



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ  
ΕΡΓΟΥ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΚΟΥΡΟΥΠΑΚΗ ΜΑΡΙΑ**

**A.M: 215023**

**ΘΕΜΑ:**

**«Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη σχέση αξιών και δημοκρατίας στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη»**

**Εξεταστική Επιτροπή:**

<b>Λιαράκου Γεωργία</b>	<b>Καθηγήτρια</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Επιβλέπουσα</b>
<b>Φλογαΐτη Ευγενία</b>	<b>Καθηγήτρια</b>	<b>Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών</b>	<b>Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>
<b>Γαβριλάκης Κωνσταντίνος</b>	<b>Επίκουρος Καθηγητής</b>	<b>Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων</b>	<b>Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>

**Αθήνα, 2020**

## **Περίληψη**

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία πραγματεύεται την αμφίσημη σχέση δημοκρατίας και αξιών στην εκπαίδευση αποτελώντας μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Το δημοκρατικό πρόβλημα της εκπαίδευσης που νοείται ως ένα παράδοξο μεταξύ του διπλού εκπαιδευτικού προσανατολισμού-στόχου της εκπαίδευσης: από τη μία πλευρά να διαμορφώσει αυτόνομους και ελεύθερα σκεπτόμενους μαθητές και από την άλλη, την ίδια στιγμή να μεταδώσει συγκεκριμένες ηθικές αξίες.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε με δείγμα 12 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Αθήνας, πραγματεύεται το δημοκρατικό παράδοξο. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρούνται να αναλυθούν οι θεματικές: αξίες, δημοκρατική εκπαίδευση, αυτόνομος μαθητής, μεθοδολογίες, τεχνικές και δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και δυσκολίες-προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή και την ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν οι προσωπικές συνεντεύξεις. Το χρονικό διάστημα πραγματοποίησης των συνεντεύξεων ήταν μεταξύ αρχές Οκτωβρίου έως αρχές Νοεμβρίου του 2019.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν τη σύγχυση σε ζητήματα αξιών και δημοκρατίας. Το δημοκρατικό παράδοξο αποτελεί πραγματικότητα και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρει τη μεγάλη δυσκολία που αντιμετωπίζει όταν καλείται να εφαρμόσει δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες στο παρόν κλειστό και ανελαστικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Καθώς επίσης, αναφέρει τα εμπόδια και τις δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει στην καθημερινή πρακτική που αποτελούν τροχοπέδη στην υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

## **Abstract**

This postgraduate thesis addresses the ambiguous relationship between democracy and values in education as one of the biggest challenges for Environmental Education and Sustainable Development education. The democratic problem of education, which is understood as a paradox between the dual purpose of education: on the one hand, to form autonomous and free-thinking students, and on the other, at the same time to impart specific moral values.

The survey, conducted by a sample of 12 Primary Education teachers who teach in public elementary schools in Athens, addresses the democratic paradox. More specifically, they attempt to analyze the themes: values, democratic education, self-discipline, methodologies, environmental education techniques and activities, the challenges that teachers face. The tool used for recording and analyzing the results was personal interviews. The time for the interviews was between early October and early November 2019.

The results of the survey show confusion over issues of values and democracy. The democratic paradox is also a reality in the Greek education system. The majority of teachers cite the great difficulty they face when applying democratic and participatory processes to the current closed and inelastic Greek education system. It also mentions the obstacles and difficulties it has to face in everyday practice that are a hindrance to the implementation of Environmental Education and Sustainable Development programmes.

## Περιεχόμενα

### Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη .....	2
Abstract .....	3
Περιεχόμενα .....	4
Πίνακας 1: Φύλο εκπαιδευτικών .....	6
Συντομογραφίες .....	6
Πρόλογος.....	7
Εισαγωγή.....	8
Μέρος Πρώτο: Θεωρητική Προσέγγιση.....	9
1.Βασικές εισαγωγικές θεωρητικές επισημάνσεις .....	9
1.1 Νέες πολιτικές και ηθικές προκλήσεις για την Αειφόρο Ανάπτυξη .....	9
1.2 Νεοφιλελευθερισμός και Παγκοσμιοποίηση: Οι επιπτώσεις στην εκπαίδευση ...	10
2.1. Δημοκρατικό παράδοξο στην εκπαίδευση .....	12
2.1.1. Η σχέση μεταξύ των αξιών και δημοκρατίας στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	12
2.1.2. Ορισμός και σπουδαιότητα της δημοκρατίας στην εκπαίδευση .....	14
2.1.3. Φιλοσοφικά ρεύματα για την εκπαίδευση και τη δημοκρατία .....	16
2.1.4. Προϋποθέσεις για δημοκρατική εκπαίδευση .....	17
2.1.5. Στόχοι και αποστολή της δημοκρατικής εκπαίδευσης .....	18
2.1.6. Βασικά στοιχεία της δημοκρατικής εκπαίδευσης .....	19
2.1.7. Ανάπτυξη ιδιότητας του πολίτη (citizenship) .....	19
2.1.8. Κριτική σκέψη (critical thinking) .....	20
2.2 Οι αξίες στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη .....	21
2.2.1. Ο ρόλος των αξιών εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη .....	21
2.2.2. Η τάση για καθολικά αποδεκτές αξίες στην εκπαίδευση .....	23
2.2.3. Το ρεύμα του κοσμοπολιτισμού (Cosmopolitanism) στην εκπαίδευση ...	24
2.2.4. Το ρεύμα του καθολικισμού (Universalism) στην εκπαίδευση .....	25
2.3. Κυρίαρχες παραδόσεις προσέγγισης για τα ζητήματα Αειφόρου Εκπαίδευσης.....	26
2.3.1. Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη:Εργαλείο που προωθεί ιδεολογίες ή εργαλείο δημοκρατικής πρακτικής;.....	28
2.4. Ανάγκη εκδημοκρατισμού της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη .....	31

2.4.1. Στροφή προς τη δημοκρατική διάσταση της εκπαίδευσης : Πλουραλιστικές προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη....	32
2.5. Τεχνικές και Δραστηριότητες μαθητών για μία δημοκρατική Αειφόρο Εκπαίδευση .....	33
2.6. Ο ρόλος των συναισθημάτων στη δημοκρατική προσέγγιση της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη .....	34
2.7. Σχολεία και εκπαιδευτικά προγράμματα: Προωθούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών; .....	36
2.8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μία δημοκρατική Αειφόρο Εκπαίδευση .....	38
2.8.1. Προκλήσεις και δυσκολίες στο ρόλο του εκπαιδευτικού για μία δημοκρατική Αειφόρο Εκπαίδευση.....	38
3. Η έρευνα στην Αειφόρο Εκπαίδευση .....	39
3.1. Έρευνες για τις αξίες και τη δημοκρατία στην εκπαίδευση .....	39
3.2. Τι χρειάζεται η έρευνα στην Αειφόρο Εκπαίδευση .....	40
Μέρος Δεύτερο: Μεθοδολογία Έρευνας- Αποτελέσματα .....	42
1. Μεθοδολογία .....	42
1.1. Εισαγωγή.....	42
1.2. Προβληματισμός, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	42
1.3. Ερευνητικός σχεδιασμός.....	44
1.4. Δείγμα.....	49
1.5. Μέσα συλλογής των δεδομένων .....	52
1.6. Διαδικασία.....	53
2. Ευρήματα .....	54
3. Σχολιασμός ευρημάτων .....	69
4. Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....	78
4.1. Συμπεράσματα.....	78
4.2. Περιορισμοί της μελέτης .....	81
4.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	82
Επίλογος.....	84
Βιβλιογραφία.....	85
Μέρος Τρίτο: Λίστα Παραρτημάτων .....	90
1.Βασικός σκελετός ερωτήσεων για τις συνεντεύξεις πριν την έρευνα .....	90

## **Κατάλογος πινάκων**

Πίνακας 1: Φύλο εκπαιδευτικών.....	50
Πίνακας 2: Ηλικία εκπαιδευτικών.....	50
Πίνακας 3: Σπουδές εκπαιδευτικών.....	50
Πίνακας 4: Σύμβαση εργασίας εκπαιδευτικών.....	50
Πίνακας 5: Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών .....	51

## **Συνομογραφίες**

Στα πλαίσια της εργασίας προς διευκόλυνση της γραφής και της ανάγνωσης χρησιμοποιήθηκαν κάποιες συνομογραφίες, όπως αναφέρονται παρακάτω:

ΠΕ= Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

ΕΑΑ= Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

## Πρόλογος

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία πραγματεύεται ένα πεδίο μελέτης που προκαλεί ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον τις τελευταίες δεκαετίες: τη σχέση μεταξύ δημοκρατίας και αξιών. Πόσο ορθό είναι να προωθούνται συγκεκριμένες, ‘επιθυμητές’ αξίες μέσα από την εκπαίδευση; Απάντηση σε αυτό το δύσκολο ερώτημα αναζητούν πλήθος ερευνητών. Πολλοί είναι οι ερευνητές που ασκούν κριτική σε αυτή την εργαλειακή προσέγγιση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Προσπαθώντας να βρουν απάντηση στο δημοκρατικό παράδοξο, πολλοί ερευνητές στρέφουν το ενδιαφέρον τους σε πιο συμμετοχικές και επικοινωνιακές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη τονίζοντας τη δημοκρατική αποστολή της εκπαίδευσης.

Αυτά ακριβώς τα ζητήματα επιχειρεί να εξετάζει η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα: α) σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το δημοκρατικό παράδοξο; β) Κατά πόσο είναι ορθό να προωθούνται συγκεκριμένες αξίες; γ) πώς οι μαθητές μπορεί να γίνουν αυτόνομοι; δ) ποια είδη μεθοδολογιών / τεχνικών εφαρμόζονται Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη;

Για την διεκπεραίωση της εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους 12 εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν με προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνά μου και να μου προσφέρουν χρήσιμο υλικό ανάλυσης μέσα από τις ενδιαφέρουσες συζητήσεις. Ευχαριστώ ιδιαίτερος τον κύριο Γκότσο, υπεύθυνο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Β’ Αθήνας, για την πολύτιμη βοήθεια του, για να καταφέρω να βρω δείγμα εκπαιδευτικών που ασχολούνται με Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τις συμφοιτήτριες μου, Μαρίτα Αστερίου και Λάουρα Γαβρόγλου και για τη δική τους συμβολή να βρω δείγμα εκπαιδευτικών.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος την καθηγήτρια μου, κυρία Λιαράκου, για την καθοδήγηση που μου προσέφερε σε όλα τα βήματα της εργασίας και για την συνεργασία που είχαμε όλο το χρονικό διάστημα διεκπεραίωσης της έρευνας και συγγραφής της εργασίας.

## Εισαγωγή

Το ερευνητικό ενδιαφέρον στο χώρο της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στρέφεται στη μελέτη της σχέσης μεταξύ δημοκρατίας και αξιών που χαρακτηρίζεται από πολλούς ερευνητές προβληματική, καθώς εάν εισαγάγουμε στην εκπαίδευση προκαθορισμένες και συγκεκριμένες αξίες, διατρέχουμε τον κίνδυνο να αφαιρέσουμε από την εκπαίδευση τη δημοκρατική της διάσταση. Καθώς, οι αξίες θα πρέπει να αναδεικνύονται από τους ίδιους τους μαθητές στην εκπαιδευτική πράξη και να είναι αποτέλεσμα συμμετοχικών διαδικασιών και όχι προϊόντα συγκεκριμένης καθοδήγησης από τους εκπαιδευτικούς (Van Roeck & Vandenaabeele, 2012). Στην προσπάθεια να μετατρέψουμε τους προβληματισμούς για τα παραπάνω ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος σε αποτελεσματικές πολιτικές, δημιουργείται ταυτόχρονα και η ανάγκη αναζήτησης χρήσιμων στρατηγικών που να ενσωματώνουν όλες τις διαφορετικές κουλτούρες ανθρώπων χωρίς να τις αφήνουν στο περιθώριο. Θα ήταν όμως περισσότερο εφικτό εάν αυτές οι αποτελεσματικές πολιτικές βασίζονται στην πολυφωνία και όχι στην αποδοχή μιας καθολικής εφαρμογής κανόνων (UNESCO, 2000).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τα παραπάνω ζητήματα και να τα τοποθετήσει στην εκπαιδευτική πρακτική, έτσι όπως ακριβώς τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί μέσα από την καθημερινή εμπειρία τους στα σχολεία.

Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η εκ βάθους διερεύνηση, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα καταθέτουν απόψεις και εμπειρίες που αποτελούν χρήσιμο υλικό όχι μόνο για την παρούσα έρευνα, αλλά και για άλλες μελλοντικές έρευνες. Η πρωτοτυπία της έρευνας σε σχέση με την ήδη υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία έγκειται στο γεγονός ότι η έρευνα προσπαθεί να τοποθετήσει αυτά τα ζητήματα στην πράξη και να γίνει ανάγνωση και ανάλυση μέσα από την σκοπιά των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Άλλωστε, οι Lundegård & Wickman (2007) αναφέρουν πως τα παραπάνω ζητήματα έχουν σπουδαιότητα να μελετηθούν και ως προς την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη.



Η μεταπτυχιακή εργασία χωρίζεται σε δύο μεγάλα τμήματα. Στο πρώτο μέρος δίνεται το θεωρητικό υπόβαθρο που χρησιμοποιήθηκε, ορίζονται βασικές έννοιες που παρουσιάζονται στη συνέχεια, καθώς αναφέρονται και τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί προγενέστερα της παρούσης. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας δίνονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, η διαδικασία που ακολουθήθηκε και ολόκληρος ο σχεδιασμός της έρευνας με τα εργαλεία και τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν. Στη συνέχεια δίνονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, σχολιάζονται τα αποτελέσματα σύμφωνα με τους στόχους που είχαν τεθεί εξ αρχής απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ εντοπίζονται οι ελλείψεις της έρευνας και οι δυνατότητες επέκτασής της.

## **Μέρος Πρώτο: Θεωρητική Προσέγγιση**

### **1.Βασικές εισαγωγικές θεωρητικές επισημάνσεις**

#### **1.1 Νέες πολιτικές και ηθικές προκλήσεις για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

Αφετηρία του συνεδρίου του δικτύου έρευνας για την περιβαλλοντική και αειφόρο έρευνα (Environmental and Sustainability Research Network) που πραγματοποιήθηκε στην Πορτογαλία το 2014, ήταν το αντίκτυπο που φέρουν στην αειφόρο εκπαίδευση οι κοινωνικές και οι οικονομικές αλλαγές που παρουσιάζονται στην παγκόσμια κοινότητα. Οι διαρκώς νέες κοινωνικές και παγκόσμιες πτυχές της αειφόρου ανάπτυξης βρίσκονται στο κείμενο της UNESCO με τίτλο ‘UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development 2014’ με κρίσιμο τον ρόλο της εκπαίδευσης να προωθήσει και να δώσει κίνητρα δράσης στους πολίτες για ένα καλύτερο μέλλον. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ‘Για να δημιουργήσουμε ένα καλύτερο κόσμο δεν αρκεί να είναι ειρηνικός και αειφόρος, αλλά θα πρέπει όλοι οι άνθρωποι και οι κοινωνίες να εξοπλιστούν και να ενδυναμωθούν με γνώσεις, δεξιότητες και αξίες. Σε αυτό το σημείο καλείται η εκπαίδευση να παίξει το ρόλο της’.

Νέες ηθικές και πολιτικές προκλήσεις που πραγματοποιούνται σε παγκόσμιο επίπεδο ανοίγουν νέο ερευνητικό πεδίο στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Τονίζοντας την ανάγκη για νέες προσεγγίσεις ώστε να κατανοήσουμε τις συνδέσεις ανάμεσα στα κοινωνικά και οικολογικά συστήματα, στις τωρινές και μελλοντικές

γενιές και πώς μπορεί η εκπαίδευση να συνεισφέρει στην ενσωμάτωση αυτών των ζητημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα (Öhman, 2016: 3).

Μέσα σε αυτές τις νέες προκλήσεις για την αειφόρο εκπαίδευση βρίσκεται η πολύπλοκη σχέση μεταξύ δημοκρατίας και εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί και αντικείμενο μελέτης αυτής της διπλωματικής. Ένα κλασικό πρόβλημα που έχει απασχολήσει φιλοσόφους ήδη από την αρχαία Ελλάδα, είναι το παράδοξο ανάμεσα στη διπλή αποστολή της εκπαίδευσης: από τη μία να δημιουργεί ελεύθερα και αυτόνομα όντα και από την άλλη να μεταφέρει συγκεκριμένες αξίες και νόρμες.

Μεγάλος προβληματισμός για την περιβαλλοντική και αειφόρο εκπαίδευση αποτελεί το εξής ερώτημα ‘Πώς θα δημιουργήσουμε ένα δίκαιο και αειφόρο μέλλον δίνοντας ταυτόχρονα το χώρο για ελεύθερη έκφραση απόψεων;’ Ο Öhman θέτει τα εξής επιπλέον ερωτήματα:

1. Πόσο αποδεκτή μπορεί να είναι μια κανονιστική-εργαλειακή προσέγγιση της εκπαίδευσης;
2. Μπορεί να υπάρχει μία κοινή βάση συμφωνίας ανάμεσα στις αξίες που συνδέονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία;
3. Υπάρχουν όντως κοινές αποδεκτές αξίες που βρίσκουν εφαρμογή σε κάθε πολιτιστικό πλαίσιο; (Öhman, 2016: 5).

## **1.2 Νεοφιλελευθερισμός και Παγκοσμιοποίηση: Οι επιπτώσεις στην εκπαίδευση**

Η παγκοσμιοποίηση και ο Νεοφιλελευθερισμός έχουν πρωτίστως σοβαρό αντίκτυπο στην ίδια την κοινωνία και στις πολύπλοκες δομές της, με αποτέλεσμα η ανασφάλεια, η αναξιοπιστία και η έλλειψη προγνωσιμότητας να έχουν αυξηθεί και να αποτελούν εμφανή στοιχεία μέσα στην κοινωνία. Σύμφωνα με τους Corcoran & Wals 2004, Jones et al. 2010, Martens et al. 2010 (στο Kornina & Cherniak, 2016) από τη μία πλευρά, η κοινωνία βρίσκεται διαρκώς σε κίνηση και μεταβολές και από την άλλη, οι πολίτες βρίσκονται αντιμέτωποι με προκλήσεις και προβλήματα στα οποία δεν υπάρχουν εύκολες και έτοιμες λύσεις. Παλιές λύσεις του παρελθόντος δεν αποτελούν εγγύηση για τα ζητήματα του παρόντος ή του μέλλοντος. Σημαντικές επιδράσεις από τις ιδεολογίες του Νεοφιλελευθερισμού και της Παγκοσμιοποίησης συναντάμε εντόνως και στην εκπαίδευση, όπου τείνουν να ομογενοποιήσουν το εκπαιδευτικό τοπίο.

Σύμφωνα με την Gough (2000) (στο Scott & Wals, 2013) αναζητεί τρόπους με τους οποίους οι διαφορετικές τοπικές παραδόσεις μπορούν να διατηρηθούν και να ενισχυθούν ενάντια στην πολιτιστική ομοιογένεια. Επίσης, οι Jickling & Wals (2008) (στο Scott & Wals, 2013) βλέπουν την παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη ως μία διαδικασία που θέλει να ενισχύσει εργαλειακές-μηχανιστικές προσεγγίσεις και να προωθήσει μία συγκεκριμένη μορφή ιδιότητας του πολίτη (citizenship) που υπηρετεί τις αρχές του Νεοφιλελευθερισμού. Παράλληλα πολλοί ερευνητές (Lewis & Kanji 2009, Lewis & Mosse 2006, Jickling 2009) διαπιστώνουν πως οι παραπάνω ιδεολογίες επιτρέπουν σε μεγάλους και ισχυρούς οργανισμούς, όπως οι United Nations, World bank, World Trade Organisation και Unesco να επηρεάζουν την εκπαιδευτική ατζέντα σε παγκόσμια κλίμακα και ταυτόχρονα να γίνεται αισθητή η ανάγκη για πλουραλιστικές προοπτικές (Öhman 2006, Wals 2010).

Οι Gandin & Apple, 2002 (στο Simmie & Edling, 2018) αναφέρουν πως οι ανάγκες και οι συνθήκες σε μία παγκοσμιοποιημένη οικονομία έχουν αντίκτυπο και στην εκπαίδευση αλλάζοντας και το τι θεωρείται αποδεκτό ως γνώση και αξίες, καθώς επαναπροσδιορίζουν το δημοκρατικό ρόλο του εκπαιδευτικού και πώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενεργοποιήσει δημοκρατικές συνθήκες στην εκπαιδευτική του πράξη. Η δημοκρατία ως στοιχείο στο πρόγραμμα της εκπαίδευσης υπήρχε από το τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου είτε ως γνώση είτε ως εμπειρία στην καθημερινή πρακτική των ανθρώπων. Για να μπορέσει η εκπαίδευση να έχει καταλυτικό ρόλο στα ζητήματα αειφορίας, πρέπει να υπάρχει επαναπροσανατολισμός τόσο στη διδασκαλία και στη μάθηση όσο και στην έρευνα (Kornina & Cherniak, 2016).

## **2.1. Δημοκρατικό παράδοξο στην εκπαίδευση**

### **2.1.1. Η σχέση μεταξύ των αξιών και δημοκρατίας στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

Η σχέση μεταξύ δημοκρατίας και εκπαίδευσης έχει απασχολήσει πολλούς φιλοσόφους και εκπαιδευτικούς από πολύ παλιά. Αυτή η σχέση έχει μελετηθεί από πολλούς θεωρητικούς όπως Dewey (1916/1980), Gutmann (1987), Englund (2000), Säfström & Biesta (2001), Biesta (2011). Τις τελευταίες δεκαετίες έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον παρατηρείται για το δημοκρατικό πρόβλημα της εκπαίδευσης που νοείται ως ένα παράδοξο μεταξύ του διπλού εκπαιδευτικού προσανατολισμού-στόχου της εκπαίδευσης: από τη μία πλευρά να διαμορφώσει αυτόνομους και ελεύθερα σκεπτόμενους μαθητές και από την άλλη, την ίδια στιγμή να μεταδώσει συγκεκριμένες ηθικές αξίες και τάσεις στις μελλοντικές γενιές (Van Poecck & Vandenabeele, 2012: 4).

Είναι επομένως σωστό να προωθούνται συγκεκριμένες, ‘επιθυμητές’ αξίες μέσα από την εκπαίδευση; Απάντηση σε αυτό το δύσκολο ερώτημα αναζητούν πλήθος ερευνητών. Πολλοί είναι οι ερευνητές που ασκούν κριτική σε αυτή την εργαλειακή προσέγγιση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη Dobson (2003), Bell (2004), Hailwood (2005) & Schinkel (2009). Συγκεκριμένα, ο Schinkel (στο Van Poecck & Vandenabeele, 2012) αναρωτιέται ‘ εάν το κράτος είναι να απέχει από την υιοθέτηση ή την προώθηση συγκεκριμένων αντιλήψεων για την καλή ζωή, μπορεί νόμιμα να προωθήσει για όλα τα σχολεία ένα είδος εκπαίδευσης που προσπαθεί ρητά να διαμορφώσει παρά να ενημερώσει τους μαθητές;’ Για τους Jickling και Wals η απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι ένα ‘ όχι’, καθώς διακρίνουν στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη μία ομογενοποίηση που προωθεί μία νεοφιλελεύθερη ατζέντα, προωθώντας συγκεκριμένη ιδεολογία που αποκλείει πιθανότητες και αφήνει λίγο χώρο για δράση και αυτόνομη σκέψη (Van Poecck & Vandenabeele, 2012: 5).

Ο Biesta αντίστοιχα σε μία παρόμοια γραμμή σκέψης διακρίνει μία τάση στην εκπαίδευση προώθησης ενός συγκεκριμένου τύπου γνώσης για το τι είναι καλός πολίτης ελλοχεύοντας τον κίνδυνο της εσφαλμένης αντίληψης πως η εκπαίδευση είναι απλώς η αναπαραγωγή της υφιστάμενης πολιτικής τάξης.

Προσπαθώντας να βρουν απάντηση στο δημοκρατικό παράδοξο, πολλοί ερευνητές στρέφουν το ενδιαφέρον τους σε πιο συμμετοχικές και επικοινωνιακές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη Englund, Öhman, Östman (2008). Οι Fien (1995), Huckle (1999), Jensen & Schnack (2006), Lundegård & Wickman, Öhman τονίζουν τη δημοκρατική αποστολή της εκπαίδευσης όπου πρέπει να περιλαμβάνει διάφορες ομάδες συμφερόντων υποστηρίζοντας την ελεύθερη διαμόρφωση γνώμης και ενισχύοντας τις ικανότητες των μαθητών να ενεργούν (Sund & Öhman, 2013). Ο Wals πραγματεύεται το δημοκρατικό παράδοξο αναφερόμενος σε χειραφετικές, πλουραλιστικές και συμμετοχικές προσεγγίσεις και τάσεις στην έρευνα για την αειφόρο εκπαίδευση. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και ο ίδιος 'Αυτές οι τάσεις θεωρούνται πολύ σημαντικές προσπαθώντας να αντιμετωπίσουμε τις διάφορες προκλήσεις στα ζητήματα αειφορίας και ταυτόχρονα να απομακρυνθούμε από έναν τελείως μηχανιστικό-εργαλειικό τρόπο προσέγγισης' (Wals 2010:12).

Για να αναπτύξουμε και να μελετήσουμε το δημοκρατικό παράδοξο, θα πρέπει να εξετάσουμε τη σχέση μεταξύ δημοκρατίας και αξιών στην εκπαίδευση καθώς αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για την αειφόρο εκπαίδευση. Για πολλούς ερευνητές όπως Van Poeck & Vandenaabeele (2012) και Wals (2010) η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται προβληματική, καθώς εάν εισαγάγουμε προκαθορισμένες και συγκεκριμένες αξίες προωθούμε εργαλειακές προσεγγίσεις που αποπροσανατολίζουν την εκπαίδευση από τη δημοκρατική αποστολή της (Van Poeck & Vandenaabeele 2012: 14). Τα παραπάνω εγείρουν ένα σημαντικό αριθμό ερωτημάτων που απασχολούν πολλούς ερευνητές του χώρου. Σημαντικά ερωτήματα που οδηγούν σε προβληματισμό είναι τα εξής:

- 1) Υπάρχουν αξίες που μπορούν να οριστούν και να χαρακτηριστούν ως παγκόσμιες;
- 2) Πώς αυτές οι αξίες μπορούν να συνδεθούν με τις τοπικές κοινότητες και με το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο;
- 3) Τι ρόλο έχουν οι αξίες αυτές στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη;

Οι Lundegård & Wickman (2007) αναφέρουν πως τα παραπάνω ερωτήματα είναι σημαντικό να μελετηθούν και ως προς την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Συγκεκριμένα, αναδεικνύονται τα εξής κάτωθι ερωτήματα:

- Πώς μπορούμε να διδάξουμε ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης που εμπεριέχουν αντικρουόμενες αξίες μεταξύ τους;
- Κατά πόσο είναι εφικτό να βρεθεί κοινό έδαφος ανάμεσα σε όλες τις πολιτισμικές παραδόσεις και σε ποιο βαθμό μπορεί ένα κοινό σύστημα αξιών να προάγει τον διάλογο ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς;
- Είναι σημαντικό και απαραίτητο να αναζητούμε ένα κοινό σύστημα αξιών ή μήπως θα πρέπει να δοθεί έμφαση σε ένα περισσότερο ανοιχτό πλαίσιο που αφήνει περιθώρια πολυφωνίας; (Sund & Öhman, 2013: 7).

Είναι γνωστό πως τα περιβαλλοντικά ζητήματα και τα ζητήματα αειφορίας απασχολούν σε παγκόσμια βάση όλη την ανθρωπότητα. Οι κοινές ανάγκες και στόχοι που πρέπει να επιτύχει η ανθρωπότητα απαιτούν μία πιο ενοποιημένη προσέγγιση. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, θα ήταν όμως περισσότερο εφικτό αυτές οι αποτελεσματικές πολιτικές να βασίζονται στην πολυφωνία και όχι στην αποδοχή μιας καθολικής εφαρμογής κανόνων (UNESCO, 2000).

### **2.1.2. Ορισμός και σπουδαιότητα της δημοκρατίας στην εκπαίδευση**

Η δημοκρατία δεν είναι μία κατάσταση όπου οι άνθρωποι συνδέονται μεταξύ τους βάσει προκαθορισμένων απόψεων και αντιλήψεων, αλλά μία κατάσταση όπου οι άνθρωποι μπορούν να επηρεάσουν ο ένας τον άλλο δημιουργώντας νέες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης (Öhman, 2010). Σύμφωνα με τον Englund (στο Læssøe & Öhman, 2010:8) «η δημοκρατία δεν είναι τρόπος διαχείρισης και ελέγχου, αλλά περισσότερο έκφραση μιας κοινωνίας που αποτυπώνεται με αμοιβαία επικοινωνία και κατά συνέπεια με μια πλουραλιστική μορφή ζωής». Με βάση την άποψη αυτή, ο πλουραλισμός μπορεί να θεωρηθεί ένα πολύ βασικό συστατικό που τρέφει και ενδυναμώνει τη δημοκρατία και τον διάλογο (Öhman 2010). Η δημοκρατία αναφέρεται στη διαδικασία και στα μέσα με τα οποία τα άτομα και οι ομάδες ασκούν επιρροή σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, καθώς επιδιώκουν να κατανοήσουν και

να αντιμετωπίσουν κοινωνικά προβλήματα. Οι συμμετέχοντες στη διαδικασία αυτή προωθούν, εξετάζουν, συζητούν, διαπραγματεύονται και αναλαμβάνουν δράση για την επίτευξη τόσο προσωπικών όσο και ευρύτερων συλλογικών συμφερόντων (Scott & Wals, 2013:4).

Ο Mills (στο Scott & Wals, 2013:4) υποστήριξε ότι ο εκπαιδευτικός και πολιτικός ρόλος της κοινωνικής επιστήμης σε μία δημοκρατία είναι να βοηθήσει στην καλλιέργεια και την στήριξη των πολιτών και των ατόμων που είναι ικανά να αναπτύξουν, να ζήσουν και να ενεργήσουν μέσα σε μία κοινωνία. Ο Wals (2010) σχετικά με τη δημοκρατία κάνει λόγο για κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική και περιβαλλοντική αβεβαιότητα και πολυπλοκότητα, καθώς υπάρχουν αντιφατικές και ανταγωνιστικές απόψεις για τα συμφέροντα, τις αξίες και τα ιδανικά που διακυβεύονται. Η ανασφάλεια και οι απρόβλεπτες καταστάσεις είναι χαρακτηριστικά που οφείλονται σε συχνά απρόβλεπτες αλλαγές στα οικοσυστήματα. Η κοινωνία βρίσκεται σε διαρκή κίνηση και οι πολίτες αντιμετωπίζουν προβλήματα και προκλήσεις για τις οποίες δεν υπάρχουν διαθέσιμες έτοιμες λύσεις (Scott & Wals, 2013).

Στην κοινωνικά κριτική προσέγγιση της αειφορίας, η έννοια της δημοκρατίας αποτελεί παράγοντα-κλειδί. Σύμφωνα με τον Schnack (2000) υπάρχουν πολλοί τρόποι να ορίσεις τη δημοκρατία. Κυρίαρχη θέση στον τρόπο οριοθέτησης έχουν οι ιδέες της ελευθερίας, της ισότητας, της δικαιοσύνης και της αδελφότητας. Η δημοκρατία σύμφωνα με την αναφορά της UNECE (2003: 11) είναι μέρος του περιεχομένου της αειφόρου ανάπτυξης, ένα μέσο για να χειριστούμε τις συγκρούσεις στην κοινωνία και να προωθήσουμε τη δικαιοσύνη (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009: 86).

Η κριτική αειφορία έχει ως προϋπόθεση τον εκδημοκρατισμό της παγκόσμιας τάξης και όλων των σχέσεων εξουσίας μέσα από νέες μορφές δημοκρατίας και συνολικής διακυβέρνησης. Για να έχουμε δημοκρατία με αυτόν τον τρόπο, θα πρέπει να αλλάξουν τα μοντέλα εξουσίας. Σύμφωνα με τον O' Riordan (2004: 34) οι κεντρικοί τομείς για τη μετάβαση στην αειφορία είναι: πολυκεντρική διακυβέρνηση, συμμετοχική δημοκρατία και συνδυασμός τοπικού και συνολικού στη σκέψη και τη δράση. Το όλο μοντέλο παραπέμπει σε μια διευρυμένη δημοκρατία που εξαρτάται από μια άμεση συμμετοχή και ενσωματώνει διαφορετικούς τύπους συμφερόντων

μέσα από συνδυασμένα σχέδια κοινωνικής ευθύνης και αμοιβεβαιότητας. Η έμφαση που δίνεται στη δημοκρατία έχει άμεσο αντίκτυπο και στο επίπεδο εφαρμογής της αειφορίας.

Σύμφωνα με τους Fien & Tilbury (2002), η αειφόρος ανάπτυξη πρέπει να εφαρμοστεί εκεί όπου οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν και να νιώσουν ικανοί να δράσουν και αυτό μπορεί να γίνει σε τοπικό επίπεδο, «Σκέψου συνολικά, δράσε τοπικά». Εν κατακλείδι, η αειφορία είναι μια διαδικασία αναζήτησης όπου δίνει έμφαση σε στόχους που συσχετίζονται με αξίες και αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και αποφάσεις (Schnack 1998, Huckle 1999, Breiting 2000 (στο Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009: 87).

### **2.1.3. Φιλοσοφικά ρεύματα για την εκπαίδευση και τη δημοκρατία**

Έχουν αναπτυχθεί τέσσερα φιλοσοφικά ρεύματα για την εκπαίδευση και τη δημοκρατία σε σχέση με το άτομο (μαθητής), την κοινωνία (δημοκρατική), τη γνώση, την κοινωνικοποίηση και τις επαγγελματικές υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού από τον Englund 1986 και αργότερα προσαρμόστηκαν από τον Edling (2002, 2005). Τα τέσσερα ρεύματα είναι: συστηματικότητα (perennialism), εσενσιαλισμός (essentialism), προοδευτισμός (progressivism), ανοικοδομητισμός (reconstructivism). Το πρώτο ρεύμα βασίζεται στη μετάδοση της γνώσης στις νεότερες γενιές, ενώ το δεύτερο βασίζεται στην εμπειρική γνώση από την επιστήμη. Και τα δύο αυτά φιλοσοφικά ρεύματα βλέπουν το μαθητή ως παθητικό θεατή, το περιεχόμενο της μάθησης είναι ουδέτερο ως προς τις αξίες και οι εκπαιδευτικοί είναι πομποί γνώσης που διασφαλίζουν την κοινωνική τάξη. Το τρίτο φιλοσοφικό ρεύμα βλέπει την εκπαίδευση ως ένα όχημα ενδυνάμωσης για την ιδιότητα του ενεργού πολίτη. Εδώ ο μαθητής έχει ενεργητική στάση και δίνει νόημα στη μάθηση χρησιμοποιώντας τις προηγούμενες εμπειρίες. Το τελευταίο ρεύμα στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή που ενεργοποιεί τους πολίτες να δημιουργήσουν με κριτική σκέψη μία δημοκρατική κοινωνία. Επομένως, η δημοκρατία δεν έχει μόνο μία φόρμουλα, αλλά πολλές συνθήκες και εναλλακτικές στις οποίες δίνεται ο χώρος στα άτομα να αλλάξουν και να μετασχηματίσουν το υπάρχον πολιτικό και κοινωνικό σύστημα (Simmie & Edling, 2018: 4).



#### 2.1.4. Προϋποθέσεις για δημοκρατική εκπαίδευση

Η συμμετοχή για τη λήψη αποφάσεων στα ζητήματα αειφορίας αποτελεί βασικό στοιχείο για μια δημοκρατική αειφόρο εκπαίδευση. Ωστόσο, όπως πολύ εύστοχα επισημαίνουν οι Læssle & Öhman (2010), η συμμετοχή μπορεί να αποκτήσει μια πιο αφηρημένη ερμηνεία, διότι για να μπορούμε να μιλάμε για δημοκρατική αειφόρο εκπαίδευση θα πρέπει να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο η συμμετοχή εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική πράξη. Εδώ εγείρονται τα εξής ερωτήματα:

- Κατά πόσο η συμμετοχή είναι ενεργή και ελεύθερη;
- Κατά πόσο οι μαθητές συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων μέσα από δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες;
- Η συμμετοχή και η συζήτηση των μαθητών εμπεριέχει συγκρούσεις και αντίθετες απόψεις ή γίνεται σε μία βάση συναίνεσης χωρίς να αφήνονται περιθώρια για εναλλακτικές και συγκρουσιακές καταστάσεις;

Μία δημοκρατική και συμμετοχική αειφόρο εκπαίδευση χρειάζεται τα εξής χαρακτηριστικά-κριτήρια:

- Διλήμματα: Τα ζητήματα της αειφορίας εμπεριέχουν πολλές και διαφορετικές συγκρουσιακές καταστάσεις
- Διαφωνία: Τονίζεται η σπουδαιότητα της ανάδειξης διαφορετικών απόψεων, αξιών και ενδιαφερόντων
- Αξιολόγηση: Χρειάζεται να δώσουμε χώρο και χρόνο για συμμετοχή και αξιολόγηση ανάμεσα στις απόψεις των διαφορετικών ομάδων ενός ζητήματος ( Læssle & Öhman 2010)

Μέσα από μία τέτοια εκπαίδευση μπορούμε να επιτύχουμε τρόπους ζωής που βασίζονται σε κοινωνική δικαιοσύνη, οικολογική ακεραιότητα, σεβασμό για όλες τις μορφές ζωής και αξίες που ενδυναμώνουν την κοινωνική συνοχή, τη δημοκρατία και τη συλλογική δράση. Υπάρχει πάντα η ανάγκη για τους ανθρώπους να είναι σε ετοιμότητα και να αξιολογούν τις διαφορετικές αξίες και πεποιθήσεις των άλλων αλλά και των ίδιων. Αν δεν ικανοποιούνται τα παραπάνω κριτήρια, η αειφόρος

ανάπτυξη μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε ένα εργαλείο χειραγώγησης και ελέγχου (Jickling & Wals, 2012: 9).

### **2.1.5. Στόχοι και αποστολή της δημοκρατικής εκπαίδευσης**

Βασικοί στόχοι της δημοκρατίας στην εκπαίδευση είναι η ελεύθερη έκφραση ιδεών, η κριτική σκέψη, οι διαφορετικές ομάδες και η ικανότητα των μαθητών να δρουν, σύμφωνα με τους Jensen & Schnack (1997), Stables & Scott (2002), Englund, Öhman, & Östman (2008), Huckle (2008) (στο Van Poeck and Vandenabeele 2012). Η εκπαίδευση μπορεί να εννοηθεί ως ένα φόρουμ όπου οι μαθητές επικοινωνούν όχι μόνο με διαφορετικές εμπειρίες, αλλά ανακατασκευάζουν αυτές τις εμπειρίες μέσα από κοινές διαδικασίες λήψης νοήματος. Με αποτέλεσμα, η εκπαίδευση να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση μιας δημοκρατικής ζωής. Δημοκρατία δεν είναι μόνο το περιεχόμενο (χαρακτήρας σημείων), αλλά και η μορφή (η διαδικασία που οδηγεί στην άποψη) τονίζοντας έτσι τον ενδο-υποκειμενικό χαρακτήρα της δημοκρατίας. Η επικοινωνία θεωρείται ως μέσο επίτευξης βαθύτερης σκέψης όπου διερευνήθηκαν και αποτιμήθηκαν πολλές διαφορετικές δυνατότητες (Ohman 2010). Οι Jensen & Schnack (1997), Huckle (1999, 2008), Jickling & Wals (2007), Breiting (2009) (στο Van Poeck and Vandenabeele 2012) αναφέρουν πως ο σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι να συμβάλει στην επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων αειφορίας εδώ και τώρα προωθώντας συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς, αλλά θα πρέπει να στοχεύει στην ενδυνάμωση, κριτικά ενεργών και ανεξάρτητων πολιτών που είναι σε θέση να αποφασίζουν για τον εαυτό τους και να συμμετέχουν στη λήψη δημοκρατικών αποφάσεων.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως ο ρόλος της εκπαίδευσης σύμφωνα με (UNESCO 2005, 17) πρέπει να υπογραμμίζει το δημοκρατικό της χαρακτήρα:

- να εμπνεύσει την πεποίθηση ότι καθένας μας έχει τόσο τη δύναμη όσο και την ευθύνη να επιδράσει θετικά στην αλλαγή σε παγκόσμιο επίπεδο.
- να καλλιεργήσει την ικανότητα των ανθρώπων να μετατρέπουν τα οράματά τους για μια αειφόρο κοινωνία σε πραγματικότητα.
- να καλλιεργήσει τις αξίες, τη συμπεριφορά και τους τρόπους ζωής που απαιτούνται για ένα αειφόρο μέλλον.

- να αποτελέσει μια διαδικασία μάθησης για να παίρνουμε αποφάσεις, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη το μακροπρόθεσμο μέλλον της δικαιοσύνης, της οικονομίας και της οικολογίας όλων των κοινοτήτων.
- να χτίζει την ικανότητα για μια σκέψη που είναι προσανατολισμένη στο μέλλον (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009: 64).

### **2.1.6. Βασικά στοιχεία της δημοκρατικής εκπαίδευσης**

#### **2.1.6. Ικανότητα δράσης (action competence)**

Η ικανότητα δράσης δίνει έμφαση στον κριτικό αναστοχασμό ενός ατόμου πάνω στις εμπειρίες του, στις νέες δεξιότητες σκέψης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για σχεδιασμό και εφαρμογή δράσης (Bonazzi & Roberts, 2018). Επίσης, δίνει έμφαση στον στοχασμό κάθε κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής πτυχής των ζητημάτων αειφορίας, καθώς και στην επίλυση των προβλημάτων μέσω συλλογικής και όχι ατομικής δράσης των μαθητών για αποφάσεις που έχουν πάρει οι ίδιοι (Mogensen 1997, Chawla & Cushing 2007). Σύμφωνα με τον Eames et al 2009 για να μπορέσουμε να αναπτύξουμε την ικανότητα δράσης στην αειφόρο εκπαίδευση θα πρέπει να υπάρχουν οι εξής παράγοντες-κλειδιά:

- Ανάπτυξη γνώσης και κατανόησης ζητημάτων αειφορίας τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό πεδίο.
- Ανάπτυξη οράματος για ένα αειφόρο μέλλον και δημιουργία εναλλακτικών επιλογών για το παρόν.
- Ανάπτυξη συστημικής σκέψης, κατανόηση των συνδέσεων ανάμεσα σε φυσικό περιβάλλον και πτυχών της κοινωνίας.
- Ανάπτυξη ικανότητας σχεδιασμού και επιθυμίας για δράση για την επίλυση των ζητημάτων αειφορίας.
- Απόκτηση εμπειρίας ως προς τα ζητήματα αειφορίας.
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αναστοχασμού (Bonazzi & Roberts , 2018: 6 ).

#### **2.1.7. Ανάπτυξη ιδιότητας του πολίτη (citizenship)**

Βασικά χαρακτηριστικά για την ανάπτυξη της ικανότητας δράσης των μαθητών είναι τα κίνητρα και η επιθυμία των ίδιων των μαθητών να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην εξεύρεση δημοκρατικών λύσεων σε ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης. Πρόκληση ωστόσο για την αειφόρο ανάπτυξη αποτελεί η αναζήτηση του κατάλληλου είδους μάθησης και διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στην πολυπλοκότητα και στην αβεβαιότητα των ζητημάτων αυτών. Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι μία συνεχόμενη διαδικασία μάθησης που δεν έχει τέλος, ενδυναμώνοντας τους μαθητές προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της ικανότητας δράσης (Mogensen & Snack, 2010).

Οι Lawy και Biesta κάνουν λόγο για δύο προσεγγίσεις ως προς την ιδιότητα του πολίτη. Η πρώτη προσέγγιση (citizenship as achievement) υποστηρίζει πως η κοινωνική αλλαγή μπορεί να επέλθει με την κατάλληλη γνώση, συμπεριφορά και δεξιότητες. Μεγάλοι οργανισμοί και επίσημα κείμενα βλέπουν την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη ως μια εκπαίδευση που ενσωματώνει αρχές, αξίες και πρακτικές της αειφορίας που ενθαρρύνει αλλαγές στη συμπεριφορά. Η δεύτερη προσέγγιση (citizenship as practice) μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την αλλαγή συμπεριφοράς στις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι πολίτες για ενεργό δράση. Οι Biesta, Todd and Säfström αξιοποιούν τις δημοκρατικές θεωρίες που αναπτύσσονται από τους Jacques Rancière and Chantal Mouffe (στο Van Poeck & Vandenabeele, 2012), καθώς προσπαθούν να τις εξελίσσουν δίνοντας έμφαση στην ικανότητα για δράση. Σύμφωνα με την Chantal Mouffe (Van Poeck & Vandenabeele, 2012:5), η δημοκρατική κοινωνία βασίζεται σε συναίνεση που προκύπτει μέσα από συγκρούσεις των ηθικοπολιτικών αξιών, δηλαδή μια συναίνεση για τις αξίες αυτές και τη δυνατότητα διαφωνίας σχετικά με την ερμηνεία τους. Συνεχίζοντας η ίδια τονίζει πως η δημοκρατία απαιτεί πάντα επιλογές ανάμεσα σε εναλλακτικές λύσεις με έντονο το στοιχείο της συναισθηματικής εμπλοκής (πάθος, δέσμευση) που απαιτείται από τα άτομα που εμπλέκονται σε μία δημοκρατική διαδικασία. Βάση προς επίτευξη των προηγούμενων αποτελεί η εποικοδομητική αντιπαράθεση – σύγκρουση ανάμεσα στα αντίθετα από άποψη απόψεων και αντιλήψεων μέρη.

### **2.1.8. Κριτική σκέψη (critical thinking)**

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης παρέχει πληροφορίες για τις ικανότητες των μαθητών να συμμετέχουν, να αποφασίζουν και να λύνουν ζητήματα. Στην καρδιά της κριτικής σκέψης βρίσκονται οι εξής γνωστικές δεξιότητες που θα πρέπει ο μαθητής να αποκτήσει μέσα από την εκπαιδευτική πράξη:

- Ερμηνεία: κατηγοροποίηση, αποκωδικοποίηση σημαντικότητας, αποσαφήνιση νοήματος
- Ανάλυση: εξέταση ιδεών, αναγνώριση και εξέταση επιχειρημάτων
- Αξιολόγηση: αξιολόγηση επιχειρημάτων
- Συμπέρασμα: εξέταση εναλλακτικών, εξαγωγή συμπερασμάτων
- Εξήγηση: παρουσίαση αποτελεσμάτων και επιχειρημάτων
- Αυτοέλεγχος: αυτοεξέταση, αυτοδιόρθωση

Πέρα από αυτές τις γνωστικές δεξιότητες, υπάρχουν και τα εξής χαρακτηριστικά για να δούμε εάν ένας μαθητής αναπτύσσει κριτική σκέψη: ανοιχτά περιθώρια σκέψης, γνωστική ωριμότητα, ικανότητα ανάλυσης και αυτοπεποίθηση (APA, 1990).

Οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν πόσο σημαντική είναι ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στα σχολεία. Χαρακτηριστικό αποτελεί πως το ετήσιο γκάλοπ σε εκπαιδευτικούς το 1989 ανέδειξε την ικανότητα να σκεφτόμαστε ως τον υψηλότερο στόχο της εκπαίδευσης. (Elam, 1989, as cited in McTighe & Schollenberger, 1991).

Η UNESCO 1978 αναφέρει πως οι μαθητές πρέπει να μπορούν να συνθέτουν γνώση και δεξιότητες από μία ποικιλία θεμάτων ώστε να κάνουν έρευνα, να παίρνουν αποφάσεις και να λύνουν προβλήματα (Ernst & Monroe, 2006).

## **2.2 Οι αξίες στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

### **2.2.1. Ο ρόλος των αξιών εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

Οι αξίες στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη κατέχουν ιδιαίτερα σημαντική θέση και στο στοιχείο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε όλα τα σχετικά κείμενα, καθώς συγκαταλέγονται στις βασικές αρχές και στα χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την (UNESCO 2015, 15)

αναγνωρίζονται αξίες σε ανοιχτό διάλογο και υπάρχει η δέσμευση να διατηρείται ο διάλογος αυτός, καθώς προβάλλονται οι αξίες του σεβασμού και της αξιοπρέπειας που θεμελιώνουν την αιεφόρο ανάπτυξη στην προσωπική και επαγγελματική ζωή. Επίσης, σύμφωνα με την UNESCO (2005, 18) τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης για την αιεφόρο ανάπτυξη είναι τα ακόλουθα:

- Διεπιστημονικότητα και ολιστικότητα
- Προσανατολισμός στις αξίες : Είναι σημαντικό οι κοινές αξίες και αρχές που θεμελιώνουν την αιεφόρο ανάπτυξη να γίνονται ξεκάθαρες , ώστε να μπορούν να εξεταστούν, να συζητηθούν, να δοκιμαστούν και να εφαρμοστούν.
- Κριτική σκέψη και επίλυση προβλήματος
- Πολλαπλές μέθοδοι
- Συμμετοχική λήψη αποφάσεων
- Δυνατότητα εφαρμογής
- Τοπικά επικεντρωμένη

Στο πλαίσιο των αξιών της αιεφορίας κεντρική θέση κατέχει ο σεβασμός. Πιο συγκεκριμένα προωθούνται:

- Σεβασμός στην αξιοπρέπεια και στα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο και δέσμευση για κοινωνική και οικονομική δικαιοσύνη για όλους.
- Σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα των επόμενων γενεών και δέσμευση για διαγενεακή υπευθυνότητα.
- Σεβασμός και φροντίδα για την κοινότητα της ζωής σε όλη την ποικιλότητα της, πράγμα που συνεπάγεται την προστασία και την αποκατάσταση των οικοσυστημάτων της Γης.
- Σεβασμός στην πολιτιστική ποικιλότητα και δέσμευση να οικοδομηθεί τοπικά και παγκόσμια ένας πολιτισμός της ανεκτικότητας, της μη βίας και της ειρήνης (UNESCO 2005, 16) (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009: 67).

Η αιεφορία έχει πολλές ερμηνείες και χρήσεις, οι οποίες είναι αξιακά φορτισμένες και πολλές φορές προωθούν διαφορετικές ιδεολογίες. Η αξία της φαίνεται μέσα από το πώς οι άνθρωποι τις χειρίζονται μέσα στο δικό τους πλαίσιο (UNECE 2003, 3).

Η αειφόρος ανάπτυξη περιλαμβάνει και τη συνεργασία και τον ανταγωνισμό, είναι κάποιες φορές «ήπια» και άλλες φορές «ασχυρή», ανάλογα με το πλαίσιο και το συγκεκριμένο ζήτημα, καθώς οι ανταγωνιστικές και συνεργατικές σχέσεις βρίσκονται σε κάθε μορφή κοινωνικής οργάνωσης (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009: 121).

Οι αξίες της ελευθερίας, του ανταγωνισμού, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης και της ισότητας πρέπει να έχουν την ίδια αντιμετώπιση επειδή όλες οι αξίες συνυπάρχουν στην προσπάθεια δρομολόγησης της αειφορίας. Παρόλ' αυτά σήμερα φαίνεται να κυριαρχούν ορισμένες από τις αξίες, ενώ άλλες φαίνεται να περιθωριοποιούνται. Στην εποχή μας ως κυρίαρχη αξία αναδεικνύεται ο ανταγωνισμός, ενώ η κοινωνική δικαιοσύνη και η αλληλεγγύη λησμονούνται προοδευτικά. Σύμφωνα με τις ερευνήτριες Φλογαΐτη και Λιαράκου (2007) «στο δρόμο για την αειφορία θα πρέπει να ξαναβρούμε τις ξεχασμένες αξίες της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης» (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009: 121).

### **2.2.2. Η τάση για καθολικά αποδεκτές αξίες στην εκπαίδευση**

Έχοντας αναφερθεί προηγουμένως στη σημαντική θέση που κατέχουν οι αξίες στα επίσημα κείμενα, σε αυτό το σημείο θα κάνουμε μία σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όπου συναντάμε τέτοιες αναφορές. Συγκεκριμένα, θα παρατεθούν κάποια από αυτά τα κείμενα στα οποία συναντάμε την τάση για καθολικά αποδεκτές αξίες και πρακτικές, καθώς γενικός στόχος της δεκαετίας του ΟΗΕ για την αειφόρο εκπαίδευση ήταν η ενσωμάτωση καθολικά αποδεκτών αξιών στην εκπαίδευση (universal values) (Unesco 2005). Αρχικά, η παγκόσμια διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων 1948 είναι το αρχικό επίσημο έγγραφο που ανοίγει τη συζήτηση για το κοινό σύστημα αξιών, στο οποίο παρατίθενται βασικά δικαιώματα που αποτελούν κοινή βάση επίτευξης όλων των λαών και παραδόσεων.

Στο κείμενο για την προστασία της παγκόσμιας πολιτιστικής και φυσικής ομορφιάς 1972 βλέπουμε την προσπάθεια δημιουργίας ενός εργαλείου ικανού να προωθήσει μια παγκόσμια προσέγγιση για τη φύση μιλώντας για την κοινή κληρονομιά της ανθρωπότητας. Η διακήρυξη του Ρίο για το περιβάλλον και την ανάπτυξη 1992

αποτελείται από 27 κοινές αρχές που ορίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των κρατών για την αειφόρο ανάπτυξη και την προστασία του περιβάλλοντος. Η χάρτα της γης (The earth charter) 1994 μέσα από τις πέντε αρχές για ένα καλύτερο μέλλον βλέπουμε να γίνεται λόγος για τα κοινά και παγκόσμια ανθρώπινα δικαιώματα. Στο κείμενο της διακήρυξης για την Βιοηθική και τα ανθρώπινα δικαιώματα UDBHR 2005 παρουσιάζονται όλες οι αρχές που θα πρέπει να ακολουθηθούν από όλα τα κράτη (UNESCO, 2000: 21).

### **2.2.3. Το ρεύμα του κοσμοπολιτισμού (Cosmopolitanism) στην εκπαίδευση**

Η ενσωμάτωση καθολικά αποδεκτών αξιών απορρέει από μία γενικότερη τάση που συναντάται και στην εκπαίδευση, τον κοσμοπολιτισμό (cosmopolitanism), ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε και στην Κλασική Ελλάδα για να περιγράψει την κοινή και μοναδική κοινότητα που ανήκουν όλα τα ανθρώπινα όντα (Sund & Öhman, 2013: 6), Επίσης, στην εκπαίδευση συναντάμε προγράμματα και προσεγγίσεις για το εκπαιδευτικό όραμα το 'πολίτη του κόσμου' Αυτή η ιδέα του κοσμοπολιτισμού έχει δημιουργήσει έναν ανοιχτό διάλογο ανάμεσα σε αυτούς που τον υπερασπίζονται και σε αυτούς που στέκονται απέναντι του με πιο κριτική ματιά. Η Nussbaum (στο Sund & Öhman, 2013: 7), υπέρ της ιδέας αυτής, ισχυρίζεται πως μία καλή εκπαίδευση έχει έναν δημοκρατικό σκοπό και προωθεί συγκεκριμένες παγκόσμιες αξίες.

Ο Arriah (στο Sund & Öhman, 2013: 8), με πιο κριτική στάση, επισημαίνει πως ταυτόχρονα κάποιος μπορεί να ανήκει στη δική του τοπική κοινότητα, αλλά να είναι και μέλος μιας ευρύτερης κοινότητας. Μας θυμίζει επιπλέον πως δεν μπορούμε να φτάσουμε σε συναίνεση όσον αφορά το θέμα των αξιών, καθώς κάποιες από αυτές είναι καθολικές και άλλες συναντιούνται σε τοπικά περιβάλλοντα. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ανοιχτό διάλογο μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, γιατί μπορούμε να μάθουμε ο ένας από τον άλλο μέσα από εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και δράσης.

Ο Pourgouris (στο Sund & Öhman, 2013: 7) αναπτύσσει την σκέψη του πάνω στην τοποθέτηση του Arriah καταθέτοντας πως ο Arriah πιστεύει πως θα φτάσουμε σε



έναν αριθμό κοινών αξιών και πεποιθήσεων. Όμως, στο κείμενο *Universalism and Ethical Values for the Environment* της UNESCO (2000) αναφέρεται πως είναι περισσότερο αποτελεσματικό να ενθαρρύνουμε την ανάπτυξη διαφόρων ηθικών συστημάτων από διαφορετικούς πολιτισμούς που θα τους εμπνεύσει και θα τους ενθαρρύνει να πραγματώσουν τους επιθυμητούς στόχους για αειφόρο ανάπτυξη.

#### **2.2.4. Το ρεύμα του καθολικισμού (Universalism) στην εκπαίδευση**

Σε σύνδεση με τα προηγούμενα, αξίζει να λεχθεί πως όταν επίσημοι οργανισμοί όπως η UNESCO, αλλά και αναλυτικά προγράμματα εκπαίδευσης προωθούν συγκεκριμένες και καθολικές αξίες, διατρέχουμε τον κίνδυνο να θέσουμε όρια στην εκπαιδευτική σκέψη και να την τοποθετήσουμε σε πιο κλειστά πλαίσια, ειδικότερα όταν παρουσιάζονται οι αξίες άκριτα και υπονομεύοντας τις σχέσεις εξουσίας που ενυπάρχουν σε αυτές.

Η Butler (στο Sund & Öhman, 2013) αναφέρει πως ένα κοινό και καθολικό σύστημα αξιών δεν μπορεί να εννοηθεί ξεχωριστά από τις σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν μέσα στην κοινωνία. Υπάρχει μία αμοιβαία ανταλλαγή ανάμεσα στο γενικό-καθολικό και στο συγκεκριμένο προσθέτοντας έτσι και το πολιτισμικό στοιχείο. Το γενικό-καθολικό δεν μπορεί να μελετηθεί και να αφομοιωθεί χωρίς να μεταφράζεται στο εκάστοτε τοπικό και πολιτισμικό πλαίσιο (cultural norms) (Sund & Öhman, 2013). Αντίστοιχα, η Mouffe (στο Sund & Öhman, 2013) ασκεί και εκείνη κριτική δίνοντας έμφαση στο πολιτικό στοιχείο που εμπεριέχει πλουραλισμό και αποδοχή στις διαφορετικές απόψεις. Γι' αυτό το λόγο, προειδοποιεί για την ψευδαίσθηση της εδραίωσης ενός καθολικά αποδεκτού συστήματος αξιών και το όνειρο της ενοποίησης ενός κόσμου που επιτυγχάνεται με την υπέρβαση των συγκρούσεων. Η ίδια ισχυρίζεται πως μία δημοκρατική κοινωνία δεν θα είναι ποτέ ελεύθερη από ανταγωνισμό και διαφωνία, δεν μπορεί να επιτευχθεί η συναίνεση χωρίς την σύγκρουση. Μόνο όταν αναφέρουμε το "αυτοί" το "εμείς" μπορεί να εδραιωθεί.

Η δημοκρατία χρειάζεται κινητοποίηση αναδεικνύοντας τις αντίθετες και συγκρουσιακές ομάδες που υπάρχουν στην κοινωνία. Μία συλλογική ταυτότητα δεν μπορεί να εννοηθεί μέσα από την οπτική ότι όλοι οι άνθρωποι ανήκουν σε μία συγκεκριμένη κοινωνία και μοιράζονται ακριβώς τις ίδιες αξίες.

Μία πλουραλιστική δημοκρατία βασίζεται σε συλλογικές ταυτότητες που κατανοούν και ερμηνεύουν τα ζητήματα τις κοινωνίας υπό διαφορετικό πρίσμα (Sund & Öhman, 2013:11).

Τοποθετώντας η Todd (στο Sund & Öhman, 2013) το ζήτημα σε μία πιο παιδαγωγική βάση τονίζει πως υπάρχει ο κίνδυνος να δώσουμε στους μαθητές την εικόνα ενός κόσμου που δεν αντικατοπτρίζει αυτό που ακριβώς είναι, αλλά να δημιουργήσουμε μία αρμονική εικόνα ενός κόσμου όπως ακριβώς θα ήθελαν να είναι οι ενήλικοι. Σύμφωνα με τους Todd and Säfström (2008), τα εκπαιδευτικά μοντέλα που στοχεύουν να προωθήσουν αξίες όπως ο σεβασμός, πολλές φορές τείνουν να δημιουργούν και μία ατμόσφαιρα αποφορτισμένη από συγκρούσεις που βασίζεται στην συναίνεση. Οι συγκρούσεις είναι αυτές που θα οπλίσουν τους μαθητές με δεξιότητες για την άσκηση της ιδιότητας του πολίτη. Σε παρόμοιο τόνο και Ο Biesta (2011) αναγνωρίζει τον κίνδυνο απώλειας του δημοκρατικού-πολιτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, εάν επιτρέψουμε σε αυτή να μετατραπεί σε μια διαδικασία όπου ο καθένας πρέπει να συμφωνεί σε προκαθορισμένες αξίες και νόρμες. Σύμφωνα με τους Mouffe και Todd (στο Sund & Öhman, 2013:12), η εκπαίδευση όμως χρειάζεται να εισαγάγει τους μαθητές σε μία γλώσσα δημοκρατίας που τους επιτρέπει να σκέφτονται και να τοποθετούνται τόσο στις απόψεις των άλλων όσο και στις δικές τους. Η συναίνεση μπορεί να προκύψει μέσα από μία διαδικασία σύγκρουσης και αντιπαράθεσης των διαφορετικών απόψεων.

### **2.3. Κυρίαρχες παραδόσεις προσέγγισης για τα ζητήματα Αειφόρου Εκπαίδευσης**

Δεν είναι από μόνο του επαρκές να λέμε ότι η εκπαίδευση μεταδίδει θεμελιώδεις δημοκρατικές αξίες, αλλά θα πρέπει να εφαρμόζονται δημοκρατικές μέθοδοι και να προετοιμάζονται οι μαθητές για ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία. Επίσης, είναι αρμοδιότητα για όποιον δουλεύει στο σχολείο, να δουλεύει για αυτές τις δημοκρατικές διαδικασίες (The Swedish Agency for Education, 2006). Επομένως, η δημοκρατία στην εκπαίδευση θέτει συγκεκριμένες ευθύνες στην εκπαιδευτική πράξη. Σε αυτό το σημείο, θα παρουσιαστούν οι τρεις βασικές παραδόσεις προσέγγισης των περιβαλλοντικών ζητημάτων και ζητημάτων αειφορίας και κατά πόσο μέσα από αυτές μπορούμε να δούμε ότι εφαρμόζεται η δημοκρατία (Öhman,2008).

1. Η παράδοση που βασίζεται σε γεγονότα (fact-based tradition): Η παράδοση αυτή πρεσβεύει την άποψη ότι τα περιβαλλοντικά και ζητήματα αειφορίας μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα από την παροχή πληροφοριών και γνώσης. Η επιστήμη και η έρευνα δίνουν τις απαντήσεις που χρειάζονται. Ο δημοκρατικός ρόλος της εκπαίδευσης είναι να παρέχει αντικειμενικά γεγονότα αποτελώντας τη βάση στην οποία θα στηριχθούν οι μαθητές για να σχηματίσουν τις απόψεις τους. Η δημοκρατική διαδικασία είναι κάτι που έρχεται μετά την εκπαίδευση. Η παράδοση αυτή εξαιρεί το πεδίο των αξιών και η ικανότητα δράσης και λήψης αποφάσεων σχεδόν απουσιάζουν καθώς οι μαθητές δεν αποκτούν εμπειρία συμμετοχής σε δημοκρατικές συζητήσεις και δεν μετασηματίζουν τις απόψεις τους σε δράση (Öhman,2008:19).
2. Η κανονιστική παράδοση (normative tradition): Η παράδοση αυτή εμπερικλείει τις αξίες και οι συζητήσεις για τα ζητήματα γίνονται μεταξύ ειδικών και πολιτικών με βάση επιστημονικά δεδομένα. Το δημοκρατικό στοιχείο είναι κάτι που έρχεται πριν την εκπαίδευση. Τα ζητήματα αυτά έχουν λύσεις που μπορούν να εφαρμοστούν σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα σχολεία διδάσκουν στους μαθητές τις απαραίτητες περιβαλλοντικές αξίες και στάσεις προσπαθώντας να υπάρξει αλλαγή συμπεριφοράς προς την επιθυμητή κατεύθυνση.  
Υπάρχουν τρεις ενστάσεις για αυτή την παράδοση. Πρώτον, πραγματεύεται τα ζητήματα απομονωμένα χωρίς να περιλαμβάνονται οι οικονομικές και οι κοινωνικές διαστάσεις. Δεύτερον, στα ζητήματα αειφορίας εμπεριέχονται συγκρούσεις ανάμεσα σε διαφορετικές αξίες, ιδεολογίες και στρατηγικές και παρότι μπορεί να υπάρχει μια συμφωνία σε συγκεκριμένα γεγονότα, η αξιολόγηση αυτών των γεγονότων έχει και ατομικές, τοπικές προεκτάσεις. Τρίτον, είναι φιλοσοφικά αμφισβητήσιμο αν η επιστήμη μπορεί να έχει παγκόσμια και ουδέτερη βάση για να πει πώς οι άνθρωποι θα πρέπει να ζουν τη ζωή τους. Τέλος, με αυτή την παράδοση υπάρχει ο κίνδυνος η εκπαίδευση να μετατραπεί σε πολιτικό εργαλείο που δημιουργεί μία προαποφασισμένη κοινωνία (Öhman, 2008:20).
3. Η πλουραλιστική παράδοση (pluralistic tradition): Η παράδοση αυτή επιχειρεί να προωθήσει διαφορετικές προοπτικές, αντιλήψεις και αξίες. Η αποδοχή των διαφορετικών απόψεων και αξιών γίνεται μέσα από συζητήσεις. Αυτές οι

συζητήσεις είναι σημαντικό κομμάτι για την πλουραλιστική παράδοση, καθώς το δημοκρατικό στοιχείο είναι μέσα στην εκπαίδευση. Στόχος της παράδοσης αυτής είναι να ενδυναμώσει την ικανότητα των μαθητών να δρουν και να συμμετέχουν σε διαλογικές αντιπαραθέσεις (debates) και συζητήσεις τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Επομένως, η παράδοση αυτή έχει πολλά πλεονεκτήματα, λαμβάνει υπόψη της τη δημοκρατία και αναγνωρίζει πόσο σημαντικές είναι και οι αξίες στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, αποφεύγει τον κίνδυνο της χειραγώγησης προωθώντας την κριτική σκέψη και την ικανότητα δράσης των μαθητών (Öhman,2008: 21).

### **2.3.1. Εκπαίδευση για την αιεφόρο ανάπτυξη:Εργαλείο που προωθεί ιδεολογίες ή εργαλείο δημοκρατικής πρακτικής;**

Από πολλούς ερευνητές του χώρου, υπάρχει έντονη κριτική για την κανονιστική – εργαλειακή προσέγγιση (normative) της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη καθώς λέξεις-έννοιες όπως «συμμετοχή», «δημοκρατία», «πλουραλισμός», «ιδιότητα του πολίτη» απουσιάζουν από την εκπαιδευτική πράξη (Lundegard, Wickman 2012). Ο Jickling ασκώντας κριτική στην εργαλειακή προσέγγιση, χαρακτηριστικά αναφέρει στο άρθρο του τους λόγους που δεν θα ήθελε τα παιδιά του να εκπαιδευτούν για την αιεφόρο ανάπτυξη, καθώς η προσέγγιση αυτή είναι τελείως αντίθετη από το πραγματικό νόημα της εκπαίδευσης για την αιεφορία. Θα ήθελε τα παιδιά του να μην θεωρήσουν την εκπαίδευση για την αιεφορία ως μία εκπαίδευση που αποτελείται από σωστά προκαθορισμένες ιδέες, διότι η εκπαίδευση πρέπει να αφήνει τους ανθρώπους ελεύθερους να σκέφτονται και να αποφασίζουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους (Jickling, 1992).

Συνεχίζοντας ο Jickling στο άρθρο του, αναφέρει πως η αιεφόρος ανάπτυξη είναι ένα πεδίο που δέχεται κριτική και τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογούν αυτή την κριτική. Συγκεκριμένα, να κατανοήσουν πως μέσα σε αυτή τη συζήτηση που γίνεται υπάρχουν διαφορετικές οπτικές, για παράδειγμα υποστηρικτές του οικοκεντρισμού και υποστηρικτές του ανθρωποκεντρισμού. Ο Jickling συνεχίζει λέγοντας πως θα ήθελε τα παιδιά του να συμμετέχουν έξυπνα σε αυτή τη συζήτηση. Βασική προϋπόθεση όμως είναι να μνηθούν μέσα από τη διδασκαλία σε διαφορετικές οπτικές-θέσεις, καθώς να μπορούν να τις αξιολογούν (Jickling, 1992:4).

Η παραδοσιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, με τον τρόπο που διδάσκεται δεν είναι προσανατολισμένη στη συμμετοχή και δράση των μαθητών. Η γνώση για τα ζητήματα αειφορίας γίνεται παθητικά χωρίς οι μαθητές να μπορούν να κατανοήσουν, να εφαρμόσουν και να συμμετάσχουν ενεργά στη γνώση. Επομένως, ο Jensen αναρωτιέται τι είδους γνώση είναι αυτή που θα αναπτύξει την ικανότητα για δράση; Εδώ βέβαια τίθεται το ερώτημα ‘Πώς μπορούμε να εμπλέξουμε στην εκπαιδευτική πράξη τους μαθητές ως ενεργούς συμμετέχοντες και την ίδια στιγμή να διασφαλίσουμε πως η γνώση που αποκτιέται είναι προσανατολισμένη σε δράση;’ (Jensen & Snack, 1997). Υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές διαστάσεις γνώσης προσανατολισμένης στη δράση :

1. Πρώτη διάσταση: Τι είδους πρόβλημα είναι; Γνώση για τα αποτελέσματα

Η πρώτη διάσταση γνωστοποιεί τα περιβαλλοντικά ζητήματα και τα αποτελέσματα τους. Αυτή η αρχική γνώση είναι σημαντική γιατί μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία επιθυμίας για δράση. Ωστόσο, αυτό το είδους γνώσης προσανατολίζεται στην επιστημονική γνώση των ζητημάτων και αν το δούμε απομονωμένα ίσως να οδηγηθούμε σε αντίθετα αποτελέσματα σε παράλυση δράσης, καθώς δεν δίνεται εξήγηση στο γιατί έχουμε αυτά τα προβλήματα.

2. Δεύτερη διάσταση: Γιατί έχουμε αυτά τα προβλήματα; Γνώση για τις αιτίες

Η δεύτερη διάσταση σχετίζεται με την αναζήτηση των πραγματικών αιτιών των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Τέτοιο είδους γνώση περιλαμβάνει και κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά.

3. Τρίτη διάσταση: Πώς μπορούμε να αλλάξουμε τα πράγματα; Γνώση για στρατηγικές αλλαγής

Η τρίτη διάσταση σχετίζεται με το είδος γνώσης για το πώς θα ενθαρρύνουμε τη συνεργασία και πώς θα αναλύσουμε τις σχέσεις εξουσίας. Είναι το είδος γνώσης που είναι περισσότερο προσανατολισμένο στη δράση.

4. Τέταρτη διάσταση: Όραμα για μια καλύτερη ζωή

Η τέταρτη διάσταση σχετίζεται με την ανάγκη του ατόμου να αναπτύξει τα δικά του οράματα, όνειρα και ιδέες για το μέλλον για μία καλύτερη ζωή και κοινωνία. Είναι το είδος γνώσης που ενδυναμώνει την ικανότητα για δράση και αλλαγή, καθώς επίσης παρέχει γνώση και αλληλεπίδραση με άλλες κουλτούρες και μέρες.

Για κάποιους ερευνητές, παρόλο που παρατηρείται μετατόπιση από την κυριάρχη-εργαλειακή προσέγγιση της ΕΑΑ σε μορφές περισσότερο συμμετοχικές και πλουραλιστικές, αναφέρουν τον κίνδυνο και το ρίσκο να μετατραπεί η ΕΑΑ σε ένα μέσο χειραγώγησης όταν προωθούνται συγκεκριμένες απόψεις, στάσεις και αξίες (Jickling and Spork (1998), Wals and Jickling (2000), Jickling (2003), Jickling and Wals (2007). Ωστόσο, για άλλους ερευνητές η ΕΑΑ, όπως οι Fien (1995), Gough (2002) (στο Rudsberg & Johan Öhman, 2010), μπορεί να θεωρηθεί ως ένα εργαλείο που επιδιώκει τη βιωσιμότητα μέσω δημοκρατικής εκπαιδευτικής πρακτικής όπου η ανάπτυξη και γενικά η κριτική του ατόμου θεωρούνται θεμελιώδους σημασίας.

Πολλοί ερευνητές ενστερνίζονται την άποψη του Jickling (2000), πως η εκπαίδευση για την αειφορία μπορεί να μετατραπεί ως ένα εργαλείο που προωθεί συγκεκριμένες συμπεριφορές. Έτσι στον πυρήνα αυτής της συζήτησης αναδεικνύεται η προβληματική σχέση μεταξύ της δημοκρατίας και της αειφόρου ανάπτυξης. Ο Laessoe (στο Van Poeck and Vandenaabeele 2012:2), τονίζει πως μία τέτοια μεγάλη συζήτηση δεν έχει απλούς και εύκολα ανιχνεύσιμους τρόπους, με τους οποίους θα μπορούσε να επιλυθεί. Στο ίδιο άρθρο ο Wals αναφέρει αυτό το παράδοξο ως μεταξύ της αίσθησης του επείγοντος που αναδύεται από μια βαθιά ανησυχία για τον πλανήτη και την πεποίθηση ότι είναι λάθος να πείσουν τους ανθρώπους να υιοθετήσουν τρόπους σκέψης και δράσης.

Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη πρέπει να είναι ανοιχτή ενσωματώνοντας αξίες και ιδεολογίες διαφορετικών πολιτιστικών και ιστορικών συνθηκών. Ο Faucault (στο Rudsberg & Ohman, 2010:15), μας θυμίζει ‘ Δεν μπορείτε να βρείτε την λύση ενός προβλήματος στη λύση ενός άλλου προβλήματος όπου έθεσαν άλλοι άνθρωποι σε άλλη χρονική στιγμή...Η άποψη μου είναι πως τίποτα δεν είναι κακό, αλλά τα πάντα είναι επικίνδυνα’.

Συμπερασματικά, σχετικά με τη συζήτηση γύρω από την παραδοσιακή προσέγγιση των ζητημάτων αειφορίας, όσον αφορά στην τάση για καθολική αποδοχή αξιών, οι Sund και Öhman 2013 αναφέρουν ότι είναι πιο σωστό να αναζητούμε κοινές αξίες όχι ως εκπαιδευτικούς στόχους, αλλά ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σημαντική παράμετρος για την αειφόρο εκπαίδευση αποτελεί το γεγονός πως αυτές οι αξίες μεταφράζονται σε συγκεκριμένα πολιτιστικά περιβάλλοντα. Παρουσιάζοντας

όμως αυτές τις διαφορετικές αξίες και φωνές με τα στοιχεία της αβεβαιότητας και της διαφωνίας να είναι ενεργά, δημιουργούμε το έδαφος για ευκαιρίες δημοκρατίας (Sund και Öhman, 2013:18).

#### **2.4. Ανάγκη εκδημοκρατισμού της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

Οι Todd and Säfström (2008) υποστηρίζουν ότι «η εκπαίδευση πρέπει να εμπλουτιστεί με μια νέα ηθική και πολιτική γλώσσα και να λαμβάνει σοβαρά τις συγκρούσεις. Αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη χώρου ώστε οι μαθητές να εκφράζουν μια πληθώρα απόψεων. Μία πληθώρα ερευνητών, Öhman (2006), Jickling & Wals (2007), Rudsberg & Öhman (2010), Sandell & Öhman (2010), Wals (2010) (στο Van Poeck & Vandenaabeele 2012:8), τονίζουν τη σημασία μιας πλουραλιστικής προσέγγισης που αναγνωρίζει, ενθαρρύνει και εμπλέκει αποκλίνουσες προοπτικές, απόψεις και αξίες.

Σύμφωνα με τον Laessoe (στο Van Poeck & Vandenaabeele, 2012), πολλές από τις πρακτικές συμμετοχής των πολιτών είναι στην κατεύθυνση της συναίνεσης. Συγκεκριμένα, πολλές συγκρούσεις που σχετίζονται με τις αξίες της αειφόρου ανάπτυξης συχνά περιθωριοποιούνται.

Η απουσία διαφωνίας έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνο να εμποδίζει τη σωστή αντιμετώπιση των ζητημάτων αειφορίας, αλλά και να εμποδίζει τις γνώσεις, τις αξίες και τις αντιλήψεις των μαθητών. Οι Ranciere και Mouffe (στο Van Poeck & Vandenaabeele, 2012:9), υποστηρίζουν πως η δημοκρατία πάντα περιέχει αντίθετες απόψεις, διλήμματα και συγκρούσεις. Επομένως, οι συγκρούσεις πρέπει να αντιμετωπίζονται με πολιτικούς όρους (εξουσία, ηγεμονία, σύγκρουση) αντί για ηθική (καλό ή κακό).

Στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, ο πλουραλισμός διδάσκει στους ανθρώπους τη σωστή στάση, τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για την προστασία της φύσης και του περιβάλλοντος. Η εκπαίδευση των μαθητών γίνεται με στόχο να ανταποκριθούν σε αυτά τα ζητήματα συζητώντας και αναπτύσσοντας συλλογικές προοπτικές που υπερβαίνουν την ατομική συμπεριφορά. Οι

πλουραλιστικές προσεγγίσεις κερδίζουν έδαφος στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη σε χώρες με κύριους εκπροσώπους: Καναδάς (Jickling & Spork (1998), Sauve' (1996, 1999), Δανία (Jensen & Schnack, 1997) , Λατινική Αμερική (González-Guidano, 1999), Νότια Αφρική (Janse-Van Rensburg,1995), Αυστραλία (Gough, 1997). Ωστόσο, λίγες έρευνες έχουν γίνει για το πώς αυτές οι θεωρητικές έννοιες μπορούν να μεταφραστούν σε μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη (Lijbach et al, 2002).

Επομένως, η ανάγκη εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη μέσα από μία εναλλακτική προσέγγιση είναι επιτακτική. Ο Huckle (1991) αναφέρει πως μία τέτοια εκπαίδευση πρέπει να έχει τα χαρακτηριστικά μίας κριτικής παιδαγωγικής δίνοντας έμφαση στην ενεργό μάθηση και στον κριτικό αναστοχασμό. Οι μαθητές πρέπει να έχουν εκείνοι τον έλεγχο για το πώς θα διαμορφώσουν την ζωή τους, να μπορούν να κατανοούν και να αξιολογούν τις πηγές των απόψεων και αξιών που υποστηρίζουν και να σκέφτονται κριτικά ανοίγοντας τον δρόμο για δημοκρατικές εναλλακτικές (Sund & Ohman, 2013). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως τα παιδιά πρέπει να εμπλέκονται στην διαδικασία επίλυσης ζητημάτων, καθώς έχουν την δύναμη ως μελλοντικοί πολίτες συνεισφέροντας σε αυτό τον σχεδιασμό μέσα από τις δικές τους ιδέες και τη δική τους συμμετοχή (Hart 1992, 1995, 1997, Chawla 2002, Jensen 2009).

Ο Hart (στο Bonazzi & Roberts, 2018: 12), χαρακτηριστικά αναφέρει “χρειαζόμαστε ένα πεδίο έρευνας όπου τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν να στοχάζονται πάνω στις δικές τους συνθήκες, έτσι ώστε σταδιακά να αποκτήσουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα για να δημιουργήσουν κοινωνίες διαφορετικές από αυτές που κληρονόμησαν”.

#### **2.4.1. Στροφή προς τη δημοκρατική διάσταση της εκπαίδευσης :**

##### **Πλουραλιστικές προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

Το διεθνές συνέδριο στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2002 έθεσε υψηλές προσδοκίες για την αειφόρο εκπαίδευση. Έθεσε τη βάση για την αλλαγή στα κανονιστικά πλαίσια για τις νόρμες, τις αξίες που χρειάζονται οι πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον (Dobson (2003), (2007), Regeringen (2005, 2006). Στόχος ήταν η εκπαίδευση για την αειφορία να



μεταφέρει ένα μήνυμα, να δώσει έναυσμα για ενεργό συμμετοχή και κριτική σκέψη για τη δημιουργία μιας αειφόρου κοινωνίας (Andersson, 2017).

Από τις παραπάνω παραδόσεις, όπου αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, μία δημοκρατική αειφόρος εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από πλουραλιστικές προσεγγίσεις. Είναι ένας τρόπος ώστε, η εκπαίδευση να απομακρυνθεί από τον δογματισμό και την χειραγώγηση και να ανοίξει νέους δρόμους ενσωμάτωσης αξιών και ιδεολογιών διαφορετικών πολιτιστικών και ιστορικών πλαισίων (Rudsberg & Ohman, 2010: 14).

Στα αναλυτικά προγράμματα των περισσότερων χωρών παρατηρείται μία στροφή από κανονιστικές μεθόδους που έχουν στόχο την αλλαγή της συμπεριφοράς σε περισσότερο ανοιχτές και πλουραλιστικές μεθόδους. Η δημοκρατική διάσταση της εκπαίδευσης αποτελεί το νέο πεδίο μελέτης και ενδιαφέροντος. Σημαντικό προβληματισμό αποτελεί το γεγονός ότι παρόλο που συμμετοχικές και πλουραλιστικές προσεγγίσεις προωθούνται, λίγες μόνο έρευνες υπάρχουν για το πώς αυτές οι προσεγγίσεις παρουσιάζονται και εφαρμόζονται στην τάξη.

Σημαντική είναι η έρευνα του 2000 από τον Σουηδικό Οργανισμό για την εκπαίδευση που θέλησε να καταγράψει και να εκτιμήσει πώς διδάσκεται η περιβαλλοντική και η αειφόρος εκπαίδευση στη Σουηδία με δείγμα 568 εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει ποιες από τις παραδόσεις χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική πράξη και με ποιες μεθόδους και τεχνικές οι εκπαιδευτικοί προωθούν πλουραλιστικές και δημοκρατικές προσεγγίσεις στην προσπάθεια νοηματοδότησης και αξιολόγησης των ζητημάτων αειφορίας. Στην πλουραλιστική παράδοση τα ζητήματα αειφορίας θεωρούνται πολύπλοκα και ηθικά προβλήματα που περιέχουν συγκρούσεις ζητώντας έτσι τη συνεισφορά δημοκρατικών διαδικασιών (Andersson 2016: 4).

## **2.5. Τεχνικές και Δραστηριότητες μαθητών για μία δημοκρατική Αειφόρο Εκπαίδευση**

Η διδασκαλία των ζητημάτων αειφορίας, θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να δείξει στους μαθητές πώς να αντιστέκονται σε αυτές τις δυνάμεις μέσω της ενεργούς συμμετοχής και της κοινωνικής αλλαγής. Μία κοινωνικά κριτική προσέγγιση μετά από την τελική αναφορά του πρότζεκτ με τίτλο 'Environment and School Initiatives (ENSI) στηρίζεται σε μερικά από τα εξής κριτήρια:

- Εμπλοκή μαθητών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών φορέων για ζητήματα που εμπίπτουν στην τοπική κοινότητα.
- Συνεργασία σχολείου και κοινωνίας αναπτύσσοντας μία νέα κριτική επίγνωση του ρόλου της κοινωνίας στην επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων.
- Ανάδειξη αντιλήψεων και αξιών διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (Walker, 1997: 3).

Μέσα από τη μελέτη των εργασιών των Butler, Mouffe και Todd (στο Sund & Ohman, 2013: 15) για το δημοκρατικό παράδοξο, μπορούμε να κατανοήσουμε πως οι συγκρούσεις αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό για μία δημοκρατική εκπαίδευση, δίνοντας χώρο και ελευθερία στους μαθητές να ακουστούν οι διαφορετικές και αντίθετες απόψεις. Τέτοιου είδους ζητήματα διαλογικής αντιπαράθεσης, διαφωνίας και διαπραγμάτευσης στην εκπαιδευτική πράξη είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Σε παρόμοια γραμμή σκέψης, οι Ohman και Ohman (2013) τονίζουν πόσο σημαντικό είναι για τους εκπαιδευτικούς να δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές να εμπλέκονται μέσα στην τάξη σε συζητήσεις που αναδύονται αυτές οι διαφορές και οι συγκρουσιακές απόψεις στη μελέτη των ζητημάτων αειφορίας. Παρόμοια, οι Lundegård and Wickman (2007, 2012) σε παλιά αλλά και στην πιο πρόσφατη μελέτη τους (2012) επισημάνουν πως μέσα από τον διάλογο οι μαθητές καταφέρνουν να αναδείξουν ανθρώπινες συγκρούσεις και διαφορετικά συμφέροντα ενεργώντας ως αυτόνομα πολιτικά όντα.

Οι Jensen & Schnack (1997), Breiting & Mogensen (1999) (στο Bonazzi & Roberts, 2017), τονίζουν πως στην εκπαιδευτική πράξη μπορούν να εφαρμοστούν τεχνικές και δραστηριότητες που έχουν στόχο να προάγουν τη δημοκρατία. Η κοινωνική μάθηση, η συστημική και κριτική σκέψη, η ανάπτυξη δραστηριοτήτων που αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα των ζητημάτων αειφορίας, οι συζητήσεις και οι διαλογικές αντιπαραθέσεις δίνουν στους μαθητές ευκαιρίες για αυτονομία, ελεύθερη σκέψη και ενεργό συμμετοχή Jensen and Schnack (1997), Breiting & Mogensen (1999).

## **2.6. Ο ρόλος των συναισθημάτων στη δημοκρατική προσέγγιση της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

Πολλοί ερευνητές μελετούν τη σπουδαιότητα του ρόλου των συναισθημάτων και τη σχέση τους για μία δημοκρατική προσέγγιση των ζητημάτων αειφορίας, ενεργοποιώντας έτσι για τους μαθητές την ιδιότητα του πολίτη. Οι Hicks και Bord

2001 (στο Sund & Öhman, 2013: 16) αναφέρουν πως η μάθηση για τα ζητήματα αειφορίας πρέπει να περιλαμβάνει στην εκπαιδευτική διαδικασία τα συναισθήματα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν ‘τα συναισθήματα που εκφράζουν οι μαθητές είναι προϊόντα εμπειρίας’. Οι μαθητές μέσα από δημοκρατικές συζητήσεις και διάλογο δημιουργούν συναισθηματικές συνδέσεις, οι οποίες θα καθορίσουν το είδος στάσης (θετική ή αρνητική) που θα κρατήσουν απέναντι στα ζητήματα αειφορίας (lundegård, 2008). Οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται για να εκφράζουν και να μοιράζονται τα συναισθήματα και τις αξιακές τους κρίσεις με στόχο να κατανοήσουν τα διαφορετικά συναισθήματα και τις αξίες που έχουν οι άνθρωποι σε διάφορες καταστάσεις όταν καλούνται να συζητήσουν για ζητήματα αειφορίας (Öhman & Östman 2008).

Οι Mouffe (2005) και Todd (2003) (στο Sund & Öhman, 2013: 17), αναφέρουν πως τα συναισθήματα (emotions) και το πάθος (passion) έχουν αυτή τη πολιτική (δημοκρατική) διάσταση, η οποία θα πρέπει να είναι παρούσα στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, ιδιαίτερα όταν προωθείται στην τάξη μια ατμόσφαιρα συναίνεσης απαλλαγμένη από συγκρούσεις, αποτυγχάνοντας να συμπεριλάβει και το συναισθηματικό στοιχείο που θα δώσει χώρο να ακουστούν πολλές και διάφορες απόψεις. Μόνο με την ελεύθερη έκφραση των διαφορετικών και πολλές φορές συγκρουσιακών συναισθημάτων, οι μαθητές μπορούν να βιώσουν δημοκρατικές διαδικασίες.

Έρευνες δείχνουν πως τα ζητήματα αειφορίας επηρεάζουν τα συναισθήματα, τις αξίες και τις ηθικές σκέψεις των μαθητών (Caiman & lundegård (2013), Dillon, Heimlich, & Kelsey (2013), Garrison, Östman, & Håkansson (2015), Jickling & Paquet (2005), lundegård (2008).

Ωστόσο, επιπλέον έρευνες χρειάζονται για να κατανοηθεί η σχέση μεταξύ των συναισθημάτων των μαθητών σε συνθήκες μάθησης και των αξιών που εκφράζουν. Η Tsevreni (2011) (στο Manni et al, 2016), συζητάει για το πόσο σημαντικά είναι στη μάθηση οι εμπειρίες και τα συναισθήματα των μαθητών.

Ο Ekborg (2005) αναφέρει τον ρόλο των συναισθημάτων και των ηθικών διλημμάτων στη μάθηση των μαθητών για την αειφόρο εκπαίδευση. Σε πολλές ψυχολογικές έρευνες, τα συναισθήματα θεωρούνται κινητήριος δύναμη (θετική ή αρνητική) στη μάθηση (Ojala 2012). Η θεωρία της Nussbaum το 2001 (στο Manni et al, 2016: 4), εστιάζει στα συναισθήματα και στη σχέση τους με τις αξίες παρέχοντας έτσι ένα νέο εργαλείο ανάλυσης. Τα συναισθήματα ενός ατόμου έχουν ένα συγκεκριμένο

αντικείμενο που χαρακτηρίζεται από μία σκόπιμη σχέση. Επίσης, οι εσκεμμένες πεποιθήσεις απέναντι σε αυτό το αντικείμενο εκφράζουν μία κρίση ή αξία. Η Nussbaum περιγράφει αυτές τις διανοητικές διαδικασίες σύνθετες με τα συναισθήματα να έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Επίσης, θεωρεί πως τα συναισθήματα είναι μία υπο κατηγορία των αξιών, καθώς αυτά αναπαριστούν τη σχέση με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, δηλαδή πόση αξία έχει το αντικείμενο για το άτομο.

Η έρευνά των Manni, Sporre και Ottander το 2016 για το ρόλο των συναισθημάτων και των αξιών στη μάθηση για τα περιβαλλοντικά και ζητήματα αειφορίας, έδειξε πως οι αξίες των μαθητών αναπτύσσονται μέσα από διαδικασία στοχασμού άμεσων εμπειριών άρρηκτων συνδεδεμένων με τα συναισθήματα. Ο Wals (2007) αναφέρει πως η συναισθηματική σύγκρουση των μαθητών στη διαδικασία μάθησης εξαρτάται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να στηρίζει τους μαθητές. Οι Lundegård (2008) & Öhman & Östman (2007) (στο Manni et al, 2016: 13), υποστηρίζουν πως συναισθήματα και οι εμπειρίες είναι απαραίτητα για ατομική αλλαγή και ανάπτυξη. Οι Biesta (2002) και ο Dewey (1916) (στο Manni et al, 2016: 14), τονίζουν πως μάθηση είναι η διαδικασία όπου η γνώση δημιουργείται από το μετασχηματισμό των εμπειριών.

## **2.7. Σχολεία και εκπαιδευτικά προγράμματα: Προωθούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών;**

Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί που εκπαιδεύουν την επόμενη γενιά πολιτών παίζουν καθοριστικό ρόλο, γι' αυτό και η δεκαετία για την αειφόρο ανάπτυξη (UN Decade of Education for SD 2005–2014) έδινε έμφαση σε μία ολιστική προσέγγιση της μάθησης παρά σε παραδοσιακές μορφές, (UN 2005 στο Andersson, 2017).

Τα σχολεία όπως τα ξέρουμε με τη σημερινή μορφή τους, εξελίχθηκαν τον 19<sup>ο</sup> αιώνα ως ιδρύματα μαζικής εκπαίδευσης. Ο βασικός σκοπός τους, σύμφωνα με τον Dewey ήταν η μετάδοση βασικών δεξιοτήτων και η διατήρηση των υπάρχουσών κοινωνικών συνθηκών και σχέσεων. Ιστορικά τότε, τα σχολεία δεν σκόπευαν να έχουν μαθητές που σκέφτονται κριτικά ώστε να μπορούν συμμετέχουν ενεργά με πολιτική δράση και να επιλύουν τα διάφορα περιβαλλοντικά, κοινωνικά ζητήματα. Κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης περιγράφουν πως και ο σύγχρονος ρόλος της εκπαίδευσης στοχεύει στη μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών. Οι μοντέρνες, βιομηχανοποιημένες κοινωνίες εμπεριέχουν πολλές κουλτούρες και υποκουλτούρες που η κάθε μία έχει τη

δική της μοναδική γνώση και αξίες. Επομένως, η εκπαίδευση μεταφέρει νόρμες και την παρούσα δομή της κοινωνίας.

Η εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη από την άλλη εστιάζει στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής όλης της ανθρωπότητας βρίσκοντας τρόπους να εξασφαλίζει πως η ανάπτυξη του ενός κράτους δεν επηρεάζει αρνητικά την ανάπτυξη ενός άλλου κράτους. Στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή και ισότητα λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές κουλτούρες, πεποιθήσεις και τα διάφορα αξιακά συστήματα με ενεργό το στοιχείο της σύγκρουσης σε κάθε κοινωνία. Επομένως, η εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη έρχεται σε σύγκρουση με τον πρωταρχικό στόχο της μαζικής εκπαίδευσης, όπως περιγράφηκε πιο πάνω παρουσιάζοντας και αξιολογώντας τις νόρμες, τις δομές και τις αξίες που εμπεριέχονται στη λήψη αποφάσεων μιας κοινωνίας (UN 2005 στο Andersson, 2017).

Αρκετοί ερευνητές αναφέρουν πως τα προγράμματα στο παρόν ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν την τάση να χαρακτηρίζονται από μία εργαλειακή προσέγγιση, όπου δίνεται έμφαση στην επιστημονική γνώση που πρέπει να έχουν οι μαθητές και η επίλυση των ζητημάτων αειφορίας βασίζεται στην τεχνολογία ή στην οικονομία, αγνοώντας πολλές φορές την κοινωνική διάσταση και το πολιτικό στοιχείο των ζητημάτων αυτών, δηλαδή την ενεργό συμμετοχή και δράση των πολιτών. Σύμφωνα όμως με Τρομπούκη, 2000 και Luke 2001 (στο Tsevreñi, 2010:3), τονίζεται πως η επίλυση των ζητημάτων αειφορίας δεν αφορά μόνο τους ειδικούς, αλλά όλους τους πολίτες. Η συμμετοχή των πολιτών είναι απαραίτητο στοιχείο για μία ελεύθερη κοινωνία και ο ρόλος των ειδικών είναι να διασφαλίσουν αυτή την ενεργό δράση των πολιτών μέσα από δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες (Schnack 2010). Ο Robottom 1991 (στο Tsevreñi, 2010 : 2), αναφέρει πως στην εκπαιδευτική πράξη, οι μαθητές δεν έχουν την ικανότητα να ερευνήσουν τις βαθιές αιτίες των προβλημάτων και να δράσουν. Όπως αναφέρει και η Τσεβρένη 2010, οι μαθητές δεν αναπτύσσουν κριτική σκέψη, ικανότητα δράσης και την επιθυμία να συμμετέχουν στην επίλυση ζητημάτων αειφορίας. Πιο συγκεκριμένα, αδυνατούν να εκφράσουν τις ιδέες, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους και δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν μία δυνατή σχέση ανάμεσα στην κοινωνία και στο φυσικό περιβάλλον, στο οποίο ζουν. Επίσης, δεν μπορούν να σκεφτούν και να μιλήσουν κριτικά ή να δράσουν αυτόνομα (Tsevreñi, 2010).

## **2.8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μία δημοκρατική Αειφόρο Εκπαίδευση**

Αν ο στόχος μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να δρουν και να συμμετέχουν ενεργά ως πολίτες στα ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση της διδασκαλίας και της προσέγγισης των ζητημάτων αυτών. Ο Jensen κάνει λόγο για αυτή την επείγουσα ανάγκη ειδικά τώρα που η παγκοσμιοποίηση με τις επιρροές της στην εκπαίδευση οδηγεί σε συνηθισμένους τρόπους σκέψης και παράλυση της δράσης των μαθητών (Jensen, 2002: 9).

Σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού για το πώς θα ενορχηστρώσει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει νέες προκλήσεις προκειμένου να εφαρμόσει μία δημοκρατική εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, συμμετοχική και προσανατολισμένη στη δράση. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να έχει συμβουλευτικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και να χρησιμοποιεί τις εμπειρίες και το ταλέντο του για να χειρίζεται στην εκπαιδευτική πράξη τα ζητήματα αειφορίας (Jensen, 2002: 10).

Ο Young (1981) (στο Stevenson 2007 :14) αναφέρει πόσο καταλυτικός μπορεί να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθώς είναι δυνατόν να επηρεάσει το είδος της γνώσης και τον τρόπο που αυτή η γνώση θα επεξεργαστεί μέσα στην τάξη. Οι ιδεολογίες και πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάζουν τον σχεδιασμό της μάθησης και της διδασκαλίας. Επομένως, όλα τα παραπάνω αποτελούν προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός.

### **2.8.1. Προκλήσεις και δυσκολίες στο ρόλο του εκπαιδευτικού για μία δημοκρατική Αειφόρο Εκπαίδευση**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι μείζονος σημασίας για το πώς θα προσεγγιστούν ζητήματα δημοκρατίας, κυρίως όσον αφορά στο είδος προσέγγισης και στο είδος δραστηριοτήτων που θα επιλεγούν. Πολλοί εκπαιδευτικοί δίνουν δραστηριότητες στους μαθητές που είναι απίθανο να ενέχουν το συγκρουσιακό στοιχείο και πολλές φορές τα σύνθετα ζητήματα αειφορίας προσεγγίζονται με εύκολες και έτοιμες λύσεις. Ο Stevenson (2007) αναφέρει πως εκπαιδευτικοί επιλέγουν τέτοιες προσεγγίσεις ικανοποιώντας τα εξής κριτήρια: Εύκολη βαθμολόγηση, γρήγορη προετοιμασία και

καλύτερη οργάνωση του διδακτικού χρόνου. Ο Bernstein (1975) (στο Stevenson, 2007:13) υπογραμμίζει πως οι προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού σχετίζονται με τις γενικές οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος και της βαθμολόγησης του μαθητή, καθώς και από τον επιθυμητό βαθμό ελέγχου της τάξης. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα οργανωτικά ζητήματα, δεν προκαλεί ιδιαίτερη έκπληξη το γεγονός γιατί οι εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν να εμπλέξουν τους μαθητές σε μία δημοκρατική και κριτική εκπαίδευση εφόσον στοχεύουν στον έλεγχο, στην τάξη, στη βεβαιότητα, στην εύκολη βαθμολόγηση, στην εύκολη διαπραγμάτευση των ζητημάτων μακριά από την σύγκρουση και την αβεβαιότητα. Οι μαθητές όμως χρειάζονται χρόνο, ελευθερία και χώρο για να χειριστούν τις συγκρούσεις και τις διαφορετικές απόψεις που εμπεριέχονται στα ζητήματα αειφορίας. Στοιχεία όπως: δυσκολία, αβεβαιότητα, αυτονομία, αντιπαράθεση είναι αναπόσπαστα στοιχεία της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (Stevenson 2007:11).

### **3. Η έρευνα στην Αειφόρο Εκπαίδευση**

#### **3.1. Έρευνες για τις αξίες και τη δημοκρατία στην εκπαίδευση**

Η σχέση μεταξύ αξιών και δημοκρατίας έχει απασχολήσει στο παρελθόν και συνεχίζει να απασχολεί πολλούς ερευνητές που έχουν αναπτύξει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από τα ζητήματα αυτά. Τρία ερωτήματα απασχολούν ιδιαίτερω τους ερευνητές: 1) Υπάρχουν αξίες που μπορούν να οριστούν και να χαρακτηριστούν ως παγκόσμιες; 2) Πώς αυτές οι αξίες μπορούν να συνδεθούν με τις τοπικές κοινότητες και με το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο; 3) Τι ρόλο έχουν οι αξίες αυτές στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη;

Οι Lundegård & Wickman (2007) αναφέρουν πως τα παραπάνω ερωτήματα έχουν σπουδαιότητα να μελετηθούν όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και ως προς την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Οι Van Poeck & Vandenaabeele (2012) και Wals (2010) μελετούν τη σχέση μεταξύ αξιών και δημοκρατίας και τη χαρακτηρίζουν προβληματική καθώς διαπιστώνουν πως στην εκπαίδευση τείνουμε να εισαγάγουμε

προκαθορισμένες και συγκεκριμένες αξίες, με αποτέλεσμα να αφαιρούμε το δημοκρατικό της ρόλο και συνεπώς να μιλάμε για αποπολιτικοποίηση της εκπαίδευσης. Οι Van Poeck & Vandenaabeele (2012) αναζητούν τρόπους πώς μπορεί η εκπαίδευση να μεταδώσει συγκεκριμένες ηθικές αξίες και παράλληλα να διαμορφώσει τη δημοκρατική ταυτότητα του μαθητή. Σε παρόμοια γραμμή ερευνητές όπως οι Gough (2000), Scott & Wals (2013) και Jickling (2008) μελετούν τον εργαλειώδη χαρακτήρα που έχει αποκτήσει η εκπαίδευση .

Αναλυτικότερα, η Gough (2000), αναζητεί τρόπους με τους οποίους οι διαφορετικές τοπικές παραδόσεις μπορούν να διατηρηθούν και να ενισχυθούν ενάντια στην πολιτιστική ομοιογένεια. Ερευνητές όπως οι Englund, Öhman, & Östman (2008), Jensen & Schnack (2006), Lundegård & Wickman, Sund & Öhman (2006, 2013) και Wals (2010) αναζητούν τρόπους να λύσουν το δημοκρατικό παράδοξο στρέφοντας το ερευνητικό τους ενδιαφέρον σε πλουραλιστικές προοπτικές προωθώντας τη δημοκρατική αποστολή της εκπαίδευσης και ενισχύοντας τη δημοκρατική ταυτότητα του μαθητή-ενεργού πολίτη.

Οι Simmie & Edling (2018) ασχολούνται ερευνητικά με το ρόλο που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός στις ποικίλες αλλαγές που προκαλούνται στον εκπαιδευτικό χάρτη τονίζοντας το δημοκρατικό ρόλο που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική του πράξη. .

### **3.2. Τι χρειάζεται η έρευνα στην Αειφόρο Εκπαίδευση**

Πολλοί ερευνητές του χώρου ασπάζονται τον εξής προβληματισμό ‘Γιατί η έρευνα έχει τόσο μικρή επιρροή και επίδραση στη μάθηση και στη διδασκαλία της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη;’ Τα αποτελέσματα του πρότζεκτ με τίτλο ‘Environment and School Initiatives (ENSI) project’ όπως αναφέρει ο Robottom (1993) (στο Walker, 1997) δείχνουν πως η αειφόρος εκπαίδευση δεν εφαρμόζεται αποτελεσματικά στα σχολεία. Οι θεωρητικοί που υποστηρίζουν την κοινωνικά κριτική προσέγγιση, προσπαθώντας να δώσουν απάντηση στον παραπάνω



προβληματισμό, αναφέρουν πως οι μαθητές αποτυγχάνουν στο να εκφράσουν και να αξιολογήσουν απόψεις και αξίες και να δουν μέσα από μια κριτική σκοπιά και τις δικές τους αξίες (Walker, 1997: 8).

Οι θεωρητικοί, όπως ο Huckle (1991), εξηγούν πως η κρίση της οικονομίας και της οικολογίας μπορεί να επιλυθεί μέσω της εκπαίδευσης. Ο Huckle (στο Walker, 1997) σημειώνει πως η αειφόρος εκπαίδευση αποτυγχάνει να παρέχει λύση, αντίθετα είναι μέρος του προβλήματος. Επιπλέον, αποτυγχάνει να εκπαιδεύσει τους μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιληφθούν τις πραγματικές αιτίες των προβλημάτων. Ο Robinson (1994) αναφέρει πως οι μαθητές είναι παθητικά θύματα μεγάλων και ισχυρών οικονομικών δυνάμεων.

Αξίζει να σημειωθεί πως δεν υπάρχουν πολλά διεθνή ερευνητικά ευρήματα για το αν εκπαιδευτικά προγράμματα εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πως θα διδάσκουν περιβαλλοντική και αειφόρο εκπαίδευση. Υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την πραγματοποίηση περισσότερων ερευνών για τις επιδράσεις της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Σημαντική έρευνα είναι του Andersson (2016) στη Σουηδία με γενικό σκοπό να εξετάσει εάν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, παρέχει όλα εκείνα τα εργαλεία που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν με έναν περισσότερο δημοκρατικό/πλουραλιστικό τρόπο και κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα διδαχθούν ζητήματα αειφορίας (Andersson, 2016: 3).

Στην εκπαιδευτική πράξη υπάρχουν αμφιβολίες και αβεβαιότητες για το πώς οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν ζητήματα αειφορίας και εάν παρέχουν στους μαθητές τον χρόνο που χρειάζονται για να σκεφτούν σε αυτά τα πολύπλοκα ζητήματα (Knutsson 2011). Αυτές οι ανησυχίες παρατηρούνται έντονα όταν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την κανονιστική παράδοση (normative approach) απλοποιώντας τα ζητήματα και παρέχοντας εύκολες και γρήγορες λύσεις (Sund, 2013). Ο Nikel (2007) ασχολήθηκε με τις επαναλαμβανόμενες συνήθειες και την επαναλαμβανόμενη επιχειρηματολογία για το τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί βασικό σκοπό όταν διδάσκουν αειφόρο εκπαίδευση. Οι Sund & Wickman (2008) ανέπτυξαν τη θεωρία του Nikel για τις ευθύνες που έχουν οι όταν διδάσκουν αειφόρο εκπαίδευση.

## **Μέρος Δεύτερο: Μεθοδολογία Έρευνας- Αποτελέσματα**

### **1. Μεθοδολογία**

#### **1.1. Εισαγωγή**

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο δίνεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας, καθώς και τα βασικά της χαρακτηριστικά. Γενικός σκοπός της εργασίας είναι η καταγραφή, η αποτύπωση και η ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη δημοκρατική διάσταση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Αρχικά, δίνονται ο γενικός σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και απαντήθηκαν μέσα από την έρευνα. Στην συνέχεια, ακολουθεί ο ερευνητικός σχεδιασμός, η επιλογή και η παρουσίαση του δείγματος, τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων, η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή τους και τέλος οι μέθοδοι ανάλυσης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν.

#### **1.2. Προβληματισμός, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Οι αξίες και η δημοκρατία αποτελούσαν ανέκαθεν βασικές έννοιες στον κορμό της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Η εκπαίδευση όμως συνεχώς αναπροσδιορίζει το ρόλο της με τις αλλαγές να συμβαίνουν σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο, με τις αξίες και τη δημοκρατία να χρήζουν νέας ανάγνωσης εστιάζοντας στην παιδαγωγική και διδακτική διάσταση των εννοιών αυτών. Καταλυτικός ρόλος στη διαδικασία επαναπροσδιορισμού αποτελεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού για το πώς χειρίζεται αυτές τις αλλαγές μέσα στη διδακτική του πρακτική και κατ' επέκταση ποιες είναι οι επιδράσεις στην σύνθετη ταυτότητα του μαθητή.

Πιο αναλυτικά, η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία θέτει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε γενικά σχολεία αναφορικά με τη δημοκρατική διάσταση της εκπαίδευσης για την Αειφόρο

Ανάπτυξη και παράλληλα να διερευνήσει τη διδακτική πρακτική που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε ζητήματα δημοκρατίας, αυτονομίας και δράσης των μαθητών για τα περιβαλλοντικά και τα ζητήματα αειφορίας. Απώτερος σκοπός της έρευνας αυτής είναι να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν κριτικές και αναστοχαστικές απόψεις και πρακτικές ως προς τη σημασία και τον ρόλο των δημοκρατικών και πλουραλιστικών προσεγγίσεων στην Εκπαίδευση για την αειφόρο Ανάπτυξη.

Για να επιτύχει τον παραπάνω σκοπό η έρευνα εστιάζει και στοχεύει στην απάντηση τεσσάρων γενικών ερωτημάτων και υποερωτημάτων αυτών:

**1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αξίες και τη δημοκρατία στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη;**

1α) Ποιες αξίες προωθούνται στην ΕΑΑ; Υπάρχει ένα κοινό σύστημα αξιών;

1β) Μπορεί η ΕΑΑ να δίνει περιθώρια ελευθερίας και δράσης στους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα να προωθεί συγκεκριμένες αξίες, στάσεις και συμπεριφορές;

1γ) Τι σημαίνει δημοκρατική Αειφόρος Εκπαίδευση;

**2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προσεγγίσεις , τεχνικές και δραστηριότητες που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη;**

2α) Ποιες μεθοδολογίες, τεχνικές και δραστηριότητες εφαρμόζονται στην ΕΑΑ; Θεωρούνται πως είναι περισσότερο κανονιστικές και κλειστές ή δημοκρατικές και ανοιχτές;

2β) Πώς εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί δημοκρατικές και πλουραλιστικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες;

2γ) Κατά πόσο θεωρείται το παρόν ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την Αειφόρο εκπαίδευση δημοκρατικό και ανοιχτό;

**3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του μαθητή στα ζητήματα αειφορίας; Μπορούν οι μαθητές να γίνουν αυτόνομοι και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες;**

3 α) Πώς οι μαθητές μπορούν να γίνουν αυτόνομοι και να αναπτύξουν πρωτοβουλία και δράση;

3β) Ποιες δραστηριότητες στην εκπαιδευτική πράξη προάγουν δημοκρατικές προσεγγίσεις;

**4. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τις δυσκολίες και τις προκλήσεις των εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη;**

4α) Ποιες δυσκολίες καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση;

4β) Ποιες προκλήσεις καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί όταν υλοποιούν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

### **1.3. Ερευνητικός σχεδιασμός**

Πρόκειται για ποιοτική έρευνα καθώς απαντά κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί», ενώ έχει ως στόχο την περιγραφή, ερμηνεία και κατανόηση ενός φαινομένου αναφερόμενη σε ένα συγκεκριμένο χαρακτήρα του. Η ποιοτική σκοπιά θα βοηθήσει τον ερευνητή να κατανοήσει τις αντιλήψεις των ατόμων και να τις αναζητήσει παρά τα αναλύσει στατιστικά (Bell, 2005). Βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας αποτελούν α) η πεποίθηση στις πολλαπλές πραγματικότητες, β) η προσπάθεια αναγνώρισης μιας προσέγγισης στη βαθιά κατανόηση ενός φαινομένου, γ) δέσμευση στις απόψεις των συμμετεχόντων, δ) παραγωγή και αποτύπωση των ευρημάτων που βασίζεται στους σχολιασμούς των συμμετεχόντων (Streubert Speziale & Carpenter, 2007 στο Baismoradi 2013: 1). Η ποιοτική έρευνα δεν αποτελεί μια μοναδική ερευνητική προσέγγιση, αλλά διαφορετικές επιστημονικές παραδοχές που περιλαμβάνουν τη φαινομενολογία, την εθνογραφία, την έρευνα δράσης, την αφηγηματική ανάλυση και τη θεματική ανάλυση.(Baismoradi 2013: 1).

Οι ποιοτικές προσεγγίσεις μοιράζονται έναν κοινό στόχο, δηλαδή στην κατανόηση ενός φαινομένου από την πλευρά αυτών που το ζουν. Στις ποιοτικές προσεγγίσεις τα κοινά στοιχεία είναι πιο σημαντικά από τις διαφορές, καθώς η ευελιξία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό, καθώς δεν προϋποθέτει τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις όπως συμβαίνει με άλλες ποιοτικές αναλύσεις όπως η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση (Holloway & Todres, 2003). Προσεγγίσεις όπως η περιγραφική φαινομενολογία, η ανάλυση περιεχομένου και η θεματική ανάλυση είναι περισσότερο κατάλληλες για ερευνητές που επιθυμούν να αποκτήσουν έναν μικρό βαθμό ερμηνείας των φαινομένων σε σχέση με την ερμηνευτική φαινομενολογία που στοχεύει σε βαθύτερες αναλύσεις.

Συγκεκριμένα, η μέθοδος που υιοθετήθηκε είναι η θεματική ανάλυση. Σε αυτό το σημείο θα εστιάσουμε στη θεματική ανάλυση ως μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων που περιγράφεται ως μια μέθοδος που «αναγνωρίζει, αναλύει, και αποτυπώνει τα επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα , δηλαδή τα «θέματα» τα οποία προκύπτουν μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα. (Braun & Clarke, 2006: 79). στο Baismoradi 2013: 1). Και ονομάστηκε μέθοδος για πρώτη φορά από τον Merton το 1970. Στοχεύει στην ανίχνευση όλων αυτών των κοινών νοημάτων σε μία ή περισσότερες συνεντεύξεις (DeSantis & Noel Ugarriza,2000).

Ο ίδιος ο ερευνητής θα πρέπει να κατασκευάσει έναν κόσμο μέσα στον οποίο τα κείμενα αποδίδουν νόημα απαντώντας στις ερωτήσεις της έρευνας (Krippendorff, 2004). Ο ερευνητής μπορεί να ανιχνεύσει πολυάριθμα μοτίβα νοήματος, εστιάζει όμως σε αυτά που είναι σχετικά με το θέμα και είναι κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα λειτουργούν ως οδηγός κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης. Η διαδικασία της ανάλυσης προϋποθέτει τον ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο του ερευνητή που αναπτύσσει διαλογική σχέση με τα δεδομένα του περισσότερο παράγει και συγκροτεί τα θέματα παρά τα ανακαλύπτει (Tsiolis,2018 :7). Η θεματική ανάλυση προσανατολίζεται σε ένα μεγάλο εύρος ερευνητικών ενδιαφερόντων και θεωρητικών οπτικών και αποτελεί τη βάση για τις υπόλοιπες μεθόδους επειδή: α) επεξεργάζεται ένα μεγάλο εύρος ερευνητικών ερωτήσεων σχετικά με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, αλλά και την πλήρη κατασκευή και αποτύπωση ενός φαινομένου β) αναλύει διαφορετικά είδη δεδομένων από συνεντεύξεις, focus group , απομαγνητοφωνήσεις κ.α γ) λειτουργεί είτε με μικρό είτε με μεγάλο εύρος δεδομένων δ) μπορεί να εφαρμοστεί για να

παράγει έρευνες που οδηγούνται από τα ίδια τα δεδομένα ή από τη θεωρία (Clarke, Braun 2003: 4). Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τον νέο ερευνητή, καθώς παρέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες και για τη διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015).

Η θεματική ανάλυση μπορεί να είναι μία μέθοδος που αποτυπώνει εμπειρίες, νοήματα και την πραγματικότητα των συμμετεχόντων, αλλά μπορεί να είναι και μία μέθοδος που εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους γεγονότα, νοήματα και εμπειρίες λειτουργούν μέσα στην κοινωνία. Επομένως, η θεματική ανάλυση μπορεί να είναι ο καθρέφτης που αντανακλά την κοινωνία ή μπορεί να ξεσκεπάσει την πραγματικότητα (Braun, Clarke 2006: 5). Τα έξι στάδια της θεματικής ανάλυσης όπως δημιουργήθηκαν από τους Braun και Clarke το 2006, είναι τα εξής:

#### Πρώτο στάδιο: Εξοικείωση με τα δεδομένα

Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής πρέπει να εξοικειωθεί με το ερευνητικό υλικό με προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων και ενεργητική αναζήτηση νοημάτων. Εδώ ο ερευνητής καταγράφει τις αρχικές του ιδέες πριν ξεκινήσει το δεύτερο στάδιο της κωδικοποίησης.

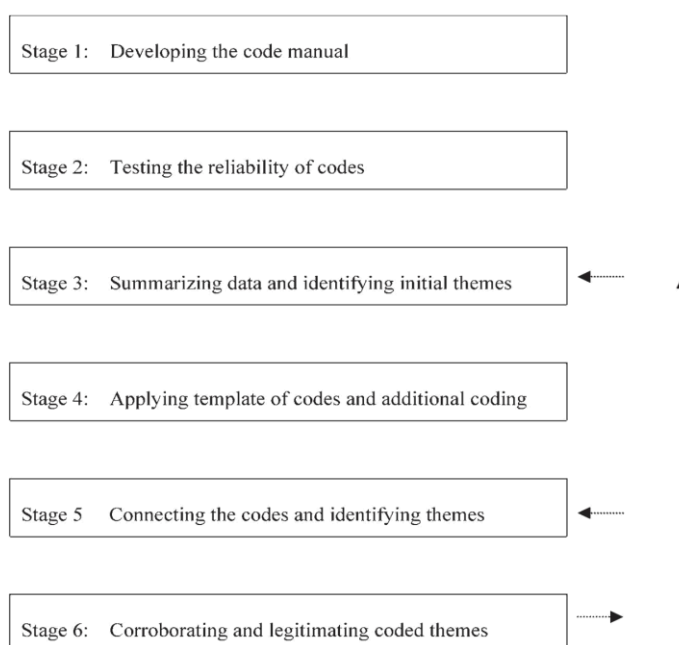
#### Δεύτερο στάδιο: κωδικοποίηση

Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής παράγει αρχικούς κώδικες με εξέταση των κειμένων σειρά προς σειρά. Συγκεκριμένα, αποδίδεται σε κάθε απόσπασμα του κειμένου ένας εννοιολογικός προσδιορισμός-ένας κωδικός. Επειδή ένα απόσπασμα μπορεί να περιέχει πολλά διαφορετικά νοήματα μπορούν να αποδοθούν στο ίδιο απόσπασμα ένας ή περισσότεροι κωδικοί. Το στάδιο αυτό είναι πολύ σημαντικό μέρος της ανάλυσης, καθώς εντοπίζονται μονάδες νοήματος που συνδέονται μεταξύ τους και οργανώνονται τα δεδομένα σε ομάδες που έχουν νόημα (Guest, Macqueen & Namey, 2012).

Όπως αναφέρει και ο Ιωσηφίδης η ταξινόμηση και η ανάλυση δεδομένων υπό τη μορφή γραπτού κειμένου μπορεί να γίνει με δύο μορφές προσεγγίσεων των δεδομένων (διατμηματική ή μη διατμηματική). Σύμφωνα με τη διατμηματική, τα κείμενα των διαφορετικών περιπτώσεων χωρίζονται σε επί μέρους τμήματα ή απόσπασματα και ο ερευνητής οργανώνει τα δεδομένα με βάση ένα σταδιακά διαμορφούμενο κοινό σύστημα κωδικών ή κατηγοριών ταξινόμησης. Αυτή η

διαδικασία αποτελείται κωδικοποίηση που περιλαμβάνει τη λεπτομερή απόδοση νοήματος με στόχο τη σταδιακή κωδικοποίηση (Ιωσηφίδης, 2008).

Παρακάτω ακολουθεί η διαγραμματική προσέγγιση των σταδίων κωδικοποίησης των δεδομένων, προσαρμοσμένη από *Boyatzis, 1998, and Crabtree and Miller, 1999*).



Το πρώτο στάδιο περιέχει την ανάπτυξη του εγχειριδίου κωδίκων, το δεύτερο στάδιο ελέγχει την αξιοπιστία των κωδίκων, το τρίτο στάδιο κάνει περίληψη των δεδομένων και αναγνωρίζει τα αρχικά θέματα, το τέταρτο στάδιο εφαρμόζει το μοτίβο των κωδίκων, το πέμπτο στάδιο συνδέει τους κώδικες και αναγνωρίζει τα θέματα και το έκτο στάδιο συνοψίζει την κωδικοποίηση των θεμάτων (Fereday , Muir-Cochrane 2006).

#### Τρίτο στάδιο: Αναζήτηση των θεμάτων

Σε αυτό το στάδιο η ανάλυση εστιάζει στην αναζήτηση πιθανών θεμάτων ή υποθεμάτων. Κάποιοι κωδικοί μπορούν να σχηματίσουν κύρια θέματα, ενώ άλλοι υποθέματα ή υποκατηγορίες. Τα θέματα συμπυκνώνουν ομάδες κωδικών ή κατηγοριών και έχουν μεγαλύτερο βαθμό ερμηνείας από τους κωδικούς (Langdridge, 2004).

#### Τέταρτο στάδιο: Επανεξέταση των θεμάτων

Το στάδιο αυτό ξεκινά όταν αρχίζει να διαμορφώνεται ένα σύνολο πιθανών θεμάτων και περιλαμβάνει την επανεξέταση τους μέχρι να πληρούν κάποια κριτήρια. Στο

πρώτο επίπεδο επανεξέτασης περιλαμβάνει την αναθεώρηση στο επίπεδο των κωδικοποιημένων δεδομένων. Με προϋπόθεση ότι τα υποψήφια θέματα σχηματίζουν ένα συνεκτικό σύνολο, τότε ο ερευνητής προχωρά στο δεύτερο επίπεδο αυτού του σταδίου. Αν ένα θέμα δεν είναι συνεκτικό, ο ερευνητής πρέπει να αναλογιστεί ένα το θέμα είναι προβληματικό ή κάποια αποσπάσματα των δεδομένων δεν ταιριάζουν εκεί. Όταν ο ερευνητής βεβαιωθεί πως τα θέματα συλλαμβάνουν επαρκώς το περίγραμμα των κωδικοποιημένων δεδομένων, όταν έχει σχηματιστεί ένας θεματικός χάρτης μπορεί να προχωρήσει στο επόμενο επίπεδο.

#### Πέμπτο στάδιο: Ορισμός και ονομασία θεμάτων

Αυτό το στάδιο ξεκινά μόλις διαμορφωθεί ο θεματικός χάρτης των δεδομένων. Συγκεκριμένα, προσδιορίζεται η ουσία του κάθε θέματος όπου ο ερευνητής διεξάγει ανάλυση προσδιορίζοντας την 'ιστορία' που κάθε θέμα απεικονίζει, καθώς πως αυτό εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της έρευνας. Σε αυτό το στάδιο, ο ερευνητής καλό είναι να μπορεί να περιγράψει το περιεχόμενο κάθε θέματος σε δύο προτάσεις.

#### Έκτο στάδιο: Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων

Αυτό το στάδιο ξεκινάει όταν συγκεντρώνεται το σύνολο των πλήρως επεξεργασμένων θεμάτων που προκύπτουν από το ερευνητικό υλικό. Η συγγραφή ανάλυσης πρέπει να έχει μια ενδιαφέρουσα, συνεκτική και λογική ιστορία, χωρίς επαναλήψεις, που να συνδέει τα δεδομένα εντός αλλά και μεταξύ των θεμάτων.

Ένα διαφορετικό μοντέλο που βασίζεται στα στάδια της θεματικής ανάλυσης αναπτύχθηκε από τον Τσιώλη, είναι το εξής:

#### Βήμα πρώτο: Μετεγγραφή της συνέντευξης

Ο ερευνητής μεταφέρει σε γραπτό κείμενο τη συνέντευξη. Μετεγγραφή, συνεπώς, καλείται η μετατροπή σε γραπτό κείμενο των ηχογραφημένων ή βιντεοσκοπημένων λεκτικών διαδράσεων, σύμφωνα με καθορισμένους κανόνες σημειογραφίας (Τσιώλης 2014: 269 στο tsiolis 2018).

#### Βήμα δεύτερο: Εξοικείωση με τα δεδομένα, εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα

Ο ερευνητής διαβάζει προσεκτικά το υλικό και εξοικειώνεται με αυτό και εντοπίζει εκείνα τα αποσπάσματα που του παρέχουν πληροφορίες για κάθε ερευνητικό ερώτημα.

#### Βήμα τρίτο: Κωδικοποίηση

Στη συνέχεια, ο ερευνητής οφείλει να ερμηνεύσει τα δεδομένα του, να κατανοήσει



δηλαδή το νόημά τους και να το αποδώσει με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό. Η διαδικασία αυτή καλείται *κωδικοποίηση* και οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί, οι οποίοι εκφράζουν το νόημα που αποδίδει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα δεδομένων, ονομάζονται κωδικοί (Braun & Clarke 2012 στο tsiolis 2018). Οι κωδικοί μπορεί να είναι περιγραφικού τύπου, να συνοψίζουν δηλαδή και να περιγράφουν το έκδηλο περιεχόμενο μιας ενότητας των δεδομένων. Μπορεί, όμως, να προκύπτουν από την ερμηνεία της σημασίας ή του λανθάνοντος νοήματος που διαβάξει ο ερευνητής στα δεδομένα του (κωδικοί ερμηνευτικού τύπου).

#### Βήμα τέταρτο: Η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα

Σε αυτό το στάδιο επιχειρείται η μετάβαση από το επίπεδο των κωδικών σε εκείνο των θεμάτων. Εδώ επιχειρείται, επίσης, η διαμόρφωση ενός θεματικού χάρτη, ο οποίος θα καταδεικνύει τις σχέσεις μεταξύ των θεμάτων καθώς και μεταξύ των θεμάτων και των ιδιοτήτων τους.

#### Βήμα πέμπτο: Έκθεση των ευρημάτων

Στη διαδικασία της παρουσίασης των ευρημάτων εκτίθενται πρώτα τα θέματα/ιδιότητες που αναδείχθηκαν και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. (tsiolis 2018).

Ένα κοινό απόπτημα στη θεματική ανάλυση για τον ερευνητή, είναι να χρησιμοποιεί τις κύριες ερωτήσεις συνέντευξης ως θέματα. Αυτό αντανακλά το γεγονός ότι τα δεδομένα οργανώθηκαν και συμπεριλήφθηκαν παρά αναλύθηκαν (Clarke & Braun, 2013). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί, όπως οι Clarke & Braun τονίζουν πως η ανάλυση αποτελεί μια διαδικασία μετακίνησης μέσα στα δεδομένα σε όλα τα στάδια.

### **1.4. Δείγμα**

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν στη δημόσια εκπαίδευση και έχουν ασχοληθεί με Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία με βάση τη διαθεσιμότητα που υπήρχε στο νομό Αττικής. Οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Αθήνας που θέλησαν και δέχτηκαν να συμμετέχουν με προθυμία στην ερευνητική διαδικασία. Λόγω της τυχαίας δειγματοληψίας ίσως το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό της συγκεκριμένης περιοχής. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί (10 γυναίκες 2 άνδρες).

Σε αυτό το σημείο ακολουθούν πίνακες με δημογραφικά στοιχεία που αφορούν τους συμμετέχοντες:

<b>Φύλο Εκπαιδευτικών</b>		
	Αριθμός	Ποσοστό
Γυναίκες	10	83.33
Άνδρες	2	16.67
Σύνολο	12	

Πίνακας 1: Φύλο Εκπαιδευτικών

<b>Ηλικία Εκπαιδευτικών</b>	
	Αριθμός
22-25	0
26-35	2
36-45	7
46-55	3
>55	0

Πίνακας 2: Ηλικία Εκπαιδευτικών

<b>Σπουδές Εκπαιδευτικών</b>	
Βασικό Πτυχίο	4
Δεύτερο Πτυχίο	1
Μεταπτυχιακό	6
Διδακτορικό	1

Πίνακας 3: Σπουδές Εκπαιδευτικών

<b>Σύμβαση Εργασίας Εκπαιδευτικών</b>	
Μόνιμος	8
Αναπληρωτής	4
Ωρομίσθιος	0

Πίνακας 4: Σύμβαση εργασίας Εκπαιδευτικών

<b>Προϋπηρεσία Εκπαιδευτικών</b>	
0-5 έτη	2
6-10 έτη	2
11-15 έτη	1
16-20 έτη	7
>20	0

Πίνακας 5: Προϋπηρεσία Εκπαιδευτικών

Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια. Οι θεματικές των σεμιναρίων είναι οι εξής:

- Ψυχολογία
- Σχολική Ψυχολογία
- Αγωγή Υγείας
- Διδακτική Ιστορίας
- Νέες Τεχνολογίες
- α' και β' επίπεδο υπολογιστών
- Επαγγελματική Ανάπτυξη
- Εξαρτησιογόνες ουσίες

Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι θεματικές των σεμιναρίων είναι οι εξής:

- Κύκλος νερού
- Βιώσιμες πόλεις
- Κλιματική αλλαγή
- Καταστατικός χάρτης της γης
- Μεταναστευτικό-προσφυγικό
- Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών στην ΠΕ
- Στελέχη ΠΕ
- Ημερίδες, Δημερίδες ΠΕ
- Φυσικές Καταστροφές
- Διαχείριση κρίσεων
- Τεχνικές/ Μέθοδοι στην ΠΕ
- Παιχνίδι: Περιβαλλοντικό μέσο ευαισθητοποίησης

Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που έχουν υλοποιήσει οι εκπαιδευτικοί εμπίπτουν στις εξής θεματικές:

- Ενεργός πολίτης
- Εξοικονόμηση ενέργειας
- Διαχείριση απορριμμάτων
- Κλιματική αλλαγή
- Βιώσιμη πόλη
- Ανακύκλωση
- Παιχνίδι: Περιβαλλοντικό μέσο ευαισθητοποίησης
- Φυσικές Καταστροφές
- Καταστατικός χάρτης της γης
- Μυθολογία: νερό και περιβάλλον
- Πολυτροπικότητα και ΠΕ

### **1.5. Μέσα συλλογής των δεδομένων**

Για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις για το λόγο ότι διαθέτουν μία προσαρμοστικότητα με βάση τον εκάστοτε ερωτώμενο και επιτρέπουν στον ερευνητή την καταγραφή περισσότερων πληροφοριών που αφορούν

και τη γλώσσα του σώματος (δισταγμός- σιγουριά- χρόνος σκέψης και απάντησης- κ.ά.). Οι συνεντευξιαζόμενοι αρχικά ενημερώθηκαν σχετικά με την έρευνα, τη σκοπιμότητά της και τη μελλοντική χρήση των δεδομένων που θα καταγραφούν. Ο τύπος των συνεντεύξεων που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή των δεδομένων ήταν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, καθώς υπήρχε ένας κεντρικός σκελετός ερωτήσεων (Παράρτημα 1) που θα γινόταν σε όλους τους συμμετέχοντες αλλά από εκεί και έπειτα κάποιες μπορεί να τροποποιήθηκαν για την καλύτερη κατανόηση των ερωτώμενων ή να συγκεκριμενοποιήθηκαν περισσότερο σχετικά με μια ενέργεια των ίδιων των συμμετεχόντων για τη διευκρίνισή της. Για την καλύτερη και πληρέστερη καταγραφή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συζητήσεων ούτως ώστε να δοθεί η ευκαιρία στον ερευνητή να αναλύσει και να αποκωδικοποιήσει εκτενώς τις απαντήσεις που δόθηκαν.

## **1.6. Διαδικασία**

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά την έρευνα ήταν η εξής. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική έρευνα με δύο δοκιμαστικές συνεντεύξεις με δύο εκπαιδευτικούς με σκοπό να ανιχνευθούν δυσκολίες και προτάσεις βελτίωσης του οδηγού συνεντεύξεων. Είναι πολύ σημαντικό κομμάτι της όλης αυτής η ανατροφοδοτική διαδικασία, γιατί δίνει τη δυνατότητα στον συνεντευκτή-ερευνητή να διαπιστώσει πως αντιλαμβάνονται οι συνεντευξιαζόμενοι τις ερωτήσεις της έρευνας. Η πιλοτική έρευνα κύλησε ομαλά αποδεικνύοντας πώς ίσως ο σχεδιασμός να είναι ο κατάλληλος. Συνεπώς, το επόμενο βήμα ήταν να συνεχίσει η έρευνα στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Το χρονικό διάστημα πραγματοποίησης των συνεντεύξεων ήταν μεταξύ αρχές Οκτωβρίου έως αρχές Νοεμβρίου του 2019. Οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικώς (8) και τέσσερις (4) πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία που εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί. Η χρονική διάρκεια της κάθε συνέντευξης κυμαινόταν μεταξύ 15 λεπτών έως 30 λεπτών. Μόλις ολοκληρώθηκε η διαδικασία μαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων ακολούθησε η διαδικασία της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, η οποία αναλυτικά περιγράφεται στο επόμενο κεφάλαιο.

## 2. Ευρήματα

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί δίνονται τα ευρήματα της ερευνητικής διαδικασίας όπως αυτά καταγράφηκαν και αναλύθηκαν με βάση τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Η παρουσίαση των ευρημάτων στηρίζεται στους άξονες και στις ερωτήσεις της έρευνας.

Πρώτος άξονας ερωτήσεων:

**Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αξίες στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

Ποιες αξίες προωθούνται στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη;

Σε ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για το αν υπάρχουν συγκεκριμένες αξίες που πρέπει να προωθούνται στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, αναδείχθηκαν οι παρακάτω αξίες:

- Σεβασμός
- Αλληλεγγύη
- Δημοκρατία και συνεργασία
- Αειφορία και οικολογική βιωσιμότητα
- Ενεργή δράση και συμμετοχή

Αξίζει να σημειωθεί πως όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά και η πλειονότητα ανέδειξε το σεβασμό και την αλληλεγγύη ως τις πιο κύριες αξίες που πρέπει να προωθείται στην εκπαιδευτική πράξη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν το σεβασμό στο περιβάλλον, το σεβασμό στον άνθρωπο και στους άλλους ανθρώπους (διαγενεακή αλληλεγγύη), το σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι τα εξής «: Πέρα από το σεβασμό στο περιβάλλον και το σεβασμό στη φύση, είναι ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των ανθρώπων, η συνεργασία, η αλληλοκατανόηση, η αλληλεγγύη ε...» (εκπαιδευτικός 1), «ο σεβασμός προς το περιβάλλον καθότι αποτελούμε μέρος του ε... και ο σεβασμός κατ' επέκταση προς τους άλλους ανθρώπους και εκεί μπαίνουν λίγο και τα ανθρώπινα δικαιώματα, κατά πόσο σεβόμαστε τα ανθρώπινα δικαιώματα και των άλλων με

τις ενέργειες μας» (εκπαιδευτικός 2), «Και ότι θα πρέπει έτσι όπως εμείς τα βρήκαμε θα πρέπει να τα παραδώσουμε και ίσως ακόμα καλύτερα στην επόμενη γενιά ε... άρα είναι ο σεβασμός η μία αξία, η άλλη αξία είναι της αλληλεγγύης απέναντι στο κοινό πρόβλημα» (εκπαιδευτικός 3), «Σίγουρα μία από αυτές είναι ο σεβασμός για το περιβάλλον και η ευαισθητοποίηση προς αυτό» (εκπαιδευτικός 4).

Καθώς επίσης, 4 από τους εκπαιδευτικούς επεσήμαναν τη δημοκρατία και τη δικαιοσύνη ως αξίες της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι τα εξής «η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, η δίκαιη διανομή πόρων ε... η διαχρονικότητα ξέρω γω των και πώς να διατηρήσουν» (εκπαιδευτικός 5), «ο σεβασμός στο περιβάλλον, στον άνθρωπο, η αλληλεγγύη, η δημοκρατία, η συνεργασία, αυτά» (εκπαιδευτικός 7), «πιστεύω πως ναι γιατί είναι δύο... είναι ειδικά η εκπαίδευση για την Αειφορία είναι ένα ολιστικό αντικείμενο, το οποίο μπορεί να αντιμετωπισθεί πολύπλευρα, οπότε στα παιδιά θα πρέπει να δημιουργούνται, να καλλιεργούνται αξίες δημοκρατικές πιστεύω γιατί θα πρέπει να αναπτύξουν το διάλογο, τη συζήτηση και να δέχονται ο ένας τη γνώμη του άλλου» (εκπαιδευτικός 9).

Επίσης, 3 από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν την αειφορία και την οικολογική βιωσιμότητα ως αξίες της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι τα εξής «της οικολογικής βιωσιμότητας και της οικολογικής και κοινωνικής αλληλεγγύης, ότι πρέπει να νοιαζόμαστε για το τώρα, για τις γενιές που θα ακολουθήσουν, καθώς και για τα έμβια όντα του πλανήτη» (εκπαιδευτικός 10), «η πανανθρώπινη αξία της Αειφορίας, δηλαδή ότι έχουμε χρέος να σεβόμαστε το περιβάλλον για τις μελλοντικές γενιές ε...» (εκπαιδευτικός 1). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως 2 εκπαιδευτικοί ανέδειξαν την αξία της συμμετοχής και του ενεργού πολίτη. Χαρακτηριστικό απόσπασμα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι τα εξής «ας μείνουμε εδώ και να σου συμπληρώσω αν είναι, αλλά κυρίως εγώ εκεί επικεντρώνω, δηλαδή στο να είσαι ενήμερος, στο να είσαι ενεργός και στο να αναλαμβάνεις ευθύνη». (εκπαιδευτικός 9).

Υπάρχουν καθολικές αξίες της αειφορίας; Μπορεί αυτές οι αξίες να είναι αποδεκτές από όλες τις κοινωνικές ομάδες σε παγκόσμιο επίπεδο;

Σε ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για το αν υπάρχουν καθολικές αξίες της αειφορίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά. Αξίζει να σημειωθεί πως 9 εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως όλες οι αξίες είναι αποδεκτές από όλες τις κοινωνικές ομάδες και πως αυτή είναι η αναγκαία συνθήκη.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι τα εξής «Ε βέβαια όλοι πρέπει να σεβόμαστε τέτοιες αξίες, διαφορετικά είναι ένας κύκλος, τέλος πάντων, αν κάποιος δεν σέβεται αυτές τις αξίες ε... θα γυρίσει εναντίον του ε... όλοι οφείλουμε από κοινού να σεβόμαστε, είναι αμφίδρομες οι σχέσεις, υπάρχει σχέση αλληλεπίδρασης» (εκπαιδευτικός 2), «Από μόνη της η λέξη, εξ ορισμού, έχει κάτι το καθολικό. Και αυτό γιατί αειφορία είναι κάτι το οποίο φέρω για πάντα. Και κατά τη γνώμη μου για να έχεις κάτι για πάντα, όπως το περιβάλλον για παράδειγμα, θα πρέπει να το αντιμετωπίζεις καθολικά και ολόπλευρα» (εκπαιδευτικός 12), «ναι, υπάρχουν καθολικές αξίες και σίγουρα αυτές είναι αποδεκτές από οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα» (εκπαιδευτικός 3), «... πιστεύω πως ναι και κατά κάποιο τρόπο αυτός είναι και ο στόχος εκπαίδευσης όσον αφορά την Αειφορία, στο να γίνουν αποδεκτές από όλες τις κοινωνικές ομάδες, σε οποιοδήποτε σημείο του κόσμου και να βρίσκονται» (εκπαιδευτικός 5), «θα μπορούσαν, θα έπρεπε να είναι, θα έπρεπε δε μπορεί να λειτουργήσει η κοινωνία διαφορετικά» (εκπαιδευτικός 10), «όχι δεν υπάρχει διαφοροποίηση, εμείς αποτελούμε προς το παρόν μια διαφοροποίηση σε ορισμένα, αντιστεκόμαστε σθεναρά στην ανάληψη ευθυνών, είναι θέμα ταπεραμέντου» (εκπαιδευτικός 7).

Ωστόσο, 3 εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως οι αξίες της αειφορίας δεν μπορούν να γίνουν αποδεκτές από όλες τις κοινωνικές ομάδες σε παγκόσμιο επίπεδο και υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι τα εξής «όχι θεωρώ πως κάποιες κοινωνικές ομάδες ίσως έρχονται σε σύγκρουση με αυτές, λόγω συγκεκριμένων συμφερόντων, ότι κάποιες κοινωνικές ομάδες έχουν κάποια συμφέροντα οπότε μπορεί για αυτούς να μην είναι το ίδιο αποδεκτές» (εκπαιδευτικός 8), «: Ότι κάποιος δε δέχεται ότι τον αφορά αυτό το πρόβλημα, θα σου έλεγα οι πιο οικονομικά δυνατοί που ούτε καν αναγνωρίζουν ότι υπάρχει πρόβλημα, όσο πιο κάτω πηγαίνουμε στην πυραμίδα, τόσο αναγνωρίζουμε ότι υπάρχει πρόβλημα, όσο ανεβαίνουμε αφορά κάποιους άλλους που νομίζουν ότι πάντα θα τη γλυτώνουν» (εκπαιδευτικός 1), «εμείς ως δυτική κοινωνία το έχουμε στο μυαλό μας ότι θα έπρεπε να είναι καθολικές, αλλά σίγουρα υπάρχουν διαφοροποιήσεις από όλες τις



κοινωνικές τάξεις ε... διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης ίσως, άλλη ίσως κοινωνική ομάδα αισθάνεται αδικημένη και σου λέει αυτή η αξία δεν ισχύει, εξαρτάται που βρίσκεται, σε ποια κοινωνική ομάδα βρίσκεσαι και σε ποια ε... γεωγραφική θέση βρίσκεσαι» (εκπαιδευτικός 4).

#### Σε τι βαθμό αυτές οι αξίες πρέπει να διδάσκονται στους μαθητές;

Σε ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το πόσο σημαντικό είναι οι αξίες αυτές να διδάσκονται στους μαθητές, όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά δίνοντας έμφαση στη σπουδαιότητα τη διδασκαλία αυτών. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι τα εξής «Στο μέγιστο δυνατό» (εκπαιδευτικός 1), «Είναι κρίσιμο, διαφορετικά δεν θα υπάρξει βιώσιμο περιβάλλον για τις μελλοντικές γενιές, δεν είναι, είναι μια πραγματικότητα αυτό, δεν είναι, δηλαδή έχουμε φτάσει σε πολύ δύσκολα επίπεδα, άμα δεν τα διδάξουμε στα παιδιά, τι θα γίνει; δε θα υπάρχει μέλλον. Εννοώ όσον αφορά τη βιωσιμότητα» (εκπαιδευτικός 3), «στο βαθμό που θα έπρεπε να είναι μάθημα και όχι απλά ένα πρόγραμμα, δηλαδή θα έπρεπε να ήταν καθολικά στο πληθυσμό το μαθητικό» (εκπαιδευτικός 7), «κατά τη γνώμη μου στο μέγιστο, βέβαια αυτό στη διδακτική πράξη δε ξέρω κατά πόσο είναι εφικτό, λόγω περιορισμένου χρόνου, αλλά και της ύλης, η οποία υπάρχει στα σχολεία και κατά πόσον μπορεί, δηλαδή τα 2 αυτά πράγματα να συνυπάρχουν» (εκπαιδευτικός 5), «Κατά τη γνώμη μου, τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα προσπαθούν να μυήσουν τους νέους μαθητές σε έναν αρκετά μεγάλο βαθμό έως και το μέγιστο θα έλεγα. Αυτό συμπίπτει σε όλα τα μαθήματα συνολικά, όχι μόνο στα πλαίσια της ΠΕ. Σε αυτό βοηθούν τα λεγόμενα project» (εκπαιδευτικός 11),

«Εννοείται ότι θα πρέπει να γίνεται προσπάθεια να ε... εκπαιδεύονται οι μαθητές για την αξία της δημοκρατίας ε... του σεβασμού, της διαφορετικότητας ε... στο οποίο όλοι πρέπει να έχουν πρόσβαση σε δομές, σε ε... τι άλλο ε... σε πράγματα που είναι χρήσιμα ε... στην εκπαίδευση, στην περίθαλψη ε... όλοι έχουμε ανάγκη να... τέλος πάντων πρέπει και να εκπαιδεύονται οι μαθητές γιατί στη μετέπειτα ζωή τους είναι χρήσιμο τέτοιες αξίες και αν από το σχολείο δε ξεκινήσει αυτό, η εκπαίδευση τους, μετά θα γίνουν μέλη της κοινωνίας που δε θα ε... νοιάζονται ξέρω εγώ για τον πλησίον τους» (εκπαιδευτικός 4), «θεωρώ πως στις μέρες μας πρέπει να διδάσκονται σε πολύ μεγάλο βαθμό ε... γιατί είναι μεγάλη η ανάγκη για οικολογική ευαισθητοποίηση, γιατί τι σήμερα ημέρα περισσότερο από ποτέ είναι ακόμα πιο έντονη αυτή η ανάγκη» (εκπαιδευτικός 10).

Αν οι αξίες είναι συγκεκριμένες και διδάσκονται, πώς η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη δίνει περιθώρια ελευθερίας και δράσης στους μαθητές;

Σε ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για το αν οι αξίες είναι συγκεκριμένες και διδάσκονται, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 10 από τους 12 απάντησαν θετικά αναφέροντας χαρακτηριστικά «Ναι, φυσικά» (εκπαιδευτικός 5), «ναι μπορούν , με τον τρόπο ανάπτυξης ενός θέματος το οποίο θα ασχοληθείς στο σχολείο, με τον τρόπο διδασκαλίας σου» (εκπαιδευτικός 3), «: Ε... Εννοείται διδάσκονται και βέβαια» (εκπαιδευτικός 7). Ωστόσο, 2 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι αξίες δεν μπορούν να είναι συγκεκριμένες αναφέροντας χαρακτηριστικά «δεν νομίζω, δηλαδή ο εκπαιδευτικός τους δίνει τη δομή και μετά υπάρχουν διαφοροποιήσεις» (εκπαιδευτικός 4), «Δεν πιστεύω ότι οι αξίες είναι συγκεκριμένες. Υπάρχουν κάποιες σταθερές αλλά η κάθε ομάδα μαθητών ανάλογα με τον τρόπο εργασίας και την προσέγγιση που θα ακολουθήσει μπορεί να αναπτύξει διαφορετικές αξίες. Αυτό που θέλω να πω είναι ότι αυτοσκοπός δεν είναι η καλλιέργεια τόσο συγκεκριμένων αξιών όσο απλά και μόνο η καλλιέργεια οποιωνδήποτε αξιών» (εκπαιδευτικός 1).

Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη δίνει περιθώρια ελευθερίας και δράσης στους μαθητές με γνώμονα έναν τρόπο διδασκαλίας που επιτρέπει την ανάπτυξη των παραπάνω.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για τις εξής μορφές διδασκαλίας:

- Βιωματική, ανακαλυπτική
- Ομαδοσυνεργατική
- Ολιστική-διεπιστημονική
- Προσανατολισμένη στην ενεργό δράση

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι τα εξής: «Προσπαθώ να φέρω το πρόβλημα σε όλες τις μορφές, να το αναφέρω και προσπαθώ διαισθητικά, μαιευτικά να προσεγγίσω μία λύση, μια συμμετοχή, όχι με απάθεια» (εκπαιδευτικός 2), «ειδικά άμα εφαρμόσεις ορισμένες βασικές παιδαγωγικές αρχές στη διδασκαλία των προγραμμάτων όπως η ομαδοσυνεργατικότητα, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα του μαθητή, η αξία της συνεργασίας, της διαφοροποίησης ε.. να δώσεις ερεθίσματα» (εκπαιδευτικός 5), «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και γενικότερα τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, μέσα σ' αυτά είναι κι αυτή ε... και κατ' εξοχήν

δίνουν τέτοια περιθώρια γιατί καλούν σε δράση, οπότε είναι ίσως και από τις λίγες φορές που οι μαθητές πραγματικά καταπιάνονται με κάτι οι ίδιοι, οπότε μπορούν να μπουνε σε θέση άλλων, μπορούν να δράσουν, μπορούν να δουν τα αποτελέσματα της δράσης αυτής» (εκπαιδευτικός 6), «προφανώς θα πρέπει να τους δίνονται τα κατάλληλα ερεθίσματα ε... θα πρέπει να ενθαρρύνονται να εμπλέκονται σε δράσεις, τις οποίες θα πρέπει να οργανώνει κάποιος στο σχολείο τους κατ' επέκταση πάνω σε ένα συγκεκριμένο σχέδιο ε... κριτική σκέψη είναι, επειδή έτσι κι αλλιώς τα παιδιά αναλαμβάνουν και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, αλλά αν μιλάμε και για τα προγράμματα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες πρέπει να βρουν λύσεις» (εκπαιδευτικός 8), «με την ελευθερία της σκέψης, την ελευθερία λόγου, να μην φοβούνται να πουν την άποψή τους μήπως είναι λάθος με το φόβο του δασκάλου ή της λάθος κριτικής από τους υπόλοιπους συμμαθητές ε... οπότε να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα, να δρουν ελεύθερα να μπορούν να κάνουν μελέτες ελεύθερα, δηλαδή να μην υπάρχει περιορισμός ε...» (εκπαιδευτικός 1),

«βέβαια δίνει περιθώρια ελευθερίας και δράσης στους μαθητές γιατί είναι ο τρόπος της διδασκαλίας που είναι διαφορετικός ε... δηλαδή δεν είναι το μάθημα, όπως είναι ξέρω εγώ η ιστορία ή όπως είναι τα μαθηματικά που ένα και ένα κάνει δύο ε... μέσα από δράσεις, από βιωματικά εργαστήρια, από πρακτικές ε... τα παιδιά μαθαίνουν και βασικά αποφασίζουν τα ίδια ότι πρέπει να δράσουν, ότι πρέπει να ενεργήσουν, τα ίδια καταλαβαίνουν το σωστό και το λάθος» (εκπαιδευτικός 10), «Με διάφορους τρόπους. Μέσα από την ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο ζήτημα, με την αναζήτηση πληροφοριών, με την συσχέτισή του με κάποιο άλλο ζήτημα, μέσα από την συζήτηση, την συνεργασία, την ανταλλαγή απόψεων..» (εκπαιδευτικός 11).

#### Ποια είναι τα χαρακτηριστικά για μια δημοκρατική Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη;

Σε ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για τη Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια ως εξής:

- Συνεργασία
- Συμμετοχή
- Σεβασμός στη γνώμη του άλλου
- Αλληλεγγύη
- Ίσα δικαιώματα/ίσες ευκαιρίες
- Είμαστε πολίτες όχι καταναλωτές

- Ελευθερία σκέψης και δράσης
- Ανοιχτότητα
- Ακολουθώ την πλειοψηφία
- Δημιουργία
- Καινοτομία

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι τα εξής: «μου έρχεται συνεργασία, μου έρχεται ο σεβασμός ε... μου έρχεται ε... η ψηφοφορία σαν έκφραση, δηλαδή κάποιες περιπτώσεις να μπορούν να... το σύνολο να ακολουθεί την απόφαση του... όπως είναι στη δημοκρατία» (εκπαιδευτικός 3), «Ανοιχτότητα, αλληλεγγύη, διαφοροποίηση, σεβασμός ε... συνεργασία, δημιουργία, καινοτομία, αυτά βασικά, αυτά» (εκπαιδευτικός 2), «Ε ότι όλοι είμαστε ίσοι ε... πρέπει να έχουμε ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα και βέβαια και ίσες υποχρεώσεις ε... δηλαδή ίδια πρόσβαση στα αγαθά, στα κοινωνικά, στα περιβαλλοντικά αγαθά» (εκπαιδευτικός 6),

«Η ελευθερία δράσης και σκέψης πιστεύω. Δεν πρέπει να απορρίπτουμε καμία ιδέα αλλά και κανένα ζήτημα που θα τεθεί» (εκπαιδευτικός 11), «Δημοκρατική θα μου φαινόταν, όταν είναι ισότιμη ε... δηλαδή ε... συμμετέχει όποιος ενδιαφέρεται, δε γίνεται επιλογή, δε γίνεται επιλογή με βάση το φύλο, την επίδοση σε συγκεκριμένα μαθήματα εφόσον μιλάμε για σχολείο ή οποιοδήποτε άλλο παράγοντα που θα μπορούσε να είναι παράγοντας διάκρισης» (εκπαιδευτικός 7), «αχ τι ωραία ερώτηση... δημοκρατική περιβαλλοντική εκπαίδευση... δράση ε... συμμετοχή, είμαστε πολίτες όχι καταναλωτές στο το λέω, με προβληματίζει έντονα αυτό, η λύση είμαστε εμείς» (εκπαιδευτικός 9), «Η ελευθερία σκέψης ε... δηλαδή ότι θα πρέπει να σκεφτούν ελεύθερα, ότι δεν υπάρχουν περιορισμοί του τι να είναι σωστό και τι να είναι λάθος ε... επίσης η ευελιξία στις μεθόδους θα έλεγα, δηλαδή δε χρησιμοποιώ μια μέθοδο και ακολουθώ πιστά αυτή ε... δηλαδή είμαι ευέλικτος» (εκπαιδευτικός 10).

Δεύτερος άξονας ερωτήσεων:

**Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προσεγγίσεις , τεχνικές και δραστηριότητες που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

Οι μεθοδολογίες, τεχνικές και δραστηριότητες που εφαρμόζονται στην ΕΑΑ, είναι περισσότερο κανονιστικές και κλειστές ή δημοκρατικές και ανοιχτές:

Σε ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για τη μεθοδολογία που εφαρμόζεται στην Αειφόρο Ανάπτυξη, 9 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η μεθοδολογία και οι τεχνικές τείνουν να βρίσκονται σε ένα πιο κανονιστικό πλαίσιο.

Συγκεκριμένα, αναφέρουν «Το πρώτο, κανονιστικές και κλειστές νομίζω ότι τις περισσότερες φορές είναι έτοιμα κουστούμια που έρχονται και κυρίως προς το καταναλωτικό συμπεριφορισμό, δηλαδή εκεί, μην αυτό, μην εκείνο που καλό, χρυσό και άγιο, αλλά δε νομίζω ότι λύνει το πρόβλημα» (εκπαιδευτικός 7), «κλειστές θα έλεγα γιατί δεν εξυπηρετείται ο δάσκαλος στην διδασκαλία του κατά την εκτέλεση της διδασκαλίας του και στα χρονικά περιθώρια που έχει, δηλαδή για να μπορέσεις να κάνεις να χρησιμοποιήσεις μια μεθοδολογία στη διδασκαλία σου πιο δημοκρατική και πιο ανοιχτή θέλεις χρόνο και δεν τον έχεις, θέλεις χρόνο και θέλεις εκπαίδευση, θέλει να έχεις εκπαιδευτεί για να το κάνεις και θέλει να έχεις και υπομονή και αυτά δεν υπάρχουν στους δασκάλους» (εκπαιδευτικός 3), «έτσι όπως είναι τα πράγματα είναι περισσότερο το πρώτο, το οποίο δεν είναι πάντα κακό με την έννοια ότι εξαρτάται ποιος το έχει σχεδιάσει, και κατά πόσον αυτός μπορεί και γνωρίζει, έτσι το έχει ψάξει και αναλόγως τι κατάρτιση έχει, δηλαδή μπορεί να αφήσει μια ελευθερία στους μαθητές, αλλά να είναι λίγο σχεδιασμένο, να μην είναι τελείως ελεύθερο, δηλαδή ο βαθμός ελευθερίας αποφασίζεται και εν πάση περιπτώσει πολλές φορές στον δίνει και το θέμα» (εκπαιδευτικός 9), «βέβαια δεν έχω πολύ μεγάλη εμπειρία στα παιδαγωγικά όσον αφορά την εκπαίδευση αλλά εφ' όσον έχω δει δυστυχώς τείνουν να είναι κανονιστικές και κλειστές» (εκπαιδευτικός 11),

«θεωρώ πως είναι περισσότερο κανονιστικές και κλειστές ε... γιατί και τα εγχειρίδια μας δεν είναι αρκετά εμπλουτισμένα ε... ούτε και οι γνώσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών είναι αρκετά πλούσιες» (εκπαιδευτικός 5), «δεν υπάρχει κάτι το οποίο, τύπου project ας πούμε, είναι πολύ λίγα αυτά που γίνονται, περισσότερο γίνεται ένα μάθημα, το οποίο ακολουθεί ένα βιβλίο και δεν βλέπει τίποτα πέρα από αυτό, δυστυχώς, λίγοι, αλλά υπάρχουν βέβαια και εξαιρέσεις στις οποίες όντως υπάρχουν δημοκρατικές και ανοιχτές τεχνικές και μεθοδολογίες» (εκπαιδευτικός 6). Ωστόσο, 3 εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για ανοιχτές διαδικασίες και τεχνικές αναφέροντας χαρακτηριστικά «Εγώ τουλάχιστον, ας πούμε από το σχολείο στο οποίο δουλεύω ή από τους εκπαιδευτικούς που συνεργάζομαι ε...είναι η φύση έτσι του, των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που άμα εσύ τα εφαρμόσεις με κλειστό και αυταρχικό τρόπο, τα παιδιά δεν μαθαίνουν τίποτα και ούτε τους αρέσει, δηλαδή αποτυγχάνει το πρόγραμμα», (εκπαιδευτικός 1), «Είναι δημοκρατικές και ανοιχτές για αυτό που είπα πριν ξέρω εγώ υπάρχουν παιχνίδια ρόλων ε... υπάρχουν ε... πως το λένε

ε... debate ξέρω εγώ υπάρχουν διάφορα, διάφορες τεχνικές ε... που έτσι πιο πολύ βασίζονται στην ανακαλυπτική μάθηση και λιγότερο στην, και καθόλου στη συμπεριφοριστική, σχεδόν καθόλου ε... με αποτέλεσμα να καταλήγουν τα παιδιά στο να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες δράσης, χωρίς να τους επιβάλλονται» (εκπαιδευτικός 11), «Κυρίως ανοιχτές πιστεύω, καθώς αφορούν την συσχέτιση ενός ζητήματος με διάφορα άλλα. Αυτό από μόνο του δημιουργεί προϋποθέσεις για ελεύθερη εφαρμογή τεχνικών δραστηριοτήτων κοκ... Ανάλογα με την ομάδα που διαθέτεις θα πρέπει να εφαρμόσεις και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό μοντέλο, τίποτα δεν μπορεί να είναι συγκεκριμένο» (εκπαιδευτικός 12).

#### Τι είδους προσέγγιση εφαρμόζετε στη διδασκαλία των ζητημάτων αειφορίας;

Σε ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για το είδος διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι ίδιοι στην εκπαιδευτική πράξη, 7 από τους 12 απάντησαν πως εφαρμόζουν ανοιχτές διαδικασίες αναφέροντας χαρακτηριστικά «κατ' αρχήν ανοίγω τη συζήτηση ε... διαπιστώνω πόσα λίγα ξέρω, τα παιδιά ξέρουν περισσότερα και προσπαθώ, προσπαθώ όσο γίνεται να έχω μια υπεύθυνη στάση, δηλαδή να λύνω τους μύθους» (εκπαιδευτικός 5), «Πρόσεξε εγώ προσπαθώ να εφαρμόσω όσο πιο δημοκρατικές γίνεται, δηλαδή απ' όσο γνωρίζω τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που γνωρίζω ε... το κάνουν αυτό, δεν γνωρίζω κάποιον συνάδελφο που να εφαρμόζει πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης απλά για να το εφαρμόσει, καταλαβαίνεις τι λέω;» (εκπαιδευτικός 7),

«... όσο το δυνατόν περισσότερο βιωματική και κατά δεύτερον ε... συνεργατική, δηλαδή εργασία σε ομάδες...» (εκπαιδευτικός 12), «Προσπαθώ να εφαρμόζω μια πιο ανοιχτή και ελεύθερη προσέγγιση όσο αυτό βέβαια είναι εφικτό στα πλαίσια της σχολικής τάξης και του πάντα γεμάτου σχολικού προγράμματος. Και ας μην ξεχνάμε τον παράγοντα μαθητή. Πάντα δουλεύεις ανάλογα με το υλικό που διαθέτεις» (εκπαιδευτικός 3).

Αξίζει να σημειωθεί πως 6 εκπαιδευτικοί τόνισαν πως εφαρμόζουν περισσότερο κλειστές και κανονιστικές διαδικασίες λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου, ανεπαρκή εκπαίδευση και μη υποστήριξη εκπαιδευτικού.

Αυτή η μερίδα εκπαιδευτικών χαρακτηριστικά αναφέρουν «εγώ ως εκπαιδευτικός εφαρμόζω και εγώ κανονιστικές και κλειστές δραστηριότητες γιατί... κυρίως λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου και επειδή θεωρώ πως σαν εκπαιδευτικός δεν έχω τις βασικές γνώσεις, έχω μόνο όσες γνώσεις ε... έχω κυρίως γνώσεις από το προπτυχιακό μου, δεν έχω κάνει κάτι παραπάνω, κάποιο σεμινάριο για να πω ότι έχω τις γνώσεις να κάνω κάτι παραπάνω μέσα

στη τάξη» (εκπαιδευτικός 6), «για να μπορέσεις να κάνεις να χρησιμοποιήσεις μια μεθοδολογία στη διδασκαλία σου πιο δημοκρατική και πιο ανοιχτή θέλεις χρόνο και δεν τον έχεις, θέλεις χρόνο και θέλεις εκπαίδευση, θέλει να έχεις εκπαιδευτεί για να το κάνεις και θέλει να έχεις και υπομονή και αυτά δεν υπάρχουν στους δασκάλους» (εκπαιδευτικός 11), « κανονιστικές θα έλεγα, γίνεται ένα μάθημα, το οποίο ακολουθεί ένα βιβλίο και δεν βλέπει τίποτα πέρα από αυτό, δυστυχώς..θέλει να έχεις τη διάθεση, τη συνεργασία με το διευθυντή και τις παροχές που χρειάζεσαι» (εκπαιδευτικός 10).

Ποιο ήταν ζήτημα αειφορίας ή το περιβαλλοντικό ζήτημα στο οποίο δώσατε περιθώρια στα παιδιά να δράσουν ελεύθερα;

Σε ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για να μοιραστούν μία προσωπική τους εμπειρία κατά την οποία έδωσαν οι ίδιοι το βήμα στους μαθητές ώστε να δράσουν ελεύθερα, οι απαντήσεις ήταν πολύ ενδιαφέρουσες με όλους τους εκπαιδευτικούς να έχουν να μοιραστούν τέτοιες εμπειρίες. Συγκεντρωτικά, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι θεματικές που δούλεψαν οι εκπαιδευτικοί ήταν:

- Βιώσιμη κινητικότητα στην πόλη
- Προστασία θαλάσσιου οικοσυστήματος
- Νερό
- Διαχείριση απορριμμάτων
- Συμμετοχή στο πρόγραμμα “Let’s do it Greece”
- Μεταναστευτικό

Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν περιθώρια ελευθερίας εμπλέκοντας τους μαθητές με τις εξής δραστηριότητες-τεχνικές:

- Βίντεο
- Φύλλα εργασίας με ανοιχτές ερωτήσεις
- Επίλυση προβλήματος
- Εμπλοκή κοινωνικών φορέων
- Βιωματικές δραστηριότητες (π.χ ποδήλατο στο προαύλιο)
- Δημοκρατικές δραστηριότητες (διάλογος, συζήτηση)
- Παιχνίδι ρόλων

Σε αυτό το σημείο θα παρουσιαστούν κάποιες από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών: «Ναι ε... ας πούμε πριν από χρόνια έκανα ένα, έκανα ένα πρόγραμμα που αφορούσε τη βιώσιμη κινητικότητα και ασχοληθήκαμε αρκετές φορές με το θέμα της ποδηλασίας, στην προσπάθεια μου να ευαισθητοποιήσω τα παιδιά να χρησιμοποιούν το ποδήλατο περισσότερο ε... τους κατέβασα, τους έφερα μια μέρα ένα ποδήλατο και τους κατέβασα στο προαύλιο με σκοπό να τους δείξω τα μέρη του ποδηλάτου, να τους βάλω να κάνουν ποδήλατο, να το ευχαριστηθούν δηλαδή ε... και εκεί ας πούμε χάνεται λίγο το παιχνίδι, γιατί ενώ μιλάς εσύ στην τάξη κάποια παιδιά τρέχουν και παίζουν στο προαύλιο και δεν παρακολουθούν το μάθημα, οπότε ε... και αναγκάζεσαι και ξαναγυρνάς στην αίθουσα και το κάνεις λίγο πιο κλειστό» (εκπαιδευτικός 3), «:Εντάξει δεν πειράζει για να τα λέω πιο αναλυτικά ή πιο... ας πούμε για παράδειγμα στην τετάρτη έχει ένα μάθημα που λέει για το νερό ε... κάναμε ένα μικρό προτζεκτάκι, τους ξεκίνησα με ένα βιντεάκι ας πούμε που έδειχνα το μπλε πλανήτη με το νερό κι' αυτά, δεν τους έδωσα οδηγίες και δεν τους κατεύθυνα για το τι έλεγε το βίντεο, μετά από το βίντεο τους μοίρασα φύλλα εργασίας σε ομάδες, τα οποία σε κάποιες εικόνες είχαν κάποια προβλήματα που υπάρχουν όσον αφορά με το νερό, δηλαδή μια ομάδα είχε μια εικόνα με ξηρασία, ενώ μια άλλη ομάδα είχε μια εικόνα που έδειχνε μόλυνση και τους είχα κάποιες ανοιχτές ερωτήσεις, στις οποίες έπρεπε να απαντήσουν, δηλαδή τι αισθάνονται βλέποντας την εικόνα, αν έχουν καταλάβει κάποια προβληματική, τι μπορούν να κάνουν γι' αυτό, αν θέλουν να γράψουν και ένα σλόγκαν ας πούμε ή κάποιο σύνθημα γι' αυτό, εντάξει τα παιδιά, ας πούμε και με τη βοήθεια της εικόνας, με τη βοήθεια κάποιων προγραμμάτων και όταν έχουν και χρόνο και μπορούν να φτιάξουν μετά και κάποια αφίσα ε... καλύτερα δηλαδή, ας πούμε παράγουν, πώς να το πω, πρωτότυπο υλικό, δεν νιώθουν ας πούμε ότι καταπιέζονται, ότι κάποιος τους βάζει σε ένα καλούπι, δηλαδή αυτό το θεωρώ δημοκρατικό» (εκπαιδευτικός 5), «Α θυμάμαι μια... πριν δύο χρόνια είχαμε κάνει ένα α... δύο χρόνια θα ήταν, ναι, για την κινητικότητα στην πόλη μας, είχαμε κάνει μια μελέτη πεδίου στην περιοχή ε... στη γειτονιά μας, τα παιδιά είχαν σχέδια της γειτονίας, είχαν χωριστεί σε ομάδες ε... ήταν τετάρτη δημοτικού και είχαν ένα σχέδιο να κινηθούν σε κάποια συγκεκριμένα σημεία, να ανακαλύψουν προβλήματα της περιοχής ε... μετά είχαμε δει κάποια βιντεάκια και είχαμε σχολιάσει το ε... πως ε... σε πόλεις που ας το πούμε είναι στις γειτονιές μέσα σε υψηλό επίπεδο και μετά ε... εντοπίστηκαν τα προβλήματα μόνα τους βρήκαν και τις λύσεις, και άλλες λύσεις είχαν να κάνουν με τις ιδανικές πόλεις σε θέμα κινητικότητας, άλλες λύσεις ήταν κάτι που, κάποιες που δεν τις είχαμε καν σκεφτεί, δεν τις είχα καν σκεφτεί ξέρω εγώ και ήταν πολύ πρωτότυπες και έβγαιναν μέσα από την αλήθεια των παιδιών» (εκπαιδευτικός 9), «Ε... ναι για παράδειγμα



όπως είπα και πριν διαχείριση απορριμμάτων που είχα κάνει ε... είχα κανονίσει να έρθουν κάποιοι φορείς να μας μιλήσουν για το πώς μπορούμε να κάνουμε ανακύκλωση, γιατί τα παιδιά δεν ξέρουν πως πρέπει να κάνουν ανακύκλωση, δε ξέρουν ποιες συσκευασίες πρέπει να κάνουν ε... είχα πει στο παιδιά να φέρει το καθένα από διάφορες συσκευασίες, από χαρτιά, πλαστικά για να δούμε πως θα το κάνουμε στην πράξη, είχαμε ψάξει διάφορες πηγές στο ίντερνετ, βίντεο ε... έτσι το είχα προσεγγίσει εγώ αυτό το θέμα» (εκπαιδευτικός 11), «Να σου φέρω ένα παράδειγμα γι αυτό, είχαμε συμμετάσχει στο σχολείο με τα κόπων και βασάνων στη πρωτοβουλία του let' s do it Greece, το οποίο θα το ξέρεις... Και είχαμε αποφασίσει εννοείται με συνεργασία, έχουμε εδώ έναν... με εθελοντές πολιτικής προστασίας κτλ και είχαμε και πρόσκοποι και μάλιστα στη συγκεκριμένη δράση ήθελε να συνεργαστεί ακόμα και ο μητροπολίτης, ας πούμε, γιατί κάναμε, είχαμε επιλέξει ένα σημείο και κάναμε ε... καθαρισμό, φύτευση και σε συνεργασία με το δήμο, δηλαδή ήταν πολλοί φορείς που οργανώθηκαν ε... και τελικά μετά κόπων και βασάνων, δηλαδή πραγματικά για να γίνει αυτό ε... και τελικά, ενώ το κάναμε δεν υπήρχε το επόμενο βήμα, δηλαδή για μένα το επόμενο βήμα είναι, κάνεις κάτι, αλλά δεν πρέπει να το αφήνεις εκεί, πρέπει να έχει μια συνέχεια, εμείς δηλαδή το κάναμε, αλλά τελείωσε, τελείωσε αυτό ήταν ( γέλια ) από εκεί και πέρα αγνοείται η τύχη του, δηλαδή κατάλαβες τι λέω» (εκπαιδευτικός 6).

### Τρίτος άξονας ερωτήσεων:

#### **Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του μαθητή στα ζητήματα αειφορίας**

#### Πώς μπορούν οι μαθητές να γίνουν κριτικά ελεύθεροι και σκεπτόμενοι πολίτες;

Σε ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μπορούν να γίνουν ελεύθεροι και σκεπτόμενοι πολίτες, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησαν, μέσα από:

- Ελεύθερες, συμμετοχικές δραστηριότητες
- Παιχνίδια ρόλων, debates
- Δραστηριότητες που προάγουν δημοκρατικές διαδικασίες
- Ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι τα εξής:« άμα εσύ εφαρμόζεις σε μία τάξη προγράμματα με κάποιες παιδαγωγικές μεθόδους που προωθούν την κριτική σκέψη, βεβαίως και μπορούν οι μαθητές, εννοείς

αν μπορούν οι μαθητές...» (εκπαιδευτικός 1), «αν το εκπαιδευτικό σύστημα καταρχάς στη γενική του δομή και μετά ο ίδιος ο εκπαιδευτικός προωθεί αυτές τις βασικές αξίες της ανοιχτότητας στη διδασκαλία του, βεβαίως και μπορούν οι μαθητές, αν συνηθίσουν σε ένα περιβάλλον στο οποίο είναι καταπιεσμένοι δεν πρόκειται ποτέ να σκεφτούν ελεύθερα» (εκπαιδευτικός 5), «πάλι μέσα από βιωματικές δράσεις, μέσα από παραδείγματα ε... δράσεις ή μη δράσεις αδράνειας ξέρω εγώ κάποιων πληθυσμών ε... απέναντι σε προβλήματα ξέρω εγώ περιβαλλοντικά ή σε διάφορα έτσι θέματα που απασχολούν την κοινωνία, δηλαδή να πούμε το παράδειγμα προς μίμηση, το παράδειγμα προς αποφυγή ε... και από μόνοι τους, αυτό που είπα και πριν, από μόνοι τους να αναπτύξουν πρωτοβουλία για να δράσουν. Δηλαδή από μόνοι τους να οδηγηθούν ξέρω εγώ με παιχνίδια ρόλων» (εκπαιδευτικός 7), «με debate κτλ να καταλήξουν σε ε... από μόνοι τους στην αλήθεια τους, στη δική τους αλήθεια που τις πιο πολλές φορές συμπίπτει και με την αντικειμενική αλήθεια και το τι πρέπει να γίνει προκειμένου να αποφύγουμε κάποια δυσάρεστα ξέρω εγώ για το περιβάλλον» (εκπαιδευτικός 10).

#### Τέταρτος άξονας ερωτήσεων:

#### **Απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τις δυσκολίες και τις προκλήσεις των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

#### Ποιες είναι οι δυσκολίες όταν εφαρμόζονται δημοκρατικές και ανοιχτές πρακτικές;

Σε ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν συγκεντρωτικά τους εξής παράγοντες που μπορούν να τους θέσουν εμπόδια:

- Έλλειψη διδακτικού χρόνου
- Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών
- Αρνητικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών
- Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής
- Στάση εκπαιδευτικών
- Κλειστό και ανελαστικό εκπαιδευτικό σύστημα
- Ελλιπής προετοιμασία εκπαιδευτικών

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι τα εξής: «Από θέμα ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών, από θέμα ε... πως το λένε, όχι άρνησης αλλά μ... απαξίωσης από το διευθυντή, δηλαδή να μην έχεις καμία βοήθεια από το διευθυντή, να μην τον ενδιαφέρει, αν και τα τελευταία χρόνια αυτό έχει αρχίσει και αλλάζει, οι διευθυντές ενδιαφέρονται στα προγράμματα, λόγω της αξιολόγησης που έρχεται..» (εκπαιδευτικός 2), «Μα ναι υπάρχει βαθμοθηρία, υπάρχει ανταγωνισμός, υπάρχει, πως το λένε μια τάση να μην έχουμε, να πρέπει να βγάλουμε την ύλη ε... τι άλλο να πρέπει να βγουν τα βιβλία, ότι και καλά τα παιδιά δεν μαθαίνουν, ας πούμε, απ' αυτά τα προγράμματα ενώ αντιθέτως μαθαίνουν καλύτερα και γενικά όσο μεγαλώνει, ας πούμε ο μαθητής και να ανεβαίνει, τόσο πιο λιγότερο δημοκρατικό είναι το σχολείο» (εκπαιδευτικός 4), «: Ε... τα παιδιά είναι μαθημένα στο να εκπαιδεύονται πιο πολύ με έτσι ε... μέσω του συμπεριφορισμού οπότε ε... είναι δύσκολο να καταλάβουν το νόημα της, αυτής της ελευθερίας, δηλαδή κάποιες φορές το ε... ξεφεύγουν δε το αντιλαμβάνονται και νομίζουν ότι είναι ώρα παιχνιδιού ε... ειδικά τα πιο μικρά παιδιά, επειδή ακριβώς ε... για να τους δείξεις τον τρόπο αυτό ίσως να πρέπει να είσαι, ότι έχεις κάποια αξία και ότι είναι σοβαρό αυτό που συμβαίνει και εσύ δηλαδή στην αρχή κατά κάποιο τρόπο να το παρουσιάσεις με μια σοβαρότητα και με μια αυστηρότητα γιατί παρεξηγείται ο φιλελευθερισμός από τα παιδιά εκεί νομίζω ότι είναι η δυσκολία της διδασκαλίας» (εκπαιδευτικός 8), «Χρειάζεται πολύ καλή προετοιμασία πιστεύω και σίγουρα πολύ μελέτη. Α, μην ξεχάσω και την υπομονή και την επιμονή. Σίγουρα το να δουλεύεις τέτοιου είδους τεχνικές με το ίδιο τμήμα μία και δύο χρονιές κάνει τη δουλειά πιο εύκολη καθώς και τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα τον τρόπο εργασίας» (εκπαιδευτικός 11), «Νομίζω ότι όταν βαδίζεις σε κάτι καινούργιο περισσότερο είναι αυτός ο φόβος ότι πόσο θα ανοίξω ένα θέμα και πόσο θα το συνεχίσω ψάχνοντας» (εκπαιδευτικός 6), «δεν είμαστε καλά ενημερωμένοι εμείς οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, δηλαδή διαβάζουμε... ο οποιοσδήποτε διαβάζει ένα βιβλίο, αν το διαβάσουμε κάποια στιγμή στη ζωή μας και να μείνουμε σε αυτό, πρέπει δηλαδή και οι ίδιοι να προσπαθούμε να εξελιχθούμε. Αυτό είναι μία δυσκολία, η οποία ε... γιατί δεν υπάρχει στήριξη από κάποιον φορέα, όσον αφορά αυτό, δηλαδή θα πρέπει μόνος σου να προσπαθήσεις να ακολουθείς και να προσπαθείς να εξελίσεσαι και επειδή τυχαίνει να βλέπω και συνεργάτες, οι οποίοι είναι στην επαρχία είναι κάτι το οποίο είναι δύσκολο, θα πρέπει δηλαδή να το πάρεις απόφαση ότι θα κάνεις κάτι για να μπορέσεις να ασχοληθείς» (εκπαιδευτικός 9).

Τι είδους προκλήσεις καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί;

Σε ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν όταν υλοποιούν Περιβαλλοντική εκπαίδευση, οι απαντήσεις συγκεντρωτικά ομαδοποιούνται ως εξής:

- Κλειστό εκπαιδευτικό σύστημα έρχεται σε σύγκρουση με ελευθερία και δράση που θέλουν οι εκπαιδευτικοί
- Πίεση ολοκλήρωσης διδακτικής ύλης έρχεται σε σύγκρουση με υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων
- Επιτακτική η ανάγκη επιμόρφωσης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη
- Πώς οι εκπαιδευτικοί περνάνε τις απόψεις τους για τα ζητήματα της αειφορίας στην τάξη; Πώς πρέπει να διαχειρίζονται καταστάσεις και απόψεις μαθητών;
- Βαθμός ετοιμότητας εκπαιδευτικών: Πώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χειρίζονται καταστάσεις (συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς/ κοινωνικούς φορείς) Είναι ο εκπαιδευτικός μόνος όταν υλοποιεί Περιβαλλοντικά προγράμματα;
- Έλλειψη οργάνωσης/ συνέχειας περιβαλλοντικών δράσεων στην ίδια ή σε διαφορετική βαθμίδα εκπαίδευσης

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι τα εξής: «Εντάξει γενικά το να ασχολείσαι με Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κάνεις και πολιτική, δηλαδή ε... στην ουσία περνάς και τις απόψεις τις δικές σου σε κάποια θέματα και αυτό είναι μια πρόκληση, το πως θα πεις την άποψή σου ε... χωρίς να θελήσεις να επηρεάσεις, αλλά πολλές φορές μπορεί να έρθεις και σε κόντρα και με τα παιδιά, αλλά και κυρίως με αυτά που φέρουν τα παιδιά από το σπίτι τους ε... οπότε όταν εσύ πεις κάτι διαφορετικό, το παιδί μπορεί να σου μεταφέρει τη γνώμη της οικογένειας ή μετά να φύγει από το σχολείο και να πάει στο σπίτι και να πει αυτό που είπες εσύ και να, τέλος πάντων, να ερμηνευθεί διαφορετικά και το θέμα των, του συνόλου των εκπαιδευτικών» (εκπαιδευτικός 3), «Εντάξει είναι η πίεση της ύλης, η πίεση της ομάδας προγράμματος, η πίεση που νιώθουν ε... των αποτελεσμάτων και των βαθμών, ειδικά για πιο μεγάλες τάξεις εξαιτίας των γονέων και του συστήματος, το σύστημα δεν ευνοεί, ας πούμε δημοκρατικότητα...» (εκπαιδευτικός 2), «, τα παιδιά έχουν πάντα κάτι καινούργιο να σου πουν ε... και σε εντυπωσιάζουνε, αυτό είναι μία πρόκληση γιατί πρέπει να είσαι πάντα ετοιμοπόλεμος ε... και επίσης είναι και η πρόκληση μέσα στον ίδιο το χώρο εργασίας ε... που σημαίνει τι ότι θα πρέπει να συνεργαστείς μ' άλλους ανθρώπους εσύ ο ίδιος, οπότε θα πρέπει πρώτα να εφαρμόσει τις πρακτικές αυτές

ανάμεσα στους συναδέλφους και σε όλο το εργασιακό περιβάλλον και μετά να μπορέσεις να το εφαρμόσεις και στα παιδιά γιατί αν δεν μπορείς να το κάνεις εσύ ο ίδιος είναι πολύ δύσκολο να πείσεις τον άλλον ότι μπορεί να το κάνει» (εκπαιδευτικός 9),

«Τα παιδιά δεν έχουν δυσκολίες γιατί με τον έναν ή τον άλλον τρόπο έχουν αντιληφθεί το πρόβλημα ε... είναι πολύ πιο φρέσκο το μάτι τους απέναντι στις καταστάσεις δηλαδή μπορούν να σου πουν και παραμέτρους ή άλλα πράγματα που δεν τα έχεις φανταστεί και θεωρώ ότι εφόσον είναι φρέσκα και απέναντι στην αποτύπωση είναι φρέσκα και στη λύση, εμείς καμιά φορά είμαστε κουμπωμένοι. Οι δυσκολίες είναι ελάχιστες συνήθως παιδιά που στο σπίτι υπάρχει ένα σουτ σουτ μη μιλάς, το έχουν και στη τάξη αλλά είναι ελάχιστα» (εκπαιδευτικός 12), «Το δύσκολο κομμάτι έρχεται όταν θα πρέπει να πάρεις ένα καινούριο τμήμα. Εκεί σίγουρα χρειάζεται χρόνος προσαρμογής και εξάσκηση των μαθητών αλλά και του ίδιου του εαυτού σου. Αυτή είναι σίγουρα πρόκληση. Αλλά πιστεύω ότι μία δημοκρατική πρακτική έχει περισσότερα να δώσει τόσο στους μαθητές όσο και στον εκπαιδευτικό» (εκπαιδευτικός 6), «Από θέμα.... και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, να μη σε βοηθάει κάποιος, από θέμα στο σχολείο υλικοτεχνικής υποδομής να μην έχεις τα... την απαραίτητη αίθουσα, τα απαραίτητα εργαλεία που χρειάζεσαι, η τάξη σου να μη βοηθάει... όλα αυτά» (εκπαιδευτικός 8).

### **3. Σχολιασμός ευρημάτων**

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπως παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, απαντούν έως ένα βαθμό θετικά σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, όλες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν σε συνάφεια με τους άξονες και τα ερωτήματα της έρευνας και παρείχαν πλούσιο υλικό καταγραφής και ανάλυσης για να μπορέσει να μελετηθεί το αντικείμενο της έρευνας. Πιο αναλυτικά, όλοι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν απόψεις και εμπειρίες από τη διδακτική τους πρακτική και συζήτησαν για θέματα αξιών, μεθοδολογιών, τεχνικών και δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Καθώς επίσης, συζήτησαν για κλειστές και ανοιχτές πρακτικές που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση καταθέτοντας τη δική τους προσωπική εμπειρία με παραδείγματα. Στη συνέχεια, μίλησαν για τον ρόλο του μαθητή και μέσα από ποιες διαδικασίες μπορούμε να μιλάμε για ενεργό μαθητή που παίρνει πρωτοβουλίες και αναλαμβάνει

δράση. Τέλος, διατύπωσαν απόψεις για τη δημοκρατική Αειφόρο Εκπαίδευση, καθώς και για τις δυσκολίες-προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική.

Τα ευρήματα της έρευνας σε κάθε άξονα και ερώτηση έδωσαν ένα πλούσιο υλικό για να μπορέσουν να αναλυθούν και να συγκριθούν με τη σχετική βιβλιογραφία καθώς και με δεδομένα άλλων ερευνών. Σε αυτό το σημείο, θα ακολουθήσει ο σχολιασμός στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για κάθε μία ερώτηση της έρευνας:

### **Υπάρχουν αξίες που προωθούνται στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη;**

#### **Ποιες είναι αυτές;**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά πως υπάρχουν αξίες που προωθούνται στην εκπαίδευση, αναδεικνύοντας έτσι τη σημαντική θέση που κατέχουν οι αξίες στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τη σχετική βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την (UNESCO 2015, 15) οι αξίες στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη κατέχουν ιδιαίτερα σημαντική θέση και στο στοιχείο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε όλα τα σχετικά κείμενα, καθώς συγκαταλέγονται στις βασικές αρχές και στα χαρακτηριστικά. Οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν τις παρακάτω αξίες;

- Σεβασμός
- Αλληλεγγύη
- Δημοκρατία και συνεργασία
- Αειφορία και οικολογική βιωσιμότητα
- Ενεργή δράση και συμμετοχή

Δίνοντας έμφαση στο σεβασμό (σεβασμός για το περιβάλλον, σεβασμός για τον άνθρωπο, σεβασμό για τις επόμενες γενεές) ως κεντρική αξία, υποστηρίζοντας για ακόμη μία φορά τη βιβλιογραφία. Στο πλαίσιο των αξιών της αειφορίας κεντρική θέση κατέχει ο σεβασμός. Πιο συγκεκριμένα προωθούνται:

- Σεβασμός στην αξιοπρέπεια και στα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο και δέσμευση για κοινωνική και οικονομική δικαιοσύνη για όλους

- Σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα των επόμενων γενεών και δέσμευση για διαγενεακή υπευθυνότητα
- Σεβασμός και φροντίδα για την κοινότητα της ζωής σε όλη την ποικιλότητα της, πράγμα που συνεπάγεται την προστασία και την αποκατάσταση των οικοσυστημάτων της Γης (UNESCO 2005, 16).

Αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις παραπάνω αξίες χωρίς να κάνουν λόγο για αντικρουόμενες αξίες. Σύμφωνα με τους Todd & Säfström (2008), τα εκπαιδευτικά μοντέλα στοχεύουν να προωθήσουν αξίες, όπως ο σεβασμός, πολλές φορές τείνουν να δημιουργούν και μία ατμόσφαιρα αποφορτισμένη από συγκρούσεις που βασίζεται στην συναίνεση. Όμως, οι συγκρούσεις είναι αυτές που θα οπλίσουν τους μαθητές με δεξιότητες για την άσκηση της ιδιότητας του πολίτη. Η δημοκρατία χρειάζεται κινητοποίηση αναδεικνύοντας τις αντίθετες και συγκρουσιακές ομάδες που υπάρχουν στην κοινωνία.

**Υπάρχουν καθολικές αξίες της αειφορίας; Μπορεί αυτές οι αξίες να είναι αποδεκτές από όλες τις κοινωνικές ομάδες σε παγκόσμιο επίπεδο;**

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (9 από τους 12) υποστήριξαν πως υπάρχουν καθολικές αξίες και πως αυτές μπορεί να είναι και πρέπει να είναι αποδεκτές από όλες τις κοινωνικές ομάδες. Στην απάντηση αυτή των εκπαιδευτικών γίνεται φανερή η επίδραση που έχει το ρεύμα του κοσμοπολιτισμού (cosmopolitanism) στην εκπαίδευση: Η ενσωμάτωση καθολικά αποδεκτών αξιών, η οποία συναντάται και σε πολλά επίσημα κείμενα της Αειφόρου Εκπαίδευσης. Πολλοί θεωρητικοί όπως η Nussbaum (στο Sund & Öhman, 2013: 7), τάσσονται υπέρ της ιδέας αυτής, πως μία καλή εκπαίδευση έχει έναν δημοκρατικό σκοπό και προωθεί συγκεκριμένες παγκόσμιες αξίες.

Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (3 από τους 12) τοποθέτησε το φακό σε ένα ευρύτερο πλαίσιο λέγοντας πως υπάρχουν διαφοροποιήσεις και πως δεν μπορούμε να μιλάμε για καθολικές αξίες, οι οποίες μπορεί να γίνουν αποδεκτές από όλες τις ομάδες, καθώς συγκρούσεις και διαφορετικά συμφέροντα υπάρχουν σε κάθε κοινωνία και η κάθε κοινωνία έχει τη δική της συνθήκη. Ο Pourgouris (στο Sund & Öhman, 2013: 7) αναφέρει πως είναι περισσότερο αποτελεσματικό να ενθαρρύνουμε την ανάπτυξη διαφόρων ηθικών συστημάτων από διαφορετικούς πολιτισμούς που θα

τους εμπνεύσει και θα τους ενθαρρύνει να πραγματώσουν τους επιθυμητούς στόχους για αειφόρο ανάπτυξη.

### **Σε τι βαθμό αυτές οι αξίες πρέπει να διδάσκονται στους μαθητές;**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν για ακόμη μία φορά τη σημαντική θέση που έχουν οι αξίες στην εκπαίδευση και πόσο απαραίτητο είναι να διδάσκονται. Η διεθνής βιβλιογραφία τονίζει αυτό το στοιχείο σε όλα τα σχετικά κείμενα, καθώς συγκαταλέγει τις αξίες στις βασικές αρχές και στα χαρακτηριστικά.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την (UNESCO 2015, 15) αναγνωρίζει πως οι αξίες πρέπει να βρίσκονται σε ανοιχτό διάλογο και να υπάρχει η δέσμευση να διατηρείται ο διάλογος αυτός.

### **Αν οι αξίες είναι συγκεκριμένες και διδάσκονται, πώς η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη δίνει περιθώρια ελευθερίας και δράσης στους μαθητές;**

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (10 από τους 12) ανέφερε πως υπάρχουν συγκεκριμένες αξίες και πως πρέπει να διδάσκονται, κάνοντας φανερή την επίδραση του καθολικισμού (Universalism) στην εκπαίδευση, όταν επίσημοι οργανισμοί όπως η UNESCO αλλά και τα αναλυτικά προγράμματα εκπαίδευσης προωθούν συγκεκριμένες και καθολικές αξίες, διατρέχουμε τον κίνδυνο να δούμε τα όρια της εκπαιδευτικής σκέψης. Μόνο 2 εκπαιδευτικοί μίλησαν για διαφοροποιήσεις και για διαφορετικές συνθήκες στις κοινωνικές ομάδες μιας κοινότητας. Πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές τάσσονται κατά της επίδρασης του καθολικισμού των αξιών. Συγκεκριμένα, η Butler αναφέρει πως το γενικό-καθολικό δεν μπορεί να μελετηθεί και να αφομοιωθεί χωρίς να μεταφράζεται στο εκάστοτε τοπικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Αντίστοιχα, η Mouffe ασκεί και εκείνη κριτική και προειδοποιεί για την ψευδαίσθηση της εδραίωσης ενός καθολικά αποδεκτού συστήματος αξιών και το όνειρο της ενοποίησης ενός κόσμου που επιτυγχάνεται με την υπέρβαση των συγκρούσεων. Η ίδια ισχυρίζεται πως μία δημοκρατική κοινωνία δεν θα είναι ποτέ ελεύθερη από ανταγωνισμό και διαφωνία, δεν μπορεί να επιτευχθεί η συναίνεση χωρίς την σύγκρουση. Σε παρόμοιο τόνο και Ο Biesta (2011) αναγνωρίζει τον



κίνδυνο απώλειας του δημοκρατικού-πολιτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης ένα επιτρέψουμε σε αυτή να μετατραπεί σε μια διαδικασία όπου ο καθένας πρέπει να συμφωνεί σε προκαθορισμένες αξίες και νόρμες.

Σύμφωνα με τους Mouffe και Todd (στο Sund & Öhman, 2013:12), εκπαίδευση όμως χρειάζεται να εισαγάγει τους μαθητές σε μία γλώσσα δημοκρατίας που τους επιτρέπει να σκέφτονται και να αντανakλούν τόσο στις απόψεις των άλλων όσο και στις δικές τους.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη μπορεί να δώσει περιθώρια ελευθερίας και δράσης αν ακολουθηθούν οι εξής μορφές διδασκαλίας:

- Βιωματική, ανακαλυπτική
- Ομαδοσυνεργατική
- Ολιστική-διεπιστημονική
- Προσανατολισμένη στην ενεργό δράση

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και την έρευνα, οι παραπάνω προσεγγίσεις επιχειρούν να προωθήσει διαφορετικές προοπτικές, αντιλήψεις και αξίες. Η αποδοχή των διαφορετικών απόψεων και αξιών γίνεται μέσα από συζητήσεις. Αυτές οι συζητήσεις είναι σημαντικό κομμάτι για την πλουραλιστική παράδοση, καθώς το δημοκρατικό στοιχείο είναι μέσα στην εκπαίδευση. Στόχος της παράδοσης είναι να ενδυναμώσει την ικανότητα των μαθητών να δρουν και να συμμετέχουν σε διαλογικές αντιπαραθέσεις (debates) και συζητήσεις τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, αποφεύγει τον κίνδυνο της χειραγώγησης προωθώντας την κριτική σκέψη και την ικανότητα δράσης των μαθητών (Öhman,2008: 21).

### **Πώς μπορούν οι μαθητές να γίνουν κριτικά ελεύθεροι και σκεπτόμενοι πολίτες;**

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως με τις παρακάτω δραστηριότητες οι μαθητές μπορούν να γίνουν κριτικά ελεύθεροι και σκεπτόμενοι πολίτες, στοιχείο που επιβεβαιώνεται από αντίστοιχες έρευνες.

- Ελεύθερες, συμμετοχικές δραστηριότητες

- Παιχνίδια ρόλων, debates
- Δραστηριότητες που προάγουν δημοκρατικές διαδικασίες
- Ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως τα παιδιά πρέπει να εμπλέκονται στην διαδικασία επίλυσης ζητημάτων, καθώς έχουν την δύναμη ως μελλοντικοί πολίτες συνεισφέροντας σε αυτό τον σχεδιασμό μέσα από τις δικές τους ιδέες και τη δική τους συμμετοχή (Hart 1992, 1995, 1997, Chawla 2002, Jensen 2009). Συμμετοχικές και δραστηριότητες που προάγουν δημοκρατικές διαδικασίες προτείνονται και στο πρότζεκτ με τίτλο ‘Environment and School Initiatives (ENSI)’ με τις εξής δραστηριότητες:

- Εμπλοκή μαθητών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών φορέων για ζητήματα που εμπíπτουν στην τοπική κοινότητα
- Συνεργασία σχολείου και κοινωνίας αναπτύσσοντας μία νέα κριτική επίγνωση του ρόλου της κοινωνίας στην επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων
- Ανάδειξη αντιλήψεων και αξιών διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (Walker, 1997: 3).

**Οι μεθοδολογίες, τεχνικές και δραστηριότητες που εφαρμόζονται στην ΕΑΑ, είναι περισσότερο κανονιστικές και κλειστές ή δημοκρατικές και ανοιχτές**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (9 από τους 12) υποστήριξαν πως οι μεθοδολογίες, οι τεχνικές και οι δραστηριότητες θεωρούνται περισσότερο κλειστές και κανονιστικές, προβληματισμός που αναφέρεται από πολλούς ερευνητές. Πολλοί ερευνητές αναφέρουν τον κίνδυνο και το ρίσκο να μετατραπεί η ΕΑΑ σε ένα πολιτικό εργαλείο-μέσο χειραγώγησης που υποκινείται από συγκεκριμένες ιδεολογίες Jickling & Spork (1998), Wals & Jickling, (2000); Jickling (2003), Jickling & Wals (2007), καθώς επίσης αρκετοί ερευνητές ενστερνίζονται την άποψη του Jickling (1994), πως η εκπαίδευση για την αειφορία μπορεί να μετατραπεί ως ένα εργαλείο που προωθεί συγκεκριμένες συμπεριφορές. Έτσι στον πυρήνα αυτής της συζήτησης αναδεικνύεται η προβληματική σχέση μεταξύ της δημοκρατίας και της αειφόρου ανάπτυξης.

**Τι είδους προσέγγιση εφαρμόζετε στη διδασκαλία των ζητημάτων αειφορίας;**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (7 από τους 12) προσπαθούν να εφαρμόζουν ανοιχτές και δημοκρατικές διαδικασίες, κάνοντας επιτακτική την ανάγκη εκδημοκρατισμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ο εκδημοκρατισμός της Αειφόρου Εκπαίδευσης αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο μελέτης από πολλούς ερευνητές, καθώς αποτελεί ένα μέσο για να επιλυθεί το δημοκρατικό παράδοξο. Μία πληθώρα ερευνητών: Öhman (2006), Jickling & Wals (2007), Rudsberg & Öhman (2010), Sandell & Öhman (2010), Wals (2010) (στο Van Poeck & Vandenabeele 2012:8), τονίζουν τη σημασία μιας πλουραλιστικής προσέγγισης που αναγνωρίζει, ενθαρρύνει και εμπλέκει αποκλίνουσες προοπτικές, απόψεις και αξίες. Στόχος είναι η εκπαίδευση για την αειφορία να μεταφέρει ένα μήνυμα, να δώσει έναυσμα για ενεργό συμμετοχή και κριτική σκέψη για τη δημιουργία μιας αειφόρου κοινωνίας (Andersson, 2017).

Είναι ένας τρόπος ώστε, η εκπαίδευση να απομακρυνθεί από τον δογματισμό και την χειραγώγηση και να ανοίξει νέους δρόμους ενσωμάτωσης αξιών και ιδεολογιών διαφορετικών πολιτιστικών και ιστορικών πλαισίων (Rudsberg & Ohman, 2010: 14).

### **Ποιο ήταν ζήτημα αειφορίας στο οποίο δώσατε περιθώρια στα παιδιά να δράσουν ελεύθερα;**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί έδωσαν περιθώρια ελευθερίας εμπλέκοντας τους μαθητές με τις εξής δραστηριότητες-τεχνικές:

- Βίντεο
- Φύλλα εργασίας με ανοιχτές ερωτήσεις
- Επίλυση προβλήματος
- Εμπλοκή κοινωνικών φορέων
- Βιωματικές δραστηριότητες (π.χ ποδήλατο στο προαύλιο)
- Δημοκρατικές δραστηριότητες (διάλογος, συζήτηση)
- Παιχνίδι ρόλων

Τεχνικές και δραστηριότητες που επιβεβαιώνονται και από τη βιβλιογραφία ότι μπορούν να προάγουν δημοκρατικές διαδικασίες και να δώσουν περιθώρια ελεύθερης δράσης και σκέψης. Ο Huckle (1991) αναφέρει πως μία τέτοια εκπαίδευση πρέπει να έχει τα χαρακτηριστικά μίας κριτικής παιδαγωγικής δίνοντας έμφαση στην ενεργό μάθηση και στον κριτικό αναστοχασμό. Οι μαθητές πρέπει να έχουν εκείνοι τον έλεγχο για το πώς θα διαμορφώσουν την ζωή τους, να μπορούν να κατανοούν και να

αξιολογούν τις πηγές των απόψεων και αξιών που υποστηρίζουν και να σκέφτονται κριτικά ανοίγοντας τον δρόμο για δημοκρατικές εναλλακτικές (Sund & Ohman, 2013). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως τα παιδιά πρέπει να εμπλέκονται στην διαδικασία επίλυσης ζητημάτων, καθώς έχουν την δύναμη ως μελλοντικοί πολίτες συνεισφέροντας σε αυτό τον σχεδιασμό μέσα από τις δικές τους ιδέες και τη δική τους συμμετοχή (Hart 1992, 1995, 1997, Chawla 2002, Jensen 2009).

### **Ποιες είναι οι δυσκολίες όταν εφαρμόζονται δημοκρατικές και ανοιχτές πρακτικές;**

Στην πλειονότητα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις εξής δυσκολίες:

- Έλλειψη διδακτικού χρόνου
- Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών
- Αρνητικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών
- Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής
- Στάση εκπαιδευτικών
- Κλειστό και ανελαστικό εκπαιδευτικό σύστημα
- Ελλιπής προετοιμασία εκπαιδευτικών

### **Τι είδους προκλήσεις καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί;**

Στην πλειονότητα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις εξής δυσκολίες:

- Κλειστό εκπαιδευτικό σύστημα έρχεται σε σύγκρουση με ελευθερία και δράση που θέλουν οι εκπαιδευτικοί
- Πίεση ολοκλήρωσης διδακτικής ύλης έρχεται σε σύγκρουση με υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων
- Επιτακτική η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την Αειφόρο Ανάπτυξη
- Πώς οι εκπαιδευτικοί περνάνε τις απόψεις τους για τα ζητήματα της αειφορίας στην τάξη; Πώς πρέπει να διαχειρίζονται καταστάσεις και απόψεις μαθητών;
- Βαθμός ετοιμότητας εκπαιδευτικών: Πώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χειρίζονται καταστάσεις (συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς/ κοινωνικούς φορείς) Είναι ο εκπαιδευτικός ο μόνος όταν υλοποιεί Περιβαλλοντικά προγράμματα;

- Έλλειψη οργάνωσης/ συνέχειας περιβαλλοντικών δράσεων στην ίδια ή σε διαφορετική βαθμίδα εκπαίδευσης

Αντίστοιχες έρευνες υποδεικνύουν αυτές τις δυσκολίες και τις προκλήσεις δίνοντας έμφαση στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού που υλοποιεί Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Ο Stevenson (2007) αναφέρει πως εκπαιδευτικοί επιλέγουν τέτοιες προσεγγίσεις ικανοποιώντας τα εξής κριτήρια: Εύκολη βαθμολόγηση, γρήγορη προετοιμασία και καλύτερη οργάνωση του διδακτικού χρόνου. Ο Bernstein 1975 (στο Stevenson, 2007:13) υπογραμμίζει πως οι προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού σχετίζονται με τις γενικές οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος και της βαθμολόγησης του μαθητή, καθώς και από τον επιθυμητό βαθμό ελέγχου της τάξης. Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι μείζονος σημασίας για το πώς θα προσεγγιστούν ζητήματα δημοκρατίας, κυρίως όσον αφορά στο είδος προσέγγισης και στο είδος δραστηριοτήτων που θα επιλεγούν. Πολλοί εκπαιδευτικοί δίνουν δραστηριότητες στους μαθητές που είναι απίθανο να ενέχουν το συγκρουσιακό στοιχείο και πολλές φορές τα σύνθετα ζητήματα αιεφορίας προσεγγίζονται με εύκολες και έτοιμες λύσεις.

### **Ποια είναι τα χαρακτηριστικά για μια δημοκρατική Αειφόρο Ανάπτυξη;**

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της δημοκρατικής\_Αειφόρου Ανάπτυξης ως εξής:

- Συνεργασία
- Συμμετοχή
- Σεβασμός στη γνώμη του άλλου
- Αλληλεγγύη
- Ίσα δικαιώματα/ίσες ευκαιρίες
- Είμαστε πολίτες όχι καταναλωτές
- Ελευθερία σκέψης και δράσης
- Ανοιχτότητα
- Ακολουθώ την πλειοψηφία
- Δημιουργία
- Καινοτομία

Σύμφωνα με τους Jensen & Schnack (1997), Stables & Scott (2002), Englund, Öhman, & Östman (2008), Huckle (2008) (στο Van Poeck & Vandenabeele, 2012) βασικοί στόχοι της δημοκρατίας στην εκπαίδευση είναι η ελεύθερη έκφραση ιδεών, η κριτική σκέψη, οι διαφορετικές ομάδες και η ικανότητα των μαθητών να δρουν.

Η συμμετοχή για τη λήψη αποφάσεων στα ζητήματα αειφορίας αποτελεί βασικό στοιχείο για μια δημοκρατική αειφόρο εκπαίδευση. Ωστόσο, όπως πολύ εύστοχα επισημάνουν οι Læssle & Öhman, πρέπει να δούμε πως εφαρμόζεται: σε τι βαθμό όμως η συμμετοχή και η συζήτηση των μαθητών εμπεριέχει συγκρούσεις και αντίθετες απόψεις; ή απλά γίνεται σε μία βάση συναίνεσης χωρίς να αφήνονται περιθώρια για εναλλακτικές και συγκρουσιακές καταστάσεις;

#### **4. Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

##### **4.1. Συμπεράσματα**

Η παρούσα έρευνα έχει να παρουσιάσει αρκετά ενδιαφέροντα αποτελέσματα που μπορούν να αποτελέσουν πηγή για προβληματισμό. Μέσα από τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών εξήχθησαν χρήσιμα συμπεράσματα τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για την έρευνα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Συγκεντρωτικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τα εξής:

- Στον εκπαιδευτικό χώρο επικρατεί μία σύγχυση σε ζητήματα αξιών και δημοκρατίας. Το δημοκρατικό παράδοξο αποτελεί πραγματικότητα και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διακρινόταν μία αναντιστοιχία: Από τη μία οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν στην καθημερινή τους πρακτική να δίνουν περιθώρια πρωτοβουλίας στους μαθητές μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και δραστηριότητες, και από την άλλη προσανατολίζουν το μάθημα τους κατά έναν τρόπο ώστε να περνάνε συγκεκριμένες αξίες μέσα από τη διδασκαλία τους. Εδώ εγείρονται τα ερωτήματα: Κατά πόσο ο βαθμός ελευθερίας και πρωτοβουλίας των μαθητών είναι υπαρκτός; Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ξεφύγουν από αυτήν την παγίδα; Κατά πόσο οι ίδιοι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιληφθούν αυτή την παγίδα;

- Συνεχίζοντας στο κομμάτι των αξιών, πολλοί εκπαιδευτικοί εστιάζουν να προωθήσουν συγκεκριμένες αξίες όπως αυτές του σεβασμού και της αλληλεγγύης που πολλές φορές τείνουν να δημιουργούν και μία ατμόσφαιρα αποφορτισμένη από συγκρούσεις που βασίζεται στην συναίνεση.  
Οι συγκρούσεις είναι αυτές που θα δώσουν δημοκρατικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση και με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα αποκτήσουν δεξιότητες ενός ενεργού πολίτη που σκέφτεται και δρα ελεύθερα. Εδώ εγείρονται τα ερωτήματα: Γιατί οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αποφεύγουν τις συγκρούσεις μέσα στην τάξη; Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν τις συγκρούσεις;
- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προσπαθεί να εφαρμόσει όσο το δυνατόν συμμετοχικές και δημοκρατικές διαδικασίες και να δίνει στους μαθητές πρωτοβουλίες. Ταυτόχρονα, όμως αναφέρει τη μεγάλη δυσκολία που αντιμετωπίζει όταν καλείται να εφαρμόσει τέτοιες διαδικασίες στο παρόν κλειστό και ανελαστικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που πολλές φορές αφήνει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό να παλεύει μόνο του για να ξεπεράσει τις δυσκολίες (π.χ ύλη, έλλειψη υποδομής, αναλυτικό πρόγραμμα). Εδώ εγείρονται τα ερωτήματα: Κατά πόσο οι δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες μπορούν να έχουν ένα σταθερό πυρήνα και πόσο αποτελεσματικές μπορεί να είναι μέσα σε ένα κλειστό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Συνεχίζοντας στον ελεύθερα σκεπτόμενο μαθητή και στις συμμετοχικές διαδικασίες που προσπαθούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί, εγείρονται και άλλα ερωτήματα: Κατά πόσο μπορούμε να μιλάμε για συμμετοχικές και δημοκρατικές διαδικασίες, όταν η συμμετοχή των μαθητών περιορίζεται στην ελευθερία και διατύπωση απόψεων που όμως δεν εμπεριέχουν συγκρούσεις και διαφορετικά συμφέροντα;
- Πολλοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ανησυχία τους για την ασυνέχεια που επικρατεί όταν εφαρμόζονται περιβαλλοντικά προγράμματα. Έχει παρατηρηθεί από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι πολλές περιβαλλοντικές δράσεις διακόπτονται όχι μόνο όταν οι μαθητές αλλάζουν εκπαιδευτική βαθμίδα, αλλά και όταν βρίσκονται στην ίδια βαθμίδα. Εδώ εγείρονται τα ερωτήματα: Κατά πόσο τα περιβαλλοντικά προγράμματα υλοποιούν τους στόχους όταν υπάρχει ασυνέχεια και μία πρόχειρη αντιμετώπιση; Πώς

μπορούμε να επιτύχουμε μία πιο σταθερή και διαρκή αντιμετώπιση των προγραμμάτων;

- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφεραν τα εμπόδια και τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν στην καθημερινή τους πρακτική που αποτελούν τροχοπέδη στην υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους, αλλά πολλές φορές χωρίς αντίκρισμα τόσο από την πολιτεία όσο και από τον εκπαιδευτικό χώρο στον οποίο εργάζονται. Εδώ εγείρονται τα ερωτήματα: Πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ακουστούν; Γιατί το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα δεν προσπαθεί να άρει τα εμπόδια, αλλά πολλές φορές δημιουργεί νέα; Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη συρρίκνωση των ωρών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η ευέλικτη ζώνη έχει χαθεί από τα χέρια των εκπαιδευτικών και μαζί με αυτό έχει χαθεί και χρόνος ενασχόλησης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως τις λιγότερες εγκρίσεις τις λαμβάνουν τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν εκτός από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν από την πολιτεία, και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εσωτερικά στο σχολείο. Για παράδειγμα, η μη υποστήριξη τους από τον διευθυντή, η μη καλή συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Εδώ εγείρονται τα ερωτήματα: Πώς μπορούν να αρθούν τα εσωτερικά εμπόδια στο σχολείο; Πώς μπορεί να καλλιεργηθεί ένα κλίμα συναδελφικότητας προς το κοινό όφελος;
- Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε πως πολλοί εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη που υπάρχει για συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση σε θέματα εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Πολλοί ανέφεραν πως το πεδίο αυτό χρειάζεται εκπαίδευση και πως δεν μπορείς να εφαρμόσεις Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εάν δεν έχει εκπαιδευτεί κάποιος για αυτό. Για παράδειγμα πώς διαχειριζόμαστε ζητήματα αξιών; Πώς αντιμετωπίζουμε τις συγκρούσεις μέσα στην τάξη;



Όλα τα παραπάνω συμπεράσματα, ερωτήματα, καθώς και οι προβληματισμοί που διατυπώθηκαν αποτελούν τροφή για σκέψη και πεδίο για περαιτέρω ανάλυση και έρευνα. Η εκπαίδευση για την αειφορία χρειάζονται συνεχώς μελέτη καθώς τα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά και εκπαιδευτικά δεδομένα επαναπροσδιορίζονται και επιζητούν νέους τρόπους ανάγνωσης, κατανόησης και εφαρμογής.

#### **4.2. Περιορισμοί της μελέτης**

Όπως κάθε έρευνα, ομοίως και η παρούσα, περιλαμβάνει κάποιους περιορισμούς που οδηγούν στα μειονεκτήματά της. Ξεκινώντας εντοπίζεται το μικρό δείγμα. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκαν σύμφωνα με τη διαθεσιμότητα και ήταν μόλις δώδεκα. Επιλογή μεγαλύτερου δείγματος επιφέρει και εγκυρότερα αποτελέσματα σε αυτού του είδους τις έρευνες. Συνεπώς, τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν σε έναν ευρύ πληθυσμό εκτός από την περιοχή εμβέλειας της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας.

Στη συνέχεια, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να ενισχυθεί εάν υπήρχε συνδυασμός εργαλείων. Εδώ χρησιμοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, θα μπορούσαν να μοιραστούν και σταθμισμένα ερωτηματολόγια που θα μπορούσαν να αποδώσουν συγκεκριμενοποιημένα συμπεράσματα και ξεκάθαρα ποσοτικά αποτελέσματα.

Τέλος, περιορισμός της έρευνας αποτελεί και ο καθορισμένος αριθμός ερωτήσεων στις συνεντεύξεις. Θα μπορούσε η συνέντευξη να γίνει πιο ελεύθερη αφήνοντας τους εκπαιδευτικούς να ανοίξουν από μόνοι τους νέα μονοπάτια στο αντικείμενο της έρευνας, καθώς επίσης θα μπορούσαν να γίνουν ερωτήσεις που εστιάζουν και εμβαθύνουν σε έναν συγκεκριμένο θεματικό άξονα της έρευνας.

### 4.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ζητήματα αξιών και δημοκρατίας αποτελούσαν και θα αποτελούν πεδίο έρευνας και ανάλυσης. Το δημοκρατικό παράδοξο είναι μία πραγματικότητα που χρειάζεται πολλές αναγνώσεις τοποθετώντας τον φακό στις διάφορες εκφάνσεις του. Οι συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς εξήγαγαν χρήσιμα συμπεράσματα και προβληματισμούς που θα μπορούσαν να αποτελέσουν πεδίο στοχασμού και περαιτέρω ανάλυσης. Επειδή στον εκπαιδευτικό χώρο επικρατεί μία σύγχυση σε ζητήματα αξιών και δημοκρατίας, μελλοντικές έρευνες μπορούν να εστιάσουν στα ζητήματα αυτά δίνοντας απαντήσεις σε τέτοιου είδους ερωτήσεις:

- Κατά πόσο ο βαθμός ελευθερίας και πρωτοβουλίας των μαθητών είναι επαρκής;
- Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ξεφύγουν από αυτήν την παγίδα;
- Γιατί οι εκπαιδευτικοί προωθούν συγκεκριμένες αξίες όπως αυτές του σεβασμού και της αλληλεγγύης;
- Γιατί οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αποφεύγουν τις συγκρούσεις μέσα στην τάξη;
- Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις;

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάζει σε ζητήματα συμμετοχικών και δημοκρατικών διαδικασιών δίνοντας απαντήσεις σε τέτοιου είδους ερωτήσεις:

- Κατά πόσο οι δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες μπορούν να έχουν ένα σταθερό πυρήνα και πόσο αποτελεσματικές μπορεί να είναι μέσα σε ένα κλειστό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Κατά πόσο μπορούμε να μιλάμε για συμμετοχικές και δημοκρατικές διαδικασίες, όταν η συμμετοχή των μαθητών περιορίζεται στην ελευθερία και διατύπωση απόψεων που όμως δεν εμπεριέχουν συγκρούσεις και διαφορετικά συμφέροντα;

Πρόταση για μελλοντική έρευνα σε συνέχεια με την παρούσα ερευνητική διαδικασία θα μπορούσε να εστιάσει σε ένα ευρύτερο δείγμα τόσο της συγκεκριμένης περιοχής όσο και άλλων περιοχών ούτως ώστε να παρουσιάσει γενικευμένα αποτελέσματα. Δηλαδή, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί έρευνα με περισσότερους εκπαιδευτικούς

από την Αθήνα ή ακόμα ευρύτερα σε δείγμα εκπαιδευτικών από κάθε περιοχή της Ελλάδας.

## Επίλογος

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί το δημοκρατικό παράδοξο στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Αρχικά παρουσιάστηκε το θέμα μέσα από την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία και τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί γύρω από αυτό. Δόθηκε ορισμός βασικών εννοιών όπως: αξίες, δημοκρατία, δημοκρατικό παράδοξο, δημοκρατική εκπαίδευση.

Στη συνέχεια δόθηκε η ερευνητική διαδικασία και τα βήματα που ακολουθήθηκαν σε αυτή και παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα πάντα σε συνάρτηση και σύγκριση με τη βιβλιογραφία και με άλλες προηγούμενες έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί εντοπίζοντας αρκετά κοινά σημεία μεταξύ τους. Αποδόθηκαν τα συμπεράσματα, εντοπίστηκαν οι ελλείψεις τις ίδιες της έρευνας και δόθηκαν προτάσεις για περαιτέρω μελέτη.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να συναχθεί το συμπέρασμα πως ζητήματα αξιών και δημοκρατίας θα συνεχίζουν να απασχολούν τον εκπαιδευτικό χάρτη καθώς κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά και εκπαιδευτικά δεδομένα επαναπροσδιορίζονται και επιζητούν νέους τρόπους ανάγνωσης, κατανόησης και εφαρμογής.

## Βιβλιογραφία

- Andersson, K. 2017. "Starting the pluralistic tradition of teaching? Effects of education for sustainable development (ESD) on pre-service teachers' views on teaching about sustainable development". , *Environmental Education Research*, 23:3, 436-449.
- Andreotti, V. 2011b. "The Political Economy of Global Citizenship Education." *Globalisation, Societies and Education* 9 (3-4): 307-310.
- Appiah, K. A. 2006. *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: Norton.
- Bonazzi, F Piasentin and Lin R. 2017. "What elements in a sustainability course contribute to paradigm change and action competence? A study at Lincoln University, New Zealand" University of New Zealand.
- Bonnett, M. 2013. "Sustainable Development, Environmental Education, and the Significance of Being in Place." *Curriculum Journal* 24 (2): 250-271.
- Braun, V. and Clarke, V. 2006. "Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*". University of the West of England 3 (2): 77-101. Available from: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Burroughs, M and Nikolaus J. Barkauskas. 2017. "Educating the whole child: social-emotional learning and ethics education". *Ethics and Education*, 12:2, 218-232.
- Butler, J. 1996. "Universality in Culture." In *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism – Martha C. Nussbaum with Respondents*, edited by J. Cohen, 45-52. Boston, MA: Beacon Press.
- Clarke, V. and Braun, V. 2013. "Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning". *The Psychologist*, University of the West of England 26 (2). : 120-123.
- Dewey, J. 1916/1980. "Democracy and Education." In *The Middle Works, 1899–1924, Volume 2: 1925–1927*, edited by J. A. Boydston. Carbondale, IL: Southern University Press.
- Englund, T., J. Öhman, and L. Östman. 2008. "Deliberative Communication for Sustainability? A Habermas-Inspired Pluralistic Approach." In *Sustainability and Security within Liberal Societies. Learning to Live with the Future*, edited by S. Gough and A. Stables, 29-48. London: Routledge.

Englund, T. 2000. "Rethinking Democracy and Education: Towards an Education of Deliberative Citizens." *Journal of Curriculum Studies* 32 (2): 305-313.

Φλογαίτη, Ε and Λιαράκου, Γ . 2007. " Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις". Νήσος: Αθήνα.

Fereday , J and Muir-Cochrane, E. 2006. " Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development". *International Journal of Qualitative Methods* 5 (1).

Fien, J. 2000. " 'Education for the Environment: A critique' - An Analysis." *Environmental Education Research* 6 (2): 179-192.

Garrison, J , Östman , and Håkansson, M. 2015. " The creative use of companion values in environmental education and education for sustainable development: exploring the educative moment". *Environmental Education Research*, 21:2, 183-204.

Hicks, D., and A. Bord. 2001. "Learning about Global Issues: Why Most Educators Only Make Things Worse." *Environmental Education Research* 7 (4): 413-425.

Huckle, J. 1999. "Locating Environmental Education between Modern Capitalism and Postmodern Socialism: A Reply to Luce Sauvé." *Canadian Journal of Environmental Education* 4 (1): 36-45.

Jensen, B. B., and K. Schnack. 2006. "The Action Competence Approach in Environmental Education." *Environmental Education Research* 12 (3-4): 471-486.

Jickling, B., and A. E. J. Wals. 2008. "Globalization and Environmental Education: Looking beyond Sustainable Development." *Journal of Curriculum Studies* 40 (1): 1-21.

Jickling, B. 1992. "Why I dont Want My Children to Be Educated for Sustainable Development." *Journal of Environmental Education* 23 (4): 5-8.

Jickling, B., and A. E. J. Wals. 2008. "Globalization and Environmental Education: Looking Beyond Sustainability and Sustainable Development." *Journal of Curriculum Studies* 40(1): 1-21.

Kopnina, H and Brett Cherniak. 2016. "Neoliberalism and justice in education for sustainable development: a call for inclusive pluralism". *Environmental Education Research*,22:6, 827-841.

Kronlid, D. O., and J. Öhman. 2013. "An Environmental Ethical Conceptual Framework for Research on Sustainability and Environmental Education." *Environmental Education Research* 19 (1): 21-44.

Læssøe, J and J. Öhman. 2010. "Learning as democratic action and communication: framing Danish and Swedish environmental and sustainability education". *Environmental Education Research* 20.

Lundegård, I., and P.-O. Wickman. 2007. "Conflicts of Interest: An Indispensable Element of Education for Sustainable Development." *Environmental Education Research* 13 (1): 1-15.

Lundegård, I., and P.-O. Wickman. 2007. "Conflicts of Interest: An Indispensable Element of Education for Sustainability." *Environmental Education Research* 13 (1): 1-15.

Lundegård, I., and P.-O. Wickman. 2012. "It Takes Two to Tango: Studying How Students Constitute Political Subjects in Discourses on Sustainable Development." *Environmental Education Research* 18 (2): 153-169.

Maguire, M & Brid Delahunt. 2017. "Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars". *Dundalk Institute of Technology. AISHE-J Volume* , 3:3351.

Manni, A , Sporre , K and Christina Ottander. 2017. "Emotions and values – a case study of meaning making in ESE". *Environmental Education Research*, 17:5.

Mogensen, F and K . Schnack . 2010. "The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria". *Environmental Education Research* 20.

Mouffe, C. 2005. *On the Political*. London: Routledge.

Mouffe, C. 2000. *The Democratic Paradox*. London: Verso.

Nussbaum, M. C. 2010. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.

Öhman, J. 2016. ‘‘ New ethical challenges within environmental and sustainability education’’. *Environmental Education Research*, 22:6, 765-770.

Reid, and Scott, W. 2000. ‘‘ Identifying Needs in Environmental Education Research’’. University of Bath. *International Handbook of Research on Environmental Education* (49).

Rudsberg, K and J. Öhman .2010 . ‘‘ Pluralism in practice – experiences from Swedish evaluation, school development and research. *Environmental Education Research*.16:1, 95-111.

Säfström, C. A., and G. J. J. Biesta. 2001. ‘‘Learning Democracy in a World of Difference.’’ *The School Field* 12 (5/6): 5-20.

Sauvé, L. 1999. ‘‘Environmental Education between Modernity and Postmodernity: Searching for an Integrating Educational Framework.’’ *Canadian Journal of Environmental Education* 4 (1): 9-36.

Simmie, G and Silvia Edling. 2018.’’ Teachers’ democratic assignment: a critical discourse analysis of teacher education policies in Ireland and Sweden’’. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*.

Stables, A. 2001. ‘‘Who Drew the Sky? Conflicting Assumptions in Environmental Education.’’ *Educational Philosophy and Theory* 33 (2): 245-256.

Stefan L. Bengtsson, S and .Leif O. Östman. 2016. ‘‘ Globalisation and education for sustainable development: exploring the global in motion’’. *Environmental Education Research*, 22:1, 1-20.



Sund , P and Per-Olof Wickman. 2011.” Socialization content in schools and education for sustainable development – I. A study of teachers’ selective traditions”. Environmental Education Research, 17:5, 599-624.

Sund, P and Per-Olof Wickman.2008. ‘ Teachers’ objects of responsibility: something to care about in education for sustainable development?’’. Environmental Education Research, 14:2, 145-163.

Sund, L., and J. Öhman. 2014. “On the Need to Repoliticise Environmental and Sustainability Education: Rethinking the Postpolitical Consensus.” Environmental Education Research 20 (5): 639-659.

Todd, S., and C. A. Säfström. 2008. “Democracy, Education and Conflict: Rethinking Respect and the Place of the Ethical.” Journal of Educational Controversy 3 (1). Accessed June 3, 2012. <http://www.wce.wvu.edu/Resources/CEP/eJournal/v003n001/a012.shtml>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2010. Universalism and Ethical Values for the Environment. Bangkok: UNESCO.

Van Poeck, K., and J. Vandenabeele. 2012. “Learning from Sustainable Development: Education in the Light of Public Issues.” Environmental Education Research 18 (4): 541-552.

Wals, A. E. J. 2010. “Between Knowing What is Right and Knowing That is It Wrong to Tell Others What is Right: On Relativism, Uncertainty and Democracy in Environmental and Sustainability Education.” Environmental Education Research 16 (1): 143-151.

Wals, A. E. J. 2009. Social Learning towards a Sustainable World. Paris: UNESCO.

## Μέρος Τρίτο: Λίστα Παραρτημάτων

### 1.Βασικός σκελετός ερωτήσεων για τις συνεντεύξεις πριν την έρευνα

#### Οδηγός Συνέντευξης

#### Θεματικοί-Γενικοί Άξονες

#### Άξονας Ι. Δημογραφικά Στοιχεία

- Φύλο:

Γυναίκα

Άνδρας

- Ηλικία:

22-25

26-35

36-45

46-55

>55

- Σπουδές:

Βασικό Πτυχίο

Δεύτερο Πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

- Επιμόρφωση:

Παρακολούθηση εκπαιδευτικών σεμιναρίων

Ναι:..... Ποια είναι αυτά;

Όχι:.....

Παρακολούθηση σεμιναρίων Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Ναι:..... Ποια είναι αυτά;

Όχι:.....

- Σύμβαση εργασίας

Μόνιμος

Αναπληρωτής

Ωρομίσθιος

- Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση:

0-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

>20 έτη

- Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Ναι:.....

Όχι:.....

### **Ερωτήσεις για συνέντευξη**

1) Κατά τη γνώμη σας, υπάρχουν συγκεκριμένες αξίες που πρέπει να προωθούνται στην ΕΑΑ;

Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

2) Θεωρείτε πως υπάρχουν καθολικές αξίες της αειφορίας; Μπορεί αυτές οι αξίες να είναι αποδεκτές από όλες τις κοινωνικές ομάδες σε παγκόσμιο επίπεδο;

- 3) Σε τι βαθμό αυτές οι αξίες πρέπει να διδάσκονται στους μαθητές;
- 4) Αν οι αξίες είναι συγκεκριμένες και διδάσκονται, πώς η ΕΑΑ δίνει περιθώρια ελευθερίας και δράσης στους μαθητές;
- 5) Πώς μπορούν οι μαθητές να γίνουν κριτικά ελεύθεροι και σκεπτόμενοι πολίτες;
- 6) Οι μεθοδολογίες, τεχνικές και δραστηριότητες που εφαρμόζονται στην ΕΑΑ, είναι περισσότερο κανονιστικές και κλειστές ή δημοκρατικές και ανοιχτές;
- 7) Εσείς τι είδους προσέγγιση εφαρμόζετε στη διδασκαλία των ζητημάτων αειφορίας;
- 8) Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα μέσα από την εκπαιδευτική σας πρακτική;
- 9) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά μιας δημοκρατικής ΠΕ/ΕΑΑ;
- 10) Ποιες είναι οι δυσκολίες όταν εφαρμόζετε δημοκρατικές και ανοιχτές πρακτικές;  
Τι είδους προκλήσεις καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί;