

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Α/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΚΑΡΑΜΕΡΗΣ Α.¹, ΡΑΓΚΟΥ Π.¹, και ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ Α.¹

¹Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, Σπουδαστήριο Δασικής Αναψυχής, Περιβαλλοντικής Αγωγής και Κοινωνιολογίας
e-mail : ragou@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης, από τις πρώτες προσπάθειες διατύπωσης ενός ορισμού της (Εκθεση Brundtland, WCED 1987), θεωρήθηκε εξαιρετικά πολύπλοκη έννοια με ασάφειες και αντιφάσεις. Οι διαφορετικές ερμηνείες και προσεγγίσεις στη διεθνή βιβλιογραφία καθιστούν αδύνατη μια συναίνεση μεταξύ των συγγραφέων για το περιεχόμενο του όρου. Στη δεκαετία του '90 εκφράζεται η ιδέα ότι η εκπαίδευση ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για την επίτευξη της αειφορίας. Προβάλλει συνεπώς επιτακτική η ανάγκη διερεύνησης του εννοιολογικού πλαισίου των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης, που ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Εκπ/ση (ΠΕ), σχετικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και συζητούνται τα ευρήματα της έρευνας, ενώ αναπτύσσονται προτάσεις για την αξιοποίησή τους.

KARAMERIS A.¹, RAGOU P.¹, and PAPANIKOLAOU A.¹

¹ Aristotle University of Thessaloniki, School of Forestry and Natural Environment
e-mail : ragou@otenet.gr

ABSTRACT

The concept of Sustainable Development (SD), since the first attempts to formulate a definition (Brundtland Commission, WCED 1987), was considered to be extremely complicated with contradictions and obscurity. The various interpretations and approaches in the international literature make it difficult for a general consent about the content of the term to be achieved amongst the scientific community. During the 90s the idea that education is one of the most important tools for achieving sustainability is expressed. Therefore, the study of environmental educators' understanding of the notional context of SD, becomes an imperative. In this paper are presented and discussed the results of survey concerning the primary and secondary school environmental educators' understanding of the conceptual context of SD.

Λέξεις κλειδιά : Αειφόρος ανάπτυξη, αειφορία, περιβαλλοντική εκπαίδευση, εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της αειφόρου ή βιώσιμης ανάπτυξης, από τις πρώτες προσπάθειες διατύπωσης ενός ορισμού της (Αναφορά Brundtland, WCED 1987) μέχρι τις πιο πρόσφατες προσεγγίσεις του εννοιολογικού περιεχομένου του όρου (IUCN/UNEP/WWF,1991; UNESCO,1997; Fien, 1996;

Harribey, 1998), θεωρήθηκε εξαιρετικά πολύπλοκη και ταυτόχρονα μια έννοια διφορούμενη, με ασάφειες και αντιφάσεις. Ωστόσο είναι γενικά αποδεκτό ότι η οικονομία, το περιβάλλον και η κοινωνία θεωρούνται οι τρεις πυλώνες της αειφόρου ανάπτυξης (Gough 2002, p. 65).

Στη δεκαετία του '90, ιδιαίτερα μετά τη Σύνοδο Κορυφής του Ρίο το 1992, η εκπαίδευση με την πλέον ευρεία έννοια, αναγνωρίζεται ως ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για την επίτευξη ενός βιώσιμου κόσμου, μέσα από την καλλιέργεια καινούριας γνώσης, δεξιοτήτων, αξιών και συμπεριφορών (United Nations, 1993; Keating, 1993). Οι συστάσεις της Διεθνούς Διάσκεψης της UNESCO στην Θεσσαλονίκη το 1997 για αντικατάσταση του όρου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) με τον όρο Εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕΑ) ή Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, προκάλεσαν και εξακολουθούν να προκαλούν, μια έντονη συζήτηση στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής κοινότητας που ασχολείται με την ΠΕ. Αναπτύχθηκε έντονος προβληματισμός για το περιεχόμενο μιας εκπαίδευσης για την αειφορία, για τις βαθύτερες αλλαγές στον εννοιολογικό και ιδεολογικό προσανατολισμό της ΠΕ (Huckle, 1996; Stables & Scott, 2002; Jickling, 1992, Sauve, 1999a; Sauve & Berryman, 2005).

Η UNESCO ανακηρύσσει τη δεκαετία 2005-2014 ως δεκαετία της «Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη» και ο όρος αειφόρος ανάπτυξη γίνεται σκληρός πυρήνας αλλαγών μιας παιδαγωγικής για το περιβάλλον, αλλά και μιας στρατηγικής για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις γενικότερα.

Για να περάσουν όμως οι οποιοσδήποτε εννοιολογικές και μεθοδολογικές αλλαγές στους εκπαιδευόμενους, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με το καινούριο πλαίσιο της ΠΕ που φέρνει η φιλοσοφία της αειφορίας (Kysilka, 1998). Θεωρείται επομένως προαπαιτούμενο για την εισαγωγή και εφαρμογή των καινοτομιών στην εκπαίδευση, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το πεδίο των εννοιολογικών αλλαγών που φέρνει η έννοια της αειφορίας ή βιωσιμότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Rauch et al., 2005).

Προβάλλει συνεπώς επιτακτική η ανάγκη διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ, σχετικά με το εννοιολογικό πεδίο της αειφόρου ή βιώσιμης ανάπτυξης, ώστε να σχεδιαστεί αποτελεσματικότερα η επιμόρφωσή τους και να παραχθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Στα πλαίσια αυτά αναφέρονται ερωτήματα του τύπου : Ποιο είναι το εννοιολογικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών σχετικά με τον όρο «αειφόρος ανάπτυξη» ; Με ποιες αξίες, στάσεις και αντιλήψεις συνδέουν την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης ; Ποια χαρακτηριστικά της αποδίδουν ; Με άξονα τα παραπάνω ερωτήματα, στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης. Η έρευνα αυτή αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που είχε ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις έννοιες Αειφόρος Ανάπτυξη, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση για την αειφορία και τη σχέση μεταξύ τους, ώστε να διαπιστωθούν οι ασάφειες και οι αδυναμίες κατά τη διαπραγμάτευση των εννοιών, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, με σκοπό να σχεδιαστεί αποτελεσματικότερα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Το οικονομικό μοντέλο ανάπτυξης, που ακολουθήθηκε σε παγκόσμια κλίμακα από τον 19^ο αιώνα, στηρίζει και εκφράζει μια αναπτυξιακή ιδεολογία που ταυτίζει την πρόοδο με την οικονομική αύξηση, δηλαδή με τη διόγκωση του ΑΕΠ. Πρόκειται για μια ανάπτυξη που οδήγησε και εξακολουθεί να οδηγεί σε κρίσεις κοινωνικές και περιβαλλοντικές, σε συγκρούσεις που συνδέονται με την κατοχή και εκμετάλλευση των φυσικών πόρων του πλανήτη και παράγει πρακτικές επικίνδυνες για την ανθρωπότητα γιατί είναι επικίνδυνες για το περιβάλλον (Passet, 2004). Η αυξανόμενη υποβάθμιση του περιβάλλοντος συνετέλεσε βαθμιαία στη συνειδητοποίηση ότι η οικονομική ανάπτυξη έχει όρια που προσδιορίζονται από το πεπερασμένο περιβάλλον του

πλανήτη. Σήμερα είναι ευρέως αποδεκτό ότι ο σύγχρονος τρόπος ζωής είναι περιβαλλοντικά και πολιτικά μη αειφόρος (Goodland, 1996; McKeown & Hopkins, 2003).

Η ύπαρξη ορίων στη μεγέθυνση της οικονομικής δραστηριότητας του ανθρώπου υποστηρίχθηκε για πρώτη φορά από την περίφημη μελέτη της Λέσχης της Ρώμης (1971) με αντικειμενικά επιχειρήματα σχετικά με τον παγκόσμιο πληθυσμό, τους φυσικούς πόρους, τους δείκτες ρύπανσης κ.λπ.

Η Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (WCED 1987) με τη μελέτη «Το Κοινό μας Μέλλον» (Our Common Future- Αναφορά Brundtland), προβάλλει τον όρο αειφορία (sustainability) ως μία σύγχρονη απάντηση στο πρόβλημα των υλικών ορίων της οικονομικής μεγέθυνσης.

Αν και ο όρος αειφορία, ως αρχή διαχείρισης στη Δασολογία, διαμορφώθηκε ήδη τον 16^ο αιώνα και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά δημόσια από τον Carlowitz το έτος 1713 (Καραμανώλης & Καρτέρης 1998), η εκρηκτική εξάπλωση της χρήσης του έγινε από την εποχή της πρώτης προσπάθειας διατύπωσης ενός ορισμού, στην Αναφορά Brundtland (UNWCED, 1987, p.8): «Αειφόρος ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να διακυβεύει τις δυνατότητες των μελλοντικών γενιών να ικανοποιήσουν τις δικές τους»

Στη δεκαετία του '90 μια σειρά από διασκέψεις των Ηνωμένων Εθνών και συναντήσεις Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων, μέσα από μια πληθώρα κειμένων, διακηρύξεων και συμφωνιών, έδωσαν ένα εννοιολογικό πλαίσιο για τη διασαφήνιση της έννοιας αειφορία (Clugston, 1996)

Η Σύνοδος Κορυφής του Ρίο (1992) ενίσχυσε τη σημασία της αειφόρου ανάπτυξης ως μιας στρατηγικής για ένα βιώσιμο μέλλον των σύγχρονων κοινωνιών και αυτό εκφράστηκε στο κείμενο διακήρυξης, γνωστό και ως Agenda 21 (Grubb et al., 1993; Keating, 1993).

Ο κοινωνιολόγος Vaillancourt (1992) υποστηρίζει ότι η έννοια προέρχεται από ένα συμβιβασμό, που ιστορικά συμφωνήθηκε, μετά από διαπραγματεύσεις ανάμεσα σε παράγοντες του χώρου της οικονομίας και του περιβάλλοντος που συμμετείχαν στην Επιτροπή Brundtland. Υπενθυμίζει ότι αρχικά είχε προταθεί ο όρος οικο-ανάπτυξη, ως λιγότερο διφορούμενη έννοια. Στον όρο οικο-ανάπτυξη η ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με τις βασικές οικολογικές αρχές (π.χ φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων) και με μια οικολογική ηθική βασισμένη σε αξίες όπως η αλληλεγγύη, η υπευθυνότητα, η αυτονομία, απέναντι σε κοινωνικο-περιβαλλοντικές πραγματικότητες. Ωστόσο, παρατηρεί ο Vaillancourt, κάθε άμεση αναφορά του όρου ανάπτυξη στην οικολογία και στο περιβάλλον γίνεται το «κόκκινο πανί» για πολλούς οικονομολόγους και πολιτικούς. Ακριβώς για το λόγο αυτό υιοθετήθηκε ο όρος «αειφόρος ανάπτυξη», εξαιτίας του ασαφούς και απροσδιόριστου περιεχομένου του, ώστε καθένας να δίνει το δικό του περιεχόμενο.

Ο γενικόλογος χαρακτήρας του ορισμού Brundtland οδήγησε σε μια ευρείας αποδοχής συμφωνία για την αναγκαιότητα της αειφορίας (Redclift, 1987; Pezzey, 1989; Lele, 1991). Ωστόσο διαφωνίες και αδυναμία συναίνεσης στον προσδιορισμό του περιεχομένου του όρου, προέκυψαν στην προσπάθεια εξειδίκευσης και λεπτομερούς ανάλυσης και ερμηνείας των επιμέρους διφορούμενων εννοιών του ορισμού της αειφορίας (Serafy, 1992)

Το περιεχόμενο του όρου αειφορία διαφοροποιείται ανάλογα με τις διαφορετικές κοινωνίες και τα περιβάλλοντα (Orr, 1992; Reid, 1995; Huckle & Martin, 2001; Scott & Gough, 2003). Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι διαφορετικές ερμηνείες και προσεγγίσεις του όρου καθιστούν δύσκολη μια συναίνεση μεταξύ των συγγραφέων για το περιεχόμενο του : τι είναι αειφόρο, σε ποιο επίπεδο, σε ποια χρονική και χωρική κλίμακα, ποιες είναι οι αξίες και οι αρχές που πρέπει να προωθεί (Sauvé, 1996; Bonnett, 1999, 2002).

Η έννοια έχει δεχθεί μεγάλη κριτική, τόσο από την πλευρά των οπαδών της οικο-ανάπτυξης όσο και από την πλευρά των οικονομολόγων, των αναπτυξιακών οργανισμών και του εκπαιδευτικού κόσμου. Η σύνδεση του όρου αειφορία με αυτόν της ανάπτυξης θεωρήθηκε ότι ενισχύει τη διάσταση της οικονομικής αύξησης και ότι ταυτίζει εννοιολογικά την αειφόρο ανάπτυξη με την «αειφόρο οικονομική αύξηση». Το γεγονός αυτό γίνεται αιτία μη αποδοχής του όρου και κριτικής του από πολλούς συγγραφείς. Ταυτόχρονα όμως φαίνεται ότι κάνει αποδεκτό και δημοφιλή τον όρο τόσο από τις βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες, διότι διατηρεί την αρχή της ανάπτυξης, όσο και από τις αναπτυσσόμενες χώρες, διότι δίνει την ελπίδα για καλύτερη συμμετοχή στους φυσικούς πόρους (Smyth, 1995, p. 12). Οι οπαδοί της οικο-ανάπτυξης θεωρούν ότι ο όρος αειφόρος ανάπτυξη υποστηρίζει και δικαιολογεί τη συνέχιση και μάλιστα την παγκοσμιοποίηση, ενός και μόνου μοντέλου ανάπτυξης, του νέο-φιλελεύθερου, αυτού του ίδιου που προκαλεί προβλήματα, υπό την προϋπόθεση ότι θα προχωρήσουμε σε κάποιες τεχνικές διορθώσεις και θα καταφέρουμε να αποφύγουμε τις συνέπειες μπουμεραγκ της ανθρώπινης μιζέριας (Sauvé, 2004).

Στην Αγγλία και στην Αυστραλία η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης δέχθηκε κριτική για τον έντονο προσανατολισμό της σε μια φιλοσοφία της αγοράς και της οικονομικής ανάπτυξης (Rist, 1997; Elliott, 1999).

Στην Ελλάδα ο Ρόκος (1988) υποστηρίζει ότι ο όρος αειφόρος ανάπτυξη : «είναι μια βολική έννοια για να μεταμφιέσουν επί το εκσυγχρονιστικά προοδευτικότερο την αγριότερη μέχρι σήμερα εκμετάλλευση του ανθρώπου από τον άνθρωπο» και «δεν θεωρεί συμβατή τη βιώσιμη ανάπτυξη με τα συμφέροντα των παγκοσμιοποιημένων αγορών»

Σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, ο ορισμός της αειφόρου ή βιώσιμης ανάπτυξης στην έκθεση Brundtland «προκαλεί πολλά και τεράστια, βάσιμα και θεμιτά ερωτηματικά, σε επίπεδο θεωρίας και πράξης, τόσο για τους επιστήμονες, οι οποίοι ασχολούνται με τα θέματα ανάπτυξης και για τους πολιτικούς που τα διαχειρίζονται, όσο και για όλους τους σκεπτόμενους πολίτες του πλανήτη μας», όπως για παράδειγμα : « Η βιώσιμη ανάπτυξη θα αφορά όλους τους ανθρώπους σε κάθε χώρα και όλες τις ανάγκες τους ; Ποιοι, με ποια κριτήρια και πως θα τις καθορίζουν ; Ποιες είναι οι ιεραρχήσεις προτεραιοτήτων ικανοποίησής τους ; Ποιος μπορεί να καθορίσει τις μελλοντικές ανάγκες των επόμενων γενιών και πως ;» (Ρόκος 2001)

Αν και δεν υπάρχει γενικευμένη συμφωνία για τον ακριβή προσδιορισμό του όρου, ωστόσο φαίνεται με το πέρασμα του χρόνου να δημιουργείται μια συναίνεση σχετικά με τις τρεις βασικές αρχές που προϋποθέτει η βιώσιμη ανάπτυξη : α) η ανθρώπινη δραστηριότητα θα πρέπει να διεξάγεται εντός της φέρουσας ικανότητας του πλανήτη, β) κατανόηση της αλληλεξάρτησης μεταξύ οικονομίας, κοινωνίας και φυσικού περιβάλλοντος και γ) δίκαιη κατανομή των φυσικών πόρων και ισότητα ευκαιριών όχι μόνο για την παρούσα γενιά αλλά και για τις μελλοντικές (Pearce, 1999). Η αειφορία αντιμετωπίζεται ως ανάγκη κατάργησης της τεχνητής διάκρισης μεταξύ περιβάλλοντος, οικονομίας και κοινωνίας (Luke, 2001, p. 195) και υποστηρίζεται ότι «δεν μπορούμε να κατανοήσουμε το περιβάλλον χωρίς να λάβουμε υπόψη τις κοινωνικές και οικονομικές αλληλεπιδράσεις με αυτό» (Gough, 2002, p. 65)

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ

Στη δεκαετία του '90, ιδιαίτερα μετά τη Σύνοδο Κορυφής του Ρίο το 1992, η εκπαίδευση με την πλέον ευρεία έννοια, αναγνωρίζεται ως ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για την επίτευξη της αειφορίας και τη δημιουργία ενός βιώσιμου κόσμου, μέσα από την καλλιέργεια καινούριας περιβαλλοντικής κουλτούρας και γνώσης, δεξιοτήτων, αξιών και συμπεριφορών (United Nations, 1993; Keating, 1993). Και ενώ η εννοιολογική συζήτηση για την ΠΕ και για το ρόλο της ως παράγοντα ανανέωσης των αντικειμένων μάθησης και της πρακτικής του σχολείου δεν έχει κλείσει και η δυναμική της δεν έχει αξιοποιηθεί σε βάθος (Rauch, 2000a), έρχονται οι συστάσεις της Διεθνούς Διάσκεψης της UNESCO στην Θεσσαλονίκη το 1997, για αντικατάσταση του όρου

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) με τον όρο εκπαίδευση για την αειφορία ή εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, να προκαλέσουν μια έντονη συζήτηση στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής κοινότητας που ασχολείται με την ΠΕ. Η πολεμική γύρω από την έννοια αειφόρος ανάπτυξη μεταφέρθηκε στο πεδίο της ΠΕ.

Η UNESCO ανακηρύσσει την περίοδο 2005-2014 ως δεκαετία της «Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη» και ο όρος αειφόρος ανάπτυξη γίνεται σκληρός πυρήνας αλλαγών μιας παιδαγωγικής για το περιβάλλον, αλλά και μιας στρατηγικής για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις γενικότερα. Ως εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη ορίζεται « η εκπαίδευση που επιτρέπει στο άτομο να αναπτύξει γνώσεις, αξίες και δεξιότητες για να αντιληφθεί την πολυπλοκότητα του κόσμου που ζει και να συμμετάσχει σε αποφάσεις για τα σημαντικά ζητήματα του πλανήτη, ατομικά ή συλλογικά, τοπικά ή ευρύτερα με σκοπό ένα βιώσιμο μέλλον» (Sterling, 1998, p. 3)

Η Φλογαίτη (2005, σ. 157-158) παρατηρεί : «Κάθε εκπαίδευση που ενσωματώνει την έννοια της αειφορίας και μετουσιώνεται σε εκπαίδευση για της αειφορία επιφορτίζεται αναγκαστικά και με όλη την προβληματική που τη συνοδεύει. Επιφορτίζεται με την πολυδιάστατη, ανεπεξέργαστη και σε πλήρη εξέλιξη φύση της, τις νέες ιδέες, αλλά και με όλα τα προβλήματα, τις ασάφειες, τις αντιφάσεις, τις διαφωνίες, τις συγκρούσεις, τις προσδοκίες. Πως θα χειριστεί το ομιχλώδες αυτό τοπίο της αειφορίας ;». Και υιοθετεί για μια τέτοια εκπαίδευση τον όρο «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ)», διότι θεωρεί ότι η διατήρηση και των δυο όρων τους επιτρέπει να λειτουργούν ως δικλίδες ασφαλείας ο ένας έναντι του άλλου (Φλογαίτη, 2005, σ. 169).

Στην εκπαιδευτική κοινότητα έχει αναπτυχθεί έντονος προβληματισμός για το περιεχόμενο μιας εκπαίδευσης για την αειφορία και για τις βαθύτερες αλλαγές στον εννοιολογικό και ιδεολογικό προσανατολισμό της ΠΕ (Huckle, 1996; Stables & Scott, 2002; Jickling, 1992, Sauve, 1999a; Sauve & Berryman, 2005).

Η ύπαρξη διαφορετικών αντιλήψεων, ρευμάτων, προσεγγίσεων και ιδεολογικών αντιπαραθέσεων για το είδος της εκπαίδευσης για την αειφορία και το εννοιολογικό της πλαίσιο, καθιστά το έργο των εκπαιδευτικών της πράξης αρκετά δύσκολο. Η αποτελεσματική εμπλοκή τους με προγράμματα, δραστηριότητες και εκπαίδευση σχετικά με την αειφορία απαιτεί από τη μεριά τους ικανότητα να διακρίνουν και να αντιληφθούν τα βασικά ζητήματα που αναδύονται στο εννοιολογικό πεδίο της αειφορίας. Η ενημέρωση ώστε να εξοικειωθούν με το καινούριο πλαίσιο της ΠΕ και το πεδίο των εννοιολογικών αλλαγών που φέρνει η έννοια της αειφορίας ή βιωσιμότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kysilka, 1998, Rauch et al., 2005) θεωρείται σημαντικό προαπαιτούμενο των καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Προβάλλει συνεπώς επιτακτική η ανάγκη διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών, που ασχολούνται με την ΠΕ, σχετικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Η εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αειφόρο ή βιώσιμη ανάπτυξη είναι δυνατόν να φωτίσει και τις εννοιολογικές και διδακτικές διαστάσεις που δίνουν στην ΠΕ στην πράξη. Οι αντιλήψεις και εννοιολογικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα, και η ερευνητική αξιοποίηση των απόψεων και εμπειριών τους στην ΠΕ είναι καθοριστικής σημασίας (Σκουφά, 2003).

Στα πλαίσια αυτά αναφέρονται ερωτήματα του τύπου : Ποιο είναι το εννοιολογικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών σχετικά με τον όρο «αειφόρος ανάπτυξη» ; Με ποιες αξίες, στάσεις και αντιλήψεις συνδέεται η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης ; Ποια χαρακτηριστικά της αποδίδονται ; Η έρευνα αυτή αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που είχε ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις έννοιες Αειφόρος Ανάπτυξη, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση για την αειφορία και τη σχέση μεταξύ τους, ώστε να διαπιστωθούν οι ασάφειες και οι αδυναμίες κατά τη διαπραγμάτευση των εννοιών, με σκοπό να σχεδιαστεί αποτελεσματικότερα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε μικρό αριθμό παρόμοιων εργασιών στο χώρο της εκπαίδευσης. Στα πλαίσια ερευνών με σκοπό την επιμόρφωση, τη διεπιστημονική συνεργασία, τη διδακτική σχετικά με θέματα αειφόρου ανάπτυξης, την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και την εφαρμογή προγραμμάτων για μια Εκπαίδευση για την Αειφορία, καταγράφηκαν απόψεις εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, φοιτητών-μελλοντικών εκπαιδευτικών, στελεχών εκπαίδευσης και φορέων σχετικά με τη Αειφόρο Ανάπτυξη και την Εκπαίδευση για την Αειφορία (Schreuder et al., 1998; Summers et al., 200b, 2003, 2004, 2005; Caridad, 2003; Gayford, 2004). Διαπιστώθηκε ότι σε γενικό επίπεδο, οι ερωτώμενοι (εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων ή φοιτητές) ενσωμάτωναν στον όρο “αειφόρος ανάπτυξη” τα κυριότερα χαρακτηριστικά που συναντώνται στη βιβλιογραφία. Η έμφαση στη μια ή στην άλλη διάσταση (περιβαλλοντική, κοινωνική, οικονομική), δινόταν ανάλογα με την ειδικότητα του εκπαιδευτικού ή τις βασικές σπουδές του φοιτητή. Οι των φυσικών επιστημών θεωρούσαν σπουδαιότερη την περιβαλλοντική διάσταση από τις άλλες δυο. Το ικανοποιητικό επίπεδο προσέγγισης του όρου αποδόθηκε στο γεγονός ότι στις βασικές τους σπουδές είχαν έρθει σε επαφή με τις έννοιες εφόσον στο αναλυτικό πρόγραμμα των αγγλοσαξονικών χωρών έχουν εισαχθεί θέματα για την αειφόρο ανάπτυξη.

Η Φλογαίτη (2005) αναφέρει δυο έρευνες σχετικά με τον όρο αειφορία. Η πρώτη είναι μια έρευνα σε πανεπιστημιακά ιδρύματα στην Ευρώπη όπου ο ερευνητής διαπίστωσε άγνοια των ερωτώμενων σχετικά με τον όρο αειφορία. Τίτλοφόρησε δε την εργασία του «Αειφορία ; Δεν το έχουμε ακούσει ποτέ» (Jucker, 2002). Η δεύτερη πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς (νηπιαγωγούς) (Μπαρμπέρη, 2005) και επιβεβαιώνει επίσης την άγνοια των εν λόγω εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της αειφορίας.

4. ΜΕΘΟΔΟΣ

Η έρευνα που περιγράφεται εδώ αποτελεί μικρό τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας που είχε σκοπό να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αειφορία, το πεδίο της ΠΕ, της Εκπαίδευσης για την Αειφορία, της μεταξύ τους σχέσης και των μηχανισμών προώθησης της αειφορίας στην κοινωνία. Το στατιστικό πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσε το σύνολο των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης όλων των Νομών της Ελλάδας που έχουν εκπονήσει προγράμματα ΠΕ. Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με δημοσκόπηση των εκπαιδευτικών με τη βοήθεια ερωτηματολογίου. Διανεμήθηκαν 3713 για να συμπληρωθούν από τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνταν με την ΠΕ, από τους Υπεύθυνους ΠΕ και τις ομάδες των ΚΠΕ της Ελλάδας. Επιστράφηκαν συμπληρωμένα 176 ερωτηματολόγια. Εντύπωση προξένησε το γεγονός ότι οι υπεύθυνοι ΠΕ και τα μέλη ΚΠΕ ανταποκρίθηκαν σε πολύ μικρό ποσοστό. Μόνο το 4% περίπου των υπευθύνων και των μελών των ΚΠΕ επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο. Με δεδομένο ότι, ο πληθυσμός της έρευνας χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία καθόσον αποτελείται από εκπαιδευτικούς, του ίδιου μορφωτικού επιπέδου, που ασχολούνται με την ΠΕ, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το συλλεχθέν δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του στατιστικού πληθυσμού. Για την εισαγωγή και επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS, έκδοση 12.0.

Τα διερευνητικά ερωτήματα, αποτέλεσαν τους κύριους θεματικούς άξονες του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο περιείχε τρία μέρη. Στο πρώτο τμήμα περιέχονται ερωτήσεις που δίνουν πληροφορίες σχετικά με το προφίλ του ερωτώμενου (φύλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης, κλάδος, έτη υπηρεσίας, μεταπτυχιακές σπουδές, περιοχή διαμονής, και περιοχή καταγωγής). Το δεύτερο τμήμα το αποτέλεσε μια ανοικτή ερώτηση με την οποία ζητήθηκε ένας ορισμός της αειφόρου ανάπτυξης. Η ανοικτή ερώτηση χρησιμοποιείται όταν χρειάζεται να εξερευνηθεί κάποιος καινούργιος όρος γιατί μπορεί να παρουσιάσει καινούργιες διαστάσεις στο εξερευνούμενο αντικείμενο, που δεν τις είχε λάβει υπόψη του ο ερευνητής. Το τρίτο τμήμα αποτελούσε μια κλειστή, διαβαθμιστικής επιλογής, ερώτηση με τη χρήση της πεντάβαθμης κλίμακας Likert, (όπου 1= διαφωνώ πλήρως, 2= διαφωνώ μερικώς 3=δεν έχω γνώμη, 4= συμφωνώ μερικώς, και 5=

συμφωνώ πλήρως) σχετικά με τα χαρακτηριστικά της βιώσιμης ανάπτυξης για τα οποία ζητήθηκε ο βαθμός συμφωνίας του ερωτώμενου. Το περιεχόμενο της ερώτησης για τα χαρακτηριστικά της βιώσιμης ανάπτυξης δομήθηκε με βάση τη γνώση μας από τη σχετική βιβλιογραφία (ενδεικτικά π.χ. UNESCO, 2003, 2004, Cloud, 2005).¹³ Χαρακτηριστικά της βιώσιμης ανάπτυξης κωδικοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες : ιδεολογικές κατευθύνσεις (περίπτωση 1, 2, 3, 4, 5, 6), αξίες (περίπτωση 7, 8) και διαχειριστικές πρακτικές (περίπτωση 9, 10, 11, 12, 13) :

Η βιώσιμη ανάπτυξη.....

1. Είναι μια ουτοπία
2. Εναντιώνεται στην καπιταλιστική αντίληψη της ανάπτυξης
3. Είναι μια μορφή επιβίωσης του καπιταλιστικού συστήματος
4. Είναι η συνεχής και χωρίς όρια ανάπτυξη
5. Αίρει την αντίφαση : Ανάπτυξη ή Περιβάλλον
6. Επιτυγχάνεται με ριζικές αλλαγές του οικονομικού μοντέλου ανάπτυξης
7. Προωθεί αξίες αλληλεγγύης, δημοκρατίας και ισότητας
8. Είναι μια ανάπτυξη που στοχεύει στη λιτότητα του τρόπου ζωής
9. Λαμβάνει υπ' όψη ταυτόχρονα, οικολογικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες στη διαχείριση ενός φυσικού πόρου
10. Δίνει έμφαση σε σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των διάφορων παραγόντων
11. Αντιμετωπίζει τα θέματα σε επίπεδο τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και πλανητικό
12. Λαμβάνει υπ' όψη το παράγοντα χρόνο στην εξέλιξη ενός φαινομένου
13. Επιδιώκει ανάπτυξη κοινωνική και οικονομική στα πλαίσια της προστασίας του περιβάλλοντος

Η επεξεργασία της ανοικτής ερώτησης σχετικά με την έννοια της αιφόρου ανάπτυξης έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, αφού κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις. Ως σύστημα ταξινόμησης για την κατηγοριοποίηση των δεδομένων επιλέξαμε το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου αιφόρος ανάπτυξη όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία. Η κατηγοριοποίηση έδωσε 10 διαφορετικές κατηγορίες. Ως πλήρης χαρακτηρίστηκε κάθε απάντηση που αναφερόταν και στους τρεις πυλώνες της αιφόρου ανάπτυξης (περιβάλλον, οικονομία, κοινωνία).

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Προφίλ των εκπαιδευτικών

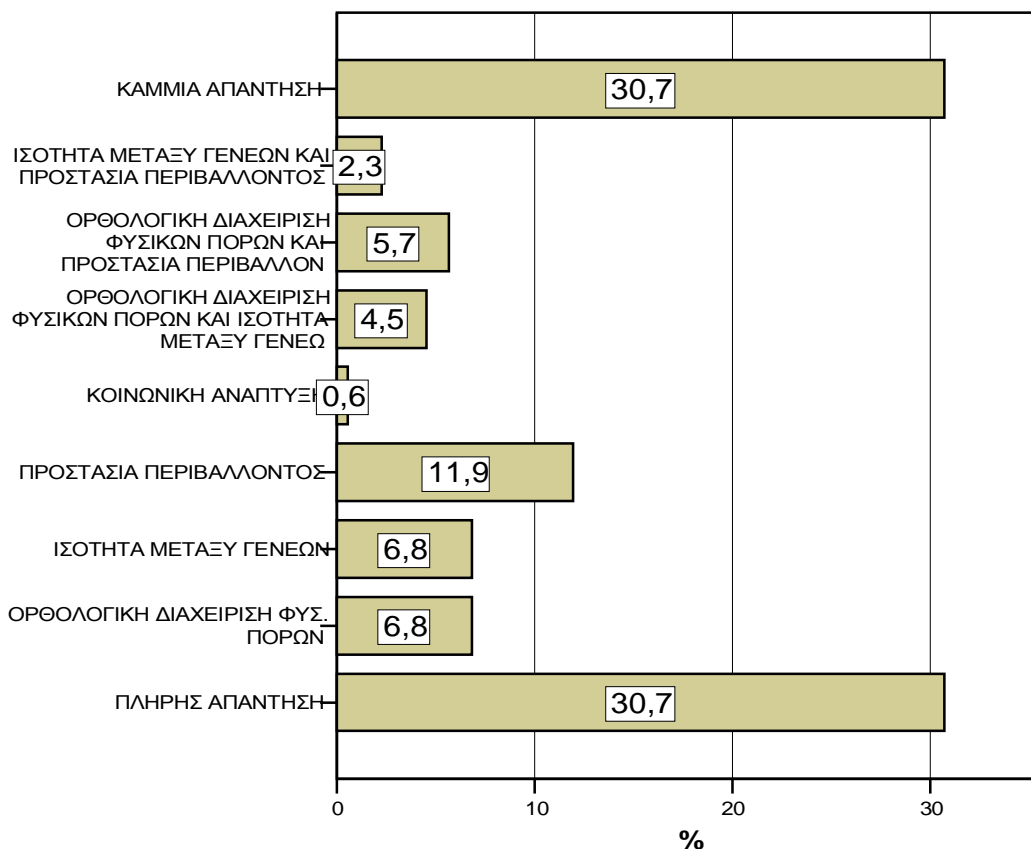
Ως προς τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχουμε τα ακόλουθα ευρήματα : το 58% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών είναι γυναίκες και το 42% άντρες. Το 41,8% είναι ηλικίας από 46-55, και το 40,6% είναι ηλικίας από 36-45. Μικρό σχετικά είναι το ποσοστό (12,9%) των νεότερων εκπαιδευτικών που απάντησαν ενώ 4,9% των εκπαιδευτικών ανήκει στην ηλικία άνω των 56. Ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης οι ερωτηθέντες κατανέμονται ως εξής : το 32,5% είναι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπ/σης και το 67,5 της Β/θμιας.

Σε σχέση με την ειδικότητα, το μεγαλύτερο ποσοστό (33,0%) κατέχουν οι του κλάδου ΠΕ4 (φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι, γεωλόγοι) και ακολουθούν οι φιλόλογοι με 14,6%. Χαρακτηριστικό είναι ότι όλες οι ειδικότητες εκπροσωπούνται στο δείγμα αλλά σε πολύ μικρότερα ποσοστά (από 1,9%-4,9%) Από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, το 20,0% έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα μόλις όμως το 7,7% κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα σχετικό με το περιβάλλον. Διδακτορικό έχουν το 4,7% των εκπαιδευτικών, συνολικά, ενώ, μόλις το 1,1% των εκπαιδευτικών κατέχει διδακτορικό δίπλωμα σχετικό με το περιβάλλον. Ως προς τα έτη υπηρεσίας το 37,1% έχει υπηρεσία μεγαλύτερη των 20 ετών. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία 11-20 ετών με 30,6% και οι εκπαιδευτικοί με 5-10 έτη με 20,0%. Το μικρότερο ποσοστό 12,4% αντιπροσωπεύουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρεσία μικρότερη των 5 ετών. Παρατηρούμε ότι είναι αρκετά μικρό το ποσοστό των νεότερων εκπαιδευτικών που κάνει ΠΕ.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (56,5%) που συμμετείχαν στην έρευνα κατάγεται από αστικές περιοχές με περισσότερους από 10000 κατοίκους, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που κατάγονται από αγροτικές περιοχές (23,8%) με κατοίκους λιγότερους από 2000 κατοίκους. Τέλος το 19,6% κατάγεται από περιοχές ημιαστικές με κατοίκους μεταξύ των 2000 και 10000 κατοίκων. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (74,5%) που συμμετείχαν στην έρευνα διαμένει σε αστικά κέντρα με κατοίκους περισσότερους από 10000. Ακολουθεί ένα 17,6% των εκπαιδευτικών που διαμένει σε ημιαστικές περιοχές που έχουν 2000 - 10000 κατοίκους, και ένα μικρό ποσοστό 7,9% διαμένει σε περιοχές με λιγότερους από 2000 κατοίκους.

Απόψεις για την έννοια αειφόρος ανάπτυξη (Γράφημα 1.)

Το 30,7% των εκπαιδευτικών δεν απάντησαν στην ερώτηση. Ένα άλλο 30,7% των εκπαιδευτικών έχει ένα ικανοποιητικό πλαίσιο αναφοράς για την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Δεν έχουν εμβαθύνει όμως στον προβληματισμού σχετικά με το εννοιολογικό εύρος της έννοιας. Το 18,7% των εκπαιδευτικών ανέφερε μόνο τον πυλώνα του περιβάλλοντος (προστασία περιβάλλοντος, ορθολογική διαχείριση φυσικών πόρων), το 7,4% των εκπαιδευτικών έδωσε έμφαση στην κοινωνική διάσταση της Βιώσιμης Ανάπτυξης (κοινωνική ανάπτυξη, αλληλεγγύη, διαγενεαλογική ισότητα κλπ). Κάτω του 6% συγκέντρωσαν ορισμοί με επιμέρους συνδυασμούς του οικονομικού πυλώνα και των άλλων δυο. Αν και είναι θετικό ότι ένας στους τρεις προσεγγίζει ικανοποιητικά τη σχετικά καινούρια έννοια της Βιώσιμης Ανάπτυξης, παραμένει ωστόσο μεγάλο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν μπορούν να την προσεγγίσουν. Το ενδιαφέρον είναι ότι δεν βρέθηκε συσχετισμός των απαντήσεων με την ύπαρξη μεταπτυχιακών ή διδακτορικών τίτλων, με το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, με τη βαθμίδα εκπαίδευσης αλλά και την ιδιαίτερη ενασχόλησή τους με την ΠΕ, πχ Υπεύθυνοι ΠΕ και μέλη των ΚΠΕ.



Γράφημα 1. Ορισμός της Βιώσιμης Ανάπτυξης.

Η δυσκολία στην προσέγγιση του όρου, που παραπέμπει σε άγνοια ή σε μια πολύ συγκεκριμένη έννοια μέσα τους ώστε να την περιγράψουν, αποδόθηκε στους παρακάτω παράγοντες :

α) μέσα από τις βασικές τους σπουδές, ούτε οι νεότεροι εκπαιδευτικοί και πολύ περισσότερο οι παλαιότεροι, δεν έχουν έρθει σε επαφή με την έννοια και τη φιλοσοφία της

- β) η ίδια η έννοια δημιουργεί ασάφειες και εννοιολογικές συγχύσεις διότι έχει υιοθετηθεί και χρησιμοποιηθεί ως προσδιοριστικό σε τομείς όπως η οικονομία («βιώσιμη οικονομία»), οι επιχειρήσεις («βιώσιμη επιχείρηση») κ.λ.π.
- γ) σύγχυση και καχυποψία που προέρχεται από το γεγονός ότι ο όρος χρησιμοποιείται από περιβαλλοντικούς ΜΚΟ και ταυτόχρονα έχει γίνει αντικείμενο δημαγωγίας από πολιτικούς και οικονομικούς κύκλους και τα ΜΜΕ.

Απόψεις για τα χαρακτηριστικά της αειφόρου ανάπτυξης (Πίνακας 1)

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά της βιώσιμης ανάπτυξης, εδώ οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους τα αναγνωρίζουν, ακόμη και όταν δεν μπορούν να διατυπώσουν έναν ορισμό για την έννοια. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η Βιώσιμη Ανάπτυξη μπορεί να υπάρξει και δεν είναι ουτοπία (82,5%, στήλη διαφωνώ εν μέρει και διαφωνώ απόλυτα) που εναντιώνεται στην καπιταλιστική αντίληψη της ανάπτυξης (70,8%), της οποίας η βασική ατζέντα είναι η οικονομική μεγέθυνση με κάθε περιβαλλοντικό ή κοινωνικό κόστος. Η πρόταση «Η Βιώσιμη Ανάπτυξη είναι η συνεχής και χωρίς όρια οικονομική ανάπτυξη» συνδυάζεται και με την πρόταση ότι «εναντιώνεται με την καπιταλιστική αντίληψη της ανάπτυξης», και φαίνεται εκ πρώτης όψεως ότι δεν είναι απαραίτητη η ένταξη της στο ερωτηματολόγιο, αλλά περισσότερο έχει έννοια συμπληρωματική και χαρακτηρίρα ελέγχου της προσοχής με την οποία απαντούν οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα δεν δείχνουν μεγάλη διαφορά από την προηγούμενη πρόταση αφού, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (80,6%) διαφωνεί με την άποψη μιας ανάπτυξης συνεχούς και χωρίς όρια.

Πίνακας 1.

Η ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΙΝΑΙ	Διαφωνώ απόλυτα (%)	Διαφωνώ εν μέρει (%)	Δεν έχω γνώμη (%)	Συμφωνώ εν μέρει (%)	Συμφωνώ απόλυτα (%)
Είναι μια Ουτοπία	58,1	24,4	4,4	9,4	3,8
Εναντιώνεται στην καπιταλιστική αντίληψη της ανάπτυξης	6,5	10,7	11,9	35,1	35,7
Είναι μια μορφή επιβίωσης του καπιταλιστικού συστήματος	39,5	23,5	17,9	15,4	3,7
Είναι η συνεχής και χωρίς όρια οικονομική ανάπτυξη	64,8	15,8	4,8	9,1	5,5
Αίρει την αντίφαση: Ανάπτυξη ή Περιβάλλον	14,7	12,3	7,4	26,4	39,3
Επιτυγχάνεται με ριζικές αλλαγές του οικονομικού μοντέλου ανάπτυξης	1,8	7,8	15,0	42,5	32,9
Προωθεί αξίες αλληλεγγύης, δημοκρατίας και ισότητας	1,2	4,2	7,2	30,1	57,2
Είναι μια ανάπτυξη που στοχεύει στη λιτότητα του τρόπου ζωής	13,3	24,8	10,9	39,4	11,5
Λαμβάνει υπ' όψη ταυτόχρονα, οικολογικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες στη διαχείριση ενός φυσικού πόρου	0,6	5,3	-	29,4	64,7
Δίνει έμφαση σε σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των διάφορων παραγόντων	0,6	0,6	8,5	39,4	50,9
Αντιμετωπίζει τα θέματα σε επίπεδο τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και πλανητικό	3,0	2,4	6,0	28,6	60,1
Λαμβάνει υπ' όψη το παράγοντα χρόνο στην εξέλιξη ενός φαινομένου	2,4	4,2	20,5	32,5	40,4
Επιδιώκει ανάπτυξη κοινωνική και οικονομική στα πλαίσια της προστασίας του περιβάλλοντος	1,8	4,8	-	27,4	66,1

Δεν τη θεωρούν ως μια μορφή επιβίωσης του καπιταλιστικού συστήματος (63%), πιστεύουν ότι αίρει την αντίφαση: Ανάπτυξη ή Περιβάλλον (65,7%) και ότι μπορεί να επιτευχθεί με ριζικές αλλαγές του οικονομικού μοντέλου ανάπτυξης (82%). Συμφωνούν ότι προωθεί αξίες διαγενεαλογικής αλληλεγγύης, δημοκρατίας και ισότητας (87,3%). Σχετικά με το αν η Βιώσιμη Ανάπτυξη στοχεύει στην λιτότητα του τρόπου ζωής, η οριακή πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (50,9%) φαίνεται να συμφωνεί με την πρόταση αυτή ενώ διαφωνεί το 38,1% και 10,9% δήλωσε ότι δεν έχει γνώμη.

Για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών η Βιώσιμη Ανάπτυξη θα πρέπει να αντιμετωπίζει τα θέματα σε επίπεδο τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και πλανητικό (88,7%), σε πολλαπλή χρονική κλίμακα (72,9%) και επιδιώκει ανάπτυξη κοινωνική και οικονομική στα πλαίσια της προστασίας του περιβάλλοντος (93,5%). Εδώ αναγνωρίζουν τις 3 παραμέτρους της Βιώσιμης Ανάπτυξης (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία) (94,1%), αν και δεν αναφέρθηκε από την πλειοψηφία η οικονομική παράμετρος στον ανοιχτό ορισμό.

Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (94,1%) συμφωνεί με την πρόταση ότι η «Βιώσιμη Ανάπτυξη λαμβάνει υπ' όψη ταυτόχρονα οικολογικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες στη διαχείριση ενός φυσικού πόρου», η οποία είναι μια από τις θεμελιώδεις αρχές της.

Συσχετίσεις των απαντήσεων με τα κοινωνιολογικά και δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων βρέθηκαν στα εξής :

Α) Ως προς τη μεταβλητή «Η Βιώσιμη Ανάπτυξη είναι μια ανάπτυξη που στοχεύει στη λιτότητα του τρόπου ζωής», φαίνεται οι γυναίκες να συμφωνούν με την άποψη αυτή περισσότερο από τους άνδρες. Οι άνδρες στην πλειονότητά τους διαφωνούν (>50%). Όπως επίσης βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί της Β/βάθμιας εκπαίδευσης να συμφωνούν με την άποψη αυτή περισσότερο από τους της Α/βάθμιας. Οι της Α/βάθμιας, στην πλειονότητά τους διαφωνούν (>50%).

6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην Ελλάδα και στο χώρο της εκπαίδευσης (τυπική, άτυπη και σε όλες τις βαθμίδες), η συζήτηση για την αειφόρο ανάπτυξη και την Εκπαίδευση για την αειφορία θεσμικά (σε επίπεδο φιλοσοφίας, αξιών, σκοπών, στόχων, διδακτικής μεθοδολογίας περιεχομένου σπουδών, επιμόρφωσης κ.λ.π.) και στην καθημερινή πρακτική δεν έχει ανοίξει ακόμη, δεκαπέντε χρόνια μετά τη Σύνοδο Κορυφής του Ρίο το 1992, όπου ξεκίνησε η συζήτηση αυτή και δυο χρόνια μετά την έναρξη της δεκαετίας για την Εκπαίδευση για την αειφορία. Παράλληλα με μια πολύ καλά σχεδιασμένη επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την Βιώσιμη Ανάπτυξη και την Εκπαίδευση για την Αειφορία για τους εκπαιδευτικούς, προτείνονται και τα εξής :

1. Επαναπροσανατολισμό των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στα πλαίσια μιας μακροπρόθεσμης στρατηγικής για μια εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα, με επαναπροσδιορισμός της φιλοσοφίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ερευνητικό, εκπαιδευτικό, μεθοδολογικό επίπεδο (π.χ αναδιάρθρωση του περιεχομένου των σπουδών, της αξιολόγησης, ενσωμάτωση της διεπιστημονικότητας και ολιστικότητας στην προσέγγιση των αντικειμένων, διδακτικές πρακτικές που ευνοούν τη συστημική και κριτική σκέψη και συζητούν αξίες, αλλαγή νοοτροπίας που να ευνοεί τη συνεργασία και όχι τον ανταγωνισμό μεταξύ αντικειμένων, εργαστηρίων και μελών ΔΕΠ κ.λ.π.). Παρόμοιες αλλαγές φαίνονται αναγκαίες και στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης.
2. Ενδυνάμωση της συνεργασίας για την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση θα μπορούσε να παίξει ενεργό ρόλο τοπικά, εθνικά και διεθνώς στην ενίσχυση της γνώσης, της έρευνας, της διεθνούς συνεργασίας και δικτύωσης και του γόνιμου διαλόγου σχετικά με την Βιώσιμη Ανάπτυξη και την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη.

3. Στα πλαίσια λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε όλες τις βαθμίδες, υιοθέτηση αιεφόρων διαχειριστικών πρακτικών των φυσικών πόρων (ενέργεια, νερό, χαρτί κ.λ.π.)
4. Τοποθέτηση της κοινωνικά κριτικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην καρδιά του εκπαιδευτικού μας συστήματος, σε επίπεδο φιλοσοφίας, αξιών, αλλά και διδακτικής μεθοδολογίας.
5. Ενίσχυση δομών για την προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και στην μη τυπική εκπαίδευση (άτυπη, μη τυπική, δια βίου)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Bonnett, M. (1999) 'Development: a coherent philosophy for environmental education', *Cambridge Journal of Education*, 29/3, pp. 313 - 324
2. Bonnett, M. (2002) 'Education for Sustainability as a Frame of Mind', *Environmental Education Research*, 8/1, pp. 9 - 20
3. Caridad, S. B. (2003) «Exploring Teachers' Understandings of Education for Sustainable Development». International Conference on Education. Proceedings (Hawaii, 7-10 January 2003) Ανασύρθηκε στις 20 Ιουνίου 2006 από http://www.hiceducation.org/Edu_Proceedings
4. Chatzifotiou, A. (2002). An imperfect match? The structure of the National Curriculum and education for sustainable development. *The Curriculum Journal*, 13, 3, 289-301
5. Cloud, J. P., (2005). Some Systems Thinking Concepts for Environmental Educators during the Decade of Education for Sustainable Development. *Applied Environmental Education and Communication*, 4:225-228.
6. Clugston, R.M. (1996) Agenda for Action. In *Theology and Public Policy* 8 (1&2), pp. 101-111.
7. Elliott, J. (1999) Sustainable Society and Environmental Education: future perspectives and demands for the educational system. *Cambridge Journal of Education* 29 (3), 325-340.
8. Fien, J. (1996). Environmental Education for a New Century. In J. Fien (Ed.) *Teaching for a Sustainable World*. Nairobi: UNESCO-UNEP IIEP, 18-43.
9. Gayford, C., (2004). A model for planning and evaluation of aspects of education for sustainability for students training to teach science in primary schools. *Environmental Education Research*. 10, 2, 255-271.
10. Goodland, R. (1996). Growth has reached its limits. In J. Mander & E. Goldsmith. (Eds.), *The case against the global economy: And for a turn toward the global* (pp.207-217). San Francisco: Sierra Club Books.
11. Gough, S. (2002) "Increasing the value of the environment : A "real options" metaphor for learning " *Environmental Education Research*, 8, 1, 61-72.
12. Grubb, Michael, Koch, Matthias, Munson, Abby, Sullivan, Francis, and Thomson, Koy (1993), *The Earth Summit Agreements: A Guide and Assessment*, (London: Earthscan Publications Ltd).
13. Harribey, J.M. (1998). *Le développement soutenable* . Paris, Economica
14. Huckle, J. (1996) Realising sustainability in changing times. In J. Huckle & S. Sterling (Eds), *Education for sustainability* (pp. 3-17). London : Earthscan Publications.
15. Huckle, J. & Martin, A. (2001) *Environments in a Changing World*, Harlow, Prentice Hall
16. IUCN/UNEP/WWF (1991). *Caring for the Earth : A Strategy for Sustainable Living*. Gland, Switzerland : IUCN/UNEP/WWF.
18. Jickling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *Journal of Environmental Education* 23 (4), 5-8.
20. Jucker, R. (2002), "Sustainability? Never heard of it". *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3, 1, 8-18
21. Καραμανώλης, Δ. & Καρτέρης, Μ., (1998) Δασική Διαχειριστική ΙΙ : Μέθοδοι και Τεχνικές Διαχείρισης Δασών και Φυσικού Περιβάλλοντος, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.
22. Keating, M. (1993). The Earth Summit's Agenda for Change – A plain language version of Agenda 21 and the Rio Agreements. Geneva Switzerland : Centre for our Common Future.
23. Kysilka, M. (1998) Understanding integrated curriculum, *The Curriculum Journal*, 9, 197-209.
24. Lele, Sharachandra M. (1991). Sustainable Development: A Critical Review. *World Development*, 19(6), 607-621.
25. Luke, T. (2001) "Education, Environment and Sustainability : What are the issues, where to intervene, what must be done ?". *Educational Philosophy and Theory*, 33, 2, 187-202.
26. McKeown, R. and Hopkins, C. (2003). "EE/ESD : defusing the worry". *Environmental Education Research*, 9,1, 117-128.

27. Μπαρμπέρη, Π. (2005), Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την αειφορία. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. ΠΜΣ «Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», Τμήμα ΦΠΨ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
28. Orr, D. (1992) *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany : SUNY Press
29. Passet, R. (2004) Η νεοφιλελεύθερη αυταπάτη, (ελ. Μετ), Εκδ. Παρατηρητής, σ. 73
30. Pearce, Annie R., (1999) *The Science and Engineering of Sustainability: A Primer*, Technical paper produced for the Institute of Sustainable Technology and Development, Georgia Institute of Technology, Atlanta, GA. Ανασύρθηκε στις 15 Μαΐου 2006 από : <http://maven.gtri.gatech.edu/sfi/resources/pdf/TR/TR018.PDF>
31. Pezzey, John. (1989). *Definitions of Sustainability*. London: UK CEED.
32. Rauch, F. (2000a). Schools – A Place of Ecological Learning. *Environmental Education Research* 6 (3), 245-258.
33. Rauch, F. and Steiner, R. (2005) “University Course «Education for Sustainable Development – Innovations in Teacher Education» (BINE) : Reasons, Concept and First Experiences” Conference Paper, International Conference “Committing Universities to Sustainable Development” April 20-23 2005, Graz.
34. Redclift, M. (1987). *Sustainable Development: Exploring the Contradictions*. London: Methuen.
35. Reid, D. (1995) *Sustainable Development: an introductory guide*, London, Earthscan
36. Rist, G. (1997) *The History of Development*. London: Zed Books..
37. Ρόκος Δ., (1998) «Ο διαλεκτικός χαρακτήρας της ανάπτυξης. Ένα διεπιστημονικό μεθοδολογικό εργαλείο για την προσέγγισή της», Συνέδριο « Η διεπιστημονική προσέγγιση της ανάπτυξης», Ε.Μ.Π., Αθήνα, Επιστημονική Σκέψη, τ. 44/1989 και Πρακτικά, Εκδ., Παπαζήση, Αθήνα, 1990.
38. Ρόκος Δ., (2000) «Θεμελιώδεις προϋποθέσεις για ένα σχέδιο Αξιοβιώτης Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης. Η περίπτωση μιας ελληνικής περιφέρειας. Από τη θεωρία στην πράξη» Συνέδριο «Εξουσία και Κοινωνίες στη Μεταδιπολική Εποχή», Χανιά 25-27/8/2000, Τομέας Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πρακτικά, σελ., 173-196, Ιωάννινα, 2001.
39. Scott, W. & Gough, S. (2003) *Oral evidence to the House of Commons Environmental Audit Committee's enquiry into sustainable development*, University of Bath
40. Sauvé, L. (1996) Environmental education and sustainable development: a further appraisal, *Canadian Journal of Environmental Education*, 1, pp. 7–35.
41. Sauvé, L. (1999a). “Environmental Education between modernity and postmodernity : Searching for an integrating educational framework”. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, Summer 1999, 9-35.
42. Sauvé, L. (2004) « Sustainable development in education : Consensus as an ethical issue », in : W. Scott & S Gaugh (eds), *Key Issues in Sustainable Development and Learning. A Critical Review* (pp. 145-147), London : Routledge Falmer.
43. Sauvé, L. and Berryman, T. (2005) Challenging a “Closing Circle” : Alternative research Agendas for the ESD Decade. *Applied Environmental Education and Communication*, 4, 229-232.
44. Schreuder, D. and Le Grange, L. (1998). Sustaining EE Research and Teacher Education through Partnerships Between Universities and Schools : Thoughts from South Africa. *International research in Geographical and Environmental education*, 7, 3, 240-243.
45. Serafy, S. E., (1992). Sustainability, Income Measurement and Growth. In Goodland, R., Daly, H., Serafy, S. E. & Droste, B. v., Eds., 1992, *Environmentally Sustainable Development: Building on Brundtland*. Paris: UNESCO.
46. Σκουφά, Ε.. (2003). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα δασικά οικοσυστήματα, Σχολή Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, Διδακτορική Διατριβή.
47. Smyth, J (1995) Environmental and education : a view of a changing scene. *Environmental Education Research*, Vol. 1, No 1, pp. 3-20.
48. Stables, A and Scott, W. (2002). The quest for holism in education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 8, 1, 53-60.
49. Sterling, S. (ed.) (1998) *Education for Sustainable Development in the Schools Sector*, (Report of Panel for Education for Sustainable Development), Reading, Council for Environmental Education.
50. Summers, M., Corney, G. and Childs, A. (2000b) *One Small Step: understanding the science of environmental issues* (Hatfield, Association for Science Education).
51. Summers, M., Corney, G. and Childs, A. (2003). Teaching Sustainable Development in Primary Schools: an empirical study of issues for teachers. *Environmental Education Research*, 9, 3, 327-346
52. Summers, M., Corney, G. and Childs, A. (2004). Student teachers’ conceptions of sustainable

53. development: the starting-points of geographers and scientists. *Environmental Education Research*, 46, 2, 163-182.
54. Summers, M., Corney, G. and Childs, A. (2005). Education for sustainable development in initial teacher training: issues for interdisciplinary collaboration. *Environmental Education Research*, 11, 5, 623-647.
55. Φλογαΐτη. Ε. (2005) *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
56. UNESCO (1997). "Educating for a sustainable future : A transdisciplinary vision for concerted action". Report of the International Conference on Environment and Society : Education and Public Awareness for Sustainability, Thessaloniki, Greece. Switzerland : UNESCO.
57. UNESCO (2003) The Decade of Education for Sustainable Development: framework for a draft international implementation scheme, Paris, Unesco
58. UNESCO (2004, October). United nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014 Draft International Implementation Scheme. Paris : Unesco
59. United Nations. (1993). *Earth Summit Agenda 21, The United Nations Programme of Action from Rio*. New York: Author.
60. Vaillancourt, J,-G. (1992) Le développement durable ou le "compromis" de la Commission Brundtland, in Collectif. *L'avenir d'un monde fini, Cahiers de la Recherche Éthique*. Montréal: Fides, p. 17-44.
61. WCED (World Commission on Environment and Development), (1987) *Our Common Future* , Oxford, Oxford University Press