

Ο ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ 1^ο ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ ΑΓΙΟΥ ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΑΚΗ Γ.

Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Π.Μ.Σ. 'Περιβαλλοντική Πολιτική και Διαχείριση'
e-mail: envm02007@env.aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς είναι αυτός που ονομάζεται 'όρια ελέγχου της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς' ή απλά 'έλεγχος της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς' και αναφέρεται στην πεποίθηση που έχει το άτομο, για το κατά πόσο μπορεί με δικές του ενέργειες να συμβάλει στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η βαθύτερη κατανόηση αυτού του παράγοντα έχει ιδιαίτερη σημασία, και σε επίπεδο θεωρητικό, και σε επίπεδο σχεδιασμού και εφαρμογής προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς θεωρείται πως πρόκειται για παράγοντα που δεν μπορεί να διδαχθεί άμεσα στην τάξη, παρά μόνο να ενισχυθεί μέσα από πρακτικές όπως η συνεργασία σχολείου – κοινότητας κ.α. Εδώ παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας που έγινε με την βοήθεια συνεντεύξεων με μαθητές ενός Ενιαίου Λυκείου και είχε ως σκοπό εκτός άλλων, την διερεύνηση αυτού του παράγοντα, αποτελεί δε τμήμα ευρύτερης έρευνας. Τα αποτελέσματα περιλαμβάνουν αφενός την καταγραφή των πεποιθήσεων των μαθητών για κάθε διάσταση του περιβαλλοντικού ελέγχου, και αφετέρου τον εντοπισμό βασικών επαναλαμβανόμενων θεμάτων που σχετίζονται με τον έλεγχο και μπορεί να θεωρηθεί ότι αντανακλούν είτε ατομικές είτε κοινωνικές πεποιθήσεις.

PAPAGEORGAKI G.

Aegean University, Postgraduate Studies Program: 'Environmental Policy and Management'
e-mail: envm02007@env.aegean.gr

ABSTRACT

One of the more significant factors of environmental behavior is 'locus of control of environmental behavior'. This factor refers to an individual's belief that he or she has the potential to contribute, with his or her own actions, to the solution of environmental problems. The deeper comprehension of this factor is especially important both for the theory level, and for the design and practice of Environmental Education programs, since it is suggested that 'environmental control' cannot be taught directly in class, but it can be developed through strategies like school – community collaboration. Here are presented the results of a research that is a part of a wider one. The research method was the interviewing of a number of Lyceum students. The results include some insights concerning students' beliefs about their environmental control, its dimensions, and the discovering of repeated patterns that are revealed from the data, are related with the students' environmental control and reflect individual or social beliefs.

Λέξεις κλειδιά: Έλεγχος της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, μαθητές Λυκείου, συνεντεύξεις.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ο στόχος ο οποίος έχει τεθεί εδώ και δεκαετίες και δεν έχει αμφισβητηθεί ή έχει αλλάξει μέχρι τώρα είναι, οι νέοι άνθρωποι να γίνουν ικανοί και να θέλουν να εργαστούν με βάση αυτό που λέγεται **‘συμπεριφορά υπέρ του περιβάλλοντος’**.

Για την ανάλυση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και την περιγραφή των παραγόντων της, έχουν προταθεί μοντέλα, με πιο γνωστό αυτό των Hungerford και Volk (2001). Επιλέχθηκε να ερευνηθεί ένας από τους παράγοντες τους υπεύθυνους για την περιβαλλοντική συμπεριφορά, αυτός των **‘ορίων που έχει το άτομο στον έλεγχο της συμπεριφοράς του’** ή στην συγκεκριμένη περίπτωση, των **‘ορίων ελέγχου της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς’**. Ο παράγων αυτός ορίζεται σε αντιστοιχία με τους ορισμούς της κοινωνικής ψυχολογίας, ως **‘η πεποίθηση του ατόμου σε σχέση με τον έλεγχο που έχει στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης συμπεριφοράς και το κατά πόσο θα του προσδώσει η συμπεριφορά αυτή μεγαλύτερη ισχύ’** (Hungerford και Volk, 2001). Θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως ένας από τους σημαντικότερους και σχετίζεται σημαντικά με την **‘πρόθεση για περιβαλλοντική συμπεριφορά’** η οποία στα μοντέλα συμπεριφοράς αποτελεί την τελική μεταβλητή που μπορεί να προσδιοριστεί (Markinkowski, 2001 · Hungerford και Volk, 2001 · Hwang κ.α., 2000).

Μια έννοια που έχει εισαχθεί την τελευταία δεκαετία αντί της έννοιας της **‘περιβαλλοντικής συμπεριφοράς’** είναι αυτή της **‘ικανότητας για δράση’** (action competence). Αυτή ορίζεται ως η ικανότητα κάποιου να δεσμευτεί προσωπικά και μαζί με άλλους, σε υπεύθυνη δράση για έναν περισσότερο ανθρώπινο κόσμο (Schnack στο Rauch, 2002) και αναπτύσσεται μαζί με την κριτική σκέψη. Η έρευνα έχει αποκαλύψει τρεις συνιστώσες για την **‘ικανότητα για δράση’**, οι οποίες αλληλεπιδρούν. Η μία από αυτές είναι **‘η εμπιστοσύνη του ατόμου στην επιρροή που μπορεί να έχει’** (Rauch, 2002).

Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς την αντιστοιχία ανάμεσα στην **‘εμπιστοσύνη του ατόμου στην επιρροή που μπορεί να έχει’** και στα **‘όρια ελέγχου της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς’**. Η εμφάνιση αυτού του παράγοντα και στα δύο εναλλακτικά μοντέλα επαληθεύει την σημασία του και αποτελεί την αιτία για την επιλογή του ως αντικείμενου της έρευνας.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται κάποια από τα αποτελέσματα μιας ευρύτερης έρευνας που αφορούσε πρώτον στον περιβαλλοντικό έλεγχο των μαθητών και δεύτερον στις πιθανές σχέσεις του με χαρακτηριστικά της άτυπης λειτουργίας του σχολείου όπως αυτά φαίνονται μέσα από απόψεις των μαθητών Λυκείου. Εδώ, θα παρουσιαστούν μόνο οι πεποιθήσεις των μαθητών για τον περιβαλλοντικό τους έλεγχο, όπως αυτές προέκυψαν από το πρώτο στάδιο της έρευνας που έγινε με συνεντεύξεις.

Ως πλαίσιο μελέτης των ορίων ελέγχου της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των μαθητών, επιλέχθηκε ένα που να περιλαμβάνει τις διαστάσεις που αναφέρονται αφενός στην θεωρία της κοινωνικής ψυχολογίας περί ελέγχου (εσωτερικός – εξωτερικός, ατομικός – ομαδικός έλεγχος) και αφετέρου στην θεωρία της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (έλεγχος που σχετίζεται με συγκεκριμένες κατηγορίες δράσεων) (Markinkowski, 2001).

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνα βασίζεται σε μεθόδους της εθνογραφίας οι οποίες θεωρούνται ως οι καταλληλότερες όταν ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση ενός φαινομένου, όταν ο ερευνητής έχει λίγο ή καθόλου έλεγχο επάνω στα γεγονότα, και, όταν εστιάζει σε συγκεκριμένο χώρο, όπως εδώ.

Το αντικείμενο της εθνογραφικής έρευνας ήταν και η απόσπαση της πρωταρχικής γνώσης από τα άτομα της ομάδας που συμμετέχουν στην έρευνα (emic knowledge) αλλά και η προσέγγιση του

τρόπου με τον οποίο άτομα εκτός της ομάδας αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν την πρωταρχική γνώση (etic knowledge). Αυτό σημαίνει την ανάγκη ερμηνευτικής προσέγγισης η οποία στοχεύει στο άτομο, στις ανθρώπινες πράξεις και στην ερμηνεία τους, και προϋποθέτει την προσωπική ενεργό ανάμιξη του ερευνητή ο οποίος παρατηρεί, αναλύει και συνθέτει.

Όπως σε όλες τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις, δεν προϋπάρχει θεωρία προς επικύρωση. Αντίθετα, η 'θεωρία' έπεται της έρευνας.

Συγχρόνως, η παρούσα έρευνα μπορεί να θεωρηθεί ως μια λειτουργική, συλλογική έρευνα περίπτωσης, όπου ο πρωταρχικός σκοπός της είναι η κατανόηση ενός συγκεκριμένου θέματος και για τον σκοπό αυτό επιλέγονται και οι περιπτώσεις. Τα αποτελέσματά της γενικεύονται 'νατουραλιστικά' καθώς γίνεται η σύνδεση της αρχικής γνώσης και εμπειρίας του αναγνώστη της έρευνας με τα ευρήματά της (Stake, 1995).

2.1. Ο σχεδιασμός των συνεντεύξεων

Η διερεύνηση των απόψεων και των πεποιθήσεων των μαθητών για τον περιβαλλοντικό τους έλεγχο, έγινε με την βοήθεια συνεντεύξεων. Οι βασικοί λόγοι για αυτήν την επιλογή ήταν το ενδιαφέρον για το νόημα που οι ίδιοι οι μαθητές αποδίδουν στις έννοιες και η δυνατότητα που παρέχουν για διευκρινίσεις και εμβάθυνση με την εστίαση σε συγκεκριμένο στόχο. Στα μειονεκτήματά τους συγκαταλέγονται, ο περιορισμένος αριθμός των ερωτώμενων που μπορούν να προσεγγισθούν, σφάλματα που σχετίζονται με την ικανότητα ή τις αρχικές αντιλήψεις του ερευνητή κ.λ.π.

Οι συνεντεύξεις ήταν 'εστιασμένες' επειδή στόχευαν σε συγκεκριμένο θέμα (Merton και Kendall, στο Cohen και Manion, 1994) και ημι – δομημένες λόγω της χρήσης ενός οδηγού συνεντεύξεων για να εξασφαλιστεί η κάλυψη όλων των επιμέρους θεμάτων που έχουν καθοριστεί. Τέλος, ήταν 'διπλές' (joint interviews) οι οποίες αφενός δημιουργούν ένα κλίμα ασφάλειας ανάμεσα στους μαθητές και αφετέρου δημιουργούν τις συνθήκες για συζήτηση και αλληλεπίδραση των ατόμων (Littledyke, 2004 · Oppenheim, 1992). Έγιναν στον χώρο του σχολείου σε δύο στάδια, το πιλοτικό και το τελικό ενώ δόθηκε προσοχή σε μεθόδους ενθάρρυνσης και δημιουργίας ευχάριστου κλίματος (Patton, 1987).

Ο πληθυσμός στον οποίο στόχευε η έρευνα ήταν οι μαθητές Λυκείου, οι οποίοι θεωρούνται ότι ανήκουν στο τελευταίο στάδιο 'περιβαλλοντικής γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης' (Littledyke, 2004) και ότι έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται περισσότερο πολύπλοκες έννοιες, αντιλήψεις, απόψεις κ.λ.π.

Στις συνεντεύξεις, έλαβαν μέρος 25 μαθητές, αγόρια και κορίτσια, και των τριών τάξεων του 1^{ου} Ενιαίου Λυκείου Αγίου Δημητρίου Αττικής. Το κριτήριο της επιλογής των ατόμων που πήραν μέρος ήταν η εξασφάλιση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών σχετικών με το θέμα και όχι η δημιουργία μιας στατιστικά αντιπροσωπευτικής ομάδας με τυχαία δειγματοληψία. Παρόλα αυτά δόθηκε προσοχή στο να υπάρχουν άτομα και των δύο φύλων, από όλες τις τάξεις του Λυκείου. Ο αριθμός των μαθητών καθορίστηκε στην πορεία και η διαδικασία των συνεντεύξεων σταμάτησε όταν η ανάλυσή τους έδειξε ότι οι απόψεις που είχαν καταγραφεί επαναλαμβάνονταν (Oppenheim, 1992). Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα το χρονικό διάστημα από τον Δεκέμβριο του 2004 έως τον Φεβρουάριο του 2005. Έγιναν στον χώρο του σχολείου ενώ η διάρκειά τους ήταν μία διδακτική ώρα.

2.2. Ανάλυση περιεχομένου

Η βασική μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων ήταν η ανάλυση περιεχομένου η οποία ξεκίνησε από την δημιουργία των προφίλ για κάθε μαθητή και κατέληξε στον καθορισμό κρίσιμων θεμάτων.

Οι δυσκολίες της ανάλυσης αφορούσαν κυρίως το στάδιο της ερμηνείας δεδομένου ότι στην εκπαιδευτική έρευνα γενικά αλλά και στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ειδικότερα, έχει εντοπιστεί η δυσκολία των παιδιών να 'αυτοκαθοριστούν' και να δράσουν ως 'συνεπή άτομα' (Payne, 1997). Έτσι, κάποιες από τις απόψεις τους μπορεί να σχετίζονται με το ίδιο το άτομο, ενώ άλλες μπορεί να σχετίζονται με εξωτερικές πηγές πληροφόρησης (Apple, 1993).

Εκτός αυτού, το στάδιο της ερμηνείας αφηγήσεων, δηλώσεων κ.λ.π. εμπεριέχει και το πρόβλημα της σύγκρουσης ανάμεσα στην απαίτηση για αντικειμενικότητα, ακρίβεια και επιστημονική μέθοδο από τη μια, και, της επιθυμίας μας να έχουμε την ακριβέστερη σημασία και έννοια από την άλλη (Witz κ.α., 2001).

2.3. Κριτήρια ποιότητας

Η έρευνα υπακούει σε συγκεκριμένα κριτήρια ποιότητας που αφορούν σε ποιοτικές έρευνες και την ερμηνευτική προσέγγιση (Reid κ.α., 2000 · Stake, 1995 κ.α.). Συνοπτικά, τέτοια είναι:

- Η λεπτομερής περιγραφή του σχεδιασμού και της πραγματοποίησης των συνεντεύξεων, εξασφαλίζει την *αυθεντικότητα* της έρευνας (*credibility*). Το είδος των ερωτήσεων και η δημιουργία θετικού και ενθαρρυντικού κλίματος με κατάλληλες τεχνικές, σχετίζεται με την ελεύθερη έκφραση των απόψεων των μαθητών και στην *αξιοπιστία* της έρευνας (*believability*).
- Η ελαχιστοποίηση των υποκειμενικών κρίσεων κατά την ερμηνεία των δεδομένων, προκύπτει από την σαφήνεια, την πλούσια περιγραφή περιπτώσεων, την παράθεση φράσεων κ.α. (εσωτερική εγκυρότητα - *internal validity*).
- Τέλος, η εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας, σχετίζεται με το πεδίο στο οποίο μπορούν να γενικευθούν τα αποτελέσματα. Πρόκειται για νατουραλιστική και όχι στατιστική γενίκευση.

Τέλος, η έρευνα πληροί ορισμένα γενικά κριτήρια ποιότητας που σχετίζονται με την εκπαιδευτική έρευνα (Eisenhart και Howe, 1992). Αυτά, πέρα από τα περί αξιοπιστίας κ.λ.π. είναι:

- Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι αυτά που οδήγησαν στην επιλογή των κατάλληλων τεχνικών για την απόκτηση αλλά και την ανάλυση των δεδομένων και όχι το αντίστροφο.
- Τα αξιόπιστα αποτελέσματα της έρευνας εξαρτώνται επίσης και από το θεωρητικό ή πρακτικό υπόβαθρο του ερευνητή. Αυτά γίνονται φανερά από την έκθεση του θεωρητικού υποβάθρου του και την ανάπτυξη των σημείων που θεωρεί σημαντικά.
- Οι αξίες οι εγγενείς στην έρευνα, είναι οι σημαντικές πληροφορίες που δίνει ως προς την βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και αυτές που αφορούν θέματα ερευνητικής ηθικής.
- Η έκθεση της έρευνας υποδεικνύει και την δυνατότητα επαλήθευσης των αποτελεσμάτων μέσα από την σύγκριση με άλλες έρευνες.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Εσωτερικός έλεγχος

Υπήρξαν μαθητές των οποίων η αυθόρμητη αντίδραση ήταν η έκφραση πεποίθησης ότι η προσωπική τους προσπάθεια θα έχει αποτέλεσμα στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Συνήθως επρόκειτο περί απλής έκφρασης της προσωπικής τους δυναμικής:

- 'εγώ πολλές φορές πιστεύω πως τα καταφέρνω'

Κάποιοι άλλοι έδειχναν την υπακοή τους προς κάποιον εσωτερικό κανόνα, δίνοντας μια ηθική διάσταση στις πράξεις τους:

- 'είναι χρέος όλων μας'

Οι αρνητικές πεποιθήσεις περί εσωτερικού ελέγχου οφειλόταν κυρίως στην αντίθεσή τους με τους ‘άλλους’. Δεν πρόκειται για άτομα που έχουν ισχύ ή εξουσία, αλλά για όλους τους άλλους πολίτες που βρίσκονται σε παρόμοια κατάσταση με αυτούς, δείχνουν όμως αδιαφορία για την κατάσταση του περιβάλλοντος και για περιβαλλοντική δράση. Στην περίπτωση αυτή, αναφέρονται κυρίως στην Ελληνική πραγματικότητα:

- *‘άμα το κάνω μόνο εγώ και όλοι οι άλλοι πετάνε σκουπίδια δεν θα γίνει τίποτα’*

Παράλληλα ορισμένοι τόνιζαν την δική τους αδυναμία:

- *‘τα παιδιά γενικά δεν μπορούν ούτε να πείσουνε κάποιον να κάνουνε κάτι συγκεκριμένο’*

3.2 Εξωτερικός έλεγχος

Οι περισσότεροι μαθητές αυθόρμητα εξέφρασαν την πεποίθηση ότι τα πράγματα ελέγχονται από ισχυρά άτομα, ομάδες ή θεσμούς όπως το κράτος (οι ισχυροί άλλοι). Η πεποίθηση αυτή αναδείχθηκε κυρίαρχη:

- *‘τόρα πιστεύω ότι δεν μπορώ να κάνω τίποτα, ατομικά.....με το χρήμα κινείς τα πάντα’*
- *‘δεν νομίζω ότι βοηθάει και το κράτος σ’ αυτό το πράγμα’*

Η απόδοση του ελέγχου στην μοίρα αναφέρεται ελάχιστα και δεν αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό στο προφίλ των μαθητών που μελετάμε. Σχετίζεται δε μόνο με άτομα που είχαν ιδιαίτερα χαμηλό εσωτερικό έλεγχο:

- *‘τόρα και οι άνθρωποι έχουν γίνει έτσι. Δεν μπορείς να κάνεις κάτι για το περιβάλλον. Μας έχουνε βάλει στο μυαλό ότι έτσι πρέπει να είναι κι έτσι θα είναι’*

Μια ιδιαίτερη αναφορά περί εξωτερικού ελέγχου αποτέλεσε η αναφορά στην δύναμη των M.M.E.:

- *‘να το κάνουμε μόδα. Τόσα έχουνε γίνει μόδα, γιατί να μην γίνει κι αυτό;...’*

3.3 Ομαδικός έλεγχος

Σχεδόν όλοι όσοι δήλωσαν ισχυρό εσωτερικό έλεγχο, δήλωσαν συγχρόνως ότι με ομαδικές δραστηριότητες θα μπορούσαν να υπάρξουν καλύτερα αποτελέσματα. Η κυριότερη αιτιολόγηση ήταν ότι έτσι μπορούν να επηρεαστούν περισσότεροι άνθρωποι. Η αξία δηλαδή που αποδίδουν σε μια ομαδική δραστηριότητα βρίσκεται στον αριθμό των ατόμων που συμμετέχουν και στην δύναμη που έχει το ‘παράδειγμα’ που θα δώσουν στους υπόλοιπους. Η ομαδική δράση εκλαμβάνεται δηλαδή ως άθροισμα ατομικών δράσεων και δεν αναφέρεται άλλου είδους αλληλεπίδραση με τα άτομα αλλά και ούτε άλλου είδους δυναμική των ομαδικών δραστηριοτήτων:

- *‘σε μια ομαδική διαδικασία είναι 20 άτομα. Αυτοί οι 20 έχουν άλλους 20 φίλους ο καθένας. Πάει μάνι-μάνι 600 άτομα’*

Πέρα από αυτές τις απόψεις, η μόνη αναφορά στις ομαδικές διαδικασίες ήταν αυτή για την σύνθεση απόψεων που μπορεί να συμβεί σε μια ομάδα:

- *‘ο καθένας σκέφτεται κάπως διαφορετικά από τον άλλον, δηλαδή ένα πρόβλημα που ο ένας δεν το έχει βρει ακόμα, ο άλλος το ξέρει όμως, μπορεί να το λύσουμε μαζί’*

Ενώ, η αναφορά σε ομαδικές δράσεις συσχετιζόταν πολύ συχνά με την δράση των γνωστών διεθνών οργανώσεων παραπέμποντας και πάλι στον ρόλο των M.M.E. :

- *‘...όπως η Green Peace για παράδειγμα, ναι μπορεί να δράσει, έχει τεράστια δύναμη...’*

Πολλοί μαθητές πάντως, ήταν δύσπιστοι ως προς την αποτελεσματικότητα των ομαδικών δράσεων. Η κύρια αιτιολόγηση της άποψής τους, ήταν η δυσκολία συνεργασίας που υπάρχει στις συλλογικές δραστηριότητες η οποία μπορεί να οφείλεται ακριβώς στις διαφορετικές απόψεις των ατόμων που έχουν τα μέλη της ομάδας. Έτσι, ο μεγάλος αριθμός ατόμων θεωρείται αρνητικό στοιχείο για την ομάδα:

- *‘εξαρτάται την ομάδα. Γιατί αν είμαστε δέκα άτομα ας πούμε με διαφορετικές απόψεις, θα σκοτωνόμαστε και...ενώ αν είμαστε 5 παιδιά με κοινές απόψεις, τότε ίσως κάναμε κάτι’*

Τέλος, ενδιαφέρον έχει και η αρνητική άποψη για την αποτελεσματικότητα των ομαδικών δραστηριοτήτων, που φαίνεται ότι έχει την βάση της σε σχολικές εμπειρίες, οι οποίες όμως στα μάτια των παιδιών δεν είναι αποτελεσματικές ακριβώς γιατί μένουν σε ένα πρώτο επίπεδο ακτιβισμού:

- *‘...θα το κάνουν σε μια περιβαλλοντική δράση αυτό. Την επόμενη μέρα όμως ή μετά από μια εβδομάδα π.χ. θα βαριούνται να πετάζουν το κουτάκι. Θα το πετάζουν κάτω. Οπότε πάλι στην ουσία δεν έκανες δουλειά. Το έκανες απλά έτσι. Επειδή είσαι παρέα.’*

3.4 Έλεγχος σε σχέση με την προσωπική επικοινωνία

Κανείς μαθητής δεν είχε την πεποίθηση ότι μέσα από προσωπική επικοινωνία θα μπορούσε να βοηθήσει έστω και λίγο στην προσπάθεια αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Μία αιτία γι αυτό είναι ότι οι ‘άλλοι’ αδιαφορούν, άρα δεν πρόκειται να ακούσουν τίποτα και κανέναν:

- *‘όχι, γιατί οι περισσότεροι άνθρωποι είναι αναίσθητοι’*
- *‘με λόγια; δεν νομίζω. Βασικά εγώ δεν θα μπορούσα να πείσω κάποιον, γιατί θα εκνευριζόμουν. Δεν θα καταλάβαινε.’*

Και, τέλος, ότι ο καθένας αποφασίζει μόνος του και οι προσπάθειες να παρέμβεις και να δημιουργήσεις οικολογική συνείδηση σε άλλους ανθρώπους, δεν είναι όχι μόνο αποτελεσματικές αλλά ίσως ούτε θεμιτές:

- *‘... αυτό το αποφασίζει μόνος του κανείς’*

3.5 Έλεγχος σε σχέση με την καταναλωτική συμπεριφορά

Ελάχιστοι επίσης δήλωσαν ότι θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική μια αντιμετώπιση με βάση την καταναλωτική τους συμπεριφορά. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών ήταν από καχύποπτοι έως αρνητικοί. Η συνήθεια, δηλαδή ο τρόπος ζωής στον οποίο έχουν συνηθίσει και η μη διάθεσή τους για θυσίες, αναφέρθηκε συχνά ως αιτία για την έλλειψη ελέγχου μιας τέτοιας συμπεριφοράς:

- *‘είναι κάποια πράγματα που έχουμε μάθει να ζούμε μαζί τους. Δεν μπορώ, μου χρειάζεται’.*

Η άποψη ότι οι ‘άλλοι’ δεν θα ακολουθούσαν μια τέτοια δραστηριοποίηση, εμφανίστηκε και εδώ:

- *‘...θα το αγοράσουν άλλοι. Και τι έγινε τώρα με το 0,00001%. Θα το αγοράζα’*

Όπως επίσης, η έλλειψη εμπιστοσύνης είτε προς τα φιλικά προς το περιβάλλον προϊόντα, είτε προς την σκοπιμότητα που περικλείουν τέτοιες δραστηριοποιήσεις:

- *‘...ουσιαστικά αν το ψάξεις τι είναι πίσω από όλα αυτά, είναι η ίδια η εταιρεία που χρησιμοποιεί τα ίδια προϊόντα, με διαφορετική ονομασία...’*
- *‘συνήθως τα προϊόντα που δημιουργούν πρόβλημα στο περιβάλλον, είναι τα καλά προϊόντα, για εμάς, δηλαδή’*

3.6 Έλεγχος σε σχέση με την οικοδιαχείριση

Πρόκειται για δράση την οποία εφόσον ακολουθήσουν οι μαθητές, έχουν την πεποίθηση ότι θα μπορούν να έχουν αποτέλεσμα στην προστασία του περιβάλλοντος. Εδώ, αναφέρονται βασικά στην ανακύκλωση, που είναι η δράση για την οποία έχουν μεγαλύτερη πεποίθηση περί ελέγχου. Ο λόγος είναι η συνήθεια. Όπως και οι ίδιοι ο μαθητές αναγνωρίζουν, είναι η γνωστότερη, αν όχι η μόνη γνωστή τους μορφή περιβαλλοντικής δράσης:

- *‘...οι άνθρωποι κάνουν ανακύκλωση, εδώ και 10 χρόνια. Και όταν κάτι γίνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα, ακόμα περισσότεροι άνθρωποι μπαίνουν στο κλίμα και λένε ότι ναι, κι εμείς μπορούμε...’*

Παρόλα αυτά, και εδώ εμφανίζεται η αναφορά στην Ελληνική πραγματικότητα και η έλλειψη εμπιστοσύνης:

- 'εδώ δεν υπάρχουν κάδοι και βαριόμαστε να τρέχουμε να τα πετάξουμε...'
- 'στη Γερμανία σου έρχεται πρόστιμο

3.7 Έλεγχος σε σχέση με την πολιτική δράση

Για το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, η πολιτική ταυτίζεται με τους πολιτικούς. Για αυτό και ως 'πολιτική δράση' θεωρούσαν μόνο την άσκηση πολιτικής από τις κυβερνήσεις. Από εκεί και πέρα, ήταν κυρίως αρνητικοί και πίστευαν ότι ναι μεν οι πολιτικοί 'μπορούν', όμως τίποτα δεν γίνεται γιατί 'αδιαφορούν'. Εμφανίζεται έτσι το στοιχείο της έλλειψης εμπιστοσύνης, εδώ προς τους πολιτικούς και την άσκηση πολιτικής:

- 'δύσκολο θα ήταν στην πολιτική πιστεύω. Γιατί οι περισσότεροι πολιτικοί είναι του συμφέροντος...'
- 'όλοι υποκρίνονται'

Η πολιτική δράση των πολιτών ως μέσον πίεσης για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, στην αντίληψη των μαθητών είχε την μορφή ακτιβιστικών ενεργειών που δεν φέρνουν όμως αποτελέσματα:

- '....δεν πρόκειται να...μαζεύεις 10 άτομα και να πας σε μια πλατεία και να σηκώνεις πλακάτ, για το περιβάλλον, ποιος θα τα ακούσει;'

Δύο μαθητές μόνο εξέφρασαν εμπιστοσύνη στην αποτελεσματικότητα και την δυναμική τέτοιων δράσεων, έστω και αν υπήρχαν οι δεύτερες σκέψεις περί των 'άλλων':

- 'σίγουρα είναι κάτι. Έστω και μια ψήφος, και μια βοήθεια είναι καλό. Αλλά μόνο που έχεις στο μυαλό σου πόσοι δεν το κάνουνε, σε ρίχνει. Εμένα προσωπικά με ρίχνει'

Και εδώ επίσης εμφανίζεται η αντίληψη για την δύναμη της τηλεόρασης ως μέσου προβολής και επικοινωνίας:

- '...κάποια διαδήλωση που έγινε στην Αθήνα, για κάποιο σοβαρό λόγο φυσικά, προβλήθηκε από το CNN, έγινε μια παγκόσμια είδηση. Αν αυτές οι διαδηλώσεις διευρυνθούν ή γίνουνε σε όλο τον κόσμο, τότε θα υπήρχε μια τεράστια αντίδραση. Μόνο έτσι'

3.8 Έλεγχος σε σχέση με την νομική δράση

Υπήρχαν μαθητές που θεωρούσαν την νομική δράση περισσότερο αποτελεσματική αλλά με επιφυλάξεις ως προς την ισχύ που θα έπρεπε να έχει κάποιος για να προχωρήσει σε τέτοιες ενέργειες, ή ως προς την δυνατότητα άσκησής της στην Ελληνική πραγματικότητα:

- 'βασικά εμείς το θεωρούμε πολύ τραβηγμένο αυτό. Πάρα πολύ. Αλλά σε άλλες χώρες, γίνεται αυτό'
- 'σίγουρα θα μπορούσε να γίνει, όχι μεμονωμένα αλλά αν είχε κάποιος μια τεράστια δύναμη'

Πάντως, σημαντική θέση έχουν και εδώ οι πεποιθήσεις για την αδυναμία να έχουν αποτέλεσμα οι νομικές δράσεις, λόγω των 'άλλων':

- 'δεν νομίζω οι Έλληνες να το πουν αυτό. Τέλος πάντων. Να κρατήσουν έναν νόμο οι Έλληνες...'

Συχνότερα επίσης, λόγω της ισχύος που έχουν οι βιομηχανίες που ρυπαίνουν κ.λ.π.:

- '...γιατί φοβάται πως θα βρεθεί μπλεγμένος μετά. Σου λέει άστο να κάνουν οι άλλοι για μένα, να μη βρω κι εγώ το μπελά μου, μήπως και γίνει κάτι'
- '...δεν θα έχει αποτέλεσμα, γιατί, τα εργοστάσια θα έχουν κι αυτοί πολύ καλούς δικηγόρους και....'

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρά το ότι όπως είναι γνωστό, τα συστήματα των περιβαλλοντικών πεποιθήσεων και ο τρόπος με τον οποίο κάθε λαός βλέπει το περιβάλλον διαφέρει (Bechtel κ.α., 1999), η παρούσα έρευνα έδειξε αρκετά κοινά σημεία στις πεποιθήσεις περί ορίων ελέγχου της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των μαθητών με αυτές των μαθητών άλλων κοινωνιών, αλλά και την ύπαρξη κάποιων διαστάσεων που χρειάζονται περισσότερη διερεύνηση.

Τα συχνότερα επαναλαμβανόμενα θέματα που αναφέρθηκαν ως προς τις πεποιθήσεις των μαθητών περί περιβαλλοντικού ελέγχου, είναι:

- **Απαισιοδοξία**

Οι μαθητές ενδιαφέρονται για το περιβάλλον και ανησυχούν για τα περιβαλλοντικά προβλήματα αλλά συγχρόνως είναι απαισιόδοξοι και πιστεύουν ότι η κατάσταση δεν πρόκειται να αντιμετωπιστεί, για μια σειρά λόγους στους οποίους συμπεριλαμβάνεται και ο ασθενής εσωτερικός έλεγχος. Είναι μια **αντίθεση στάσεων – περιβαλλοντικού ελέγχου**, που αντανακλά το γνωστό χάσμα στάσεων – συμπεριφοράς (Kollmus κ.α., 2002). Οι απαισιόδοξες σκέψεις για την πορεία του περιβάλλοντος όπως φαίνεται χαρακτηρίζει τους μαθητές των ‘δυτικών’ τουλάχιστον κοινωνιών, την τελευταία δεκαετία (Γκότοβος, 1996 · Worsley κ.α., 1998 · Fien κ.α., 2002 · Tuncer κ.α., 2005). Η απαισιοδοξία των μαθητών προφανώς σχετίζεται με την αίσθηση ότι δεν είναι σε θέση να ελέγξουν την πορεία των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Fien κ.α., 2002). Σχετίζεται όμως και με την διάσταση του εξωτερικού ελέγχου που αναφέρεται ως ‘ισχυροί άλλοι’, που εδώ μπορεί να είναι οι μεγάλες δυνάμεις, τα οικονομικά συμφέροντα, το κράτος ή οι γενικά ‘οι υπεύθυνοι’ για τα περιβαλλοντικά θέματα. Οι διαστάσεις της ‘μοίρας’ περισσότερο και της τύχης λιγότερο, εμφανίζονται κάποιες φορές χωρίς να είναι κυρίαρχες. Αντίθετα, εμφανίζονται δύο θέματα τα οποία σχετίζονται με τον έλεγχο, και τα οποία πιθανόν να αποτελούν διαστάσεις εξωτερικού ελέγχου και τα οποία αξίζει να διερευνηθούν. Είναι η διάσταση των ‘άλλων’ και η διάσταση των ‘μέσων μαζικής ενημέρωσης’. Η επιστήμη και η τεχνολογία δεν αναφέρονται ως αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων ή ως παράγοντες που από μόνοι τους μπορούν να ελέγξουν την πορεία τους. Αντίθετα, είναι φανερό η άποψη ότι αυτό που φταίει είναι η χρήση της επιστήμης και της τεχνολογίας από τους ανθρώπους. Δεν φαίνεται δηλαδή ότι αντιπροσωπεύουν μια άλλη διάσταση του εξωτερικού ελέγχου για τους μαθητές, παρά θεωρούνται απλά μέσα που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν. Είναι σημαντικό όμως το αν και πώς τοποθετούν τον εαυτό τους ως προς την χρήση αυτή.

- **Οι άλλοι**

Ως ειδική διάσταση εξωτερικού ελέγχου και μάλιστα σε πολύ εκτεταμένο βαθμό ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και ως αιτία για ασθενή εσωτερικό έλεγχο, αναφέρονται ‘οι άλλοι που αδιαφορούν’, οι υπόλοιποι πολίτες, οι άνθρωποι που ‘όλοι μαζί’ θα είχαν την δύναμη να επηρεάσουν τα πράγματα, που όμως δεν το κάνουν γιατί δεν ενδιαφέρονται. Φαίνεται ότι η πεποίθηση αυτή σχετίζεται και με την πεποίθηση ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα απαιτούν μόνο ομαδική αντιμετώπιση η οποία όμως δεν μπορεί να συμβεί λόγω της αδιαφορίας των περισσότερων ανθρώπων (Kuhlemeier κ.α., 1999 · Connell κ.α., 1999). Ταυτόχρονα γίνεται αναφορά στην Ελληνική πραγματικότητα. Εδώ, επαναλαμβάνονται απόψεις όπως, ότι σε άλλες χώρες τα πράγματα είναι καλύτερα, ότι ‘εδώ’ ο καθένας κάνει ό,τι θέλει, ότι στην Ελλάδα δεν σέβονται το περιβάλλον, δεν υπάρχει έλεγχος, πρόστιμα κ.λ.π.

- **Τα Μ.Μ.Ε.**

Η δύναμη που έχουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και ειδικά η τηλεόραση, αναφέρεται ως μέσον που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την προστασία του περιβάλλοντος. Η τηλεόραση φαίνεται ότι αντιπροσωπεύει μια εξωτερική δύναμη που μπορεί να ελέγξει την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσα από την ενημέρωση και την πληροφόρηση των ανθρώπων για περιβαλλοντικά θέματα ή για τις κινητοποιήσεις των πολιτών που γίνονται για περιβαλλοντικά προβλήματα. Αντιμετωπίζεται έτσι η τηλεόραση και ως μέσον πολιτικής πίεσης. Αναγνωρίζεται επίσης η δύναμη που έχει η τηλεόραση στην διαμόρφωση προτύπων συμπεριφοράς μέσα από τις εικόνες που προβάλλει.

• **Η συνήθεια και ο τρόπος ζωής**

Ένας βασικός λόγος στον οποίο αποδίδουν οι μαθητές τα χαμηλά εσωτερικά όρια ελέγχου σε σχέση την περιβαλλοντική συμπεριφορά τους, είναι η 'συνήθεια' που συνυπάρχει με την επιθυμία τους για έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής τον οποίο δεν επιθυμούν να αλλάξουν (Payne, 1997 · Kuhlemeier κ.α., 1999 · McCarty κ.α., 2001 · Fien κ.α., 2002 · Tuncer κ.α., 2005). Πιο συγκεκριμένα, η δύναμη της συνήθειας είναι ένας από τους λόγους που δεν μπορείς να πείσεις τους άλλους και κυρίως, που δεν μπορείς να παρουσιάσεις αποτελεσματική καταναλωτική συμπεριφορά. Επίσης ένας από τους λόγους που ορισμένα θέματα θεωρούνται 'δύσκολα' να επιλυθούν. Από την άλλη όμως μεριά, ακριβώς αυτή η συνήθεια θεωρείται και ως αιτία για τον μεγαλύτερο αναφερόμενο έλεγχο όσον αφορά σε πρακτικές δράσεις οικοδιαχείρισης, κατά βάση της ανακύκλωσης (Connell κ.α., 1999).

• **Η έλλειψη εμπιστοσύνης**

Κάτι που φαίνεται από την συζήτηση γύρω από πολλές διαστάσεις της συμπεριφοράς, είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης που οι μαθητές δείχνουν είτε προς άτομα είτε προς θεσμούς και πρακτικές. Η έλλειψη εμπιστοσύνης παρουσιάζεται απέναντι στους άλλους πολίτες, απέναντι στην πολιτική και τους πολιτικούς (Connell κ.α., 1999 · Fien κ.α., 2002), στην σκοπιμότητα που κρύβεται πίσω από τις προτεινόμενες περιβαλλοντικές δράσεις, στην Ελληνική πραγματικότητα και την ικανότητα των Ελλήνων να οργανωθούν και να τηρήσουν τους νόμους, και, στην λειτουργία της δικαιοσύνης. Τέλος, η έλλειψη εμπιστοσύνης αναφέρεται και στην ικανότητα των ανθρώπων να λειτουργήσουν ομαδικά και να συνεργαστούν. Αντίθετα, οι γνωστές σε παγκόσμια κλίμακα περιβαλλοντικές οργανώσεις (Green Peace, WWF κ.λ.π.) έχουν την εμπιστοσύνη των μαθητών ως προς τον λόγο ύπαρξής τους, τους σκοπούς τους και την αποτελεσματικότητά τους.

• **Έλλειψη συλλογικότητας**

Ενώ σχεδόν όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι αν προσπαθήσουμε 'όλοι' ή 'όλοι μαζί' ή 'αν προσπαθήσουν όλοι οι άνθρωποι' για τον σκοπό αυτό, τότε θα είναι καλύτερα, φάνηκε ότι αυτό που οι μαθητές εννοούσαν, δεν αφορούσε πραγματικά ομαδικές δραστηριότητες, παρά μάλλον παράλληλες ατομικές δράσεις (Fien κ.α., 2002 · Tuncer κ.α., 2005). Οι μόνες ομαδικές δραστηριότητες που αναφέρονται είναι, είτε οι σχολικές δραστηριότητες στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, είτε οι δραστηριότητες των γνωστών διεθνών περιβαλλοντικών οργανώσεων που είναι καταξιωμένες στην συνείδηση των μαθητών, τις εμπιστεύονται, και αποτελούν την μόνη μορφή ομαδικής δραστηριότητας εκτός σχολείου. Πράγμα που προφανώς σχετίζεται και με την δύναμη της τηλεόρασης ως προς την ενημέρωση και την δημιουργία προτύπων. Ανάλογη αιτία έχει και η άποψη περί 'δυσκολίας συνεργασίας' μεταξύ των ανθρώπων, η οποία μπορεί να σημαίνει και την δυσκολία να βρει κανείς άτομα με κοινούς στόχους, ή την δυσκολία να λειτουργήσει μια ομάδα (Connell κ.α., 1999). Οι μαθητές εκδηλώνουν την πεποίθηση ότι δεν μπορείς να πείσεις άλλους ανθρώπους για την αναγκαιότητα να αντιμετωπιστούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα, είτε γιατί αυτοί αδιαφορούν είτε απλά γιατί 'ο καθένας αποφασίζει μόνος του'. Παράλληλα, οι δραστηριότητες της ανακύκλωσης είναι αυτές που αναφέρονται συχνότερα ως παραδείγματα περιβαλλοντικής δράσης. Πρόκειται για δραστηριότητες γνωστές λίγο ή πολύ και μπορούν να συνδεθούν με τον τρόπο ζωής τους, αλλά συγχρόνως αναφέρονται σε θέματα κοντινά στους μαθητές που απαιτούν ατομική δράση. Τα συμπεράσματα της έρευνας αναμένεται να συμβάλλουν και στην ανάπτυξη της θεωρίας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και ειδικότερα για την περιβαλλοντική συμπεριφορά, αλλά και σε πρακτικό επίπεδο στον σχεδιασμό των σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η ενίσχυση του περιβαλλοντικού ελέγχου των μαθητών μέσα από τα προγράμματα αυτά, μπορεί να αποτελεί πλέον συγκεκριμένο στόχο και προτεραιότητά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Apple M., (1993), *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Παρατηρητής, μετάφ. Φ. Κοκαβέσης, Θεσσαλονίκη.
2. Bechtel R.B., Corral Verdugo V. and de Queiroz Pinheiro J., (1999), Environmental Belief Systems: United States, Brazil and Mexico, *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 30(1), 122-128.
3. Γκότοβος Α., (1996), *Νεολαία και Κοινωνική Μεταβολή: Αξίες, Εμπειρίες και Προοπτικές*, Gutenberg – Παιδαγωγική σειρά, Αθήνα.

4. Cohen L. and Manion L., (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μεταίχιμο, μετάφραση Χ. Μητσοπούλου και Μ. Φίλοπούλου, Αθήνα.
5. Connell S., Fien J., Lee J., Sykes H. and Yencken D., (1999), 'If It Doesn't Directly Affect You, You Don't Think About It': A Qualitative Study of Young People's Environmental Attitudes in Two Australian Cities, *Environmental Education Research*, 5(1), 95- 113.
6. Eisenhart M.A. and Howe K.R., (1992), Validity in Educational Research, *The Handbook of Qualitative Research in Education*, ed. By W. Millroy and J. Preissle, Academic Press, USA.
7. Fien J., Teh – Cheong Poh Ai I., Yencken D., Sykes H. and Treagust D., (2002), Youth Environmental Attitudes in Australia and Brunei: Implications for Education, *The Environmentalist*, 22, 205 – 216.
8. Hungerford H.R. and Volk T.L., (2001), Changing Learner Behavior through Environmental Education, in *Essential Readings in Environmental Education*, Stipes Publishing, Illinois.
9. Hwang Y.H., Kim S.I. and Jeng J.M., (2000), Examining the Causal Relationships Among Selected Antecedents of Responsible Environmental Behavior, *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 19-25.
10. Kollmuss A and 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.
11. Kuhlemeier H., Van der Bergh H. and Lagerweij N., (1999), Environmental Knowledge, Attitudes and Behavior in Dutch Secondary Education, *The Journal of Environmental Education*, 30(2), 4-14.
12. Littledyke M., (2004), Primary Children's Views on Science and Environmental Issues: Examples of Environmental Cognitive and Moral Development, *Environmental Education Research*, 10(2).
13. Markinkowski T., (2001), Assessment in Environmental Education, in *Essential Readings in Environmental Education*, Stipes Publishing, Illinois.
14. McCarty J.A. and Shrum L.J., (2001), The Influence of Individualism, Collectivism, and Locus of Control on environmental Beliefs and Behavior, *Journal of Public Policy & Marketing*, 20(1).
15. Oppenheim A.N., (1992), *Questioning Design, Interviewing and Attitude Measurement*, Pinter, London.
16. Patton M.Q., (1987), *How to use qualitative methods in evaluation*, Sage Pub., Ca.
17. Payne P., (1997), Embodiment and Environmental Education, *Environmental Education Research*, 3(2), 133-153.
18. Rauch F., (2002), The Potential of Education for Sustainable Development for Reform in Schools, *Environmental Education Research*, 8(1), 43-51.
19. Reid A. and Gough S., (2000), Guidelines for Reporting and Evaluating Qualitative Research: what are the Alternatives?, *Environmental Education Research*, 6(1), 59-91.
20. Stake R.E., (1995), *The Art of Case Study Research*, Sage Pub., London.
21. Tuncer C., Ertepinar H., Tekkaya C. and Sungur S., (2005), Environmental Attitudes of Young People in Turkey: Effects of School Type and Gender, *Environmental Education Research*, 11(2), 215-233.
22. Worsley A. and Skrzypiek G., (1998), Environmental Attitudes of Senior Secondary School Students in South Australia, *Global Environmental Change*, 8(3).
23. Witz K.G., Goodwin D.R., Hart R.S. and Thomas H.S., (2001), An Essential Methodology in Education – Related Research Using In – Depth Interviews, *Journal of Curriculum Studies*, 33(2), 195-227.