρο μέλλον. Στο: Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος* (σελ. 281-3020). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Facione, P. (2015). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. *Insight Assessment*. 1-30, Retrieved January 2021, from https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts
- Faulkner, D., Coates, E., Craft, A., & Duffy, B. (2006). Creativity and cultural innovation in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 191-199. <https://doi.org/10.1080/09669760600879839>.
- Feist, G. J. (2010). The Function of Personality in Creativity: The Nature and Nurture of the Creative Personality. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.). *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 113-130). New York: Cambridge University Press.
- Flick, U. (2018). Triangulation. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.) (pp.777-804). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: Sage.
- Glassner, A. & Schwarz, B.B. (2007). What stands and develops between creative and critical thinking? Argumentation? *Thinking Skills and Creativity* 2, 10-18. doi:10.1016/j.tsc.2006.10.001

- Grainger, T., Craft, A., Burnard, P. (2007). *Examining possibility thinking in action in early years settings*. In Imaginative Education Research Symposium, 12 - 15 July 2006, Vancouver, BC, Canada. Retrieved August 2012, from <http://www.ierg.net/confs/viewpaper.php?id=130&cf=3>.
- Greene, M. (2008). Education and the Arts: The Windows of Imagination. *LEARNING Landscapes*, 1(3), 17-21. Retrieved February 2012, from <https://acurriculumjourney.files.wordpress.com/2014/04/greene-education-and-the-arts-the-windows-of-imagination.pdf>.
- Gruszka, A. & Tang, M. (2017). The 4P's Creativity Model and its application in different fields. In M. Tang, & C. H. Werner (Eds.). *Handbook of the management of creativity and innovation: Theory and practice* (pp.51-71). Singapore: World Scientific Press. Retrieved September 2018, from https://www.researchgate.net/publication/316644392_The_4P's_Creativity_Model_and_its_application_in_different_fields.
- Heilmann, G. & Korte, B. (2010). *The Role of Creativity and Innovation in School Curricula in the EU27: A content analysis of curricula documents*. Seville: European Commission, Joint Research Centre (JRC), Institute for Prospective Technological Studies.
- Howlett, C., Ferreira, J. and Blomfield, J. (2016). Teaching sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(3), 1-17. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2014-0102>.
- Hume, T. & Barry, J. (2015). Environmental Education and Education for Sustainable Development. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, (2nd edition). 10.1016/B978-0-08-097086-8.91081-X.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77-87. <http://dx.doi.org/doi:10.1080/0305569032000159750>
- Jindal-Snape, D., Davies, D., Collier, C., Howe, A., Digby, R., & Hay, P. (2013). The impact of creative learning environments on learners: a systematic literature review. *Improving Schools*, 16(1), 21-31. <https://doi.org/10.1177/1365480213478461>.
- Καλαφάτη, Μ. (2020). *Προσεγγίζοντας τη δημιουργικότητα των παιδιών μέσα από τη διερεύνηση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Kampylis, P. & Valtanen, J. (2010). Redefining Creativity - Analyzing Definitions, Collocations, and Consequences. *Journal of Creative Behavior* 44(3), 191-214. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2010.tb01333.x>.
- Kampylis, P., & Berki, E. (2014). *Nurturing creative thinking: Educational Practices Series 25*. Paris: UNESCO, The International Bureau of Education-IBE. Retrieved February 2018, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227680>.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little : The Four C Model of Creativity, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2007). Communicative Action and the Public Sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry* (3rd ed.) (pp. 271-330). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Korpinia, H. (2012): Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education?, *Environmental Education Research*, 1-19, <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2012.658028>.
- Kozbelt, A., Beghetto, R.A. & Runco. M.A. (2010). Theories of Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.). *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 20-47). New York: Cambridge University Press.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (16η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mróz, A. & Oecetkiewicz, I. (2021). Creativity for Sustainability: How Do Polish Teachers Develop Students' Creativity Competence? Analysis of Research Results. *Sustainability*, 13, 571. <https://doi.org/10.3390/su13020571>.
- Norddahl, K. (2008). What might early childhood education for sustainability look like? In I. Pramling Samuelsson & Y. Kaga (Eds.). *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (pp.73-80). Paris: UNESCO, Retrieved July 2017, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159355>
- Osborne, P. (2016). Becoming Sustainability Champions: How Embracing Education for Sustainable Development Can Help Organisations to Change. In D. Summers & R. Cutting (Eds.). *Education for Sustainable Development in Further Education: Embedding Sustainability into Teaching, Learning and the Curriculum*, (pp. 13-28). London: Springer Nature.
- Παύλου, Β. (2018). *ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Τα παιδιά ως θεατές και παραγωγοί εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Paul, R. & Elder, L. (2008). *The Thinker's Guide to The Nature and Functions of Critical & Creative Thinking*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Πουρκός, Μ. Α. (2015). *Βίωμα και βασισμένες στην τέχνη ποιοτικές μέθοδοι έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Νηοίδες
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2004). *Creativity: Find it, Promote it - Promoting Pupils' Creative Thinking*

- and Behavior Across the Curriculum at Key Stages 1, 2 and 3 – Practical Materials for Schools*. London: Qualifications and Curriculum Authority. Retrieved December 2011, from <https://www.literacyshed.com/uploads/1/2/5/7/12572836/1847211003.pdf>.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Introduction. In: P. Reason & H. Bradbury (Eds.). *The SAGE Handbook of Action Research: Participatory Inquiry and Practice* (2nd ed.) (pp.1-13). London: Sage Publications.
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310. Retrieved July 2018, from <http://www.jstor.org/stable/20342603>.
- Rodríguez, M., Kohen, R. & Delval, J. (2015). Children's and adolescents' thoughts on pollution: cognitive abilities required to understand environmental systems. *Environmental Education Research* 21(1), 76-91. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.862613>
- Runco, M. A. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-324. <https://doi.org/10.1080/00313830308598>
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687. Retrieved February 2019, from <http://people.wku.edu/richard.miller/creativity.pdf>.
- Sandri, O. J. (2013). Exploring the role and value of creativity in education for sustainability. *Environmental Education Research*, 19(6), 765-778. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.749978>.
- Smith, J.K. & Smith, L.F. (2010). Educational Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.). *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 250-264). New York: Cambridge University Press.
- Tan, E. & So, H-J. (2019). Role of environmental interaction in interdisciplinary thinking: from knowledge resources perspectives. *The Journal of Environmental Education*, 50(2), 113-130, DOI: 10.1080/00958964.2018.1531280
- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking – Norms-Technical Manual Research Edition – Verbal Tests, Forms A and B – Figural Tests, Forms A and B*. Princeton NJ: Personnel Press.
- Wallas, G. (2014). *The Art of Thought*. England: Solis Press.
- Wright, S. (2010). *Understanding Creativity in Early Childhood: Meaning-Making and Children's Drawings*. London: SAGE Publications Ltd.

Η αναφορά στο άρθρο γίνεται ως εξής:

Καλαφάτη, Μ. (2021). Ανιχνεύοντας τις ενδείξεις δημιουργικότητας των παιδιών του νηπιαγωγείου στο πλαίσιο της Προσχολικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3(1), 17-37. DOI: <https://doi.org/10.12681/ees.25542>

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/enveducation/index>

Παράρτημα 1: Λίστα ελέγχου

| ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: | | ΚΥΚΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: | Σύνολο | |
|---|---|--|---------------|--|
| Τα παιδιά | Διατυπώνουν ερωτήσεις και αμφισβητούν | Ρωτούν: 'γιατί', 'πώς', 'α γίνετα αν,' | | |
| | | Κάνουν ασυνηθιστες ερωτήσεις | | |
| | | Ανταποκρίνονται σε ιδέες ερωτήσεις, δραστηριότητες και προβλήματα με ανασάντεχο τρόπο | | |
| | | Αμφισβητούν συμβάσεις, υποθέσεις, τόσο τις δικές τους, όσο και των υπολοίπων. | | |
| | | | ΣΥΝΟΛΟ | |
| | Κάνουν σκέψεις και αναγνωρίζουν σχέσεις ανάμεσα σε πράγματα | Αναγνωρίζουν τη σημασία της γνώσης και της προηγούμενης εμπειρίας τους | | |
| | | Κάνουν αναλογίες και χρησιμοποιούν μεταφορές | | |
| | | Κάνουν γενικεύσεις με πληροφορίες και εμπειρίες αναζητούν τάσεις και μοτίβα | | |
| | | Επαγγελματίζουν και εφαρμόζουν τη γνώση τους σε νέα πλαίσια | | |
| | | Επικοινωνούν τις ιδέες τους με ντους και απροσδόκτους τρόπους. | | |
| | | | ΣΥΝΟΛΟ | |
| | Προβλέπουν π μπορεί να συμβεί | Φανταζονται, διαχειρίζονται υποθέσεις | | |
| | | Βλέπουν δυνατότητες, προβλήματα και προκλήσεις | | |
| | | Οπτικοποιούν εναλλακτικές | | |
| | | Σκεφτόνται τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο και από διάφορες οπτικές γωνίες | | |
| | | | ΣΥΝΟΛΟ | |
| | Διερευνούν ιδέες, έχουν ανοιχτές επιλογές | Παίζουν με ιδέες, παραματίζονται, δοκιμάζουν εναλλακτικές και νέες προσεγγίσεις | | |
| | | Ανταποκρίνονται ενστικτωδώς εμπιστευόμενοι το ένστικτό τους | | |
| | | Προβλέπουν και ξεπερνούν δυσκολίες ακολουθώντας μια ιδέα | | |
| | | Διατηρούν ανοιχτό μυαλό, προσαρμόζουν και τροποποιούν τις ιδέες τους για να επιτύχουν δημιουργικά αποτελέσματα | | |
| | | ΣΥΝΟΛΟ | | |
| Στοχάζονται κριτικά πάνω σε ιδέες, δράσεις και αποτελέσματα | Αξιολογούν την προοδο τους αναρωτιούνται αν κάτι είναι 'καλό' ή 'χρήσιμο' | | | |
| | Επιζητούν ανατροφοδότηση και ενσωματώνουν αποτελέσματα σύμφωνα με τις ανάγκες τους | | | |
| | Διατυπώνουν εποικοδομητικά σχόλια, ιδέες, ερμηνείες και τρόπους να κάνουν πράγματα | | | |
| | Κάνουν διορατικές παρατηρήσεις σχετικά με τις έννοιες της πρωτοτυπίας και της αξίας | | | |
| | | ΣΥΝΟΛΟ | | |

Παράρτημα 2: Συμπληρωμένη λίστα ελέγχου

| ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: | ΚΥΚΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: 2 ^{ος} ΚΥΚΛΟΣ | Σύνολο |
|-------------|---|--------|
| 1 | 1a Ρωτούν: 'γιατί', 'πώς,' 'τι γίνεται αν,' | 6 |
| | 1b Κάνουν ασυνήθιστες ερωτήσεις | 4 |
| | 1c Διατυπώνουν ερωτήσεις και αμφισβητούν | 30 |
| | 1d Ανταποκρίνονται σε ιδέες, ερωτήσεις, δραστηριότητες και προβλήματα με αναπάντεχο τρόπο | 10 |
| | 1e Αμφισβητούν συμβάσεις, υποθέσεις, τόσο τις δικές τους, όσο και των υπολοίπων. | 50 |
| ΣΥΝΟΛΟ | | 50 |
| 2 | 2a Αναγνωρίζουν τη σημασία της γνώσης και της προηγούμενης εμπειρίας τους | 15 |
| | 2b Κάνουν αναλογίες και χρησιμοποιούν μεταφορές | 10 |
| | 2c Κάνουν γενικεύσεις με πληροφορίες και εμπειρίες, αναζητούν τάσεις και μοτίβα | 12 |
| | 2d Επαγερμηνεύουν και εφαρμόζουν τη γνώση τους σε νέα πλαίσια | 4 |
| | 2e Επικοινωνούν τις ιδέες τους με νέους και απροσδόκητους τρόπους. | 41 |
| ΣΥΝΟΛΟ | | 41 |
| 3 | 3a Φαντάζονται, διαχειρίζονται υποθέσεις | 45 |
| | 3b Προβλέπουν τι μπορεί να συμβεί | 41 |
| | 3c Οπτικοποιούν εναλλακτικές | 6 |
| | 3d Σκέφτονται τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο και από διάφορες οπτικές γωνίες. | 11 |
| ΣΥΝΟΛΟ | | 103 |
| 4 | 4a Παίζουν με ιδέες, πειραματίζονται, δοκιμάζουν εναλλακτικές και νέες προσεγγίσεις | 8 |
| | 4b Ανταποκρίνονται ενστικτωδώς, εμπιστεύονται το ένστικτό τους | 12 |
| | 4c Προβλέπουν και ξεπερνούν δυσκολίες ακολουθώντας μια ιδέα | 12 |
| | 4d Διατηρούν ανοιχτό μυαλό, προσαρμόζουν και τροποποιούν τις ιδέες τους για να επιτύχουν δημιουργικά αποτελέσματα | 2 |
| ΣΥΝΟΛΟ | | 34 |
| 5 | 5a Αξιολογούν την πρόδοό τους, αναρωτιούνται αν κάτι είναι 'καλό' ή 'χρήσιμο' | 18 |
| | 5b Επζητούν ανατροφοδότηση και ενσωματώνουν αποτελέσματα σύμφωνα με τις ανάγκες τους | 3 |
| | 5c Διατυπώνουν εποικοδομητικά σχόλια, ιδέες, ερμηνείες και τρόπους να κάνουν πράγματα | 22 |
| | 5d Κάνουν διορατικές παρατηρήσεις σχετικά με τις έννοιες της πρωτοτυπίας και της αξίας | 2 |
| ΣΥΝΟΛΟ | | 45 |

Παράρτημα 3: Συγκεντρωτικός πίνακας ενδείξεων

| | | ΚΥΚΛΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ | | | | |
|--|---|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------|
| Τα παιδιά: | | 1 ^{ος} | 2 ^{ος} | 3 ^{ος} | 4 ^{ος} | |
| ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΔΗΜΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ (QCA, 2004) | Διατυπώνουν ερωτήσεις και αμφισβητούν | Ρωτούν: 'γιατί;', 'πώς;', 'τι γίνεται α;', | 12 | 6 | 32 | 8 |
| | | Κάνουν ασυνήθιστες ερωτήσεις | 4 | 4 | 12 | 3 |
| | | Ανταποκρίνονται σε ιδέες, ερωτήσεις, δραστηριότητες και προβλήματα με αναπάντεχο τρόπο | 23 | 30 | 30 | 10 |
| | | Αμφισβητούν συμβάσεις, υποθέσεις, τόσο τις δικές τους, όσο και των υπολοίπων | 1 | 10 | 12 | 3 |
| | | ΣΥΝΟΛΟ | 40 | 50 | 86 | 24 |
| | Κάνουν συνθέσεις και αναγνωρίζουν σχέσεις ανάμεσα σε πράγματα | Αναγνωρίζουν τη σημασία της γνώσης και της προηγούμενης εμπειρίας τους | 4 | 15 | 17 | 3 |
| | | Κάνουν αναλογίες και χρησιμοποιούν μεταφορές | 4 | 10 | 11 | 6 |
| | | Κάνουν γενικεύσεις με πληροφορίες και εμπειρίες αναζητούν τάσεις και μοτίβα | 1 | 12 | 5 | 2 |
| | | Επιχειρηματίζουν και εφαρμόζουν τη γνώση τους σε νέα πλαίσια | 5 | 4 | 5 | 2 |
| | | Επικοινωνούν τις ιδέες τους με νέους και απροσδόκητους τρόπους. | - | - | 8 | 3 |
| | | ΣΥΝΟΛΟ | 14 | 41 | 46 | 16 |
| | Προβλέπουν τι μπορεί να συμβεί | Φαντάζονται, διαχειρίζονται υποθέσεις | 22 | 45 | 40 | 28 |
| | | Βλέπουν δυνατότητες προβλήματα και προκλήσεις | 31 | 41 | 27 | 13 |
| | | Οπτικοποιούν εναλλακτικές | 3 | 6 | 12 | 32 |
| | | Σκέφτονται τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο και από διάφορες οπτικές γωνίες. | 2 | 11 | 13 | 5 |
| | | ΣΥΝΟΛΟ | 57 | 103 | 92 | 78 |
| | Διερευνούν ιδέες, έχουν αισιχτές επιλογές | Παίζουν με ιδέες, πειραματίζονται, δοκιμάζουν εναλλακτικές και νέες προσεγγίσεις | 18 | 8 | 16 | 10 |
| | | Ανταποκρίνονται ενστικτωδώς εμπιστεύονται το ένστικτό τους | 3 | 12 | 26 | 10 |
| | | Προβλέπουν και ξεπερνούν δυσκολίες ακολουθώντας μια ιδέα | 11 | 12 | 21 | 3 |
| Διατηρούν ανοιχτό μυαλό, προσαρμόζουν και τροποποιούν τις ιδέες τους για να επιτύχουν δημιουργικά αποτελέσματα | | 3 | 2 | 13 | 3 | |
| | ΣΥΝΟΛΟ | 25 | 34 | 76 | 26 | |
| Στοχάζονται κριτικά πάνω σε ιδέες, δράσεις και αποτελέσματα | Αξιολογούν την πρόδοό τους, αναρωτιούνται αν κάτι είναι 'καλό' ή 'χρήσιμο' | 5 | 18 | 34 | 5 | |
| | Επιζητούν αν απροσδόκηση και ενσωματώνουν αποτελέσματα σύμφωνα με τις ανάγκες τους | 2 | 3 | 22 | 4 | |
| | Διατυπώνουν επικοδομητικά σχόλια, ιδέες, ερμηνείες και τρόπους να κάνουν πράγματα | 7 | 22 | 30 | 21 | |
| | Κάνουν διορατικές παρατηρήσεις σχετικά με τις έννοιες της πρωτοτυπίας και της αξίας | 1 | 2 | 14 | 2 | |
| | ΣΥΝΟΛΟ | 15 | 45 | 100 | 32 | |
| | ΣΥΝΟΛΟ | 151 | 273 | 400 | 176 | |

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως πλαίσιο αντιμετώπισης του φαινομένου «Τυφλότητα Απέναντι στα Φυτά»

Αλέξανδρος Αμπράζης¹, Πηνελόπη Παπαδοπούλου²

¹ Διδάκτορας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών & Ανθρωπιστικών Επιστημών,

² Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών & Ανθρωπιστικών Επιστημών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σημαντικός αριθμός μελετών τα τελευταία χρόνια επιβεβαιώνει το μειωμένο ενδιαφέρον των ανθρώπων για τους φυτικούς οργανισμούς. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται τυφλότητα απέναντι στα φυτά (Plant Blindness) και μεταξύ άλλων περιλαμβάνει την παράβλεψη των φυτών μέσα στον περιβάλλοντα χώρο και την έλλειψη αναγνώρισης των λειτουργικών τους ρόλων στο οικοσύστημα. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να προσδιοριστεί η επίδραση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπως αυτή προσφέρεται μέσω προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και ακαδημαϊκών μαθημάτων στις τρεις βαθμίδες ελληνικής εκπαίδευσης, στη μείωση της έντασης του φαινομένου. Συνολικά 1237 μαθητές πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συμμετείχαν στην έρευνα συμπληρώνοντας ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η περιβαλλοντική εκπαίδευση φαίνεται να συμβάλει στον περιορισμό της τυφλότητας απέναντι στα φυτά καθώς επδρά στο σύνολο των παραμέτρων που προσδιορίζουν το φαινόμενο. Το συγκεκριμένο εύρημα αναδεικνύει εκ νέου την περιβαλλοντική εκπαίδευση ως πολύτιμο διδακτικό πλαίσιο και φέρνει στο προσκήνιο τη δυνατότητα περαιτέρω εμπλουτισμού της με σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις όπως η «βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση» και οι «βιώσιμα προσανατολισμένες οικολογίες μάθησης».

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:

Δηληκιακή μελέτη, στάσεις, φυτικοί οργανισμοί, βιώσιμη ανάπτυξη

Εισαγωγή

Η σχέση των ανθρώπων με τα φυτά αποτελεί σημείο προβληματισμού και αντικείμενο έρευνας εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Η ληστρική διαχείριση των φυτικών πόρων από τις κοινωνίες του δυτικού κόσμου κατά το πρώτο μισό τους προηγούμενου αιώνα δημιούργησε κύματα αντιδράσεων από διάφορες κοινωνικές ομάδες που προσπάθησαν να θεμελιώσουν τα δικαιώματα των φυτικών οργανισμών (Leopold, 1949). Αποτέλεσμα όλων αυτών των συντονισμένων ενεργειών ήταν να δημιουργηθεί ένα σημαντικό ιδεολογικό κεφάλαιο υπεράσπισης των φυτών και να υπάρξουν οι σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις (Morris, 1964· Stone, 1972). Αρχικά στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και κατόπιν στον υπόλοιπο κόσμο, τα φυτά ξεκίνησαν να έρχονται στο προσκήνιο ως σημαντικό κομμάτι του φυσικού κόσμου που αξίζει σεβασμό και να αναγνωρίζεται η συμμετοχή τους σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ανάπτυξης.

Η σημασία των φυτικών οργανισμών για τον κύκλο ζωής στον πλανήτη και τα ανθρώπινα συμφέροντα είναι αδιαμφισβήτητη. Τα φυτά συνεισφέρουν τα μέγιστα στην φαρμακοβιομηχανία και την ανθρώπινη διατροφή, προσφέρουν το συντριπτικό ποσοστό της βιομάζας, είναι οι κύριοι εισαγωγείς ενέργειας στη γη και αποτελούν μια εξαιρετική λύση για τη δέσμευση των επικινδύνων ρύπων μέσω της «φυτοαποκατάστασης» (Ghosh & Singh, 2005· Sen & Samanta, 2014· Stern, Bidlack, Jansky, 2008). Επιπρόσθετα, οι φυτικοί οργανισμοί αποτελούν

πλαίσιο πνευματικής ανάτασης, αναψυχής και εκπαίδευσης (Rahm, 2018) ενώ φαίνεται να συνυφαινούνται με τον πολιτισμό του κάθε τόπου μέσα στο χρόνο (Μανέτας, 2014). Ειδικότερα όσον αφορά το τελευταίο, η διαφορετικότητα στη σχέση του κάθε ανθρώπινου πολιτισμού με τη χλωρίδα του τόπου στον οποίο αναπτύσσεται, είναι βασικό στοιχείο εξέτασης και προσδιορισμού της βιοπολιτισμικής ποικιλότητας (biocultural diversity) (Cocks, 2006·Loh & Harmon, 2005). Πέρα όμως από τα παραπάνω, τα φυτά φαίνεται να συνδέονται εξειδικευμένα και με την επίτευξη των στόχων βιώσιμης ανάπτυξης, κάτι που αυτομάτως ενισχύει τον καταλυτικό τους ρόλο κατά στην προσπάθεια κατάκτησης της κοινωνικής ευημερίας (Amprazis & Papadopoulou, 2021). Εξετάζοντας ξεχωριστά τον κάθε στόχο μπορεί κανείς να διακρίνει τον άμεσο ή έμμεσο ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν τα φυτά στην προσπάθεια κατάκτησής του. Χαρακτηριστικά, για τους στόχους 1 (Μηδενική Φτώχεια), 2 (Μηδενική Πείνα) και 8 (Αξιοπρεπής Εργασία και Οικονομική Ανάπτυξη), ορθά δομημένες και καινοτόμες πρακτικές βιώσιμης γεωργίας θα μπορούσαν να συμβάλουν στην επίτευξή τους, προσφέροντας επαρκείς ποσότητες τροφής και θέσεις εργασίας ειδικότερα στις αναπτυσσόμενες χώρες (Dantsis κ.α., 2010). Αντίστοιχα, για στόχους 7 (Φτηνή και Καθαρή Ενέργεια) και 12 (Υπεύθυνη Κατανάλωση και Παραγωγή), οι φυτικοί οργανισμοί μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο καθώς η βιώσιμη γεωργία ενεργειακών φυτών και η παραγωγή βιοκαυσίμων από τα δασικά υπολείμματα μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστικές εναλλακτικές λύσεις για την παραγωγή ενέργειας (Nikodinoska, Cesaro, Romano, & Paletto, 2018). Ακόμα όμως και για τους στόχους που δεν φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από τα φυτά (5: Ισότητα των Φύλων, 10: Λιγότερες Ανισότητες: 16: Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί, 17: Συνεργασία για τους Στόχους), μπορούν επίσης να εντοπιστούν συσχετισμοί σε βαθύτερο επίπεδο. Παραδείγματα τέτοιων συσχετισμών είναι τα διεθνή προγράμματα προστασίας ή εκπαίδευσης για των φυτά ως ευκαιρίες διακρατικών συνεργασιών ή η εγκαθίδρυση βιώσιμων, σύγχρονων εμπορικών δικτύων γεωργικών προϊόντων ως τρόπος υποστήριξης των αναπτυσσόμενων χωρών.

Παρά τα όσα σημαντικά αναφέρονται παραπάνω και προσδιορίζουν τη σημασία των φυτών για την πλανητική και την ανθρώπινη ευημερία, στη σημερινή εποχή οι άνθρωποι φαίνεται να μην δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση προς αυτά (Amprazis, Papadopoulou, & Malandrakis, 2019· Batke, Dallimore, & Bostock, 2020). Έχει μάλιστα ιδιαίτερο ενδιαφέρον αυτό που καταγράφουν οι Sharrock και Jackson (2017, σ. 292) στην έρευνα τους: «τα φυτά εξακολουθούν να αγνοούνται κατά την ευρύτερη συζήτηση για την βιοποικιλότητα και την αειφορία». Το που αποδίδεται αυτή η αναντιστοιχία σημασίας και εκδήλωσης ενδιαφέροντος αποτελεί ένα σημαντικό ερώτημα, που ίσως εν μέρει μπορεί να απαντηθεί εξετάζοντας το φαινόμενο της τυφλότητας απέναντι στα φυτά.

Το φαινόμενο τυφλότητα απέναντι στα φυτά

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980, ο James Wandersee (1986) καταγράφει για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία ένα φαινόμενο κατά το οποίο οι άνθρωποι δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα ζώα παρά για τα φυτά. Έκτοτε, ο ίδιος αλλά και άλλοι ερευνητές (Bebbington, 2005· Fančoničová & Prokop, 2011· Kinchin, 1999· Schussler & Olzak, 2008) προσδιορίζουν το φαινόμενο στην ολότητα του και στην αγγλική γλώσσα το ονομάζουν «Plant Blindness». Στα ελληνικά ο όρος αποδίδεται ως επί το πολύ ως «τυφλότητα απέναντι στα φυτά» (Μανέτας, 2011) και κυρίως αναφέρεται στην: α) αδυναμία του ανθρώπου να δει, να προσέξει ή να εστιάσει την προσοχή του στα φυτά κατά την καθημερινή του ζωή, β) μη αναγνώριση της σημασίας των φυτών σχετικά με ζητήματα περιβάλλοντος ή ανθρώπινων συμφερόντων, γ) μη εκτίμηση της αισθητικής και της μοναδικότητας των βιολογικών χαρακτηριστικών των φυτών, δ) τάση του ανθρώπου να ταξινομεί τα φυτά ως κατώτερα από τα ζώα και ε) έλλειψη βασικών γνώσεων για τους φυτικούς οργανισμούς. (Strgar, 2007· Wandersee & Schussler, 2001).

Αναφορικά με τις αιτίες εμφάνισης του φαινομένου, οι πρώτοι ερευνητές στάθηκαν στην έλλειψη έντονης κίνησης των φυτών (Kinchin, 1999), στους τύπους δραστηριοτήτων των ζώων (διατροφή, επικοινωνία) και στην εξωτερική, μορφολογική συνάφεια ιδιαίτερα των θηλαστικών

με το ανθρώπινο είδος (Hoekstra, 2000). Νεότερες έρευνες απέδωσαν την τυφλότητα απέναντι στα φυτά στην ικανότητα αντίληψης και επεξεργασίας των ερεθισμάτων που σχετίζονται με τους φυτικούς οργανισμούς από τον εγκέφαλο (Balas & Momsen, 2014· Wandersee & Schussler, 2001). Πιο συγκεκριμένα, ο ανθρώπινος εγκέφαλος επεξεργάζεται μόνο λίγες δεκάδες από το σύνολο των εκατομμυρίων μονάδων πληροφορίας (Bits) που στέλνονται συνεχώς από τα μάτια (Wandersee & Schussler, 2001). Τα φυτά ως σύνηθες κομμάτι του οπτικού υπόβαθρου και χωρίς εμφανή κίνηση, δεν περιέχονται συνήθως στις πληροφορίες που ο εγκέφαλος επιλέγει να δώσει προσοχή. Το φαινόμενο φαίνεται να είναι ακόμα πιο σύνθετο και περίπλοκο, καθώς παρατηρείται κάποιου είδους «ζωοκεντρισμός» στο σχολικό πλαίσιο. Ο Hershey (1996) ήταν ο ερευνητής που αναφέρθηκε για πρώτη φορά σε αυτήν τη «ζωοκεντρική προσέγγιση» του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων. Η θέση αυτή ενισχύθηκε από μεταγενέστερη έρευνα που κατέγραψε περισσότερες οπτικές ή γραπτές αναφορές σε ζώα σε σχέση με τα φυτά σε βιβλία βιολογίας και άλλων συναφών αντικειμένων στις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης (Link-Perez, Dollo, Weber, & Schussler, 2009). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής φαίνεται επίσης να χαρακτηρίζονται από αυτόν το «ζωοκεντρισμό» καθώς όταν για παράδειγμα θελήσουν να διαπραγματευτούν την έννοια της ζωής, το πιο πιθανόν είναι να αναφερθούν σε ένα ζώο παρά σε ένα φυτό (Hersey, 2005). Ως πιθανές αιτίες δημιουργίας του φαινομένου εξετάζονται και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, καθώς έχει καταγραφεί ότι προσφέρουν περιορισμένο φάσμα διαστάσεων γνώσεων για τους φυτικούς οργανισμούς που δεν περικλείει αναφορές στη σημασία τους για το φαινόμενο της ζωής ή στη σύνδεσή τους με την κοινωνία, την ιστορία και τον πολιτισμό ενός τόπου (Amprazis & Papadopoulou, 2018).

Θα πρέπει να σημειωθεί πως κατά την εξέταση της βιβλιογραφίας γεννάται ο προβληματισμός αναφορικά με την καθολικότητα του φαινομένου και της έντασής του για όλα τα φυτικά είδη. Ωστόσο, σε καμία εκ των υφιστάμενων ερευνών δεν καταγράφεται διαφοροποίηση αυτής της έντασης αναφορικά με το φυτικό είδος, με το που αυτό βρίσκεται (χερσαία ή υδάτινα οικοσυστήματα) ή με το τι προσφέρει στον άνθρωπο. Τα «συμπτώματα» της τυφλότητας απέναντι στα φυτά φαίνεται να είναι παρόντα ανεξάρτητα το είδος της χλωρίδας που περιβάλει τους ανθρώπινους πολιτισμούς (Pany & Heidinger, 2014· Wandersee & Schussler, 2001). Αυτή η θεώρηση μπορεί να αλλάξει συν τω χρόνω κατά τον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας, ωστόσο προς το παρόν το φαινόμενο φαίνεται να μην αμφισβητείται αναφορικά με την καθολικότητά του.

Αντιμετώπιση του φαινομένου

Σχετικά με την αντιμετώπιση της τυφλότητας απέναντι στα φυτά, στη βιβλιογραφία συναντά κανείς προσεγγίσεις μόνο μέσα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, δεν καταγράφονται αξιολογήσεις προγραμμάτων αντιμετώπισης του φαινομένου από άλλους κρατικούς φορείς όπως το υπουργείο περιβάλλοντος ή από μη κυβερνητικές οργανώσεις με φιλοπεριβαλλοντικό προσανατολισμό. Εστιάζοντας λοιπόν στον τομέα της εκπαίδευσης, αρκετοί ερευνητές αναφέρουν πως ειδικά σχεδιασμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να τονώσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τα φυτά και να συνεισφέρουν στον περιορισμό της έντασης του φαινομένου. Πιο αναλυτικά, οι Fancovicova και Prokop (2011) υλοποίησαν και αξιολόγησαν οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα στη Σλοβακία στα οποία συμμετείχαν μαθητές ηλικίας 10 έως 11 ετών. Τα παιδιά επισκέφθηκαν περιοχές με πλούσια βλάστηση και πήραν μέρος σε στοχευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι ερευνητές κατέγραψαν στατιστικά σημαντική βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι στα φυτά προς το καλύτερο μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Παρομοίως, στην έρευνα της Lindemann-Matthies (2005) μαθητές από 146 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελβετίας αύξησαν το ενδιαφέρον τους για μη κοινά είδη φυτών μέσω επαφής και κατευθυνόμενης παρατήρησης των φυτών κατά τη διάρκεια παραμονής τους σε μέρη με έντονη βλάστηση. Εκπαιδευτικό παιχνίδι εκτός σχολικού χώρου επιλέχθηκε και από την Borsos (2018) προκειμένου να ενισχύσει το ενδιαφέρον μαθητών ηλικίας 11 ετών απέναντι στα φυτά και να οικοδομήσει σχετικές γνώσεις. Με βάση τα

αποτελέσματα της έρευνας της, τα παιδιά που συμμετείχαν βελτίωσαν σημαντικά τις σχετικές γνώσεις τους συγκριτικά με τους μαθητές που διδάχθηκαν για τους φυτικούς οργανισμούς μόνο εντός των σχολικών αιθουσών.

Προτάσεις ενίσχυσης του ενδιαφέροντος και των γνώσεων των μαθητών για τα φυτά μέσα από μαθήματα που δεν σχετίζονται με τη βιολογία είναι κάτι που επίσης συναντά κανείς στη βιβλιογραφία, ειδικότερα σε έρευνες της τελευταίας δεκαετίας. Στην έρευνα της Cil (2015) δομήθηκε και αξιολογήθηκε παρέμβαση ενίσχυσης γνώσεων και ενδιαφέροντος για τους φυτικούς οργανισμούς, η οποία βασιζόταν στην ενσωμάτωση στοιχείων εικαστικών και χημείας στο μάθημα της βοτανικής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, 25 παιδιά ηλικίας από 10 έως 12 ετών βελτίωσαν τις στάσεις τους απέναντι στα φυτά καθώς συνειδητοποίησαν περισσότερο την σημασία των φυτικών οργανισμών, αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους προς αυτά και οικοδόμησαν νέες σχετικές γνώσεις. Στη διαθεματική προσέγγιση των Stagg και Verde (2018) συμμετείχαν 144 Άγγλοι μαθητές δημοτικού σχολείου, οι οποίοι παρακολούθησαν ή συμμετείχαν σε μια διαδραστική θεατρική παράσταση που σκοπό είχε τη διδασκαλία βασικών, φυτικών λειτουργιών. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας κατέδειξε αύξηση γνώσεων και βελτίωση των στάσεων των παιδιών απέναντι στους φυτικούς οργανισμούς. Σε μελέτη των Krosnick, Baker και Moore (2017), εξετάστηκε η επίδραση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος «υιοθέτησης» ενός φυτού από τον κάθε συμμετέχοντα. Στην έρευνα συμμετείχαν 209 φοιτητές από πανεπιστήμιο του Τενεσί των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής και κατέγραψαν αύξηση της εκτίμησης για τα φυτά, επιθυμία για περαιτέρω ενασχόληση με καλλιέργεια φυτών και συναισθήματα υπευθυνότητας και περηφάνιας για τη φροντίδα τους. Στην έρευνα των Kissi και Dreesmann (2017) υλοποιήθηκε εκπαιδευτική παρέμβαση σε βοτανικό κήπο με τη χρήση κινητών τηλεφώνων. Τα παιδιά ενεπλάκησαν στην όλη διαδικασία παρατηρώντας και μαζεύοντας πληροφορίες για διάφορα φυτικά είδη του βοτανικού κήπου οδηγώντας σε βελτίωση γνώσεων και στάσεων απέναντι στα φυτά, καθώς και σε μεγαλύτερη διάθεση για εμπλοκή σε δράσεις προστασίας του περιβάλλοντος.

Σε καμία από τις παραπάνω έρευνες δεν υιοθετήθηκε επίσημα ο όρος περιβαλλοντική εκπαίδευση (εφ' εξής ΠΕ) για να χαρακτηρίσει κάποια από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που επέλεξαν οι ερευνητές. Ωστόσο, πολλά από τα χαρακτηριστικά αυτών των παρεμβάσεων προσιδιάζουν κατά πολύ στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων ΠΕ που υλοποιούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αν και η απλή υιοθέτηση αρχών ΠΕ κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων δεν μετατρέπει αυτομάτως τις παρεμβάσεις αυτές σε προγράμματα ΠΕ, πρέπει να ληφθεί υπόψη η σύγκλιση που περιγράφεται παραπάνω. Ουσιαστικά σκιαγραφείται ένα μοτίβο αποδοτικής αντιμετώπισης του φαινομένου τυφλότητα απέναντι στα φυτά και εντός αυτού, φαίνεται ότι η ΠΕ ίσως μπορεί να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο. Συγκεντρωτικά, οι Thomas, Ougham και Sanders (2021) αναφέρουν πως το φαινόμενο μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο γενικότερα, εστιάζοντας κυρίως στην αξιοποίηση των διεπιστημονικών προσεγγίσεων.

Ερευνητικό ερώτημα

Η τυφλότητα απέναντι στα φυτά φαίνεται να αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα που σχετίζεται την αντίληψη των ανθρώπων για το φυσικό κόσμο γύρω τους. Η σχέση φυτών και βιώσιμης ανάπτυξης που αναφέρθηκε παραπάνω αποδίδει στο υπό εξέταση φαινόμενο ακόμα μεγαλύτερη σημασία και περιβαλλοντικές προεκτάσεις (Amprazis & Paradoroulou, 2020). Αποτελεί ερωτηματικό το πόσο μπορούμε να καλλιεργήσουμε την περιβαλλοντική ιδιότητα του πολίτη όταν καταγράφονται φαινόμενα που συνδέονται με την αγνόηση ή την υποτίμηση ενός βασικού μέρους του φυσικού περιβάλλοντος, που μάλιστα παίζει σημαίνοντα ρόλο για τη διατήρηση της ζωής.

Η ΠΕ αναγνωρίζεται διαχρονικά ως ένα πλαίσιο που μπορεί να επιφέρει κατάκτηση γνώσεων, καλλιέργεια δεξιοτήτων και αλλαγή στάσεων στους μαθητές όλων των βαθμίδων (Wals, Brody, Dillon, & Stevenson, 2014). Στις δυο πρώτες βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού

συστήματος, υλοποιούνται κάθε χρόνο προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων ΠΕ με βάση την ετήσια εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας. Οι βασικές αρχές που διέπουν αυτά τα προγράμματα είναι η διεπιστημονική θεώρηση, η βιωματική προσέγγιση, η ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, η ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και οι αρχές της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Αντίστοιχα, στην ενδεικτική θεματολογία που προτείνεται από την σχετική εγκύκλιο αναφέρονται μεταξύ άλλων η διαχείριση φυσικών πόρων, η βιώσιμη ανάπτυξη, η βιομηχανική/γεωργική ρύπανση, το οικολογικό/ενεργειακό αποτύπωμα και η υποβάθμιση του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος (ΥΠΑΙΘ, 2020). Αναφορικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, στα παιδαγωγικά τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων οι φοιτητές διδάσκονται μαθήματα που σχετίζονται με την ΠΕ. Παραδείγματα τέτοιων μαθημάτων είναι η «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», η «Περιβαλλοντική Αγωγή» και η «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία». Στα μαθήματα αυτά οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί κατακτούν τις απαραίτητες γνώσεις και κυρίως κατανοούν τις αρχές της ΠΕ προκειμένου να μπορούν στο μέλλον να τις εφαρμόσουν κατά την εργασία τους.

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, το βασικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας είναι αν η ΠΕ ως διδακτικό πλαίσιο, όπως αυτό προσδιορίζεται από τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και από τα σχετικά ακαδημαϊκά μαθήματα στα ελληνικά παιδαγωγικά τμήματα ΑΕΙ, μπορεί να συμβάλει στον περιορισμό της τυφλότητας απέναντι στα φυτά.

Μέθοδος

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε διηλικιακή μελέτη ως μια ερευνητική προσέγγιση που χρησιμοποιείται ευρέως στο χώρο της εκπαίδευσης προκειμένου να εξεταστούν στάσεις και μοτίβα μάθησης (Abdolmohammadi & Reeves, 2000). Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε συγχρονική μελέτη (cross sectional study) για την εξέταση της ύπαρξης του φαινομένου της τυφλότητας απέναντι στα φυτά σε Έλληνες εκπαιδευόμενους διαφορετικών ηλικιών εντός κοινής χρονικής περιόδου (Rindfleisch, Malter, Ganesan, & Moorman, 2008).

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 1237 άτομα, ηλικίας 12 έως 22 ετών. Πιο αναλυτικά συμμετείχαν 309 μαθητές έκτης δημοτικού (12 ετών), 308 μαθητές τρίτης τάξης γυμνασίου (15 ετών), 311 μαθητές τρίτης τάξης λυκείου (18 ετών) και 309 φοιτητές τέταρτου έτους πανεπιστημίου (22 ετών). Αναφορικά με τους συμμετέχοντες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αυτοί ήταν φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων. Η παραπάνω επιλογή προκύπτει από το ότι πρόκειται για δυνητικά μελλοντικούς εκπαιδευτικούς βαθμίδας υποχρεωτικής εκπαίδευσης και από το ότι οι γνώσεις τους προσιδιάζουν κατά ένα ποσοστό αυτές του γενικού πληθυσμού καθώς εκτείνονται σε πολλά πεδία. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα από τα οποία συλλέχθηκαν τα δεδομένα ανήκαν στους νομούς Θεσσαλονίκης, Πέλλας, Κιλκίς, Αττικής και Φλώρινας με τα ποσοστά συμμετοχής να είναι αντιστοίχως 28,5%, 7,7%, 18,7%, 1,5% και 43,6%. Τα ποσοστά αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων ήταν κορίτσια: 60,5% και αγόρια: 39,5%.

Προκειμένου να εξετασθεί η επίδραση της ΠΕ στην ένταση του φαινομένου, από τους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα ζητήθηκε να σημειώσουν αν έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν σε προγράμματα ΠΕ. Αντίστοιχα, από τους φοιτητές της έρευνας ζητήθηκε να σημειώσουν αν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα που να σχετίζεται με την ΠΕ. Δεν ζητήθηκαν παραπάνω στοιχεία σχετικά με τα χαρακτηριστικά της πρότερης επαφής των συμμετεχόντων με την περιβαλλοντική εκπαίδευση (π.χ. θέμα, μεθοδολογικές προσεγγίσεις, κτλ). Συγκεντρωτικά οι συμμετέχοντες που είχαν πρότερη επαφή με την ΠΕ μέσω των τρόπων που αναφέρθηκαν παραπάνω συγκροτούσαν ποσοστό της τάξεως του 61,7% και αυτοί που δεν είχαν συγκροτούσαν ποσοστό 38,3%.

Περιεχόμενα ερευνητικού εργαλείου

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο λόγω των πολλών πλεονεκτημάτων κατά τη χρήση του που καταγράφονται στη βιβλιογραφία και αναφέρονται κυρίως στην εφικτή διανομή σε πολύ μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων και στην εύκολη αποκωδικοποίηση των συλλεχθέντων δεδομένων (Singh, 2007). Το ερωτηματολόγιο περιείχε οδηγίες συμπλήρωσης και ερωτήσεις εξέτασης συγκεκριμένων μεταβλητών. Πιο αναλυτικά εξετάστηκαν οι παρακάτω μεταβλητές: α) Ενδιαφέρον για τα φυτά, β) Παρατήρηση φυτών στο περιβάλλοντα χώρο, γ) Αναγνώριση σημασίας φυτών για τον πλανήτη και τον άνθρωπο, δ) Ανάκληση των φυτών ως ζωντανών οργανισμών, ε) Γνώσεις για τα φυτά και στ) Αναγνώριση προϊόντων φυτικής προέλευσης. Το ενδιαφέρον για τα φυτά, η παρατήρηση τους στο χώρο και η αναγνώριση της σημασίας τους ελέγχθηκαν μέσω ερωτήσεων πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Για παράδειγμα, το εργαλείο περιλάμβανε την ερώτηση «Πόσο σου αρέσουν τα φυτά - καθόλου / λίγο / ούτε λίγο ούτε πολύ / πολύ / πάρα πολύ». Η μεταβλητή ενδιαφέροντος για τα φυτά ελέγχθηκε με οχτώ ερωτήσεις ενώ οι μεταβλητές παρατήρησης στο χώρο και αναγνώρισης φυτών ελέγχθηκαν μέσω μιας ερώτησης εκάστη. Αναφορικά με την ανάκληση των φυτών ως ζωντανών οργανισμών, στο εργαλείο συμπεριλήφθηκε συγκεκριμένη ερώτηση στην οποία ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν ελεύθερα μια πενταθέσια λίστα με ζωντανούς οργανισμούς που μπορούν να σκεφτούν. Ουσιαστικά, πρόκειται για επιλογή της μεθόδου «αυθόρμητης ανάκλησης» που χρησιμοποιείται ήδη στη βιβλιογραφία για την καταγραφή των υφιστάμενων γνώσεων (Anderson, Piscitelli, Weier, Everett, & Tayler, 2002). Η μη ένταξη των φυτών στα έμβια όντα συνδέεται με το φαινόμενο της τυφλότητας απέναντι στα φυτά (Cil, 2015) και έχει ενδιαφέρον ότι εμφανίζεται ακόμα και σε ηλικίες 18 με 22 ετών (Torres-Porras & Alcantra-Manzanares, 2019). Οι γνώσεις για τα φυτά διερευνήθηκαν μέσω έντεκα ερωτήσεων σωστού λάθους και αφορούσαν κατά κύριο λόγο το γνωστικό πεδίο της βιολογίας και της χρησιμότητας των φυτικών οργανισμών για τα ανθρώπινα συμφέροντα. Αυτές οι γνώσεις μπορούν να συνδεθούν ακόμα και με προγράμματα ΠΕ που έχουν θεματικές όπως ενέργεια, απορρίμματα, κατανάλωση ή κλιματική αλλαγή, καθώς όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα φυτά εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με το σύνολο των 17 στόχων βιώσιμης ανάπτυξης. Για τον έλεγχο των γνώσεων, στους συμμετέχοντες δόθηκαν συγκεκριμένες προτάσεις και τους ζητήθηκε να τις χαρακτηρίσουν ως σωστές, λάθος ή να δηλώσουν πως δε μπορούν να γνωμοδοτήσουν σχετικά με την ορθότητά τους. Τέλος, στο ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκε μια ερώτηση αναγνώρισης φυτικής προέλευσης προϊόντων κατά την οποία παρατέθηκαν δέκα καθημερινά προϊόντα και ζητήθηκε να επλεχθούν ποια από αυτά προερχόταν εξ ολοκλήρου ή κατά ένα μέρος από φυτά. Παραδείγματα τέτοιων προϊόντων ήταν τα ζυμαρικά, ένα βιβλίο, το κρασί και ο χυμός πορτοκάλι. Η μη αναγνώριση των φυτικών προϊόντων που διερευνάται με την τελευταία ερώτηση συνδέεται επίσης με το υπό εξέταση φαινόμενο (Wandersee & Schussler, 2001).

Κατασκευή ερωτηματολογίου

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου ακολουθήθηκαν όλα τα βήματα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία και αφορούν τη μεθοδολογία ποσοτικής έρευνας (Creswell & Creswell, 2017). Αρχικά δημιουργήθηκε το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τους μαθητές του δημοτικού. Το πρώτο βήμα για τη δημιουργία αυτού, ήταν να διενεργηθεί ενδελεχής βιβλιογραφικός έλεγχος σχετικά με την τυφλότητα απέναντι στα φυτά προκειμένου να προσδιοριστούν οι βασικοί άξονες του ερωτηματολογίου. Λόγω της μη ύπαρξης έρευνας που να εξετάζει τις μεταβλητές που εξέτασε η παρούσα έρευνα στην εγχώρια ή διεθνή βιβλιογραφία, όλες οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν σχεδιάστηκαν από την αρχή. Ακολούθησαν συνεντεύξεις με μαθητές που είχαν ίδια χαρακτηριστικά με αυτά των τελικών συμμετεχόντων. Με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις προέκυψε η πρώτη μορφή του ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη έκδοση του εργαλείου δόθηκε σε εκπαιδευτικούς με πολύχρονη επαγγελματική εμπειρία προκειμένου να γνωμοδοτήσουν επί της κατανόησης και της λειτουργικότητάς του. Ακολούθησαν οι απαραίτητες διορθώσεις και διενεργήθηκαν εκ νέου συνεντεύξεις σχολιασμού του εργαλείου με μαθητές προκειμένου να γίνει δεύτερος έλεγχος

κατανόησης. Πιο συγκεκριμένα, επιδείχθηκε το ερωτηματολόγιο στους μαθητές και μέσω συνεντεύξεων διερευνήθηκε η ταύτιση μεταξύ του τι καταλαβαίνουν τα παιδιά στην κάθε ερώτηση και του τι θα έπρεπε να κατανοούν με βάση την κατασκευή του ερωτηματολογίου. Κατόπιν πραγματοποιήθηκαν τρεις πιλοτικές εφαρμογές μεταξύ των οποίων έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και τροποποιήσεις του εργαλείου. Όλα τα άτομα που συμμετείχαν στις πιλοτικές εφαρμογές εξαιρέθηκαν από τους συμμετέχοντες που συγκρότησαν το τελικό δείγμα. Μετά το πέρας της τρίτης πιλοτικής εφαρμογής στην οποία συμμετείχαν 75 παιδιά, προέκυψε η τελική έκδοση του ερωτηματολογίου.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερωτηματολογίου

Εξετάστηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του εργαλείου ως σημαντικές παράμετροι για τη χρήση του και τη μετέπειτα ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων (Golafshani, 2003). Σχετικά με τον έλεγχο αξιοπιστίας, υπολογίστηκε ο συντελεστής Cronbach's Alpha με τη χρήση της έκδοσης 23 του στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες (SPSS), με την τιμή του να βρίσκεται 0,841. Η τιμή αυτή θεωρείται ικανοποιητική και αποδεκτή (Taber, 2018). Ο έλεγχος εγκυρότητας διενεργήθηκε με τη συνδρομή ειδικών στη διδακτική της βιολογίας και στην ΠΕ, τα σχόλια των οποίων αποτέλεσαν οδηγό για αλλαγές στο ερωτηματολόγιο. Το ερευνητικό εργαλείο δόθηκε στους παραπάνω ειδικούς προκειμένου να γνωμοδοτήσουν σχετικά με το αν το ερωτηματολόγιο μετρά όσα σχεδιάστηκε να μετρά. Επίσης η διερεύνηση της εγκυρότητας του εργαλείου πραγματοποιήθηκε μέσω παραγοντικής ανάλυσης και συγκεκριμένα μέσω της ανάλυσης κύριων συνιστωσών (principal components analysis) (Osborne & Costello, 2004).

Προσαρμογή ερωτηματολογίου στις ηλικιακές βαθμίδες

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία των διηλικιακών μελετών και προκειμένου να μπορούν να εξαχθούν συγκεντρωτικά συμπεράσματα για διαφορετικούς ηλικιακά πληθυσμούς, χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερευνητικό εργαλείο σε όλες τις ηλικιακές ομάδες (Chang, Singh, & Filer, 2009; Ganesan, & Moorman, 2008). Ωστόσο, λόγω διαφοράς ηλικίας και γνωστικού επιπέδου των συμμετεχόντων, έγιναν αλλαγές στη διατύπωση ή στο περιεχόμενο ερωτήσεων ανά βαθμίδα όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο (Creswell, 2012). Πιο αναλυτικά, οι ερωτήσεις στάσεων απέναντι στα φυτά που αφορούν τις μεταβλητές «ενδιαφέρον», «παρατήρηση» και «απόδοση σημασίας» παρέμειναν ίδιες για όλες τις βαθμίδες. Η ερώτηση συμπλήρωσης της πενταθέσιας λίστας με ζωντανούς οργανισμούς διατηρήθηκε επίσης αυτούσια. Αντίθετα, υπήρξαν αλλαγές στις ερωτήσεις της μεταβλητής των γνώσεων για τα φυτά με σκοπό την αντανάκλαση του γνωστικού επιπέδου και των αντικειμένων διδασκαλίας των συμμετεχόντων ανά βαθμίδα. Παράδειγμα ερώτησης γνώσεων στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στο δημοτικό ήταν «Τα φυτά μπορούν να φτιάξουν την τροφή μόνα τους: Σωστό - Λάθος - Δεν γνωρίζω». Αντίστοιχα, για τους συμμετέχοντες μαθητές λυκείου η ερώτηση που σχετιζόταν με τη θρέψη των φυτών ήταν «Ο βασικός υδατάνθρακας των φυτικών κυττάρων είναι το άμυλο: Σωστό - Λάθος - Δεν γνωρίζω». Τέλος, αναφορικά με την ερώτηση αναγνώρισης προϊόντων φυτικής προέλευσης, κάποια προϊόντα ήταν διαφορετικά ανάλογα με την ηλικία, με βασικό κριτήριο τη συχνότητα χρήσης του κάθε αντικειμένου.

Επιπρόσθετα πρέπει να σημειωθεί ότι διενεργήθηκαν έλεγχοι αξιοπιστίας και εγκυρότητας για το εργαλείο της κάθε βαθμίδας με τον ίδιο τρόπο που έγιναν για το εργαλείο που δόθηκε στους μαθητές πρωτοβάθμιας.

Ανάλυση δεδομένων

Προκειμένου να προσδιοριστούν οι στατιστικοί έλεγχοι που θα χρησιμοποιηθούν για την εξαγωγή συμπερασμάτων, διενεργήθηκε έλεγχος κανονικότητας του δείγματος. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το δείγμα δεν παρουσιάζει κανονική κατανομή σε καμία ηλικιακή βαθμίδα. Χαρακτηριστικά, για την ερώτηση «Πόσο σου αρέσουν τα φυτά», ο έλεγχος Shapiro-Wilk έδειξε σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα για τη βαθμίδα του δημοτικού, $[W(1998) = 0,2, p <$

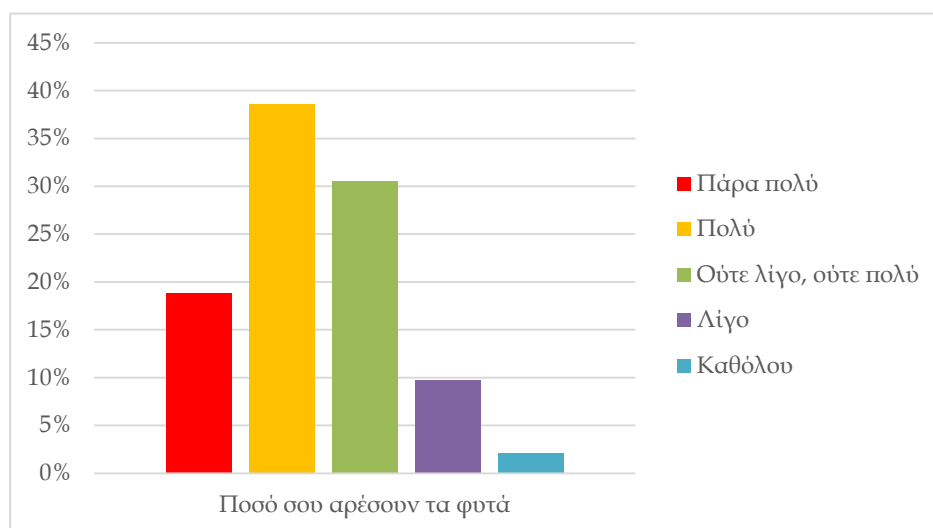
0,001]. Αναφορικά με το ζήτημα της μη κανονικής κατανομής σε ένα τόσο μεγάλο δείγμα, αρχικά πρέπει να αναφερθεί ότι εκ φύσεως η τυφλότητα απέναντι στα φυτά χαρακτηρίζεται από τους ερευνητές ως ένα φαινόμενο προκατάληψης και μεροληψίας κατά των φυτών (Hoekstra, 2000· Kinchin, 1999· Wandersee & Schussler, 2001). Υπό αυτό το πρίσμα, θα μπορούσε κάποιος να πει ότι ο στατιστικός έλεγχος κανονικότητας δίνει μια πρώτη εικόνα σχετικά με την επιβεβαίωση του φαινομένου στον ελληνικό μαθητικό και φοιτητικό πληθυσμό. Επιπλέον, σύμφωνα με σύγχρονη βιβλιογραφική έρευνα στους τομείς υγείας, εκπαίδευσης και κοινωνικών επιστημών (Bono, Blanca, Arnau, & Gómez-Benito, 2017), καταγράφονται έρευνες που χρησιμοποιούν κλίμακες Likert όπως η παρούσα έρευνα και παρά τους πολλούς συμμετέχοντες δεν παρουσιάζουν κανονικές κατανομές. Πέρα από όλα τα παραπάνω στοιχεία, θα πρέπει να αναφερθεί πως η απόκλιση από την κανονική κατανομή που παρουσιάζεται στο δείγμα ίσως να οφείλεται σε δυσκολία εξασφάλισης τυχαίας δειγματοληψίας.

Με βάση τα παραπάνω, επιλέχθηκε να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητοι μη παραμετρικοί έλεγχοι για την εξαγωγή συμπερασμάτων κατά τη στατιστική επεξεργασία των συλλεχθέντων δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U αντί του παραμετρικού T-test, προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση της ΠΕ στις υπόλοιπες μεταβλητές του εργαλείου.

Αποτελέσματα

Ενδιαφέρον για τα φυτά

Στο Σχήμα 1 καταγράφονται τα περιγραφικά στατιστικά στη βασική ερώτηση ενδιαφέροντος για τα φυτά («Πόσο σου αρέσουν τα φυτά»). Οι επιλογές «πολύ» και «Ούτε λίγο, ούτε πολύ» συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά, 38,6% και 30,5% αντίστοιχα.

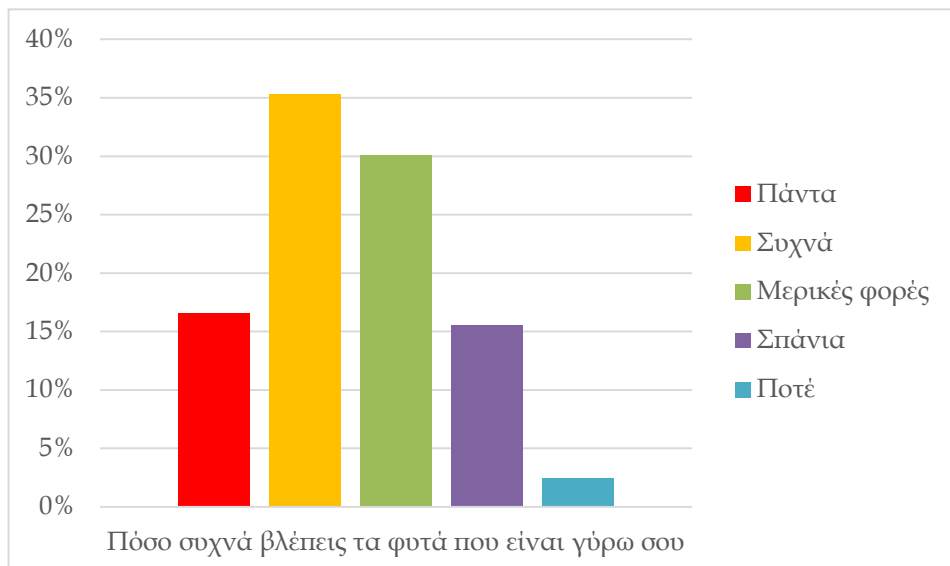


Σχήμα 1. Περιγραφικά στατιστικά ενδιαφέροντος για τα φυτά

Αναφορικά με την επίδραση της ΠΕ στο ενδιαφέρον για τα φυτά πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U. Ο συγκεκριμένος μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος πραγματοποιήθηκε προκειμένου να καταγραφεί οποιαδήποτε διαφορά στο ενδιαφέρον για τα φυτά μεταξύ των μαθητών και φοιτητών που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ή έχουν παρακολουθήσει μαθήματα ΠΕ και εκείνων που δεν έχουν. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($U = 1138079, p < 0,001$) μεταξύ των πρώτων ($Md = 612,89, n = 736$) και των δεύτερων ($Md = 536,13, n = 432$) (Πίνακας 1) καθώς οι πρώτοι φαίνεται να επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους φυτικούς οργανισμούς.

Παρατήρηση φυτών στον περιβάλλοντα χώρο

Αναφορικά με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων της έρευνας σχετικά με τη συχνότητα παρατήρησης των φυτών στο περιβάλλοντα χώρο, το αθροιστικό ποσοστό των απαντήσεων «μερικές φορές» και «σπάνια» ήταν της τάξεως 45,6% (Σχήμα 2). Η επιλογή «πάντα» συγκέντρωσε ποσοστό 16,6%.

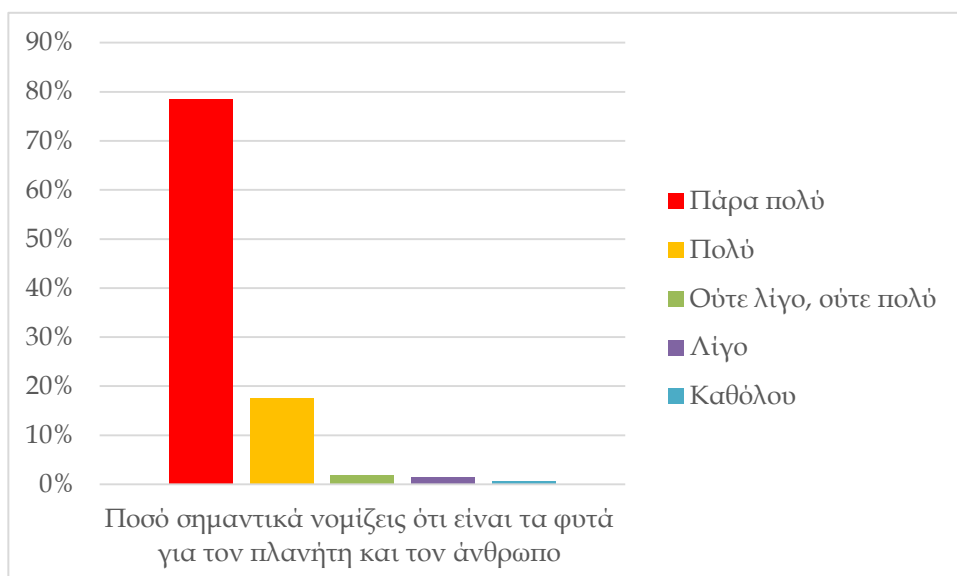


Σχήμα 2. Περιγραφικά στατιστικά παρατήρησης φυτών στον περιβάλλοντα χώρο

Αντίστοιχα με τον άξονα ενδιαφέροντος για τα φυτά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U προκειμένου να καταγραφεί οποιαδήποτε διαφορά στη συχνότητα παρατήρησης των φυτών μεταξύ των συμμετεχόντων που είχαν πρότερη επαφή με την ΠΕ και με αυτούς που δεν είχαν. Καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($U = 138205$, $p < 0,001$) μεταξύ των πρώτων ($Md = 631,4$, $n = 745$) και των δευτέρων ($Md = 533,7$, $n = 444$) καθώς οι πρώτοι φαίνεται να παρατηρούν πιο συχνά τα φυτά στο περιβάλλοντα χώρο (Πίνακας 1).

Αναγνώριση σημασίας φυτών

Στο Σχήμα 3 καταγράφονται τα περιγραφικά στατιστικά αναφορικά με την ερώτηση αναγνώρισης σημασίας των φυτών για τον πλανήτη και τον άνθρωπο.

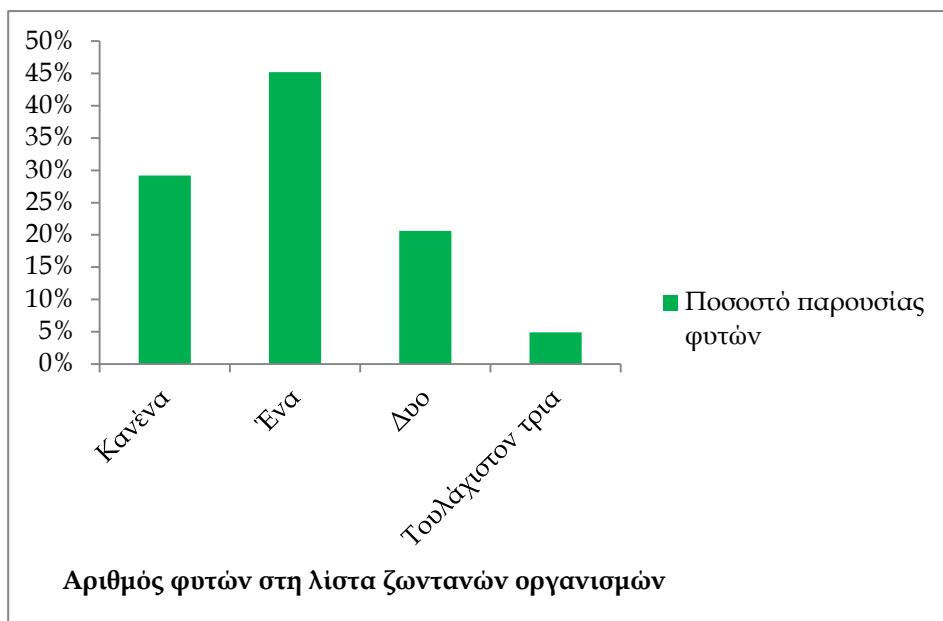


Σχήμα 3. Περιγραφικά στατιστικά αναγνώρισης σημασίας φυτών

Η επιλογή «πάρα πολύ» είναι η επικρατέστερη καθώς συγκέντρωσε ποσοστό 78,5%. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U προκειμένου να καταγραφεί οποιαδήποτε διαφορά στη θεώρηση σχετικά με την αναγνώριση σημασίας των φυτών μεταξύ των μαθητών και φοιτητών που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ή έχουν παρακολουθήσει μαθήματα ΠΕ και εκείνων που δεν έχουν. Καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($U = 150925, p < 0,001$) μεταξύ των πρώτων ($Md = 613,4, n = 745$) και των δεύτερων ($Md = 562,6, n = 443$) καθώς οι πρώτοι φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία των φυτών πιο συχνά στον περιβάλλοντα χώρο (Πίνακας 1).

Ανάκληση φυτών ως ζωντανών οργανισμών

Αναφορικά με την αυθόρμητη ανάκληση των φυτών ως έμβιων όντων, όπως φαίνεται στο Σχήμα 4 η παρουσία των φυτών στη λίστα ζωντανών οργανισμών ήταν εξαιρετικά περιορισμένη. Σχεδόν τρεις στους τέσσερεις εκπαιδευόμενους (ποσοστό 74,7%) εκ συνόλου 1237 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα σημείωσαν ένα ή κανένα φυτό στη λίστα τους. Μόνο ποσοστό 0,7% των συμμετεχόντων συμπλήρωσαν τη λίστα με τέσσερα ή πέντε φυτά ενώ το αθροιστικό ποσοστό των συμμετεχόντων που σημείωσαν τουλάχιστον τρία φυτά στη λίστα τους ήταν μόλις 4,9% (Σχήμα 4).



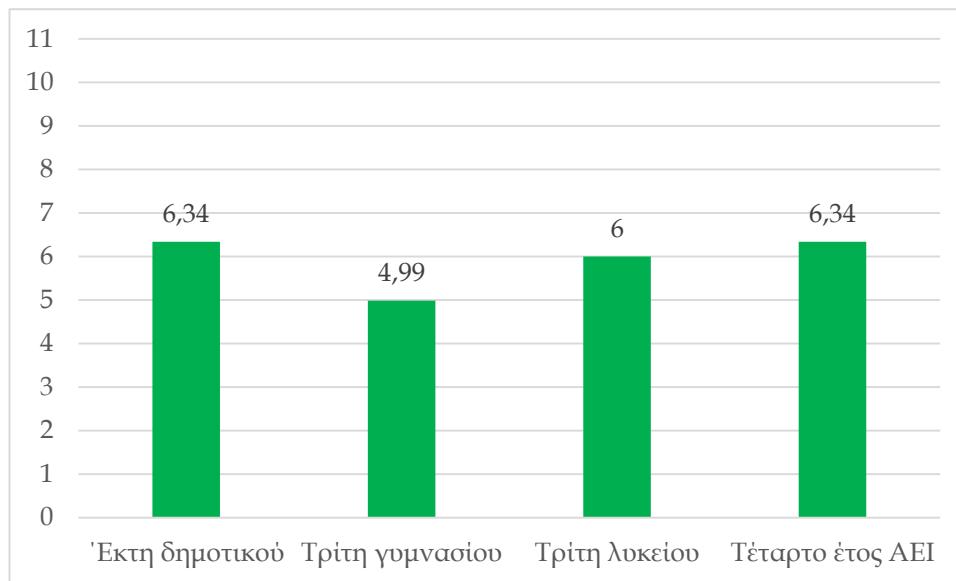
Σχήμα 4. Ποσοστά παρουσίας φυτών στη λίστα ζωντανών οργανισμών των συμμετεχόντων

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U προκειμένου να καταγραφεί οποιαδήποτε διαφορά στον αριθμό των φυτών που σημείωσαν οι μαθητές και φοιτητές που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ή έχουν παρακολουθήσει μαθήματα ΠΕ και εκείνοι που δεν έχουν. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($U = 141338,5, p < 0,001$) μεταξύ των πρώτων ($Md = 583,7, n = 713$) και των δεύτερων ($Md = 545,5, n = 425$) καθώς οι πρώτοι φαίνεται να ανακαλούν πιο εύκολα τα φυτά ως ζωντανούς οργανισμούς συγκριτικά με τους δεύτερους σημειώνοντας περισσότερα φυτά στη λίστα τους (Πίνακας 1).

Γνώσεις για τα φυτά

Στο Σχήμα 5 καταγράφονται οι μέσοι όροι σωστών απαντήσεων των συμμετεχόντων σε σύνολο έντεκα ερωτήσεων ελέγχου γνώσεων για φυτά. Για το συγκεκριμένο υπολογισμό, επιλέχθηκε σύμβαση σύμφωνα με την οποία οι απαντήσεις που ήταν λάθος και η επιλογή «δεν γνωρίζω» ενοποιήθηκαν και χαρακτηρίστηκαν ως έλλειψη γνώσης. Αθροίστηκαν οι σωστές απαντήσεις και το μέσο σκορ βρέθηκε στην τιμή 5,9 με θεωρητικό μέγιστο το 11 (ελάχιστο = 0, μέγιστο = 11) για

το σύνολο των συμμετεχόντων. Για το δημοτικό το μέσο σκορ σωστών απαντήσεων ήταν 6,34, για το γυμνάσιο ήταν 4,99, για το λύκειο ήταν 6,00 και για το πανεπιστήμιο ήταν 6,34.

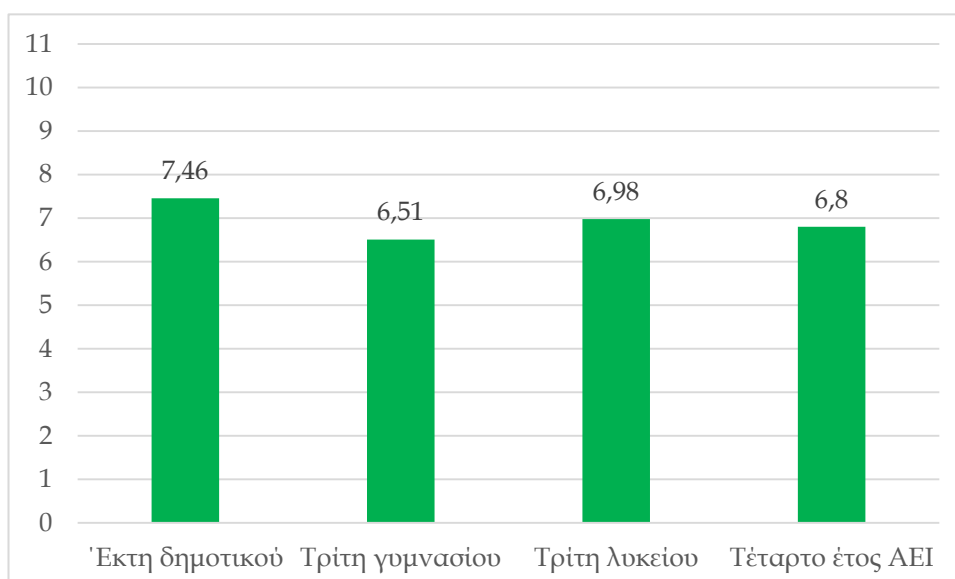


Σχήμα 5. Μέσος όρος σωστών απαντήσεων συμμετεχόντων σε σύνολο έντεκα ερωτήσεων ελέγχου των γνώσεων για τα φυτά

Εκ νέου πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U προκειμένου να αποσαφηνιστεί αν οι εκπαιδευόμενοι που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ή έχουν παρακολουθήσει μάθημα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καταγράφουν καλύτερο σκορ γνώσεων συγκριτικά με αυτούς που δεν είχαν πρότερη επαφή με την ΠΕ. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($U = 161980$, $p < 0,001$) μεταξύ των πρώτων ($Md = 601,1$, $n = 740$) και των δεύτερων ($Md = 530,1$, $n = 430$) καθώς οι πρώτοι φαίνεται να γνωρίζουν περισσότερα πράγματα για τα φυτά συγκριτικά με τους δεύτερους (Πίνακας 1).

Αναγνώριση προϊόντων φυτικής προέλευσης

Η ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου που εξετάζει την αναγνώριση φυτικής προέλευσης περιλάμβανε δέκα προϊόντα (Σχήμα 6).



Σχήμα 6. Μέσος όρος σωστών αναγνωρίσεων προϊόντων φυτικής προέλευσης σε σύνολο δέκα προϊόντων

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 6, αθροίστηκαν οι σωστές απαντήσεις και το μέσο σκορ προσδιορίστηκε στην τιμή 6,9 με θεωρητικό μέγιστο το 10 (ελάχιστο = 0, μέγιστο = 10) για το σύνολο των συμμετεχόντων. Αναλυτικότερα, το μέσο σκορ σωστών απαντήσεων για το δημοτικό ήταν 7,46, για το γυμνάσιο ήταν 6,51, για το λύκειο ήταν 6,98 και για το πανεπιστήμιο ήταν 6,80. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U προκειμένου να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευόμενοι που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ή έχουν παρακολουθήσει μάθημα ΠΕ καταγράφουν καλύτερο σκορ αναγνώρισης προϊόντων φυτικής προέλευσης συγκριτικά με αυτούς που δεν είχαν πρότερη επαφή με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($U = 14222,5$, $p = 0,761$) μεταξύ των πρώτων ($Md = 550,8$, $n = 739$) και των δευτέρων ($Md = 536,1$, $n = 422$) (Πίνακας 1).

Συγκεντρωτική αποτίμηση επιρροής πρότερης επαφής με περιβαλλοντική εκπαίδευση

Συγκεντρωτικά η ΠΕ φαίνεται να αποτελεί έναν παράγοντα ενίσχυσης της γενικότερης σχέσης των συμμετεχόντων της έρευνας με τους φυτικούς οργανισμούς.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney U αναφορικά με την επίδραση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στις υπόλοιπες μεταβλητές του ερευνητικού εργαλείου

| Άξονες Εργαλείου | Συμμετοχή σε προγράμματα ΠΕ | N | Μέση Επίδοση | U | z | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------------------|-----|--------------|-----------|--------|---------|---|-----|-----|-------|-----------|--------|---------|-----|-----|-------|---|-----|-----|-------|-----------|--------|---------|-----|-----|-------|---------------------------------------|-----|-----|-------|-----------|--------|---------|-----|-----|-------|------------------------------|-----|-----|-------|---------|--------|---------|-----|-----|-------|------------------------------|-----|-----|-------|---------|-------|
| Ενδιαφέρον για φυτά | Ναι | 736 | 612,8 | 11253,5 | -3,75 | < 0,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Όχι | 432 | 536,1 | | | | Αναγνώριση σημασίας φυτών | Ναι | 745 | 613,4 | 150925 | -3,51 | < 0,001 | Όχι | 443 | 562,6 | Παρατήρηση φυτών στον περιβάλλοντα χώρο | Ναι | 745 | 631,4 | 138205 | -4,95 | < 0,001 | Όχι | 444 | 533,7 | Ανάκληση φυτών ως ζωντανών οργανισμών | Ναι | 713 | 583,7 | 1411338,5 | -2,03 | < 0,001 | Όχι | 425 | 545,5 | Σκορ γνώσεων για τα φυτά | Ναι | 740 | 601,1 | 161980 | -2,519 | < 0,001 | Όχι | 430 | 530,1 | Αναγνώριση φυτικών προϊόντων | Ναι | 739 | 550,8 | 14222,5 | -3,42 |
| Αναγνώριση σημασίας φυτών | Ναι | 745 | 613,4 | 150925 | -3,51 | < 0,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Όχι | 443 | 562,6 | | | | Παρατήρηση φυτών στον περιβάλλοντα χώρο | Ναι | 745 | 631,4 | 138205 | -4,95 | < 0,001 | Όχι | 444 | 533,7 | Ανάκληση φυτών ως ζωντανών οργανισμών | Ναι | 713 | 583,7 | 1411338,5 | -2,03 | < 0,001 | Όχι | 425 | 545,5 | Σκορ γνώσεων για τα φυτά | Ναι | 740 | 601,1 | 161980 | -2,519 | < 0,001 | Όχι | 430 | 530,1 | Αναγνώριση φυτικών προϊόντων | Ναι | 739 | 550,8 | 14222,5 | -3,42 | 0,761 | Όχι | 422 | 536,1 | | | | | | |
| Παρατήρηση φυτών στον περιβάλλοντα χώρο | Ναι | 745 | 631,4 | 138205 | -4,95 | < 0,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Όχι | 444 | 533,7 | | | | Ανάκληση φυτών ως ζωντανών οργανισμών | Ναι | 713 | 583,7 | 1411338,5 | -2,03 | < 0,001 | Όχι | 425 | 545,5 | Σκορ γνώσεων για τα φυτά | Ναι | 740 | 601,1 | 161980 | -2,519 | < 0,001 | Όχι | 430 | 530,1 | Αναγνώριση φυτικών προϊόντων | Ναι | 739 | 550,8 | 14222,5 | -3,42 | 0,761 | Όχι | 422 | 536,1 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ανάκληση φυτών ως ζωντανών οργανισμών | Ναι | 713 | 583,7 | 1411338,5 | -2,03 | < 0,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Όχι | 425 | 545,5 | | | | Σκορ γνώσεων για τα φυτά | Ναι | 740 | 601,1 | 161980 | -2,519 | < 0,001 | Όχι | 430 | 530,1 | Αναγνώριση φυτικών προϊόντων | Ναι | 739 | 550,8 | 14222,5 | -3,42 | 0,761 | Όχι | 422 | 536,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Σκορ γνώσεων για τα φυτά | Ναι | 740 | 601,1 | 161980 | -2,519 | < 0,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Όχι | 430 | 530,1 | | | | Αναγνώριση φυτικών προϊόντων | Ναι | 739 | 550,8 | 14222,5 | -3,42 | 0,761 | Όχι | 422 | 536,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Αναγνώριση φυτικών προϊόντων | Ναι | 739 | 550,8 | 14222,5 | -3,42 | 0,761 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Όχι | 422 | 536,1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Όπως καταγράφεται στον Πίνακα 1, οι μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι Mann Whitney U κατέδειξαν πως οι μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν

συμμετάσχει σε προγράμματα ΠΕ καθώς και οι φοιτητές που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την ΠΕ κατέγραψαν: α) μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα φυτά, β) μεγαλύτερη συχνότητα παρατήρησης των φυτών στον περιβάλλοντα χώρο, γ) απόδοση μεγαλύτερης σημασίας στα φυτά για τον πλανήτη και τα ανθρώπινα συμφέροντα, δ) ευρύτερη ανάκληση των φυτών ως ζωντανών οργανισμών και ε) περισσότερες γνώσεις για τα φυτά. Η αναγνώριση των προϊόντων που προερχόταν εξ ολοκλήρου ή κατά ένα μέρος από φυτά δεν φάνηκε να βελτιώνεται από την πρότερη επαφή με την ΠΕ (Πίνακας 1).

Συμπεράσματα

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Οι στατιστικοί έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα καταδεικνύουν τη σημαντική επιρροή της επαφής με την ΠΕ αναφορικά με το φαινόμενο τυφλότητα απέναντι στα φυτά. Όπως καταγράφηκε στην ενότητα των αποτελεσμάτων, σχεδόν το σύνολο των παραμέτρων που συγκροτούν το υπό εξέταση φαινόμενο μεταβάλλονται προς το θετικότερο για την υποομάδα των συμμετεχόντων που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ΠΕ ή έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με αυτά των Frisch, Unwin και Sanders (2010), οι οποίοι για την αντιμετώπιση της τυφλότητας απέναντι στα φυτά αξιολόγησαν θετικά εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με παρόμοια χαρακτηριστικά τυπικών μεθόδων που βρίσκει κανείς στους κόλπους της ΠΕ, όπως το περιβαλλοντικό μονοπάτι. Το ίδιο ισχύει και για τα αποτελέσματα των Di Enno και Hilton (2005) οι οποίοι εξέτασαν την επίδραση ενός προγράμματος ΠΕ στις στάσεις και τις γνώσεις μαθητών λυκείου στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής σχετικά με την τοπική χλωρίδα και κατέγραψαν στατιστικά σημαντική διαφορά προς το θετικότερο. Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει πως η ΠΕ φαίνεται να επιβεβαιώνεται ως μια διδακτική προσέγγιση με υψηλή ικανότητα εμφύσησης αξιών, καλλιέργειας δεξιοτήτων και ενίσχυσης της εκτίμησης του φυσικού κόσμου από τους μαθητές (De Groot, Wilson, & Boumans, 2002). Ωστόσο, είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί πως η ΠΕ αποτελεί ένα ευρύ διδακτικό πλαίσιο που περιλαμβάνει διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, πλούσιο γνωστικό φορτίο και ποικίλες προσεγγίσεις υλοποίησης. Η διασύνδεση ενός τέτοιου εκτεταμένου πλαισίου με το φαινόμενο της τυφλότητας απέναντι στα φυτά δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη ή καθολική, καθώς εμπλέκονται πολλές παράμετροι. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με τις δυο διεθνείς έρευνες που αναφέρονται παραπάνω επίσης αποτελεί μια πρώτη ταύτιση όσον αφορά το γενικό εκπαιδευτικό μοντέλο (ΠΕ), η οποία όμως δεν δύναται να προσδιοριστεί ως προς την έκταση της. Αυτή η αδυναμία προκύπτει από το ότι δεν υπάρχουν επαρκείς πληροφορίες για τις μεθόδους, τις τεχνικές και τα γνωστικά αντικείμενα με τα οποία ήρθαν σε επαφή οι έχοντες πρότερη επαφή με προγράμματα ΠΕ συμμετέχοντες της ελληνικής έρευνας. Ουσιαστικά, οι εκτεταμένες στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις που καταγράφονται στο παρόν άρθρο δίνουν ένα πρώτο στίγμα μιας πιθανά γόνιμης αξιοποίησης της ΠΕ για την αντιμετώπιση ενός φαινομένου που σχετίζεται άμεσα με το περιβάλλον. Επιπρόσθετα, παρά την ποικιλομορφία των περιεχομένων του κάθε προγράμματος ΠΕ, ίσως αυτές οι στατιστικά επικυρωμένες συνδέσεις να σκιαγραφούν την επιρροή των αξιών που διέπουν την ΠΕ γενικότερα, πέρα από κάθε γνωστικό αντικείμενο που μπορεί κανείς να βρει στους κόλπους της. Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τον φυσικό κόσμο που περιβάλλει τον άνθρωπο, ως κυρίαρχος στόχος και θεμελιώδης αρχή της ΠΕ, μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους φυτικούς οργανισμούς ακόμα και αν οι τελευταίοι δεν περιέχονται άμεσα στα γνωστικά αντικείμενα ενός υλοποιούμενου προγράμματος ΠΕ.

Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Κρατώντας ως εύρημα αυτήν την πρώτη σύνδεση μεταξύ ΠΕ και του φαινομένου της τυφλότητας απέναντι στα φυτά, αποκτά ενδιαφέρον το πώς η ΠΕ του σήμερα θα μπορούσε να εμπλουτιστεί, να διευρυνθεί και να γίνει ακόμα πιο αποδοτική στην αντιμετώπιση σύγχρονων, τέτοιου είδους

προκλήσεων. Προς αυτήν την κατεύθυνση λοιπόν, παράδειγμα μοντέρνας διδακτικής προσέγγισης που θα μπορούσε να προσαρτηθεί στο γενικότερο μοντέλο της ΠΕ με σκοπό ειδικότερα την αντιμετώπιση της τυφλότητας απέναντι στα φυτά, είναι οι «βιώσιμα προσανατολισμένες οικολογίες μάθησης» (Sustainability-oriented ecologies of learning). Πρόκειται για μια νεοεισαχθείσα διδακτική προσέγγιση στη βιβλιογραφία (Wals, 2019), η οποία αναφέρεται σε έναν ζωτικό συνασπισμό πολλαπλών ενδιαφερόμενων μερών που ασχολούνται με την αντιμετώπιση μιας κοινής πρόκλησης. Ο συνασπισμός αυτός χρησιμοποιεί ένα μείγμα μαθησιακών διαδικασιών προκειμένου να επιφέρει μια πραγματική, μετρήσιμη και υπεύθυνη αλλαγή. Για παράδειγμα, ένα τέτοιο σύστημα εκτός από την κύρια σχολική δομή, θα μπορούσε να περιλαμβάνει μη κυβερνητικές οργανώσεις, τοπικούς πολιτιστικούς συλλόγους, ιδιωτικές επιχειρήσεις και ερευνητικές ομάδες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δομικά στοιχεία αυτών των συνασπισμών είναι η ελευθερία, η ευελιξία και η αυτό-οργάνωση, μακριά από πολιτικές και διοικητικές παρεμβάσεις (Wals, 2019). Το παραπάνω αφενός δίνει τη δυνατότητα να καλυφθούν γνωστικά και εκπαιδευτικά κενά που δεν έχουν ληφθεί υπόψη από τους αρμόδιους φορείς, αφετέρου ταιριάζει στο γενικότερο μοντέλο της ΠΕ καθώς και αυτή ως πλαίσιο χαρακτηρίζεται από ευελιξία, ελεύθερο πνεύμα υλοποίησης δραστηριοτήτων και μη εξάρτηση από αναλυτικά προγράμματα σπουδών.

Έτερο παράδειγμα διδακτικής προσέγγισης εμπλουτισμού της ΠΕ είναι η «βασισμένη στη φυσική τοποθεσία εκπαίδευση» (Place-based education) (Smith, 2002). Η συγκεκριμένη προσέγγιση δομείται πάνω στην «αίσθηση του τόπου» που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την υποκειμενική και συναισθηματική σχέση που έχει κάποιος με το μέρος που μεγάλωσε ή διαμένει. Αυτή η προσέγγιση δίνει έμφαση στις εμπειρίες από τον πραγματικό κόσμο και η τοπική κοινότητα χρησιμοποιείται ως σημείο εκκίνησης της διδασκαλίας και όχι επικουρικά ή περιστασιακά (Bertling, 2018). Σύμφωνα με τον Ardoin (2006), μπορούμε να ενισχύσουμε την αποδοτικότητα των ήδη υπάρχουσών μεθόδων της ΠΕ αν υιοθετήσουμε βασικά χαρακτηριστικά της βασισμένης στη φυσική τοποθεσία εκπαίδευσης. Πρέπει να σημειωθεί ότι ο πρωτοπόρος ερευνητής στο πεδίο της τυφλότητας απέναντι στα φυτά James Wandersee, σε δική του μελέτη μαζί με άλλους ερευνητές (Wandersee, Clary, & Guzman, 2006), προτείνει την εκμετάλλευση της τοπικής χλωρίδας της εκάστοτε περιοχής των μαθητών προκειμένου να αυξήσει το ενδιαφέρον τους για τα φυτά. Γενικότερα στη βιβλιογραφία η βασισμένη στη φυσική τοποθεσία εκπαίδευση αναφέρεται ως μια επιλογή που προάγει την εκτίμηση των μαθητών για το φυσικό κόσμο, μέρος του οποίου είναι προφανώς και τα φυτά (Deringer, 2017).

Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Παρά το μεγάλο εύρος δείγματος της παρούσας έρευνας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων προέρχονταν από το βόρειο τμήμα της χώρας. Το γεγονός της μη συμμετοχής ατόμων από τα υπόλοιπα γεωγραφικά διαμερίσματα αποτελεί έναν κύριο περιορισμό της έρευνας. Μια μελέτη που θα κάλυπτε περισσότερες περιοχές της χώρας (π.χ. νησιά), θα έδινε τη δυνατότητα για ασφαλέστερη γενίκευση συμπερασμάτων σχετικά με την ένταση του φαινομένου στην ελληνική επικράτεια και την επακόλουθη επιρροή της ΠΕ σε αυτήν. Επίσης, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, η διερεύνηση της ένταξης των φυτών στα έμβια όντα εξετάστηκε μέσω αυθόρμητης ανάκλησης και η επιλογή αυτή βασίστηκε σε συγκεκριμένο βιβλιογραφικό υπόβαθρο (Anderson, Piscitelli, Weier, Everett, & Tayler, 2002). Ωστόσο, η αυθόρμητη ανάκληση ως μέθοδος δε φέρει την ίδια δυναμική με εξειδικευμένα, εκτεταμένα έργα που χρησιμοποίησαν άλλοι ερευνητές στο παρελθόν (Brulé, Labrell, Megalakaki, Fouquet, & Caillies, 2014· Villarroel & Infante, 2014) για να εξετάσουν αυτή τη μεταβλητή. Ως εκ τούτου, η εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με την επιρροή της ΠΕ στο κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι εντάσσουν τα φυτά στους ζωντανούς οργανισμούς πρέπει να γίνεται με επιφύλαξη.

Πέρα όμως από όλα τα παραπάνω ο βασικός περιορισμός της έρευνας δημιουργείται από την θεματική και παιδαγωγική ευρύτητα της ίδιας της ΠΕ. Όπως αναφέρθηκε ήδη, η ΠΕ αποτελεί ένα

πλούσιο και εξαιρετικά εκτεταμένο εκπαιδευτικό πεδίο με μεγάλη ελευθερία και ποικιλομορφία όσον αφορά τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, το πλαίσιο υλοποίησης και την εξειδίκευση σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Η θετική επίδραση της ΠΕ στην άμβλυνση του φαινομένου που καταγράφεται στην παρούσα μελέτη δεν μπορεί να οδηγήσει με ασφάλεια σε γενίκευση συμπερασμάτων. Η γενίκευση αυτή θα ήταν περισσότερο εφικτή αν παρέχονταν πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο, το χρονικό ορίζοντα και τις παιδαγωγικές τεχνικές υλοποίησης των προγραμμάτων ΠΕ, τα οποία είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν οι συμμετέχοντες. Η έλλειψη πιο ξεκάθαρου άξονα διασύνδεσης ισχύει και για την παρακολούθηση ακαδημαϊκών μαθημάτων ΠΕ, καθώς το περιεχόμενο τους καθορίζεται από τον οδηγό σπουδών του εκάστοτε πανεπιστημιακού ιδρύματος. Επιπλέον, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η συμμετοχή των μαθητών στα προγράμματα ΠΕ και η επιλογή μαθημάτων ΠΕ στον κύκλο σπουδών των περισσότερων παιδαγωγικών τμημάτων έχουν προαιρετικό χαρακτήρα. Ως εκ τούτου, υπάρχει η πιθανότητα οι θετικά στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις που καταγράφηκαν να οφείλονται στην εκ των προτέρων κλίση των συμμετεχόντων προς το φυσικό κόσμο, η οποία και να ήταν ο βασικός λόγος επιλογής αυτών των προγραμμάτων και μαθημάτων.

Με βάση όσα αναφέρονται παραπάνω, οι προτάσεις για μελλοντικές κατευθύνσεις έρευνας αφορούν κατά κύριο λόγο την πιο εξειδικευμένη διερεύνηση προγραμμάτων ΠΕ στη μείωση του φαινομένου της τυφλότητας απέναντι στα φυτά. Μελέτες που θα εστιάζουν σε συγκεκριμένες παραμέτρους της ΠΕ και θα εξετάζουν την επιρροή αυτών στην κατάκτηση γνώσεων και αύξηση του ενδιαφέροντος για τους φυτικούς οργανισμούς θα μπορούν να προσφέρουν ισχυρά συμπεράσματα με δυνατότητα άμεσης εφαρμογής στο καθημερινό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάζουν σε πιθανή αναθεώρηση και εμπλουτισμό χαρακτηριστικών της σύγχρονης ΠΕ. Η επιρροή της ΠΕ στο φαινόμενο της τυφλότητας απέναντι στα φυτά που καταγράφεται στην παρούσα έρευνα, έστω και σε ένα πιο γενικό και μη εξειδικευμένο επίπεδο, ισχυροποιεί εκ νέου τη θέση του συγκεκριμένου πλαισίου στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Αυτή η ισχυροποίηση ωστόσο, καθιστά ακόμα πιο σημαντική τη συνεχή αξιολόγηση της ΠΕ και την πιθανή ανάγκη για εκσυγχρονισμό και προσαρμογή της στις ανάγκες του σήμερα. Μια από αυτές τις ανάγκες είναι η αντιμετώπιση ζητημάτων όπως η τυφλότητα απέναντι στα φυτά. Η ακαδημαϊκή έρευνα μέσα από αυστηρά πρωτόκολλα μεθοδολογίας συνεχώς προσδιορίζει νεότερισμούς που βελτιώνουν τη δομή καταξιωμένων διδακτικών πλαισίων. Προς την ίδια κατεύθυνση, θα ήταν ωφέλιμο να διερευνηθεί το ιδανικό περιεχόμενο των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών προκειμένου να ενημερωθούν για ζητήματα όπως η τυφλότητα απέναντι στα φυτά και να προσδιορίσουν ποιες νεωτεριστικές διδακτικές μεθόδους μπορούν να χρησιμοποιήσουν εντός της ΠΕ για τον περιορισμό του φαινομένου.

SUMMARY IN ENGLISH

A significant number of studies in recent years confirm people's reduced interest in plant organisms. This phenomenon is called plant blindness and among other things includes ignoring plants within one's surrounding area and not recognizing their functional roles in the ecosystem. Aim of this paper is to determine the impact of environmental education, as this is offered through educational programs and academic courses, on the intensity of the phenomenon. A total of 1237 primary, secondary and higher education students participated in the survey by completing a questionnaire. According to the results, environmental education seems to contribute in restricting plant blindness' intensity as it affects all the parameters that define the phenomenon. This finding re-highlights environmental education as a valuable teaching framework and brings to the fore the possibility of further enriching it with modern educational approaches such as "place-based education" and "sustainable learning-oriented ecology".

Αναφορές

- Abdolmohammadi, M. J., & Reeves, M. F. (2000). Effects of education and intervention on business students' ethical cognition: A cross sectional and longitudinal study. *Teaching Business Ethics*, 4(3), 269-284.
- Amprazis, A., & Papadopoulou, P. (2018). Primary school curriculum contributing to plant blindness: Assessment through the biodiversity perspective. *Advances in Ecological and Environmental Research*, 3(11), 238-256.
- Amprazis, A., Papadopoulou, P., & Malandrakis, G. (2019). Plant blindness and children's recognition of plants as living things: A research in the primary schools context. *Journal of Biological Education*, 1-16.
- Amprazis, A., & Papadopoulou, P. (2020). Plant Blindness: A Faddish Research Interest or a Substantive Impediment to achieve Sustainable Development Goals? *Environmental Education Research*, 3(11), 238-256.
- Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M., & Tayler, C. (2002). Children's museum experiences: Identifying powerful mediators of learning. *Curator: The Museum Journal*, 45(3), 213-231.
- Ardoin, N. M. (2006). Toward an interdisciplinary understanding of place: Lessons for environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 11(1), 112-126.
- Balas, B. & Momsen, J. (2014). Attention "blinks" differently for plants and animals. *Life Sciences Education*, 13(3), 437-443.
- Batke, S. P., Dallimore, T., & Bostock, J. (2020). Understanding Plant Blindness--Students' Inherent Interest of Plants in Higher Education. *Journal of Plant Sciences*, 8(4), 98-105.
- Bertling, J. G. (2018). Non-place and the future of place-based education. *Environmental Education Research* 24(11), 1627-1630.
- Bono, R., Blanca, M. J., Arnau, J., & Gómez-Benito, J. (2017). Non-normal distributions commonly used in health, education, and social sciences: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 8, 1602-1608.
- Borsos, E. (2018). The gamification of elementary school biology: a case study on increasing understanding of plants. *Journal of Biological Education*, 53(5), 492-505.
- Bozniak, E. C. (1994). Challenges facing plant biology teaching programs. *Plant Science Bulletin*, 40(2): 42-46.
- Bebbington, A. (2005). The ability of A-level students to name plants. *Journal of Biological Education*, 39(2), 63-67.
- Brulé, L., Labrell, F., Megalakaki, O., Fouquet, N., & Caillies, S. (2014). Children's justifications of plants as living things between 5 and 7 years of age. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(5), 532-545.
- Çil, E. (2015). Instructional integration of disciplines for promoting children's positive attitudes towards plants. *Journal of Biological Education*, 50(4), 366-383.
- Cocks, M. (2006). Biocultural diversity: moving beyond the realm of 'indigenous' and 'local' people. *Human Ecology*, 34(2), 185-200.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dantsis, T., Douma, C., Giourga, C., Loumou, A., & Polychronaki, E. A. (2010). A methodological approach to assess and compare the sustainability level of agricultural plant production systems. *Ecological indicators*, 10(2), 256-263.
- DeGroot, R.S., Wilson, A.M., Boumans, M.J.R. (2002). A Typology for the Classification, Description and Valuation of Ecosystem Functions, Goods and Services. Special Issue on "The Dynamics and Value of Ecosystem Services: Integrating Economic and Ecological Perspectives". Pages 393-408. *Ecological Economics*.
- Deringer, S. A. (2017). Mindful place-based education: Mapping the literature. *Journal of Experiential Education*, 40(4), 333-348.
- DiEnno, C. M., & Hilton, S. C. (2005). High school students' knowledge, attitudes, and levels of enjoyment of an environmental education unit on nonnative plants. *Journal of Environmental Education*, 37(1), 13-25.
- Fancovicova, J. & Prokop, P. (2011) Plants have a chance: outdoor educational programmes alter students' knowledge and attitudes towards plants. *Environmental Education Research*, 17(4), 537-551.
- Frisch, J. K., Unwin, M. M., & Saunders, G. W. (2010). Name that plant! Overcoming plant blindness and developing a sense of place using science and environmental education. In *The inclusion of environmental education in science teacher education* (pp. 143-157). Springer, Dordrecht.
- Ghosh, M., & Singh, S. P. (2005). A review on phytoremediation of heavy metals and utilization of it's by products. *Asian J Energy Environ*, 6(4), 18.
- Hershey, D., R. (1996). A historical perspective on problems in botany teaching. *The American Biology Teacher* 58(6), 340-347.
- Hershey, D. R. (2005). *Plant content in the national science education standards*. Ανακτήθηκε από <http://www.actionbioscience.org/education/hershey2.html?print%201%20/%2016>
- Hoekstra, B. (2000). Plant Blindness - The ultimate challenge to botanists. *The American biology teacher*, 62(2), 82-83.
- Kinchin, I. 1999. Investigating secondary-school girls' preferences for animals or plants: A simple 'head-to-head' comparison using two unfamiliar organisms. *Journal of Biological Education*, 33(2), 95-9.
- Kissi, L., & Dreesmann, D. (2018). Plant visibility through mobile learning? Implementation and evaluation of an interactive Flower Hunt in a botanic garden. *Journal of Biological Education*, 52(4), 344-363.
- Krosnick, S. E., Baker, J. C., & Moore, K. R. (2018). The Pet Plant Project: Treating Plant Blindness by Making Plants Personal. *The American Biology Teacher*, 80(5), 339-345.
- Leopold, A. (1949). *A sand country almanac*. Ballantine Books.

- Lindemann-Matthies, P. (2005). 'Loveable' mammals and 'lifeless' plants: How children's interest in common local organisms can be enhanced through observation of nature. *International Journal of Science Education* 27(6), 655-677.
- Link-Perez, M., A., Dollo, V., H., Weber, K., M., and Schussler, E., E. (2009). "What's in a Name: Differential Labeling of Plant and Animal Photographs in two Nationally Syndicated Elementary Science Textbook Series." *International Journal of Science Education*, 32(9), 1227-1242.
- Loh, J., & Harmon, D. (2005). A global index of biocultural diversity. *Ecological Indicators*, 5(3), 231-241.
- Μανέτας, Γ. (2011). *Τι θα έβλεπε η Αλίκη στη χώρα των φυτών*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Μανέτας, Γ. (2014). *Περί φυτών αφηγήματα*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Morris, C. (1964). The rights and duties of beasts and trees: A Teacher's essay for landscape architects. *Journal of Legal Education*, 17, 189-191.
- Nikodinoska, N., Cesaro, L., Romano, R., & Paletto, A. (2018). Sustainability metrics for renewable energy production: Analysis of biomass-based energy plants in Italy. *Journal of Renewable and Sustainable Energy*, 10(4), 043104.
- Osborne, J. W., & Costello, A. B. (2004). Sample size and subject to item ratio in principal components analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 9(1), 11.
- Pany, P., & Heidinger, C. (2014). Uncovering patterns of interest in useful plants. Frequency analysis of individual students' interest types as a tool for planning botany teaching units. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 2(1), 15-39.
- Prokop, P., & Fančovičová, J. (2019). The perception of toxic and non-toxic plants by children and adolescents with regard to gender: implications for teaching botany. *Journal of Biological Education*, 53(4), 463-473.
- Rindfleisch, A., Malter, A. J., Ganesan, S., & Moorman, C. (2008). Cross-sectional versus longitudinal survey research: Concepts, findings, and guidelines. *Journal of Marketing Research*, 45(3), 261-279.
- Schussler, E., & Olzak, L. (2008). It's not easy being green: Student recall of plant and animal images. *Journal of Biological Education* 42(3), 112-118.
- Sen, T., & Samanta, S. K. (2014). Medicinal plants, human health and biodiversity: a broad review. In *Biotechnological applications of biodiversity* (pp. 59-110). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Sharrock, S., & Jackson, P. W. (2017). Plant Conservation and the Sustainable Development Goals: A Policy Paper Prepared for the Global Partnership for Plant Conservation1. *Annals of the Missouri Botanical Garden*, 102(2), 290-303.
- Singh, K. (2007). *Quantitative Social Research Methods*. London: Sage Publications.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Stagg, B. C., & Verde, M. F. (2018). Story of a Seed: educational theatre improves students' comprehension of plant reproduction and attitudes to plants in primary science education. *Research in Science & Technological Education*, 37(1), 15-35.
- Stern, K., Bidlack, J., & Jansky, S. (2008). *Introductory plant biology*. New York: McGraw-Hill.
- Stone, C. (1972). *Should Trees Have Standing? Toward Legal Rights for Natural Objects*. Oxford University Press.
- Strgar, J. (2007). Increasing the interest of students in plants. *Journal of Biological Education* 42(1), 19-23.
- Thomas, H., Ougham, H. and Sanders, D. (2021), "Plant blindness and sustainability", *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print.
- Torres-Porras, J., & Alcántara-Manzanares, J. (2019). Are plants living beings? Biases in the interpretation of landscape features by pre-service teachers. *Journal of Biological Education*, 53, 1-11.
- Villaruel, J. D., & Infante, G. (2014). Early understanding of the concept of living things: An examination of young children's drawings of plant life. *Journal of Biological Education*, 48(3), 119-126.
- Wals, A. (2019) Sustainability-oriented ecologies of learning. In: *Learning ecologies: Sightings, possibilities, and emerging practices Ronald Barnett and Norman Jackson* (Eds.), London: Taylor & Francis. p. 61-78.
- Wals, A. E., Brody, M., Dillon, J., & Stevenson, R. B. (2014). *Convergence between science and environmental education. Science*, 344(6184), 583-584.
- Wandersee, J., & Schussler, E. (2001). Toward a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin*, 47(1), 2-9.
- Wandersee, J. H., Clary, R. M., & Guzman, S. M. (2006). A Writing Template, for Probing Students' Botanical Sense of Place. *The American Biology Teacher*, 68(7), 419-422.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2020). Εγκύκλιος 137053/ΓΔ4/09-10-2020 με θέμα: "Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) για το σχολικό έτος 2012-2013".

Η αναφορά στο άρθρο γίνεται ως εξής:

Αμπράζης, Α. & Παπαδοπούλου, Π. (2021). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως πλαίσιο αντιμετώπισης του φαινομένου «Τυφλότητα Απέναντι στα Φυτά». *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3(1), 38-54. DOI: <https://doi.org/10.12681/ees.26284>

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/enveducation/index>

Υπεύθυνη κατανάλωση: μια κεντρική διάσταση της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία

Γεωργία Λιαράκου¹

¹ Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η υπεύθυνη κατανάλωση αποτελεί μια έννοια κλειδί στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία καθώς βρίσκεται στον πυρήνα όλων των ζητημάτων που αυτή πραγματεύεται. Βασική άλλωστε επιδίωξη της εκπαίδευσης αυτής είναι να γίνουν οι εκπαιδευόμενοι παράγοντες της αλλαγής προς περισσότερο αειφόρο καταναλωτικά πρότυπα. Γιατί όμως η κατανάλωση συνδέεται τόσο άμεσα με τα σημερινά ζητήματα του περιβάλλοντος και της αειφορίας; Ποιοι είναι οι παράγοντες που έχουν διαμορφώσει το σύγχρονο καταναλωτικό μοντέλο; Σε αυτές τις ερωτήσεις θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε σε αυτό το κείμενο. Θα εξετάσουμε ακόμα το εννοιολογικό πλαίσιο της υπεύθυνης κατανάλωσης, τους παράγοντες που επιδρούν στην αλλαγή της καταναλωτικής συμπεριφοράς καθώς και τα αμφιλεγόμενα ζητήματα που ενυπάρχουν στην εκπαίδευση για την υπεύθυνη κατανάλωση. Τέλος θα συζητήσουμε τρόπους για την ένταξή της στην εκπαιδευτική πράξη.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:

υπεύθυνη κατανάλωση, αειφόρος ανάπτυξη, αλλαγή καταναλωτικής συμπεριφοράς

Εισαγωγή

Τον Μάρτιο του 2021 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε μια σειρά από σύντομα εκπαιδευτικά βίντεο με στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των πολιτών σε ζητήματα κατανάλωσης. Ένα από αυτά τα βίντεο είναι αφιερωμένο στην αειφόρο κατανάλωση με βασικό μήνυμα ότι οι καθημερινές μας επιλογές επηρεάζουν το περιβάλλον. Στο βίντεο αυτό μαθαίνουμε, μεταξύ άλλων, ότι για κάθε καινούργιο κινητό χρειάζονται 232 χρόνια για να μηδενιστεί ο περιβαλλοντικός του αντίκτυπος ενώ, αν παρατείνουμε τη χρήση των ηλεκτρονικών μας συσκευών (τηλέφωνα, υπολογιστές) για έναν ακόμα χρόνο, θα μειώναμε τις ετήσιες εκπομπές διοξειδίου του άνθρακα κατά 4 εκ. τόνους, ποσότητα ισοδύναμη με την απόσυρση 2 εκ. αυτοκινήτων από τους δρόμους (European Commission, 2021).

Το βίντεο αυτό έρχεται ως συνέχεια μιας μεγάλης προσπάθειας που γίνεται παγκοσμίως για την προώθηση της υπεύθυνης κατανάλωσης. Σταθμός σε αυτήν την πορεία υπήρξε το 2015 και η Agenda 2030 για την Αειφόρο Ανάπτυξη, όταν ο ΟΗΕ συμπεριέλαβε την υπεύθυνη παραγωγή και κατανάλωση ανάμεσα στους 17 Στόχους της Αειφόρου Ανάπτυξης, αναδεικνύοντας έτσι την κατανάλωση ως ζήτημα κομβικής σημασίας για τη δρομολόγηση της αειφορίας. Συγκεκριμένα, ο Στόχος 12 περιλαμβάνει «την εμπλοκή των καταναλωτών μέσω ενημέρωσης και εκπαίδευσής τους σχετικά με την αειφόρο κατανάλωση και τον αειφόρο τρόπο ζωής. Αυτό καθίσταται δυνατό παρέχοντάς τους επαρκή πληροφόρηση μέσω προτύπων και συστημάτων επισήμανσης και προτρέποντάς τους να συμμετάσχουν σε αειφόρες δημόσιες συμβάσεις, μεταξύ άλλων» (UN, 2021).

Η εκπαίδευση για την υπεύθυνη κατανάλωση έρχεται επομένως emphaticά στο προσκήνιο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σχεδιάσουν και υλοποιήσουν δράσεις με στόχο την αλλαγή των καταναλωτικών μας συνηθειών και προτύπων. Γιατί όμως η κατανάλωση έχει αναδειχθεί ως κεντρική έννοια της αειφόρου ανάπτυξης; Πώς ορίζεται η υπεύθυνη κατανάλωση, πώς αλλάζει η

στάση μας απέναντι στην κατανάλωση, από ποιους παράγοντες επηρεάζεται η υιοθέτηση μιας υπεύθυνης καταναλωτικής συμπεριφοράς και ποια ζητήματα τίθενται όταν προσεγγίζουμε στην εκπαιδευτική πράξη το ζήτημα αυτό; Και τελικά σε ποιους τομείς θα πρέπει να εστιάσουν οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να αναπτύξουν δράσεις για την προώθηση της υπεύθυνης κατανάλωσης;

Αυτά είναι ορισμένα βασικά ερωτήματα στα οποία θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στη συνέχεια. Εστιάζουμε σε αυτό το πεδίο γιατί θεωρούμε ότι η εκπαίδευση για την υπεύθυνη κατανάλωση αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό κόσμο. Η κατανάλωση είναι μια σύνθετη και διεπιστημονική έννοια, την οποία πρέπει να κατανοήσουμε ολιστικά ως ψυχολογικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό φαινόμενο. Ταυτόχρονα, η υπεύθυνη κατανάλωση είναι μια έννοια ανοικτή και εξελισσόμενη, η οποία επιδέχεται πολλαπλών ερμηνειών. Η αλλαγή των καταναλωτικών προτύπων, πάλι, εμπλέκει πολλαπλά επίπεδα, ξεκινώντας από τις προσωπικές στάσεις και αξίες, περνώντας στις κοινωνικές νόρμες και επιλογές ως προς τον τρόπο ζωής, και φτάνοντας μέχρι τις κοινωνικο-οικονομικές δομές και θεσμούς. Δεδομένου ότι και τα τρία αυτά επίπεδα αλληλεξαρτώνται και αλληλοεπιδρούν, η εκπαιδευτική δράση που στοχεύει στην αλλαγή των στάσεων απέναντι στην κατανάλωση και στην υιοθέτηση υπεύθυνων καταναλωτικών συμπεριφορών είναι ένα δύσκολο εγχείρημα. Πιστεύουμε όμως ότι, παρά την πρόκληση που θέτει τους εκπαιδευτικούς, η ενασχόληση με την υπεύθυνη κατανάλωση είναι απαραίτητη, καθώς το ζήτημα αυτό βρίσκεται στον πυρήνα της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία. Να διευκρινίσουμε ότι σε αυτό το κείμενο χρησιμοποιούμε τον όρο εκπαίδευση για την υπεύθυνη κατανάλωση, θεωρώντας την ως αναπόσπαστη διάσταση της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία.

Βασικά μεγέθη της κατανάλωσης

Η κατανάλωση έχει αυξηθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες. Αυτό φαίνεται από την ετήσια μεταβολή της τελικής καταναλωτικής δαπάνης, η οποία ορίζεται ως η συνολική αξία όλων των δαπανών για ατομικά και συλλογικά καταναλωτικά αγαθά και υπηρεσίες που πραγματοποιεί ένας πληθυσμός. Σύμφωνα με το στοιχείο της Παγκόσμιας Τράπεζας (World Bank, 2021), από το 1970 μέχρι σήμερα οι καταναλωτικές δαπάνες έχουν τετραπλασιαστεί περνώντας από τα 15 τρις δολάρια το 1970 στα σχεδόν 62 τρις το 2019. Δεδομένου ότι η παραπάνω αύξηση δεν σχετίζεται με νομισματικές διακυμάνσεις, καθώς έχει υπολογιστεί με βάση σταθερές τιμές του δολαρίου του 2010, η συνεχής αύξηση των καταναλωτικών δαπανών θα μπορούσε να συνδεθεί με τη γεωμετρική αύξηση του παγκόσμιου πληθυσμού. Όμως οι σχετικοί υπολογισμοί (π.χ. Toth & Sziget, 2016) έχουν δείξει ότι, σε αντίθεση με αυτό που συνέβαινε στο παρελθόν, τις τελευταίες δεκαετίες ο ρυθμός αύξησης της κατανάλωσης έχει ξεπεράσει κατά πολύ τον ρυθμό αύξησης του πληθυσμού. Καταναλώνουμε επομένως όλο και περισσότερο, και με έναν συνεχώς αυξανόμενο ρυθμό.

Η συνεχής αυτή αύξηση φαίνεται καλύτερα αν παρατηρήσει κανείς την εξέλιξη σε επιμέρους χώρες ή καταναλωτικά αγαθά. Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, ενώ το 2005 οι κατά κεφαλήν συνολικές καταναλωτικές δαπάνες ήταν 22.042 δολάρια, το 2019 φτάσαμε τα 27.320 δολάρια, αξιοσημείωτη μεταβολή αν λάβουμε υπόψη ότι μεσολάβησε η περίοδος της οικονομικής κρίσης. Ακόμα πιο θεαματική είναι η εξέλιξη των καταναλωτικών δαπανών στις ΗΠΑ, όπου από 36.164 δολάρια το 2005 έφτασαν στα 53.297 το 2019 (UNECE, 2021). Όσον αφορά την κατανάλωση κρέατος, η ετήσια μέση κατανάλωση στον κόσμο αυξήθηκε κατά 20 κιλά το άτομο από το 1961 έως σήμερα (Ritchie & Roser, 2017).

Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι η αύξηση της κατανάλωσης δεν είναι παρά μια θετική εξέλιξη, καθώς έχει επιφέρει βελτίωση του επιπέδου ζωής σε πολλούς ανθρώπους και πολλές περιοχές του πλανήτη. Όμως ο ρυθμός αύξησης της παγκόσμιας κατανάλωσης ξεπερνά κατά πολύ τη δυνατότητα αναγέννησης των οικοσυστημάτων του πλανήτη, με την τελευταία να έχει περάσει από το 73% το 1960 στο 170% το 2016 (Lin et al., 2018· Bradshaw et al., 2021). Μιλάμε επομένως για το φαινόμενο της υπέρ-κατανάλωσης, η οποία έχει αυξήσει αφενός την πίεση στους

φυσικούς πόρους που απαιτούνται για να παραχθούν όλα αυτά τα αγαθά και οι υπηρεσίες, και αφετέρου τη ρύπανση που προκαλείται σε όλα τα στάδια της κύκλου ζωής τους. Για να αναφέρουμε μόνο ένα παράδειγμα, από το 2010 έως το 2019 τα ηλεκτρονικά απόβλητα αυξήθηκαν κατά 38% (UN, 2021).

Αν όμως ο πλανήτης ως σύνολο υπέρ-καταναλώνει, υπάρχουν τεράστιες διαφορές τόσο ανάμεσα στις διάφορες χώρες όσο και στο εσωτερικό των χωρών. Δεν μετέχουν εξίσου όλοι οι κάτοικοι του πλανήτη στην παγκόσμια κατανάλωση. Οι κοινωνικές ανισότητες, αντί να μειωθούν, εντείνονται. Και ενώ ένα μικρό ποσοστό των κατοίκων του πλανήτη καταναλώνει όλο και περισσότερο εξαντλώντας τους φυσικούς πόρους, πάνω από 700 εκ. άνθρωποι ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας, δηλαδή με λιγότερα από 1,90 δολάρια τη μέρα, ενώ το 24,1% του παγκόσμιου πληθυσμού πρέπει να ζήσει με 3,20 δολάρια τη μέρα (World Bank, 2020).

Παρόλη όμως την πίεση στους φυσικούς πόρους και τα ανησυχητικά δεδομένα ως προς την εξέλιξη των περιβαλλοντικών ζητημάτων, όπως η κλιματική αλλαγή, ο παγκόσμιος ρυθμός κατανάλωσης δεν φαίνεται να παρουσιάζει σημάδια κάμψης. Και ενώ είχαμε συνηθίσει να συνδέουμε την υπερκατανάλωση με τις χώρες του αναπτυγμένου κόσμου, φαίνεται ότι πρόκειται για ένα μοντέλο που εξαπλώνεται πλέον σταδιακά σε όλες τις χώρες του πλανήτη. Τα στοιχεία της UNEP (2021) σχετικά με τις ποσότητες τροφίμων που καταλήγουν στα απορρίμματα είναι ενδεικτικά αυτής της τάσης: το 17% της συνολικής ποσότητας τροφίμων που παράγεται πετιέται στα σκουπίδια χωρίς να καταναλωθεί, με το 61% των πεταμένων τροφών να προέρχεται από τα νοικοκυριά. Και ενώ πιστεύαμε ότι το φαινόμενο αυτό συμβαίνει κυρίως στις πλούσιες χώρες, η έρευνα της UNEP έδειξε ότι και σε χώρες μεσαίου και χαμηλού εισοδήματος, μία απρόσμενα μεγάλη ποσότητα τροφίμων καταλήγει στα σκουπίδια. Παρά τους περιορισμούς της έρευνας, ιδιαίτερα όσον αφορά τις χώρες χαμηλού εισοδήματος, φαίνεται ότι η σπατάλη τροφίμων είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο, το οποίο δεν γνωρίζει γεωγραφικά σύνορα και μπορεί να συμβαίνει ακόμα και σε χώρες με υψηλά ποσοστά υποσιτισμού.

Οι πολιτισμικές και οικονομικές διαστάσεις της κατανάλωσης

Γιατί όμως αυξάνεται συνεχώς η κατανάλωση σε όλο τον πλανήτη; Σύμφωνα με την κλασική οικονομική προσέγγιση, η κατανάλωση στοχεύει στην ατομική και συλλογική ευημερία καθώς μας δίνει τη δυνατότητα να καλύψουμε τις ανάγκες και τις επιθυμίες μας σε διάφορους τομείς όπως η τροφή, η στέγαση, οι μεταφορές και οι δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο (π.χ. Begg et al., 2003). Αυτή όμως η προσέγγιση, η οποία βασίζεται στην παραδοχή ότι οι επιλογές των καταναλωτών είναι συνειδητές, λογικές και γραμμικά συνδεδεμένες με την ευημερία και την ποιότητα ζωής, δεν φαίνεται να μπορεί να εξηγήσει το φαινόμενο της διαρκούς αύξησης της κατανάλωσης. Θα πρέπει να δούμε την κατανάλωση ως πολιτισμικό και οικονομικό φαινόμενο για να κατανοήσουμε καλύτερα τις διαστάσεις που έχει λάβει στις σύγχρονες κοινωνίες.

Ο συμβολικός χαρακτήρας της κατανάλωσης

Η κατανάλωση είναι σύμφυτη με τη βιολογική επιβίωση του ανθρώπινου είδους. Χρειάζεται να καταναλώσουμε (π.χ. τροφή) για να επιβιώσουμε. Από νωρίς όμως η κατανάλωση δεν περιορίστηκε μόνο στην κάλυψη των βιολογικών αναγκών αλλά προχωρήσαμε προς την απόκτηση όλο και περισσότερων αγαθών, φαινόμενο το οποίο άρχισε να τραβά την προσοχή των στοχαστών. Αν και κάποιου είδους κριτική στην υπερβολική κατανάλωση έχουμε ήδη στην κλασική φιλοσοφία, το φαινόμενο αυτό άρχισε να αναδεικνύεται ως ζήτημα από το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, με τους Henry Thoreau, William Morris και Thorstein Veblen (Jackson, 2005· 2014). Ιδιαίτερη ήταν η επίδραση του Veblen, ο οποίος εισήγαγε το 1889 με το βιβλίο του Η θεωρία της Τάξης του Ελεύθερου Χρόνου την έννοια της επιδεικτικής κατανάλωσης. Σύμφωνα με τον Αμερικανό οικονομολόγο και κοινωνιολόγο, η κατανάλωση αγαθών δεν συνδέεται μόνο με την άμεση αξία τους αλλά χρησιμεύει για να δηλωθεί η κοινωνική και οικονομική θέση του ατόμου που καταναλώνει.

Έκτοτε πολλοί στοχαστές (π.χ. Bathes, 1973· Douglas & Isherwood, 1979· Baudrillard, 1998) έχουν αναλύσει τη συμβολική αξία των καταναλωτικών αγαθών, η οποία εξηγεί σε μεγάλο βαθμό το κίνητρο της υπερκατανάλωσης. Αυτά που καταναλώνουμε δεν έχουν μόνο χρηστική αξία αλλά παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας μας και στην αναζήτηση ενός προσωπικού και κοινωνικού νοήματος. Η κατανάλωση είναι μορφή επικοινωνίας. Δίνουμε δηλαδή αξία στα προϊόντα όχι μόνο για αυτό που μπορούν να κάνουν, αλλά και για αυτό που αντιπροσωπεύουν και μπορούν να πουν για μας και τους άλλους. Όπως, για παράδειγμα, για το αν ανήκουμε ή διαφοροποιούμαστε από μια κοινωνική ομάδα, για τους φόβους και τα ιδεώδη μας. Η κατανάλωση, με άλλα λόγια, είναι σημαντική για τη δόμηση της προσωπικής και κοινωνικής μας ταυτότητας.

Αν και η συμβολική αξία της κατανάλωσης υπήρχε ανέκαθεν, σήμερα έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις γιατί ταυτίζεται πλέον με το κυρίαρχο αφήγημα, την κοσμολογία των σύγχρονων κοινωνιών (Jackson, 2005). Ουσιαστικά μιλάμε για τον καταναλωτισμό - τον πολιτισμικό προσανατολισμό που οδηγεί τους ανθρώπους να βρίσκουν νόημα, ικανοποίηση και αποδοχή μέσα από την κατανάλωση και να την ταυτίζουν με την ποιότητα ζωής (Assadourian, 2010). Ο καταναλωτισμός έχει ενσωματωθεί τόσο πολύ στις ανθρώπινες κουλτούρες και δείχνει τόσο μεγάλη ικανότητα να επαναπροσδιορίζεται συνεχώς που μερικές φορές είναι δύσκολο ακόμα και να αναγνωρίσουμε ότι πρόκειται για ένα πολιτισμικό κατασκεύασμα (Miles, 2018).

Η σύνδεση του καταναλωτισμού με τα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα όμως δεν θα έπαιρνε τόσο μεγάλες διαστάσεις, αν ταυτόχρονα δεν εξυπηρετούσε και το κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο. Έτσι για να κατανοήσουμε την εξέχουσα θέση που έχει η κατανάλωση στις σύγχρονες κοινωνίες, θα πρέπει να τη δούμε στο πλαίσιο της λειτουργίας της οικονομίας της αγοράς, η οποία στηρίζεται στη διαρκή μεγέθυνση της παραγωγής και της κατανάλωσης.

Η οικονομική μεγέθυνση και η σύγχρονη καταναλωτική κοινωνία

Στη βάση της καταναλωτικής κοινωνίας βρίσκεται το κυρίαρχο παράδειγμα της οικονομικής μεγέθυνσης (Schmelzer, 2016) ή, αλλιώς, η κυρίαρχη ηθική (Rees, 2008) και ο μύθος (Washington, 2016) της χωρίς όρια μεγέθυνσης. Πρόκειται για την πεποίθηση ότι η οικονομία στηρίζεται στη συνεχή διεύρυνση του κύκλου της παραγωγής και της κατανάλωσης και ότι η μεγέθυνση αυτή όχι μόνο μπορεί αλλά και πρέπει να συνεχιστεί στο διηνεκές.

Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο της οικονομίας της αγοράς στηρίχτηκε στην υπόθεση ότι η οικονομική ανάπτυξη προϋποθέτει μια συνεχώς αυξανόμενη παραγωγή, η οποία θα τροφοδοτεί μια συνεχώς αυξανόμενη κατανάλωση. Επομένως, κινητήριος δύναμη της οικονομίας και βασικό στοιχείο κάθε οικονομικής πολιτικής είναι η ενθάρρυνση των καταναλωτών να ξοδεύουν χρήματα, κάτι που επιτυγχάνεται μέσω φορολογικών και νομισματικών πολιτικών. Με αυτό τον τρόπο επωφελείται ο καταναλωτής αλλά ταυτόχρονα επωφελούνται και οι επιχειρήσεις, καθώς οι αυξημένες πωλήσεις θα οδηγήσουν σε μεγαλύτερα εισοδήματα και, επομένως, μεγαλύτερο κέρδος. Έτσι εξασφαλίζεται η συσσώρευση κεφαλαίου, η οποία βρίσκεται στη βάση των καπιταλιστικών κοινωνιών και σηματοδοτεί την περίοδο του κεφαλαϊόκαινου (capitalocene), σύμφωνα με τον προκλητικό όρο που χρησιμοποιούν οι Haraway (2015) και Moore (2017).

Με στόχο τη συνεχή μεγέθυνση της κατανάλωσης διαμορφώθηκαν και οι πρακτικές των επιχειρήσεων. Για παράδειγμα, η διάρκεια ζωής των προϊόντων μειώθηκε ώστε να τροφοδοτείται ταχύτερα η διαδικασία παραγωγής - κατανάλωσης. Αντίστοιχα, κυκλοφορούν στην αγορά νέα προϊόντα και υπηρεσίες, οι οποίες είτε καλύπτουν με καλύτερο τρόπο τις ήδη καλυμμένες ανάγκες μας, είτε ικανοποιούν ανάγκες τις οποίες μπορεί να μην είχαμε καν συνειδητοποιήσει. Η μετατροπή των επιθυμιών μας σε καταναλωτικές ανάγκες στηρίζεται από ιδιαίτερα αποτελεσματικούς μηχανισμούς όπως η διαφήμιση και η προβολή μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επιπλέον, δεδομένου ότι η οικονομία της αγοράς βασίζεται στον ανταγωνισμό ανάμεσα στους παραγωγούς, αυτός που θα μπορέσει να παράξει φθηνότερα προϊόντα, θα μπορέσει να αυξήσει τις πωλήσεις και επομένως το κέρδος. Στα χέρια των καταναλωτών φτάνουν έτσι φτηνά προϊόντα, χωρίς να μπορούν να ελέγξουν αν οι εργαζόμενοι που εμπλέκονται στην

παραγωγή έχουν αξιοπρεπείς συνθήκες εργασίας, αν υπάρχει παιδική εργασία ή αν προκαλούνται περιβαλλοντικές καταστροφές.

Το μοντέλο αυτό έχει κυριαρχήσει από τον Β παγκόσμιο πόλεμο και μετά (Rees, 2008· Schmelzer, 2015· 2016). Η πίστη στην ικανότητα των κοινωνιών να αυξάνουν χωρίς όρια τις ποσότητες των προϊόντων που παράγουν και καταναλώνουν, συχνά εμφανίζεται ως ο μοναδικός τρόπος για την εξάλειψη της φτώχειας, της πείνας και της ανέχειας και ο μοναδικός δρόμος για την κοινωνική πρόοδο και ευημερία (Φλογαίτη, 2011). Αυτή η συνεχής οικονομική μεγέθυνση, η οποία έχει βρει έκφραση στο κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο της αγοράς, ευθύνεται όμως για την έλλειψη αειφορίας, με την επιδείνωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (π.χ. κλιματική αλλαγή) και την αύξηση των ανισοτήτων. Για να πάμε προς την αειφορία, χρειαζόμαστε βαθιές αλλαγές στο οικονομικό σύστημα με την υιοθέτηση μοντέλων όπως η κυκλική οικονομία, αλλά και επανεξέταση των τρόπων ζωής μας και νέα καταναλωτικά πρότυπα που συνάδουν με μια υπεύθυνη καταναλωτική συμπεριφορά.

Η έννοια της υπεύθυνης κατανάλωσης

Η υπεύθυνη κατανάλωση είναι η απάντηση στο σημερινό μη αειφόρο μοντέλο, τουλάχιστον όσον αφορά την πλευρά του καταναλωτή. Έναν πρώτο ορισμό έδωσε ο Webster (1975), ο οποίος προσπάθησε να ορίσει τον υπεύθυνο και κοινωνικά συνειδητοποιημένο καταναλωτή: «ένας καταναλωτής που λαμβάνει υπόψη τις δημόσιες επιπτώσεις της ιδιωτικής του κατανάλωσης ή που προσπαθεί να χρησιμοποιήσει την αγοραστική του δύναμη για να φέρει κοινωνικές αλλαγές». Στο παρόν κείμενο ορίζουμε την υπεύθυνη κατανάλωση ως τις ατομικές και κοινωνικές καταναλωτικές επιλογές που είναι σύμφωνες με την αειφόρο ανάπτυξη, δηλαδή που έχουν τη λιγότερη δυνατή επίδραση στο περιβάλλον και συμβάλλουν στην κοινωνική δικαιοσύνη. Εκτός από τον χαρακτηρισμό υπεύθυνη, χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία και οι όροι πράσινη, ηθική και αειφόρος κατανάλωση. Οι όροι αυτοί έχουν συγγενές, αν όχι ταυτόσημο, περιεχόμενο φωτίζοντας διαφορετικές διαστάσεις της υπεύθυνης κατανάλωσης (Liarakou, 2019).

Συγκεκριμένα, η πράσινη κατανάλωση παραπέμπει κυρίως σε φιλικές προς το περιβάλλον καταναλωτικές πρακτικές (π.χ. Sachdeva et al., 2015· Guckian et al., 2017). Αναφορά στην πράσινη κατανάλωση γίνεται από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, ως διάσταση του γενικότερου περιβαλλοντικού κινήματος. Σύμφωνα με τους Connolly & Prothero (2008), η πράσινη κατανάλωση συνδέεται παραδοσιακά με την αποφυγή συγκεκριμένων αγαθών (π.χ. προωθητικά αέρια) και την επιλογή πρακτικών όπως η ανακύκλωση και η χρήση μέσων μαζικής μεταφοράς. Σήμερα συνδέεται επιπλέον με την προσπάθεια μείωσης της κατανάλωσης ενέργειας και υλικών. Η ανάγκη για μετρήσιμα αποτελέσματα έχει οδηγήσει στην υιοθέτηση επιστημονικών δεικτών (όπως το οικολογικό αποτύπωμα ή το αποτύπωμα άνθρακα) για να αποτιμηθούν οι περιβαλλοντικές επιπτώσεις των καταναλωτικών μας πρακτικών.

Πιο ευρύς όρος είναι αυτός της ηθικής κατανάλωσης, ο οποίος δίνει μια ηθική χροιά στην καταναλωτική μας συμπεριφορά (π.χ. Mazar & Zhong, 2010· Carrington et al., 2010· Carrier, 2012· Kushwah et al., 2019). Και αυτό γιατί αφενός οι καταναλωτικές μας επιλογές αποτελούν πεδίο έκφρασης αξιών και κανόνων, και αφετέρου γιατί τα καταναλωτικά προϊόντα έχουν μια ηθική διάσταση η οποία καθορίζεται από το κοινωνικό, πολιτικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται, διακινούνται και πωλούνται. Τα πλαίσια αυτά μπορούν να αναφέρονται σε περιβαλλοντικά ζητήματα, στα δικαιώματα των εργαζομένων, την παιδική εργασία, την αμοιβή των παραγωγών, τη μεταχείριση των ζώων κ.ά. Μπορούμε να εκφράσουμε υπευθυνότητα απέναντι στο περιβάλλον και την κοινωνία με το να αγοράζουμε ή να αποφεύγουμε ένα προϊόν λαμβάνοντας υπόψη την ηθική του διάσταση.

Η αειφόρος κατανάλωση τέλος εμφανίστηκε αρχικά στις αρχές της δεκαετίας του 90 και σήμερα είναι ο όρος με τη συχνότερη χρήση (π.χ., Lee, 2014· Bohme et al., 2018· Marzouk & Mahrous, 2020). Αν και όλοι οι μελετητές συμφωνούν ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της αειφόρου κατανάλωσης, υπάρχουν πολλές απόπειρες οριοθέτησης της έννοιας.

Άλλες βρίσκονται πιο κοντά στην έννοια της αειφόρου ανάπτυξης, όπως αυτή των Geiger et al. (2018), οι οποίοι ορίζουν την αειφόρο καταναλωτική συμπεριφορά ως ατομικές πράξεις ικανοποίησης αναγκών σε διαφορετικούς τομείς, αποκτώντας, χρησιμοποιώντας και απορρίπτοντας αγαθά και υπηρεσίες που δεν θέτουν σε κίνδυνο τις οικολογικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες όλων των ανθρώπων (που ζουν σήμερα ή θα ζουν στο μέλλον) για να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες. Οι Lim (2017) και Quoquab & Mohammad (2017·2020), πάλι, οι οποίοι συγκέντρωσαν ορισμούς της αειφόρου κατανάλωσης από άρθρα δημοσιευμένα σε διεθνή περιοδικά και συνέδρια τις δυο τελευταίες δεκαετίες, προχωρούν σε μια βαθύτερη ανάλυση των χαρακτηριστικών της έννοιας αυτής. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι η αειφόρος κατανάλωση είναι ένας κοινωνικά και περιβαλλοντικά ενσυνείδητος τρόπος να αγοράζεις, χρησιμοποιείς και απορρίπτεις αγαθά και υπηρεσίες που ενέχει διαστάσεις όπως 1. ικανοποίηση των βασικών αναγκών και αποφυγή της υπερκατανάλωσης, 2. φροντίδα για την περιβαλλοντική ευημερία που αφορά τον αντίκτυπο που έχει η κατανάλωση στην εξάντληση των φυσικών πόρων και τη ρύπανση, 3. μέριμνα για τις επόμενες γενιές, 4. ενδιαφέρον για την ποιότητα ζωής και απόρριψη υλιστικών αξιών, 5. υιοθέτηση της προσέγγισης του 'κύκλου ζωής', σύμφωνα με την οποία τόσο ο παραγωγός όσο και ο καταναλωτής πρέπει να λαμβάνουν υπόψη και να μεριμνούν για όλα τα στάδια ζωής και τα μη φανερά κόστη που έχει ένα προϊόν.

Η υπεύθυνη κατανάλωση, όπως την ορίσαμε παραπάνω, συμπεριλαμβάνει όλες τις διαστάσεις της πράσινης, ηθικής και αειφόρου κατανάλωσης. Θα μπορούσαμε να υιοθετήσουμε και τον όρο αειφόρος κατανάλωση γιατί και αυτός προάγει την ολιστική προσέγγιση που θέλουμε να δώσουμε σε αυτή την έννοια. Προτιμούμε τον προσδιορισμό υπεύθυνη αφενός γιατί δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ηθική διάσταση, την οποία θεωρούμε συστατικό στοιχείο της καταναλωτικής συμπεριφοράς, και αφετέρου γιατί στην ελληνική γλώσσα ό,τι περιλαμβάνει τον όρο αειφορία ή βιωσιμότητα προκαλεί ακόμα πολλές απορίες.

Όποιος κι αν είναι ο όρος που χρησιμοποιείται, η υπεύθυνη κατανάλωση αναφέρεται σε μια ευρεία γκάμα πρακτικών που σχετίζονται τόσο με αγαθά όσο και με υπηρεσίες. Οι βασικές κατηγορίες ή τομείς που συνδέονται με την υπεύθυνη κατανάλωση είναι κυρίως η διατροφή, η κατοικία (που περιλαμβάνει και την κατανάλωση ενέργειας και νερού), η μετακίνηση και η ένδυση (π.χ. EEA, 2013). Θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η αγορά ή γενικότερα η απόκτηση αγαθών, καθώς μπορεί να αναφερόμαστε εξίσου σε ενοικίαση ή διαμοιρασμό, δεν αποτελούν παρά μόνο το πρώτο στάδιο της καταναλωτικής διαδικασίας. Η κατανάλωση είναι μια ευρύτερη διαδικασία αποφάσεων και ενεργειών που περιλαμβάνει, εκτός από την απόκτηση, τη χρήση και την τελική διάθεση των προϊόντων (Peattie & Collins 2009). Από την καταγραφή των ερευνών για την περιβαλλοντικά υπεύθυνη κατανάλωση των Agrawal & Gupta (2018) μπορούμε να ξεχωρίσουμε ορισμένες πρακτικές και συμπεριφορές που απασχόλησαν τους ερευνητές τα τελευταία χρόνια: εξοικονόμηση ενέργειας και νερού στο νοικοκυριό, αγορά αντικειμένων με ελάχιστες ή καθόλου συσκευασίες, επισκευή αντικειμένων αντί για αγορά νέων, αγορά τοπικών, οργανικών, ανακυκλωμένων, επαναχρησιμοποιήσιμων και ηθικών προϊόντων, ανακύκλωση και δωρεά επίπλων και ρούχων, αγορά και πώληση μεταχειρισμένων προϊόντων, κομποστοποίηση, καλλιέργεια τροφίμων από τον ίδιο των καταναλωτή, πραγματοποίηση αγορών βάσει αναγκών, ανταλλαγή και διαμοιρασμός αγαθών και υπηρεσιών, είναι μερικά παραδείγματα υπεύθυνης κατανάλωσης.

Συνοψίζοντας την εννοιολογική αποσαφήνιση της υπεύθυνης κατανάλωσης, μπορούμε να πούμε ότι πρόκειται για μια έννοια ανοικτή, η νοηματοδότηση της οποίας εξαρτάται από τις απαντήσεις που δίνουμε κάθε φορά σε μια σειρά από ερωτήματα. Ποιο είναι, για παράδειγμα, το επίπεδο του οικολογικού και κοινωνικού αποτυπώματος που θα καθορίσει αν μια καταναλωτική πρακτική είναι υπεύθυνη; Και πώς μπορούμε να κρίνουμε στην πράξη αν η καταναλωτική συμπεριφορά ενός ατόμου μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη; Σε ποιο βάθος χρόνου και με ποιο μέτρο σύγκρισης; Οριστικές απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα είναι πολύ δύσκολο να δοθούν και η υπεύθυνη κατανάλωση δεν μπορεί παρά να είναι μια ρυθμιστική έννοια, όπως συμβαίνει άλλωστε και με την ευρύτερη έννοια της αειφορίας της οποίας αποτελεί υποσύνολο. Μας δίνει

την κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να κινηθούμε αλλά η νοηματοδότησή της δεν μπορεί παρά να αποτελεί προϊόν συλλογικής διαπραγμάτευσης.

Παρά την εγγενή ασάφεια όμως της έννοιας, ξεχωρίζουν δυο στοιχεία: το πρώτο είναι ότι, αν και πρόκειται για μια ατομική επιλογή η οποία πιθανώς ενέχει και προσωπικά κίνητρα (π.χ. οικονομικά ή υγείας), η υπεύθυνη κατανάλωση είναι κυρίως μια κοινωνική πρακτική με πολιτικές διαστάσεις. Όπως αναφέρει ο Carrier (2012), αποτελεί ένα συλλογικό σχόλιο για την οικονομία, την κοινωνία και τη μεταξύ τους σχέση, καθώς αφορά συλλογικές ιδέες, αξίες, διαδικασίες και θεσμούς. Η ενασχόληση με τα ζητήματα αυτά είναι αναγκαστικά μια κριτική και μια προσπάθεια να δρομολογηθούν αλλαγές.

Το δεύτερο στοιχείο είναι ότι η υπεύθυνη κατανάλωση δείχνει και την κατεύθυνση αυτών των αλλαγών, και συγκεκριμένα την απόρριψη του παραδείγματος της διαρκούς μεγέθυνσης. Από αυτή την άποψη η υπεύθυνη κατανάλωση διαφοροποιείται από τον πράσινο καταναλωτισμό, σύμφωνα με τον οποίο μπορούμε να διατηρήσουμε τα ίδια επίπεδα κατανάλωσης πρασινίζοντας τα υλικά και τις υπηρεσίες στην παγκόσμια οικονομία. Απαιτεί βαθύτερες αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την ποιότητα ζωής και τις αξίες που τη στηρίζουν, και χρειάζεται διαφορετικά μοντέλα ζωής που θα βασίζονται σε μια νέα προσέγγιση των κομβικών εννοιών της ανάγκης και της επιθυμίας. «Η αειφόρος κατανάλωση συμπεριλαμβάνει τις αρχές του περιορισμού και της επάρκειας ως μέσο μετριασμού των κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών ανισορροπιών και τόνωσης της υπεύθυνης ιδιότητας του πολίτη» (Thoresen, 2010, σ. 6).

Πώς όμως θα εισάγουμε το ζήτημα της υπεύθυνης κατανάλωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία; Σε ποιους παράγοντες θα πρέπει να εστιάσουμε αν θέλουμε να αλλάξουμε την καταναλωτική συμπεριφορά των εκπαιδευομένων;

Οι παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση μιας υπεύθυνης καταναλωτικής συμπεριφοράς

Ο εντοπισμός των παραγόντων που μπορούν να οδηγήσουν στην υιοθέτηση μιας υπεύθυνης καταναλωτικής συμπεριφοράς αποτελεί ένα ζήτημα που απασχολεί έντονα τη διεθνή βιβλιογραφία. Πολλές έρευνες έχουν γίνει άλλωστε, ιδιαίτερα στο πεδίο του μάρκετινγκ, αναφορικά με το πώς μπορούμε να επηρεάσουμε την καταναλωτική συμπεριφορά προς όφελος ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας. Η κλασική οικονομική θεώρηση προβάλλει το μοντέλο της λογικής επιλογής (π.χ. Elster, 1986), σύμφωνα με το οποίο η καταναλωτική μας συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα λογικών αποφάσεων, μέσω των οποίων τα άτομα στοχεύουν στη μεγιστοποίηση των προσωπικών ωφελειών. Εφαρμόζοντας αυτό το μοντέλο στην υπεύθυνη κατανάλωση, σημαίνει ότι ο καταναλωτής θα αλλάξει τα καταναλωτικά του πρότυπα προς πιο αειφόρα, αν πειστεί ότι αυτή η επιλογή θα είναι πιο χρήσιμη για τον ίδιο και ότι τα θετικά στοιχεία (π.χ. επιπτώσεις στην υγεία του) υπερποικύουν των αρνητικών (π.χ. ακριβότερα προϊόντα). Ο παράγοντας αυτός έχει αποδειχτεί από έρευνες ότι αποτελεί σημαντικό κίνητρο για την επιλογή προϊόντων και υπηρεσιών που συνάδουν με την υπεύθυνη κατανάλωση (π.χ. Lanzini & Thøgersen, 2014· Egbue & Long, 2012).

Ο παράγοντας αυτός όμως φαίνεται ότι δεν είναι ικανός να προβλέψει την υπεύθυνη κατανάλωση. Και αυτό γιατί η καταναλωτική μας συμπεριφορά δεν βασίζεται μόνο σε λογικές κρίσεις και αποφάσεις αλλά επηρεάζεται και από μια σειρά άλλων παραγόντων που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην τελική μας απόφαση. Υπάρχουν διάφορα μοντέλα, τα οποία χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία για να ερευνηθούν τους παράγοντες που μπορούν να εξηγήσουν και να προβλέψουν την υπεύθυνη καταναλωτική συμπεριφορά. Ένα από αυτά είναι η Θεωρία της Ηθικής Ενεργοποίησης (Norm Activation Theory) του Swartz (1977), η οποία αναδεικνύει τη σημασία των προσωπικών ηθικών κανόνων, δηλαδή των αντιλήψεων του ατόμου σχετικά με την ηθική ορθότητα μιας ενέργειας και την ηθική υποχρέωση να υιοθετήσει ή να αποφύγει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η αλλαγή της καταναλωτικής μας συμπεριφοράς συνδέεται με τη συνειδητοποίηση των επιπτώσεων που έχουν

οι πράξεις μας και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης. Έρευνες έχουν δείξει ότι όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο των ηθικών μας κανόνων για τη μείωση των επιπτώσεων στο περιβάλλον, τόσο είναι πιο πιθανό να στραφούμε προς μια υπεύθυνη κατανάλωση (π.χ. Jansson et al., 2017· Rezvani et al., 2018). Ένα παρεμφερές μοντέλο είναι και η Θεωρία των Αξιών-Πεποιθήσεων-Κανόνων (Value-Belief-Norm Theory) του Stern (Stern, 2000· Stern et al., 1999). Το μοντέλο αυτό συνδυάζει τη Θεωρία της Ηθικής Ενεργοποίησης με το Νέο Οικολογικό Παράδειγμα των Dunlap κ.ά. (2000) και υποστηρίζει ότι τόσο η συνειδητοποίηση των επιπτώσεων όσο και η ανάληψη ευθύνης είναι συνδεδεμένες με την υιοθέτηση εγωκεντρικών, αλτρουιστικών ή βιοκεντρικών αξιών. Και αυτό το μοντέλο έχει αποδειχτεί ότι έχει εφαρμογή στην υιοθέτηση μιας υπεύθυνης καταναλωτικής συμπεριφοράς (π.χ. Kadic-Magljajlic et al., 2019· Lopes de Moraes et al., 2021).

Το μοντέλο όμως που έχει σήμερα τη μεγαλύτερη εφαρμογή στην προσπάθεια εξήγησης και πρόβλεψης της υπεύθυνης καταναλωτικής συμπεριφοράς, είναι η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behavior - TPB) των Ajzen & Fishbein, (1980) και Ajzen (1991). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η συμπεριφορά μπορεί να προβλεφθεί από την πρόθεση του ατόμου να την υιοθετήσει, όπως αυτή διαμορφώνεται από τρεις παράγοντες: (α) τις στάσεις του ως προς τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, (β) την αντίληψή του για τον βαθμό ελέγχου της συμπεριφοράς, δηλαδή την ευκολία ή δυσκολία εκτέλεσης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Η αντίληψη ελέγχου διαμορφώνεται από παράγοντες γνωστικούς, ψυχολογικούς, όπως η αυτοπεποίθηση, και υλικοτεχνικούς, όπως οι διαθέσιμοι πόροι. Τέλος, (γ) την αντίληψη του ατόμου σχετικά με την κοινωνική πίεση που δέχεται για την εκτέλεση ή όχι μιας συμπεριφοράς. Πρόκειται για τους «υποκειμενικούς κανόνες» οι οποίοι σχετίζονται με τις προσδοκίες των άλλων αναφορικά με τη συμπεριφορά που σκοπεύει το άτομο να εφαρμόσει και κατά πόσο είναι διατεθειμένο να συμμορφωθεί με αυτές τις προσδοκίες. Το μοντέλο της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς έχει εφαρμοστεί σε διάφορες έρευνες σχετικά με την υιοθέτηση υπεύθυνων καταναλωτικών πρακτικών και τα αποτελέσματα δείχνουν ότι και οι τρεις παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο (π.χ. Geng et al., 2017· Yarimoglu & Binboga, 2019· Pendergast & Tsang, 2019).

Η αναφορά στους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την καταναλωτική μας συμπεριφορά δεν είναι εξαντλητική καθώς υπάρχουν πολλές ακόμα θεωρίες και αντίστοιχα μοντέλα που έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας. Τα μοντέλα αυτά φωτίζουν και διαφορετικούς τομείς που μπορούν να συμβάλουν στην υιοθέτηση πρακτικών υπεύθυνης κατανάλωσης. Εκείνο όμως που είναι σαφές από τη σύντομη αναφορά που προηγήθηκε είναι ότι οι παράγοντες με τους οποίους θα πρέπει να ασχοληθούμε στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την υπεύθυνη κατανάλωση είναι πολλοί και σε πολλά επίπεδα. Αναφερόμαστε σε ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που περιλαμβάνουν γνωστικές, ηθικές, κανονιστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και θεσμικές διαστάσεις (δες σχετικά Jackson, 2005· Scachdeva et al., 2015). Με βάση όσα αναφέραμε παραπάνω, μπορούμε να κατατάξουμε τους παράγοντες αυτούς σε τρία συμπληρωματικά επίπεδα:

- Το άτομο με τις γνώσεις, στάσεις και αξίες, τα κίνητρα και τις καταναλωτικές συνήθειες που έχει διαμορφώσει.
- Το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται το άτομο, καθώς όλα τα παραπάνω, ακόμα και η ίδια η προσωπική ταυτότητα, δομούνται κοινωνικά. Εδώ περιλαμβάνονται οι κοινωνικές νόρμες, η επιρροή των συνομηλικών ως προς τα καταναλωτικά πρότυπα, η ανάγκη κοινωνικής αποδοχής κ.ά.
- Οι θεσμικοί παράγοντες που περιλαμβάνουν τα κίνητρα (π.χ. φόρους, επιδοτήσεις, πρόστιμα), τις διευκολυντικές συνθήκες (π.χ. δυνατότητα πρόσβασης στα αγαθά) και το θεσμικό πλαίσιο (κανονισμοί, λειτουργία της αγοράς κ.ά.).

Όλοι αυτοί οι παράγοντες αλληλοεπιδρούν και συνιστούν ένα ανοικτό και διαρκώς μεταβαλλόμενο σύστημα που καθορίζει την υιοθέτηση ή μη υπεύθυνων καταναλωτικών πρακτικών. Στην εκπαιδευτική πράξη θα πρέπει να ασχοληθούμε με όλα αυτά τα επιμέρους στοιχεία. Ο τρόπος όμως προσέγγισής τους αλλά και η ισορροπία ανάμεσά τους δεν είναι πάντα αυτονόητη ούτε δεδομένη. Προκύπτουν έτσι διάφορα ζητήματα, τα οποία στην πραγματικότητα

αντικατοπτρίζουν την πολυφωνία που υπάρχει σήμερα στο κοινωνικό επίπεδο αναφορικά με την υπεύθυνη κατανάλωση.

Βασικά ζητήματα στην εκπαίδευση για την υπεύθυνη κατανάλωση

Η υιοθέτηση υπεύθυνων καταναλωτικών συμπεριφορών αποτελεί τον βασικό σκοπό κάθε εκπαιδευτικής δράσης που θέτει στο επίκεντρο το συγκεκριμένο ζήτημα. Πίσω όμως από την ομοφωνία ως προς τον σκοπό, υπάρχουν διαφοροποιήσεις οι οποίες αφορούν τόσο τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η ατομική συμπεριφορά στο πλαίσιο της υπεύθυνης κατανάλωσης, όσο και τις ικανότητες που θα πρέπει να έχει ένας καταναλωτής για να ασκεί αυτή την κατανάλωση. Ορισμένα από αυτά τα ζητήματα θα αναλύσουμε στη συνέχεια (Fischer & Barth, 2014· Liarakou, 2019).

Ένα πρώτο ζήτημα αφορά το κατά πόσο η έμφαση θα δοθεί στην αλλαγή των ατομικών καταναλωτικών συμπεριφορών ή/και των κοινωνικών και οικονομικών δομών. Η θεώρηση της ατομικής συμπεριφοράς ως κύριο παράγοντα αντιμετώπισης των ζητημάτων της κατανάλωσης, αλλά και γενικότερα των ζητημάτων περιβάλλοντος και αειφορίας, έχει δεχτεί έντονη κριτική. Και αυτό γιατί, ενώ η ατομική υπευθυνότητα προϋποθέτει την επιλογή, τίθεται το ερώτημα κατά πόσο είμαστε τελικά ελεύθεροι να επιλέγουμε την καταναλωτική μας συμπεριφορά ή είμαστε εγκλωβισμένοι σε ένα σύστημα που προάγει τον καταναλωτισμό. Η εστίαση στην ατομική ευθύνη μάλιστα θεωρείται ότι αντικατοπτρίζει την κυριαρχία του νεοφιλελευθερισμού όπου οι κυβερνήσεις, προκειμένου να αποφύγουν κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές, μεταφέρουν την ευθύνη στους καταναλωτές και τονίζουν την αποτυχία τους να συμμετάσχουν με τις σωστές αξίες και συμπεριφορές στην όλη διαδικασία (Hobson, 2002· Midlemis, 2018).

Το ζήτημα αυτό έχει απασχολήσει ευρύτερα την περιβαλλοντική εκπαίδευση αλλά έχει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση για την υπεύθυνη κατανάλωση. Αρκετοί στοχαστές (π.χ. Fien, 2000· Fischer & Barth, 2014) επεσήμαναν τον κίνδυνο να προσεγγίζεται η υπεύθυνη κατανάλωση ως ένα απολιτικό ζήτημα που εξαρτάται κυρίως από τις ατομικές συμπεριφορές των καταναλωτών, υποβαθμίζοντας έτσι τους δομικούς και πολιτικούς παράγοντες. Από την άλλη, ορισμένες μελέτες (π.χ. Kilbourne & Carlson, 2008· Pereira-Heath & Chatzidakis 2012) επεσήμαναν ότι, αν υπερτονιστεί η ανάγκη για κοινωνικές αλλαγές, οι καταναλωτές μπορεί να σχηματίσουν την πεποίθηση ότι η ευθύνη υπερβαίνει το άτομο και βρίσκεται κάπου αλλού. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να μειώσει την αίσθηση της ατομικής ευθύνης και της συνακόλουθης υιοθέτησης υπεύθυνων μοντέλων κατανάλωσης.

Το δεύτερο ζήτημα αναφέρεται στο πώς διαμορφώνεται η ατομική συμπεριφορά και επομένως σε ποιους παράγοντες πρέπει να εστιάσουμε κατά την εκπαιδευτική πράξη. Εδώ μπορούμε να διακρίνουμε δυο βασικά παραδείγματα (π.χ. Chatzidakis et al., 2018). Το πρώτο υιοθετεί κυρίως μια ψυχολογική και κοινωνιο-γνωστική προσέγγιση. Βασίζεται στην παραδοχή ότι οι προσωπικές ηθικές κρίσεις είναι αυτές που διαμορφώνουν τις προθέσεις του καταναλωτή και μπορεί να οδηγήσουν στην υπεύθυνη κατανάλωση. Δίνει επομένως έμφαση στη διαμόρφωση των προσωπικών αξιών και στάσεων του καταναλωτή και θέλει να επέμβει στις διαδικασίες με τις οποίες λαμβάνει τις αποφάσεις του. Το δεύτερο παράδειγμα βασίζεται σε μια κοινωνιο-πολιτισμική προσέγγιση, εστιάζοντας σε θέματα όπως οι κοινωνικές ταυτότητες και οι καταναλωτικές κοινότητες. Αναγνωρίζει ότι ο καταναλωτής δεν είναι αυτόνομος αλλά δρα στο πλαίσιο ευρύτερων καταναλωτικών θεσμών και τρόπων παραγωγής. Σε αυτή την περίπτωση οι καταναλωτές θεωρούνται ως κοινωνικά ενταγμένα υποκείμενα και στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να μπορούν να δομήσουν συλλογικά καινούργια κοινά συμβολικά νοήματα για τα καταναλωτικά αγαθά στα διαφορετικά υποσυστήματα στα οποία ανήκουν.

Ένα άλλο ζήτημα αφορά τις ικανότητες που πρέπει να αναπτυχθούν μέσω της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε κάποιος να ασκεί υπεύθυνη κατανάλωση. Και σε αυτό το πεδίο υπάρχουν διαφορετικές και συχνά αντικρουόμενες απόψεις, οι οποίες σχετίζονται με διαφορετικές προσεγγίσεις σε βασικά ζητήματα που αφορούν την υπεύθυνη κατανάλωση. Ένα από αυτά τα επίμαχα ζητήματα είναι αυτό που οι Fischer & Barth (2014) αναφέρουν ως «πειθώ ή συν-

διαμόρφωση» και σχετίζεται με τον ρόλο των κυβερνήσεων, των παραγωγών και αυτών που χαράσσουν πολιτική από τη μια, και των καταναλωτών από την άλλη. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, ένας αποτελεσματικός τρόπος για να φτάσουμε στην υπεύθυνη κατανάλωση είναι η κατάλληλη διαμόρφωση των επιλογών που έχει ο καταναλωτής (Maniates, 2010· Kornina & Blewitt, 2018), αφαιρώντας ή καθιστώντας λιγότερο ελκυστικά τα μη αειφόρα προϊόντα. Αυτό έχει το θετικό ότι αφαιρεί την ευθύνη από τον καταναλωτή, ο οποίος συχνά δεν διαθέτει όλα τα δεδομένα για να κρίνει αν μια αγορά είναι υπεύθυνη ή όχι. Σε αυτή την περίπτωση η έμφαση πρέπει να δοθεί στην πληροφόρηση αλλά και στην καλλιέργεια μιας γενικής προθυμίας να συμμορφώνονται οι εκπαιδευόμενοι - καταναλωτές και να υποστηρίζουν σχετικές παρεμβάσεις (Fischer and Barth 2014). Χαρακτηριστικός ως αυτή την προσέγγιση είναι ο σκοπός που έθεσε η UNESCO για την εκπαίδευση για την αειφόρο κατανάλωση: «ενημερωμένοι καταναλωτές που αγοράζουν αγαθά με χαμηλό αντίκτυπο σε όλο τον κύκλο ζωής τους και που χρησιμοποιούν την αγοραστική τους δύναμη για να υποστηρίξουν την εταιρική κοινωνική και περιβαλλοντική ευθύνη και τις αειφόρες επιχειρηματικές πρακτικές» (UNESCO, 2005, σ. 29).

Αν, αντίθετα, οι καταναλωτές θεωρούνται συν-διαμορφωτές στο πλαίσιο μιας κοινωνικής μαθησιακής διαδικασίας, η οποία προσανατολίζεται στον συλλογικό ορισμό της υπεύθυνης κατανάλωσης, τότε πρέπει να στοχεύουμε στην καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης και των επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων (Fischer & Barth, 2014). Αυτή την προσέγγιση φαίνεται ότι υιοθετεί και η UNEP, καθώς ο σκοπός που αποδίδει στην εκπαίδευση για την υπεύθυνη κατανάλωση είναι «... να βοηθήσει τα άτομα να μάθουν πώς να λειτουργούν ως πολίτες, οι οποίοι όχι μόνο κάνουν επιλεκτικές, σκεπτόμενες επιλογές στην αγορά σχετικά με τον τρόπο ζωής τους αλλά και επιφέρουν αλλαγές αναζητώντας δημιουργικές νέες λύσεις και συμμετέχοντας στους διαλόγους και τις συζητήσεις που καθορίζουν την πολιτική» (Thoresen, 2010, σ. 10).

Η εκπαίδευση για την υπεύθυνη κατανάλωση στην πράξη

Αν και οι έρευνες για την υπεύθυνη καταναλωτική συμπεριφορά στη διεθνή βιβλιογραφία αυξάνονται συστηματικά τα τελευταία χρόνια (για παράδειγμα, οι Quoquab & Mohamad (2020) σε μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μόνο για την αειφόρο κατανάλωση από το 2000 έως το 2020 εντόπισαν πάνω από 300 σχετικά άρθρα), η έρευνα για την εκπαίδευση για την υπεύθυνη / αειφόρο κατανάλωση είναι ακόμα περιορισμένη. Μέχρι τώρα έχει δοθεί έμφαση σε συγκεκριμένους τομείς όπως η τριτοβάθμια εκπαίδευση (π.χ. Adomɔbent et al., 2014· Gombert-Courvoisier et al., 2014· Barth et al., 2014· Liarakou, 2019), η εκπαίδευση ενηλίκων (π.χ. Di Giulio et al 2019) ή σε συγκεκριμένες προσεγγίσεις όπως η ενσυνειδητότητα (Barrett et al., 2016· Böhme et al., 2018).

Η ένταξη της εκπαίδευσης για την υπεύθυνη κατανάλωση στην εκπαιδευτική διαδικασία εξακολουθεί, επομένως, να αποτελεί ένα ζητούμενο και ταυτόχρονα μια πρόκληση. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η κατανάλωση αποτελεί ένα κατεξοχήν πολιτικό ζήτημα με ψυχολογικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνιστώσες. Ίσως περισσότερο από κάθε άλλο ζήτημα που πραγματεύεται η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, η υπεύθυνη κατανάλωση σχετίζεται με τις προσωπικές αντιλήψεις και αξίες των εκπαιδευτικών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Thoresen (2012), η εκπαίδευση για την υπεύθυνη κατανάλωση επηρεάζεται από τις πολιτικές θέσεις σχετικά με την ανάπτυξη και την κατανάλωση όσων σχεδιάζουν τα προγράμματα σπουδών και χαράσσουν πολιτική. Ενδεικτική από αυτή την άποψη είναι η έρευνα των Pereira-Heath & Chatzidakis (2012) σχετικά με τη στάση απέναντι στην κατανάλωση 335 μελών του διδακτικού προσωπικού ενός Πανεπιστημίου στην Πορτογαλία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, αυτοί που μπορεί να έχουν κάποια επίδραση στην πολιτική του πανεπιστημίου και στις στάσεις και συμπεριφορές των φοιτητών, αν και συμφωνούν ότι οι άνθρωποι υπερκαταναλώνουν, δεν αναγνωρίζουν τη δική τους συμβολή στο πρόβλημα και δεν φαίνεται να συνδέουν την κατανάλωση με την περιβαλλοντική υποβάθμιση. Μπορούμε να συνάγουμε από αυτά τα δεδομένα ότι, ακόμη και αν η εκπαίδευση για την υπεύθυνη

κατανάλωση ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών του συγκεκριμένου ιδρύματος, είναι πολύ πιθανό ότι δεν θα έχει την απαιτούμενη μετασχηματιστική προσέγγιση για να αμφισβητήσει τους κανόνες και τις αξίες που βρίσκονται στην καρδιά της καταναλωτικής κοινωνίας.

Συνοψίζοντας όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές και οικονομικές διαστάσεις του φαινομένου της κατανάλωσης, την ανοικτή και ταυτόχρονα μετασχηματιστική φύση της υπεύθυνης κατανάλωσης, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την υιοθέτηση μιας υπεύθυνης καταναλωτικής συμπεριφοράς, μπορούμε να σκιαγραφήσουμε ορισμένους από τους βασικούς τομείς στους οποίους θα πρέπει να εστιάσει η σχετική εκπαίδευση. Οι τομείς αυτοί αφορούν και τα τρία επίπεδα που καθορίζουν την καταναλωτική συμπεριφορά, δηλαδή το άτομο, το κοινωνικό του πλαίσιο και το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο. Ενδεικτικοί αναφέρονται οι ακόλουθοι:

Ορισμός της ποιότητα ζωής και προσδιορισμός των αξιών στις οποίες βασίζεται: Πρόκειται για μια ανάλυση αφενός των προσωπικών και των συλλογικών προτύπων ζωής και αφετέρου των αξιών που τροφοδοτούν τα πρότυπα αυτά. Σκοπός εδώ είναι να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι ότι ο τρόπος που νοσηματοδοτούν την ποιότητα της ζωής τους καθορίζει και την καταναλωτική τους συμπεριφορά. Η ανάλυση και διασαφήνιση των προσωπικών και συλλογικών αξιών μπορεί να οδηγήσει σε ένα περισσότερο αλτρουιστικό και οικοκεντρικό αξιακό σύστημα το οποίο, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (π.χ. Prakash et al., 2019· Lopes de Moraes et al., 2021), μπορεί να τροφοδοτήσει μια πιο υπεύθυνη καταναλωτική συμπεριφορά.

Συνειδητοποίηση των άυλων και συμβολικών χαρακτηριστικών των καταναλωτικών αγαθών: Οι εκπαιδευόμενοι παρακινούνται να προβληματίζονται σχετικά με τη χρηστική και τη συμβολική αξία των προϊόντων που καταναλώνουν στην καθημερινή τους ζωή. Μπορούν επίσης να εξετάσουν πώς η κατανάλωση συγκεκριμένων προϊόντων συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας τους και πώς τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (π.χ. διαφημίσεις) και γενικότερα η αγορά χρησιμοποιούν τη συμβολική αξία των προϊόντων για να προωθήσουν τις πωλήσεις (δες π.χ. Gbadamosi, 2015· Roy & Gretzel, 2021).

Συνειδητοποίηση των κοινωνικών δικτύων που είναι υπεύθυνα για τη διαμόρφωση των καταναλωτικών προτύπων: Οι εκπαιδευόμενοι, και ιδιαίτερα οι έφηβοι, θα πρέπει να αναλύσουν τον τρόπο με τον οποίο ο κοινωνικός περίγυρος, είτε πρόκειται για την άμεση παρέα με συνομηλικούς είτε τη συμμετοχή σε εικονικές ομάδες μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, επηρεάζει τις καταναλωτικές τους πρακτικές. Στόχος είναι να ενδυναμωθούν ώστε να προβαίνουν σε πιο συνειδητές καταναλωτικές συμπεριφορές και, ενδεχομένως, να γίνουν οι ίδιοι φορείς πιο υπεύθυνων καταναλωτικών προτύπων.

Συνειδητοποίηση των συνεπειών της κατανάλωσης: Μέσω της εξέτασης του κύκλου ζωής συγκεκριμένων προϊόντων, οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να γνωρίσουν τις μη ορατές επιπτώσεις που έχει η παραγωγή, χρήση και τελική απόρριψη τους στο περιβάλλον και την κοινωνία. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν την έννοια του 'κρυμμένου' κόστους, το οποίο μπορεί να βρίσκεται σε όλα τα στάδια ζωής ενός προϊόντος, και τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει η καταναλωτική τους επιλογή σε περιοχές και ανθρώπους που βρίσκονται πολύ μακριά τους. Το παράδειγμα που παραθέσαμε στην εισαγωγή αυτού του κετιμένου σχετικά με το κινητό μας τηλέφωνο, ο περιβαλλοντικός αντίκτυπος του οποίου θα μηδενιζόταν αν το χρησιμοποιούσαμε για 232 χρόνια, είναι χαρακτηριστικό (European Commission, 2021).

Κατανόηση της σύνδεσης της κατανάλωσης με την οικονομία της αγοράς και την παραγωγή: η ένταξη του σύγχρονου μοντέλου κατανάλωσης στο πλαίσιο του κυρίαρχου οικονομικού συστήματος είναι ένα απαραίτητο βήμα προκειμένου να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι το φαινόμενο της σύγχρονης κατανάλωσης. Θα πρέπει να αναδειχθεί η αλληλεξάρτηση της κατανάλωσης και της παραγωγής, καθώς και ότι η συνεχής αύξησή τους αποτελεί σήμερα προϋπόθεση για να πούμε ότι μια χώρα έχει οικονομική ανάπτυξη. Αντίστοιχα θα πρέπει να αναδειχθούν οι πρακτικές των εταιριών για να αυξάνουν συνεχώς την κατανάλωση, όπως η μικρή διάρκεια ζωής των προϊόντων, καθώς και για να πετυχαίνουν χαμηλές τιμές στα προϊόντα, όπως η εκμετάλλευση των εργαζομένων στην παραγωγή, οι κακές συνθήκες διαβίωσης των κτηνοτροφικών ζώων, κ.ά.

Γνώση των δικαιωμάτων των καταναλωτών: Συχνά τα δικαιώματα του καταναλωτή ταυτίζονται με την προστασία του κατά τις οικονομικές συναλλαγές από τις αυθαιρεσίες των επιχειρήσεων. Τα καταναλωτικά δικαιώματα όμως καλύπτουν ένα πολύ πιο ευρύ φάσμα (δες π.χ. τη Νέα Ατζέντα του Καταναλωτή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, European Commission, 2020). Ένα από τα σημαντικότερα δικαιώματα είναι η δυνατότητα του καταναλωτή να προβαίνει σε συνειδητές επιλογές, να έχει δηλαδή στη διάθεσή του όλη την απαραίτητη πληροφόρηση σχετικά με τον τρόπο παραγωγής και τον περιβαλλοντικό αντίκτυπο ενός προϊόντος πριν προβεί στην απόκτησή του. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από ειδική σήμανση στα προϊόντα, όπως τα οικολογικά σήματα (ecolabels). Σε αυτό το πλαίσιο είναι χρήσιμο να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι να ξεχωρίζουν τα ήδη υπάρχοντα σήματα αλλά ταυτόχρονα να διεκδικούν περισσότερες σημάνσεις με σχετικές πληροφορίες και καλύτερη ενημέρωση για τις πρακτικές των εταιρειών παραγωγής, ώστε είναι σε θέση να κάνουν συνειδητές επιλογές.

Οι τομείς που μόλις αναφέραμε είναι μόνο ενδεικτικοί των ζητημάτων που μπορούν να αναπτύξουν όσοι εκπαιδευτικοί θέλουν να επεξεργαστούν την έννοια της υπεύθυνης κατανάλωσης. Επεμβάσεις στις καταναλωτικές πρακτικές του ίδιου του σχολείου είναι ένας άλλος τομέας που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη. Γενικότερα, η εκπαίδευση για την υπεύθυνη κατανάλωση αποτελεί ένα αναπτυσσόμενο πεδίο έρευνας και δράσης. Χρειάζεται να εμπλουτιστεί με νέα ερευνητικά δεδομένα αφενός σχετικά με τους παράγοντες που διαμορφώνουν την καταναλωτική συμπεριφορά των εκπαιδευομένων διαφόρων ηλικιών και αφετέρου σχετικά με εκπαιδευτικές δράσεις, στρατηγικές και μεθόδους που μπορούν να προωθήσουν την αλλαγή των καταναλωτικών προτύπων.

Αντί επιλόγου

Όσο και αν εμφανίζεται ως επιτακτική και επείγουσα ανάγκη, η αλλαγή των καταναλωτικών προτύπων και η στροφή προς περισσότερο υπεύθυνες καταναλωτικές συμπεριφορές δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Όπως προσπαθήσαμε να δείξουμε σε αυτό το κείμενο, η υπερκατανάλωση άπτεται των κυρίαρχων πολιτισμικών προτύπων, της κοσμολογίας (Jackson, 2005) δηλαδή των σύγχρονων κοινωνιών, και βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το κυρίαρχο οικονομικό μοντέλο της αγοράς. Η ίδια η υπεύθυνη κατανάλωση είναι μια έννοια ανοικτή, με μεγάλο βαθμό ασάφειας και υποκειμενικότητας, η οποία μας δίνει περισσότερο το πλαίσιο των αλλαγών παρά συγκεκριμένες οδηγίες πλεύσης. Και καθώς η μετάβαση προς την υπεύθυνη κατανάλωση θα πρέπει να ξεκινήσει με το κυρίαρχο σύστημα που στηρίζει και στηρίζεται από την υπερκατανάλωση να βρίσκεται ακόμα σε πλήρη λειτουργία, είναι σαφές ότι τα κοινωνικά, θεσμικά και οικονομικά εμπόδια είναι πολλά.

Με αυτά τα δεδομένα, η ενασχόληση με την υπεύθυνη κατανάλωση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία, αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Ακόμα δε περισσότερο γιατί εδώ δεν αναφερόμαστε στην υιοθέτηση συγκεκριμένων καταναλωτικών πρακτικών, η οποία θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω μιας συμπεριφοριστικής προσέγγισης, αλλά για συνειδητή αλλαγή των καταναλωτικών προτύπων στο πλαίσιο μιας χειραφετικής εκπαίδευσης για την υπεύθυνη κατανάλωση. Δηλαδή μιας ανοικτής, εξελισσόμενης και συχνά γεμάτη αντιφάσεις διαδικασίας, η οποία προχωρά μέσα από την αντιπαράθεση των κυρίαρχων αξιών της οικονομίας της αγοράς με αυτές της αειφορίας. Η προσπάθεια όμως θέλει μια αφετηρία, και η συνειδητοποίηση της δύναμης της κοινωνίας των πολιτών να ξεκινήσει εναλλακτικούς τρόπους σκέψης ως προς την κατανάλωση, μπορεί να αποτελέσει καλό σημείο εκκίνησης της εκπαιδευτικής μας δράσης.

SUMMARY IN ENGLISH

Responsible consumption is a key concept in environmental and sustainability education as it is at the core of all the issues it addresses. After all, the main goal of this education is to make the trainees the agents of change towards more sustainable consumption patterns. But why is consumption so directly linked to current environmental and sustainability issues? What are the factors that have shaped the modern consumer model? We will try to answer these questions in this text. We will also look at the conceptual framework of responsible consumption, the factors that influence the change of consumer behavior as well as the controversial issues inherent in education for responsible consumption. Finally, we will discuss ways to integrate it into the educational practice.

Αναφορές

- Adom̂sent, M., Fischer, D., Godemann, J., Herzig, C., Otte, I., Rieckmann, M. & Timm, J. (2014). Emerging areas in research on higher education for sustainable development – management education, sustainable consumption and perspectives from Central and Eastern Europe. *Journal of Cleaner Production* 62(1), 1–7 <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.09.045>
- Agrawal, R. & Gupta, S. (2018). Consuming responsibly: exploring environmentally responsible consumption behaviors. *Journal of Global Marketing* 31(4), 231–245 <https://doi.org/10.1080/08911762.2017.1415402>
- Assadourian, E. (2010). The rise and fall of consumer cultures. In: E. Assadourian (Ed) *2010 State of the world: transforming cultures. From consumerism to sustainability*. Worldwatch Institute, 3–20, ISBN 978-0393-33726-6
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior* Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall
- Barrett, B., Grabow, M., Middlecamp, C., Mooney, M., Checovich, M.M., Converse, A.K., Gillespie, B. & Yates, J. (2016). Mindful climate action: health and environmental co-benefits from mindfulness-based behavioral training. *Sustainability* 8 1040 <https://doi.org/10.3390/su8101040>
- Barth, M., Adom̂sent, M., Fischer, D., Richter, S. & Rieckmann, M. (2014). Learning to change universities from within: a service-learning perspective on promoting sustainable consumption in higher education. *Journal of Cleaner Production* 62(1), 72–81. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.04.006>
- Barthes, R. (1973). *Mythologies*. London: Paladin (1^η έκδοση 1957, Paris: Seuil)
- Baudrillard, J. (1998). *The consumer society: myths and structures*. Sage (1^η έκδοση 1970). ISBN 978-0-76195692-1
- Begg, D., Fischer, S. & Dornbusch, R. (2003). *Economics 7th edition*. Maidenhead: McGraw-Hill
- Böhme, T., Stanzus, L.S., Geiger, S.M., Fischer, D. & Schrader, U. (2018). Mindfulness training at school: a way to engage adolescents with sustainable consumption? *Sustainability* 10, 3557. <https://doi.org/10.3390/su10103557>
- Bradshaw, C., Ehrlich, P. R., Beattie, A., Ceballos, G., Crist, E., Diamond, J., Dirzo, R., Ehrlich, A.H., Harte, J., Harte, M.E., Pyke, G., Raven, P., Ripple, W., Saltr , F., Turnbull, C., Wackernagel, M. & Blumstein, D. (2021). Underestimating the Challenges of Avoiding a Ghastly Future. *Frontiers in Conservation Science* 1. <https://doi:10.3389/fcosc.2020.615419>
- Carrier, J.G. (2012). Introduction. In: J.G. Carrier, P.G. Luechtford (Eds) *Ethical consumption: social value and economic practice.*, 162–181. Berghahn, Oxford ISBN 978-1-78238-676-6
- Carrington, M.J., Neville B.A. & Whitwell, G.J. (2010). Why ethical consumers don't walk their talk: towards a framework for understanding the gap between the ethical purchase intentions and actual buying behaviour of ethically minded consumers. *Journal of Business Ethics* 97(1), 139–158 <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0501-6>
- Chatzidakis, A., Shaw, D. & Allen, M. (2018). A psycho-social approach to consumer ethics. *Journal of Consumer Culture*, 1–23. <https://doi.org/10.1177/1469540518773815>
- Connolly, J. & Prothero, A. (2008). Green consumption: life politics, risk and contradictions. *Journal of Consumer Culture* 8(1), 117–145 <https://doi.org/10.1177/1469540507086422>
- Di Giulio, A., Ruesch Schweizer, C., Defila, R., Hirsch, P. & Burkhardt-Holm, P. (2019). These Grandmas Drove Me Mad. It Was Brilliant!" Promising Starting Points to Support Citizen Competence for Sustainable Consumption in Adults. *Sustainability*, 11, 681 <https://doi.org/10.3390/su11030681>
- Douglas, M. & Isherwood, B. (1979). *The World of Goods- towards an anthropology of consumption*. London and New York: Routledge (επανεκδοση 1996)
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G., & Emmet Jones, R. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56(3), 425–442. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00176>
- Egbue, O., & Long, S. (2012). Barriers to widespread adoption of electric vehicles: An analysis of consumer attitudes

- and perceptions. *Energy Policy*, 48, 717–729. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2012.06.009>
- Elster, J. (1986). *Rational Choice*. Oxford: Basil Blackwell.
- European Environmental Agency (2013). *Environmental Pressures from European Consumption and Production. A Study in Integrated Environmental and Economic Analysis*, Technical Report 2/2013. Copenhagen.
- European Commission (2021). Sustainable Consumption, Directorate General for Justice and Consumers <https://audiovisual.ec.europa.eu/en/video/I-201789?lg=EL>
- European Commission (2020). *New Consumer Agenda. Strengthening consumer resilience for sustainable recovery*. COM(2020) 696 final, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0696>
- Fien, J. (2000). Education for sustainable consumption: towards a framework for curriculum and pedagogy. In: B.B. Jensen, K. Schnack, V. Simovka (Eds) *Critical environmental and health education: research issues and challenges*. Danish University of Education, Copenhagen, pp 45–66. ISBN 87-7701-857-5
- Fischer D. & Barth, M. (2014). Key competencies for and beyond sustainable consumption. An educational contribution to the debate. *GAIA* 23(S1), 193–200 <https://doi.org/10.14512/gaia.23.S1.7>
- Φλογαίτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία* (1^η εκδ 2006). Πεδίο, Αθήνα. ISBN 978-9-6095-5226-4
- Gbadamosi, A. (2015). Brand personification and symbolic consumption among ethnic minority teenage consumers: An empirical study. *Journal of Brand Management* 22, 737–754 <https://doi.org/10.1057/bm.2015.40>
- Geiger, S. M., Fischer, D., & Schrader, U. (2018). Measuring what matters in sustainable consumption: An integrative framework for the selection of relevant behaviors. *Sustainable Development*, 26(1), 18–33. <https://doi.org/10.1002/sd.1688>
- Geng, D., Liu, J., & Zhu, Q. (2017). Motivating sustainable consumption among Chinese adolescents: An empirical examination. *Journal of Cleaner Production*, 141, 315–322. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.09.113>
- Gombert-Courvoisier, S., Sennès V. & Ribeyre, F. (2014). An analysis of viewpoints on education for responsible consumption in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 15(3), 259–269 <https://doi.org/10.1108/IJSHE12-2011-0080>
- Guckian, M., De Young R. & Harbo, S. (2017). Beyond green consumerism: uncovering the motivations of green citizenship. *Michigan Journal of Sustainability* 5(1), 73–94. <https://doi.org/10.3998/mjs.12333712.0005.105>
- Haraway, D. (2015). Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin. *Environmental Humanities*, 6, 159–165 <https://doi.org/10.1215/22011919-3615934>
- Hobson, K. (2002). Competing discourses of sustainable consumption: does the ‘rationalisation of lifestyles’ make sense? *Environmental Politics* 11(2), 95–120, <https://doi.org/10.1080/714000601>
- Jackson, T. (2005). *Motivating Sustainable Consumption: A Review of Evidence on Consumer Behaviour and Behavioural Change*. Guildford, UK, University of Surrey
- Jackson, T. (2014). Sustainable consumption. In G. Atkinson, S. Dietz, E. Neumayer and M. Agarwala (Eds) *Handbook of sustainable development*. 279–290, Edward Elgar Publishing
- Jansson, J., Nordlund, A., & Westin, K. (2017). Examining drivers of sustainable consumption: The influence of norms and opinion leadership on electric vehicle adoption in Sweden. *Journal of Cleaner Production*, 154, 176–187. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.03.186>
- Kadic-Maglajlic, S., Arslanagic-Kalajdzic, M., Micevski, M., Dlacic, J., & Zabkar, V. (2019). Being engaged is a good thing: Understanding sustainable consumption behavior among young adults. *Journal of Business Research*, 104, 644–654. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.02.040>
- Kilbourne, W. & Carlson, L. (2008). The dominant social paradigm, consumption, and environmental attitudes: can macromarketing education help? *Journal of Macromarketing* 28, 106–121 <https://doi.org/10.1177/0276146708314586>
- Kopnina, H. & Blewitt, J. (2014). *Sustainable business: key issues*. Routledge Earthscan, New York. ISBN 978-0415-73950-4
- Kushwah, S., Dhir A. & Sagar, M. (2019). Understanding consumer resistance to the consumption of organic food. A study of ethical consumption, purchasing, and choice behaviour, *Food Quality and Preference* 77, 1–14, doi.org/10.1016/j.foodqual.2019.04.003
- Lanzini, P., & Thøgersen, J. (2014). Behavioural spillover in the environmental domain: An intervention study. *Journal of Environmental Psychology*, 40, 381–390. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.09.006>
- Lee, K. (2014). Predictors of sustainable consumption among young educated consumers in Hong Kong. *Journal of International Consumer Marketing* 26(3), 217–238 <https://doi.org/10.1080/08961530.2014.900249>
- Liarakou, G. (2019). Education for Responsible Consumption and Sustainable Development. In: W. Leal Filho (Ed) *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2>
- Lim, W. M. (2017). Inside the sustainable consumption theoretical toolbox: Critical concepts for sustainability, consumption, and marketing. *Journal of Business Research*, 78, 69–80. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.05.001>
- Lin, D., Hanscom, L., Murthy, A., Galli, A., Evans, M., Neill, E., et al. (2018). Ecological footprint accounting for countries: updates and results of the National Footprint Accounts, 2012–2018. *Resources* 7:58. <https://doi.org/10.3390/resources7030058>

- Lopes de Morais, L.H., Costa Pinto, D. & Cruz-Jesus, F. (2021). Circular economy engagement: Altruism, status, and cultural orientation as drivers for sustainable consumption. *Sustainable Production and Consumption*, 27, 523-533, <https://doi.org/10.1016/j.spc.2021.01.019>.
- Maniates, M. (2010). Editing out unsustainable behavior. In: E. Assadourian (ed) *2010 State of the world: transforming cultures. From Consumerism to Sustainability*. Worldwatch Institute, pp.119-126. ISBN 978-0-39333726-6
- Mazar, N. & Zhong C.B. (2010). Do green products make us better people? *Psychological Science* 21(4), 494-498. <https://doi.org/10.1177/0956797610363538>
- Marzouk, O. A., & Mahrous, A. A. (2020). Sustainable consumption behavior of energy and water-efficient products in a resource-constrained environment. *Journal of Global Marketing*, 33, 1-19. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08911762.2019.1709005>
- Middlemiss, L. (2018). *Sustainable consumption: key issues*. Routledge. ISBN 978-1-1386-4566-0
- Miles, S. (2018). The Emergence of contemporary consumer culture. In: O. Kravets, P. Maclaran, S. Miles, A. Venkatesh (eds) *The SAGE handbook of consumer culture* 11-26 Sage ISBN 978-1-4739-2951-7
- Moore, J. (2017). The Capitalocene, Part I: on the nature and origins of our ecological crisis, *The Journal of Peasant Studies*, 44(3), 594-630, <https://doi.org/10.1080/03066150.2016.1235036>
- Peattie, K & Collins A. (2009). Guest editorial: Perspectives on sustainable consumption. *International Journal of Consumer Studies*, 33, 107-112 <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2009.00758.x>
- Pereira-Heath, T. & Chatzidakis, A. (2012). Blame it on marketing': consumers' views on unsustainable consumption. *International Journal of Consumer Studies* 36, 656-667. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2011.01043.x>
- Prakash, G., Choudhary S., Kumar A., Garza-Reyes J.A., Rehman Khan S.A. & Kumar Panda, T. (2019). Do altruistic and egoistic values influence consumers' attitudes and purchase intentions towards eco-friendly packaged products? An empirical investigation, *Journal of Retailing and Consumer Services*, 50, 163-169, <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.05.011>
- Prendergast, G. P., & Tsang, A. S. L. (2019). Explaining socially responsible consumption. *Journal of Consumer Marketing*, 36(1), 146-154. <https://doi.org/10.1108/JCM-02-2018-2568>
- Quoquab, F. & Mohammad, J. (2017). Managing sustainable consumption: is it a problem or panacea? In: Leal Filho W, Pociovalisteanu W, Al-Amin DM, Quasem (Eds) *Sustainable economic development*. World sustainability, series. Springer International Publishing Switzerland, pp 115-125. ISBN 978-3-319-45081-0
- Quoquab, F. & Mohammad J. (2020). A Review of Sustainable Consumption (2000 to 2020): What We Know and What We Need to Know, *Journal of Global Marketing*, <https://doi.org/10.1080/08911762.2020.1811441>
- Rees, W. (2008). Human nature, eco-footprints and environmental injustice. *Local Environment* 13(8), 685-70 <https://doi.org/10.1080/13549830802475609>
- Rezvani, Z., Jansson, J., & Bengtsson, M. (2018). Consumer motivations for sustainable consumption: The interaction of gain, normative and hedonic motivations on electric vehicle adoption. *Business Strategy and the Environment*, 27(8), 1272-1283. <https://doi.org/10.1002/bse.2074>
- Ritchie, H. & Roser, M. (2017). Meat and Dairy Production. Published online at OurWorldInData.org. <https://ourworldindata.org/meat-production> [Online Resource]
- Roy, N. & Gretzel U. (2021). Feeling opulent: adding an affective dimension to symbolic consumption of themes, *Tourism Geographies*, <https://doi.org/10.1080/14616688.2020.1867885>
- Sachdeva, S., Jordan J. & Mazar, N. (2015). Green consumerism: moral motivations to a sustainable future. *Current Opinion in Psychology* 6, 60-65. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.03.029>
- Schmelzer M. (2015). The growth paradigm: History, hegemony, and the contested making of economic growthmanship, *Ecological Economics* 118, 262-271, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecolecon.2015.07.029>
- Schmelzer, M. (2016). *The Hegemony of Growth. The OECD and the Making of the Economic Growth Paradigm*. Cambridge University Press <https://doi.org/10.1017/CBO9781316452035>
- Schwartz, S. H. (1977). Normative influences on altruism. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 221-279, New York, NY: Academic Press.
- Stern, P.C., (2000). New environmental theories: Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56 (3) 407-424, [10.1111/0022-4537.00175](https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175)
- Stern, P.C., Dietz T., Abel T., Guagnano G.A. & Kalof, L. (1999). A value-belief-norm theory of support for social movements: The case of environmentalism. *Human Ecology Review* 81-97
- Thoresen, V.W. (2010). *HERE and NOW! Education for sustainable consumption—recommendations and guidelines*. UNEP, Paris. http://www.unep.org/pdf/Here_and_Now_English.pdf.
- Thoresen, V.W. (2012). Developing value-based, holistic education for sustainable living. In: Proceedings: *Global research forum on sustainable consumption and production workshop*, June 13-15, 2012, Rio de Janeiro, Brazil. <https://grf-spc.weebly.com/uploads/2/1/3/3/21333498/grf-2012-rio-thoresen.pdf>. Accessed 29 Jan 2019
- Toth, G. & Sziget, C. (2016). The historical ecological footprint: From over-population to over-consumption. *Ecological*

Indicators, 60, 283-291, <https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2015.06.040>

UN (2021). *Sustainable development goals* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

UNECE (2021). *Final consumption expenditure* <https://w3.unece.org/PXWeb/en/Table?IndicatorCode=5>

UNEP (2021). *Food waste report 2021* <https://drive.google.com/file/d/1KTB1mq9sSWXx38bDfvF0PQy0sEKYsgrn/view>

UNESCO (2005). *International implementation scheme. United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140372>. Accessed 22 Dec 2018

Washington, H. (2016). Introduction. Why the growth economy is broken. In: H. Washington, P. Twomey (Eds) *The future beyond growth. Towards a steady state economy*. 1-14. Routledge, London ISBN 978-1-138-95302-4

Webster, F.E. Jr. (1975). Determining the characteristics of the socially conscious consumer. *Journal of Consumer Research*, 2 (3), 188-196

World Bank (2021). Data, Final consumption expenditure (constant 2010 US\$) <https://data.worldbank.org/indicator/NE.CON.TOTL.KD?end=2019&start=1960&view=chart>

World Bank (2020). Poverty and Shared Prosperity 2020, PovcalNet, <https://www.worldbank.org/en/understanding-poverty>

Yarimoglu, E., & Binboga, G. (2019). Understanding sustainable consumption in an emerging country: The antecedents and consequences of the ecologically conscious consumer behaviour model. *Business Strategy and the Environment*, 28(4), 642-651. <https://doi.org/10.1002/bse.2270>

Η αναφορά στο άρθρο γίνεται ως εξής:

Λιαράκου, Γ. (2021). Υπεύθυνη κατανάλωση: μια κεντρική διάσταση της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3(1), 55-70. DOI: <https://doi.org/10.12681/ees.26695>

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/enveducation/index>

Βιβλιοπαρουσίαση



Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ζητήματα Ταυτότητας

Συγγραφέας: Αλέξανδρος Γεωργόπουλος

Χρονολογία έκδοσης: 2014

Εκδόσεις: Gutenberg

ISBN: 978-960-01-1642-7

Σελίδες: 384

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του βιβλίου *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ζητήματα Ταυτότητας* είναι ότι αποτελεί την πρώτη μελέτη για τη φιλοσοφία και την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αποτελώντας μια μελέτη στο επίπεδο της μετα-θεωρίας και όχι της ίδιας της θεωρίας. Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι ότι υπογράφεται από έναν πρωτοπόρο της ΠΕ στη χώρα μας, τον Αλέξανδρο Γεωργόπουλο. Με αυτή την επιστημολογική μονογραφία, ο Γεωργόπουλος επιχειρεί μια αποτίμηση τόσο της ίδιας της πρακτικής όσο και της θεωρίας της ΠΕ στην Ελλάδα, μέσα από την οποία αναδεικνύεται μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και χρήσιμη προβληματική για όλους όσους ασχολούνται με την ΠΕ.

Ο συγγραφέας εξετάζει τις αρχές που στηρίζουν και κατευθύνουν την υλοποίηση της ΠΕ, τη μεθοδολογία της, το κανονιστικό της πλαίσιο, την αλληλοεπιδραστική της σχέση με την κοινωνία. Προσφέρει, έτσι, στους/ις αναγνώστες/τριες του βιβλίου τα θεωρητικά εργαλεία για μια διπλή παραδειγματική αλλαγή την οποία και αναλύει. Συγκεκριμένα, εξηγεί ότι η ΠΕ αποτέλεσε το γόνιμο πεδίο, και ταυτόχρονα, το χωνευτήρι, δύο σημαντικών παραδειγματικών αλλαγών: η μία αφορούσε στην ίδια την παιδαγωγική επιστήμη και η δεύτερη στην ηθική. Συσχετίζει έτσι την εξέλιξη της περιβαλλοντικής ηθικής με την ανάπτυξη της ΠΕ, αφού η δεύτερη αξιοποίησε και προώθησε μέσα από την εκπαίδευση τις νέες αξίες που αναδόθηκαν από τη διεύρυνση του κύκλου της ηθικής. Ένα ακόμη πολύ ενδιαφέρον στοιχείο της εν λόγω μονογραφίας είναι η σχέση ΠΕ με τις φυσικές και περιβαλλοντικές επιστήμες. Ο Γεωργόπουλος τονίζει την ανάγκη να απαγκιστρωθεί η ΠΕ από το όχημα των επιστημών αυτών, κυρίως λόγω της διαφορετικής στοχοθεσίας, μεθοδολογίας, και του ίδιου του αντικείμενου που μελετούν.

Το βιβλίο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται μια αποτύπωση ορισμένων παραμέτρων της ΠΕ που διαμόρφωσαν κεντρικά σημεία της ταυτότητάς της, όπως είναι ζητήματα της ιστορικής της εξέλιξης, της μεθοδολογίας της και του χαρακτήρα που απέκτησε κατά τη διαδρομή της. Στο δεύτερο μέρος εξετάζονται ελλείψεις και αδυναμίες που καταγράφονται στο πεδίο, όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η κυριαρχία του συμπεριφοριστικού μοντέλου, ενώ προτείνονται άξονες για μια πιο ριζοσπαστική εκδοχή της ΠΕ, με την απομάκρυνσή της από τις φυσικές και περιβαλλοντικές επιστήμες, τη σύνδεσή της με βιωματικές μεθόδους, την ανάδειξη των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών, και την μετακίνηση προς ένα παράδειγμα της ενσυναίσθησης.

Το βιβλίο προσφέρει έναν σημαντικό προβληματισμό για την ανάπτυξη της ΠΕ στην Ελλάδα και μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο συζήτησης και αναστοχασμού για όλους όσους εργάζονται και αγωνιούν για την εξέλιξή της.