

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΑΞΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ  
ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ - ΕΠΙΚΕΝΤΡΩΣΗ ΣΕ ΤΟΠΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΕ  
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΣΒΑ7 (ΕΝΕΡΓΕΙΑ)**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΤΗΣ ΕΛΕΝΗΣ ΘΕΟΦΑΝΙΔΟΥ**

**ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ**

**Στις «Επιστήμες της Αγωγής με Νέες Τεχνολογίες»  
με ειδίκευση «Θετικές Επιστήμες με Νέες Τεχνολογίες»**

**ΦΛΩΡΙΝΑ**

**ΜΑΡΤΙΟΣ 2023**

## Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτρια: Πηνελόπη Παπαδοπούλου

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή: \_\_\_\_\_ Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

2. Δεύτερη Βαθμολογήτρια: Άννα Σπύρτου

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή: \_\_\_\_\_ Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

3. Τρίτος Βαθμολογητής: Κώστας Κασβίκης

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή: \_\_\_\_\_ Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Γενικός Βαθμός:

Η συγγραφέας Ελένη Θεοφανίδου βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

## Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	3
Κατάλογος Πινάκων	7
Περίληψη	8
Λέξεις - φράσεις κλειδιά	8
Abstract	9
Keywords	9
Ευχαριστίες	10
Εισαγωγή	11
Κεφάλαιο 1: Στόχος Βιώσιμης Ανάπτυξης 7 «Φθηνή και Καθαρή Ενέργεια»	14
1.1 Αειφορία και Αειφόρος Ανάπτυξη	14
1.2 17 Στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης	16
1.3 Επιλογή του ΣΒΑ7: Φθηνή και Καθαρή Ενέργεια	19
1.4 Σημαντικότητα του ΣΒΑ7 για την Παγκόσμια Κοινότητα	20
1.5 Αλληλεπίδραση του ΣΒΑ7 με Άλλους Στόχους	21
Κεφάλαιο 2: Ελλάδα και Επίτευξη του ΣΒΑ7	25
2.1 Πρόοδος έως Σήμερα	25
2.2 Ρυθμίσεις για το Μέλλον	27
2.3 Όραμα για τη Δυτική Μακεδονία	28
Κεφάλαιο 3: Αξίες στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη	31
3.1 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη	31
3.2 Σημασία των Αξιών για τη Λήψη Απόφασης και τη Δράση	33
3.3 Σημασία των Αξιών για την Αειφορία	35
3.4 Αξίες της Αειφορίας	35

3.5 Εκπαίδευση Αξιών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη -----	38
3.6 Ρόλος των Εκπαιδευτικών-----	40
Κεφάλαιο 4: Ανάπτυξη της Έρευνας -----	43
4.1 Προβληματισμοί -----	43
4.2 Ενεργειακή Δικαιοσύνη -----	44
4.3 Δίκαιη Ενεργειακή Μετάβαση -----	46
4.4 Καταγραφή των Αδικιών -----	48
4.5 Έρευνα στη Δυτική Μακεδονία-----	51
4.6 Έρευνα για τις Αξίες της Ενεργειακής Μετάβασης -----	53
4.7 Έρευνες σε Εκπαιδευτικούς-----	54
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία της Έρευνας -----	57
5.1 Αναγκαιότητα της Έρευνας -----	57
5.2 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας -----	58
5.3 Ερευνητικά Ερωτήματα-----	59
5.4 Επιλογή Ερευνητικής Μεθόδου - Ποιοτική Έρευνα -----	59
5.5 Θεμελιωμένη Θεωρία -----	61
5.6 Βασικά Συστατικά Στοιχεία της Θεμελιωμένης Θεωρίας-----	63
5.7 Σκοπός του Ερευνητή στο Πλαίσιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας -----	65
5.8 Επιλογή Ερευνητικού Εργαλείου – Συνεντεύξεις -----	66
5.9 Σχεδιασμός του Οδηγού Ερωτήσεων-----	68
5.10 Ηχογράφηση και Μεταγραφή Συνεντεύξεων-----	69
5.11 Συμμετέχοντες-----	70
5.12 Ανάλυση Ερευνητικών Δεδομένων-----	73
5.12.1 Εισαγωγικές ερωτήσεις -----	73
5.12.2 Ανοικτή κωδικοποίηση-----	74
5.12.3 Αξονική κωδικοποίηση -----	75

5.12.4 Επιλεκτική κωδικοποίηση -----	76
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της Έρευνας-----	78
6.1 Δομή του Κεφαλαίου -----	78
6.2 1 <sup>η</sup> Κατηγορία-Άξονας: Αξιακό Πλαίσιο της Αειφορίας-----	78
6.2.1 Κοινωνική Δικαιοσύνη -----	78
6.2.2 Αλληλεγγύη-----	80
6.2.3 Αυτονομία -----	82
6.2.4 Οικολογική Βιωσιμότητα -----	84
6.2.5 Ισότητα-----	85
6.2.6 Σεβασμός στον Άνθρωπο και στο Περιβάλλον -----	86
6.2.7 Ενσυναίσθηση -----	87
6.2.8 Υπευθυνότητα -----	88
6.2.9 Συμμετοχή στα Κοινά -----	89
6.2.10 Εθελοντισμός-----	90
6.3 2 <sup>η</sup> Κατηγορία-Άξονας: Λήψη απόφασης-----	91
6.3.1 Ρόλος των Κοινωνικών Αξιών -----	91
6.3.2 Πολιτικό Σύστημα -----	92
6.3.3 Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων -----	93
6.4 3 <sup>η</sup> Κατηγορία-Άξονας: Καλλιέργεια Αξιών στην ΠΕ/ΕΑΑ -----	94
6.4.1 Καλλιέργεια Αξιών Μέσω Προγραμμάτων Τοπικής Κοινωνικής Θεματολογίας-----	94
6.4.2 Οφέλη για τους Μαθητές -----	99
6.5 4 <sup>η</sup> Κατηγορία-Άξονας: Απολιγνιτοποίηση της Δυτικής Μακεδονίας---	101
6.5.1 Φθηνή και Καθαρή Ενέργεια-----	101
6.5.2 Συνέπειες της Απολιγνιτοποίησης (Θετικές & Αρνητικές) -----	103
6.5.3 Βιωμένη Εμπειρία -----	109
6.6 Κατηγορία-Πυρήνας: Προϋποθέσεις της Δίκαιης Μετάβασης -----	111

6.6.1 Προαπαιτούμενα της Δίκαιης Ενεργειακής Μετάβασης -----	111
6.6.2 Συλλογική Αποδοχή των Κοινωνικών-Αειφορικών Αξιών -----	114
6.7 Τελικό Θεωρητικό Σχήμα -----	116
Συμπεράσματα-Συζήτηση-----	124
Βιβλιογραφία -----	129
Παράρτημα 1-----	139
Υποστόχοι & δείκτες του ΣΒΑ7 -----	139
Παράρτημα 2-----	140
Νέες επενδύσεις στη Δυτική Μακεδονία σύμφωνα με το ΣΔΑΜ -----	140
Παράρτημα 3-----	142
Έντυπο Ενημέρωσης και Συγκατάθεσης-----	142
Παράρτημα 4-----	143
Ερωτηματολόγιο Συλλογής Δημογραφικών Στοιχείων -----	143
Παράρτημα 5-----	145
Οδηγός Ερωτήσεων Συνέντευξης-----	145

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Αειφορία .....	73
Πίνακας 2: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Αειφόρο ανάπτυξη .....	73
Πίνακας 3: Κατηγορίες-άξονες επιλεκτικής κωδικοποίησης.....	76
Πίνακας 4: Αρχική κατηγορία Κοινωνική δικαιοσύνη .....	78
Πίνακας 5: Αρχική κατηγορία Αλληλεγγύη .....	80
Πίνακας 6: Αρχική κατηγορία Αυτονομία .....	82
Πίνακας 7: Αρχική κατηγορία Οικολογική βιωσιμότητα.....	84
Πίνακας 8: Αρχική κατηγορία Ισότητα.....	85
Πίνακας 9: Αρχική κατηγορία Σεβασμός στον άνθρωπο και στο περιβάλλον .....	86
Πίνακας 10: Αρχική κατηγορία Ενσυναίσθηση.....	87
Πίνακας 11: Αρχική κατηγορία Υπευθυνότητα .....	88
Πίνακας 12: Αρχική κατηγορία Συμμετοχή στα κοινά .....	89
Πίνακας 13: Αρχική κατηγορία Εθελοντισμός.....	90
Πίνακας 14: Αρχική κατηγορία Ρόλος των κοινωνικών αξιών .....	91
Πίνακας 15: Αρχική κατηγορία Πολιτικό σύστημα .....	92
Πίνακας 16: Αρχική κατηγορία Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων .....	93
Πίνακας 17: Αρχική κατηγορία Καλλιέργεια αξιών μέσω προγραμμάτων τοπικής κοινωνικής θεματολογίας .....	94
Πίνακας 18: Αρχική κατηγορία Οφέλη για τους μαθητές .....	99
Πίνακας 19: Αρχική κατηγορία Φθινή και καθαρή ενέργεια.....	101
Πίνακας 20: Αρχική κατηγορία Θετικές συνέπειες.....	103
Πίνακας 21: Αρχική κατηγορία Αρνητικές συνέπειες .....	104
Πίνακας 22: Αρχική κατηγορία Βιωμένη εμπειρία .....	109
Πίνακας 23: Αρχική κατηγορία Προαπαιτούμενα της δίκαιης ενεργειακής μετάβασης.....	111
Πίνακας 24: Αρχική κατηγορία Συλλογική αποδοχή των κοινωνικών-αειφορικών αξιών.....	114

## Περίληψη

Η επίτευξη του Στόχου Βιώσιμης Ανάπτυξης 7 «Φθινή και Καθαρή Ενέργεια» (ΣΒΑ7) σε συνδυασμό με τη Συμφωνία του Παρισιού για την Κλιματική Αλλαγή απαιτεί τη μετάβαση σε ένα ενεργειακό σύστημα χαμηλών εκπομπών άνθρακα. Στην Ελλάδα, αυτή η ενεργειακή μετάβαση μεταφράστηκε ως απολιγνιτοποίηση και ήδη λαμβάνει χώρα στη Δυτική Μακεδονία, επηρεάζοντας με ποικίλους τρόπους τις τοπικές κοινωνίες των λιγνιτικών περιοχών.

Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αξιακό πλαίσιο της αειφορίας εστιάζοντας στη δίκαιη ενεργειακή μετάβαση της Δυτικής Μακεδονίας. Ένα ακόμα σημείο διερεύνησης αποτέλεσε το εάν τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ/ΕΑΑ), που σχετίζονται με επίμαχα ζητήματα της τοπικής κοινωνίας, μπορούν να προωθήσουν αξίες της αειφορίας συμβάλλοντας στην ενεργό πολιτειότητα και στη συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο μέλλον. Η έρευνα διενεργήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με 18 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την προσέγγιση της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Το θεωρητικό σχήμα που προέκυψε από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων φανέρωσε ότι η συλλογική αποδοχή των κοινωνικών-αειφορικών αξιών, τόσο από τους πολίτες όσο και από το πολιτικό σύστημα, αποτελεί προϋπόθεση της δίκαιης μετάβασης και η ΠΕ/ΕΑΑ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση.

## Λέξεις - φράσεις κλειδιά

Αξίες αειφορίας, ΣΒΑ7, απολιγνιτοποίηση, δίκαιη μετάβαση, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, ΠΕ/ΕΑΑ



## **Abstract**

The achievement of Sustainable Development Goal 7 “Affordable and Clean Energy” (SDG7) in conjunction with the Paris Agreement on Climate Change requires the transition to a low carbon energy system. In Greece, this energy transition was translated as delignification and is already taking place in Western Macedonia affecting the local communities of the lignite areas in a variety of ways. In this context, the purpose of this research was to investigate teachers' perceptions regarding the value framework of sustainability by focusing on the just energy transition of Western Macedonia. Another point under investigation was whether Environmental Education/Education for Sustainable Development (EE/ESD) programmes related to controversial local issues can promote the values of sustainability thus contributing to active citizenship and students' future involvement in decision making processes. The research was conducted through semi-structured interviews with 18 practicing teachers according to the Grounded Theory approach. The theoretical framework that emerged from the analysis of the empirical data revealed that the collective acceptance of social-sustainability values, both by citizens and the political system, is prerequisite for a just transition and that EE/ESD plays an important role in this direction.

## **Keywords**

Sustainability values, SDG7, delignification, just transition, teachers' perceptions, EE/ESD.

## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας αυτό μου το ταξίδι νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν να φτάσω στον προορισμό.

Οφείλω ευγνωμοσύνη και ένα ευχαριστώ από καρδιάς στην επιβλέπουσά μου, την κα. Πηνελόπη Παπαδοπούλου, για την εμπιστοσύνη, την ενθάρρυνση, τον χρόνο που μου διέθεσε αλλά και για την ώθηση να ασχοληθώ ξανά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Θα ήθελα να ευχαριστήσω, ακόμα, την κα. Άννα Σπύρτου που συνέβαλε στο να δω με διαφορετική ματιά το διδακτικό μου αντικείμενο.

Οφείλω, επίσης, να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που χωρίς τη συμμετοχή τους η παρούσα έρευνα δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί.

Τέλος, δε θα μπορούσα να ξεχάσω τον σύντροφο και τον μικρό μου γιο για την υπομονή που έδειξαν και για τον χρόνο που τους στέρησα.

## Εισαγωγή

Η ενέργεια αναγνωρίζεται ως υψίστης σημασίας τόσο για την ανθρώπινη όσο και για την οικονομική ανάπτυξη και λειτουργεί ως θεμελιώδες δομικό στοιχείο για όλες τις προκλήσεις που περιβάλλουν την αειφόρο ανάπτυξη (McCaughey et al., 2019). Ο Στόχος Βιώσιμης Ανάπτυξης 7 «Φθινή και Καθαρή Ενέργεια» (ΣΒΑ7) αναδεικνύει τις πολλαπλές πτυχές της ενεργειακής κρίσης, από την πιο προφανή οικονομικοπολιτική διάσταση έως την οικολογική, αλλά κυρίως την ανθρωπιστική. Αυτή η ίδια η φθινή και καθαρή ενέργεια, στην οποία θα πρέπει να έχουν πρόσβαση όλοι, αναδεικνύεται στις μέρες μας όχι μόνο ως ένα κοινωνικό αγαθό αλλά ως κοινωνικό δικαίωμα και κοινωνικό αίτημα.

Στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης, ο ΣΒΑ7 και ο ΣΒΑ13 «Δράση για το Κλίμα» (ΣΒΑ13) σε συνδυασμό με τη Συμφωνία του Παρισιού για την Κλιματική Αλλαγή έχουν θέσει σε κίνηση τους μηχανισμούς πολλών χωρών παγκοσμίως για απανθρακοποίηση και τη μετάβαση σε ένα ενεργειακό σύστημα χαμηλών εκπομπών άνθρακα. Η μετάβαση αυτή είναι μία μετάβαση πολιτική καθώς θα δημιουργήσει νικητές και ηττημένους και για αυτό είναι απαραίτητο να γίνει με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας (Barry, McIlroy & Brennan, 2021· Carley & Konisky, 2020).

Καθώς η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα αποτελούν ορισμένες μόνο αλλά κεντρικές αξίες της αειφορίας (Φλογαΐτη, 2011), η δίκαιη ενεργειακή μετάβαση θα πρέπει να πλαισιώνεται από τις αξίες αυτές και οι άνθρωποι θα πρέπει να συμμετάσχουν και να ηγηθούν διαδικασιών λήψης αποφάσεων για τον τρόπο που θα αλλάξουν τα ενεργειακά τους συστήματα (Carley & Konisky, 2020· Milchram, Hillerbrand, Van de Kaa, Doorn & Künneke, 2018).

Στο εγχώριο πεδίο, η απανθρακοποίηση φέρει το όνομα της απολιγνιτοποίησης και αποσκοπεί στην πλήρη απόσυρση των λιγνιτικών μονάδων παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας έως το 2028, ξεκινώντας από τη Δυτική Μακεδονία και τη Μεγαλόπολη. Η επίτευξη, λοιπόν, των ΣΒΑ7 και ΣΒΑ13 αλλά και οι δεσμεύσεις της Συμφωνίας του Παρισιού έχουν εφαρμογή και σε τοπικό επίπεδο.

Καθώς η απολιγνιτοποίηση της Δυτικής Μακεδονίας χαρακτηρίστηκε ως βίαιη (Βατικιώτης, 2020), με τις τοπικές κοινωνίες των λιγνιτικών περιοχών να

βιώνουν ήδη της αρνητικές συνέπειές της, σημείο προβληματισμού αποτελεί το κατά πόσο αυτή η ενεργειακή μετάβαση θα είναι πραγματικά δίκαιη για όλους, κατά πόσο η αειφόρος ανάπτυξη της περιοχής θα διασφαλίσει την οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική ευημερία αλλά και την περιβαλλοντική προστασία, σεβόμενη τις αξίες της αειφορίας. Τα ερωτήματα αυτά είναι ιδιαίτερα δύσκολο να απαντηθούν.

Ωστόσο, η καλλιέργεια των κοινωνικών αξιών αποτελεί μέρος του κοινωνικοποιητικού ρόλου της εκπαίδευσης, ειδικότερα οι αξίες βρίσκονται στον πυρήνα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ/ΕΑΑ). Συνεπώς, η εκπόνηση προγραμμάτων, που σχετίζονται με κρίσιμα ζητήματα της τοπικής κοινωνίας, δύναται να αναπτύξει τις κοινωνικές-αειφορικές αξίες που θα ενδυναμώσουν τους ανθρώπους ως ενεργούς πολίτες να στοχάζονται κριτικά και να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης, ενεργειακών και όχι μόνο, αποφάσεων και που οι προσπάθειές τους θα έχουν αντίκτυπο στο παρόν του τόπου τους αλλά και προς ένα αειφόρο μέλλον (Hesselink & Čeřovský, 2011· Φλογαΐτη, 2011). Καταλυτικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Όσο και αν όλα τα παραπάνω μοιάζουν ασύνδετα, η παρούσα έρευνα προσπαθεί να τα συγκεράσει έχοντας ως κύριο σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα όσων ασχολούνται ενεργά με την ΠΕ/ΕΑΑ, σχετικά με τις αξίες της αειφορίας έχοντας ως ορμητήριο την απολιγνιτοποίηση της Δυτικής Μακεδονίας. Διερευνά, ακόμα, το εάν η καλλιέργεια των κοινωνικών αειφορικών αξιών μέσω προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ συμβάλλει στη δημιουργία ενεργών και συμμετοχικών πολιτών

Το Κεφάλαιο 1, έπειτα από μία σύντομη αναφορά στις έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης, εστιάζει στον ΣΒΑ7, στη σημαντικότητα της επίτευξης και της διασύνδεσής του με άλλους ΣΒΑ. Το Κεφάλαιο 2 παρουσιάζει τις προσπάθειες της Ελλάδας για την επίτευξη του ΣΒΑ7 καθώς και τα μέτρα που έχει θεσπίσει για τη δίκαιη ενεργειακή μετάβαση της Δυτικής Μακεδονίας.

Το Κεφάλαιο 3 δίνει βαρύτητα στις αξίες που διέπουν την αειφορία, στην καλλιέργεια αυτών των αξιών μέσω της ΠΕ/ΕΑΑ καθώς και στον ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί. Στο Κεφάλαιο 4 αναπτύσσεται η προβληματική

της έρευνας και παρουσιάζονται σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα για κάθε επιμέρους κομμάτι που συνιστά την παρούσα έρευνα.

Τα δύο τελευταία κεφάλαια αποτελούν το ερευνητικό μέρος. Το μεν Κεφάλαιο 5 αφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, το δε Κεφάλαιο 6 περιέχει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων καθώς και το τελικό θεωρητικό σχήμα της έρευνας.

## Κεφάλαιο 1: Στόχος Βιώσιμης Ανάπτυξης 7 «Φθινή και Καθαρή Ενέργεια»

### 1.1 Αειφορία και Αειφόρος Ανάπτυξη

Η αειφορία δεν αποτελεί σύγχρονη έννοια. Οι καταβολές της συναντώνται σε αρχαίους πολιτισμούς (Gomis, Parra, Hoffman & McNulty, 2011· Zavodna, 2013) που υποστήριζαν μία προσέγγιση στη ζωή σύμφωνη με έναν ισορροπημένο κόσμο και ότι η αρμονία με τη φύση αποτελεί ιερό καθήκον της ανθρώπινης ζωής.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η μελέτη του όρου «αειφορία» και οι προσπάθειες απόδοσης ενός σαφούς ορισμού, που να προσδιορίζει με ακρίβεια το περιεχόμενό της, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αειφορία αποτελεί μία έννοια πολυδιάστατη, ανοιχτή σε πολλές ερμηνείες (Duran, Gogan, Artene & Duran, 2015· Purvis, Mao, & Robinson, 2019· Waseem & Kota, 2017).

Στο επίπεδο ενός στενού ορισμού η αειφορία εκλαμβάνεται ως ικανότητα της φύσης ή μίας κοινωνίας να μπορεί να λειτουργεί επ' αόριστον στο ίδιο επίπεδο (Waseem & Kota, 2017· Φλογαΐτη, 2011). Η αειφορία σχετίζεται με τη συνέχεια των ανθρώπινων κοινωνιών και της φύσης και στοχεύει στην εναρμόνιση του ανθρώπου και των δραστηριοτήτων του με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ποιότητα ζωής για τον ίδιο αλλά και η διατήρηση της φύσης (conservation of nature) στο παρόν και στο μέλλον (Waseem & Kota, 2017).

Μέσα στο πλέγμα των ορισμών που εμφανίζεται στη βιβλιογραφία<sup>1</sup>, οι όροι «αειφορία» και «αειφόρος ανάπτυξη» συχνά χρησιμοποιούνται λανθασμένα ως ταυτόσημοι (Feil & Schreiber, 2017· Zavodna, 2013). Μία σχετικά απλή διάκριση είναι να ιδωθεί η αειφορία σαν προορισμός, μία μελλοντική επιθυμητή κατάσταση, ένας απώτερος σκοπός και η αειφόρος ανάπτυξη σαν ταξίδι, ένας δρόμος αλλά και ένα μέσο για να φτάσει κανείς στον προορισμό (Hasna, 2007).

Το ταξίδι περιλαμβάνει την επίλυση της σύγκρουσης μεταξύ των διαφόρων ανταγωνιστικών μερών, ενώ ο προορισμός περιλαμβάνει την ταυτόχρονη επιδίωξη της οικονομικής ευημερίας, της περιβαλλοντικής ποιότητας και της

---

<sup>1</sup>Με τους όρους «αειφορία» και «αειφόρος ανάπτυξη» μεταφράζουμε στα ελληνικά τους αγγλικούς όρους sustainability και sustainable development αντίστοιχα. Σε ένα μέρος της ελληνικής βιβλιογραφίας οι όροι αυτοί έχουν μεταφραστεί ως «βιωσιμότητα» και «βιώσιμη ανάπτυξη» και χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι με τους παραπάνω όρους.

κοινωνικής δικαιοσύνης (Zavodna, 2013). Η αειφόρος ανάπτυξη εμφανίζεται συχνά ως απάντηση στην ερώτηση τι σημαίνει αειφορία στην πράξη.

Ο όρος «αειφόρος ανάπτυξη» πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 και έκτοτε τέθηκε στην πολιτική ατζέντα ως μία πιο εστιασμένη συζήτηση για την εύρεση εναλλακτικής λύσης στα κοινωνικοοικονομικά και περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα (Borowy, 2017· Purvis et al. 2019).

Ο πιο διαδεδομένος ορισμός της αειφόρου ανάπτυξης «*ως η ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να διακυβεύεται η δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες*», διατυπώθηκε το 1987 στην έκθεση *Το Κοινό Μας Μέλλον*, η οποία δημοσιεύτηκε από την Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη<sup>2</sup> (World Commission on Environment and Development [WCED],1987).

Η αειφόρος ανάπτυξη βασίζεται στην έννοια της ανάπτυξης ως κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη σύμφωνα με τους οικολογικούς περιορισμούς, στην έννοια των αναγκών ως ανακατανομή των πόρων για τη διασφάλιση της ποιότητας ζωής για όλους και στην έννοια των μελλοντικών γενεών ως δυνατότητα της μακροπρόθεσμης χρήσης των πόρων για τη διασφάλιση της απαραίτητης ποιότητας ζωής για τις μελλοντικές γενιές (Klarin, 2018).

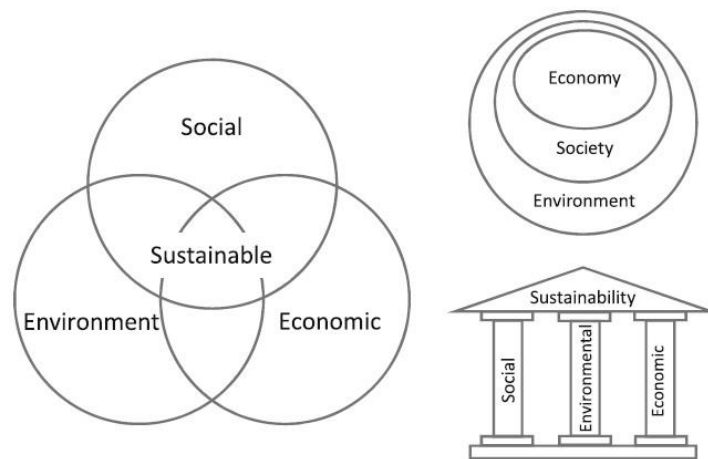
Οι τρεις αλληλοενισχυόμενοι και κρίσιμοι στόχοι της είναι η οικονομική ανάπτυξη, η κοινωνική δικαιοσύνη και η περιβαλλοντική προστασία, οι οποίοι ως σύστημα οικονομία-κοινωνία-περιβάλλον αποτελούν τις τρεις βασικές διαστάσεις της, ή διαφορετικά τους πυλώνες που στηρίζουν την ίδια την αειφορία (Εικόνα 1) (Borowy, 2017· Klarin, 2018).

Οι διαστάσεις αυτές είναι ισότιμες, αλληλένδετες και συμπληρωματικές και η αμοιβαία ισορροπία τους συμβάλλει στην επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης. Η ισορροπία αυτή είναι δύσκολο να επιτευχθεί, καθώς η ανάπτυξη κάθε διάστασης πρέπει να σέβεται τα συμφέροντα των υπολοίπων. Σε περίπτωση μονοδιάστατης

---

<sup>2</sup>Πρόεδρος της επιτροπής ήταν η πρώην πρωθυπουργός της Νορβηγίας Gro Harlem Brundtland για αυτό και η επιτροπή είναι γνωστή ως επιτροπή Brundtland, ενώ η έκθεση ως έκθεση Brundtland.

προσέγγιση της αειφόρου ανάπτυξης στο σύνολό της καταρρέει (Duran et al., 2015· Klarin, 2018· Φλογαΐτη, 2011).



*Εικόνα 1: Αναπαράστασεις των διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης ή πυλώνων της αειφορίας (Purvis et al. 2019)*

Για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης ιδιαίτερα σημαντικοί θεωρούνται και οι θεσμοί, συμπεριλαμβανομένης της χρηστής διακυβέρνησης, σε τοπικό, εθνικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο. Τα δύο αυτά πλαίσια πρέπει να είναι χωρίς αποκλεισμούς, να προωθούν τη διαφάνεια, το κράτος δικαίου, την ευθύνη και τη λογοδοσία και να προσφέρουν επαρκή χρηματοδότηση για δημόσια αγαθά (United Nations [UN], 2012).

Η επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης δε βασίζεται μεμονωμένα στη μία ή στην άλλη διάσταση αλλά στο σύστημά τους ως όλον. Αυτό το σύστημα δεν είναι αλγεβρικό άθροισμα των τεσσάρων ή περισσότερων συστημάτων, αλλά μία οντότητα που ξεπερνά τα στενά όρια των οικονομικών, κοινωνικών, περιβαλλοντικών και θεσμικών προβλημάτων και απαιτεί την ταυτόχρονη ενεργοποίηση των δυνατοτήτων τους. Η συνειδητοποίηση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτέλεσε τη βάση δόμησης των 17 Στόχων της Βιώσιμης Ανάπτυξης (17ΣΒΑ).

### *1.2 17 Στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης*

Έπειτα από σχεδόν σαράντα χρόνια από την εισαγωγή της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης, ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) αποσαφηνίζει το νόημά της έως σήμερα. Η συνεχιζόμενη χρήση της αειφόρου ανάπτυξης ως κατευθυντήρια γραμμή για συζητήσεις σχετικά με αποφάσεις για το παγκόσμιο μέλλον, μαρτυρεί



την ανάγκη υλοποίησής της δεδομένης της έλλειψης άλλης εναλλακτικής λύσης ενόψει των αυξανόμενων προκλήσεων (Borowy, 2017· Δικαίος, 2018).

Η έκθεση *Μετασχηματίζοντας τον Κόσμο μας: Η Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη*, υιοθετήθηκε το 2015 στη Σύνοδο Κορυφής του ΟΗΕ με μία δέσμευση να μην αφήσει κανέναν πίσω. Η Ατζέντα 2030 περιλαμβάνει τους 17ΣΒΑ και τους 169 υποστόχους τους (targets)<sup>3</sup>, που τέθηκαν σε εφαρμογή την 1<sup>η</sup> Ιανουαρίου 2016 με χρονικό ορίζοντα υλοποίησης έως το 2030.

Οι 17ΣΒΑ αποτελούν ένα σύνολο στόχων που ανταποκρίνεται στις νέες προκλήσεις, παρέχοντας οικονομικό μετασχηματισμό και ευκαιρίες για την απομάκρυνση των ανθρώπων από τη φτώχεια, την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την προστασία του περιβάλλοντος (Klarin, 2018). Σύμφωνα με αυτούς η αειφόρος ανάπτυξη μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσω της αντιμετώπισης προκλήσεων που αφορούν πέντε άξονες<sup>4</sup>: άνθρωποι-πλανήτης-ευημερία-ειρήνη-εταιρική σχέση (UN, 2015).

Σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Νομικών και Κοινοβουλευτικών Θεμάτων (ΓΓΝΚΘ) της Ελληνικής Κυβέρνησης οι 17ΣΒΑ είναι οι εξής:

- ΣΒΑ1: Μηδενική Φτώχεια.
- ΣΒΑ2: Μηδενική Πείνα.
- ΣΒΑ3: Καλή Υγεία και Ευημερία.
- ΣΒΑ4: Ποιοτική Εκπαίδευση.
- ΣΒΑ5: Ισότητα των Φύλων.
- ΣΒΑ6: Καθαρό Νερό και Αποχέτευση.
- ΣΒΑ7: Φθηνή και Καθαρή Ενέργεια.
- ΣΒΑ8: Αξιοπρεπής Εργασία και Οικονομική Ανάπτυξη.
- ΣΒΑ9: Βιομηχανία, Καινοτομία και Υποδομές.

---

<sup>3</sup>Η αγγλική λέξη goal μεταφράζεται στα ελληνικά ως σκοπός ενώ η λέξη target ως στόχος. Στην παρούσα εργασία διατηρούμε την επίσημη εκδοχή σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Νομικών και Κοινοβουλευτικών Θεμάτων της Ελληνικής Κυβέρνησης ως 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης και 169 υποστόχοι.

<sup>4</sup>5Ps: people-planet-prosperity-peace-partnership.

- ΣΒΑ10: Λιγότερες Ανισότητες.
- ΣΒΑ11: Βιώσιμες Πόλεις και Κοινότητες.
- ΣΒΑ12: Υπεύθυνη Κατανάλωση και Παραγωγή.
- ΣΒΑ13: Δράση για το Κλίμα.
- ΣΒΑ14: Ζωή στο Νερό.
- ΣΒΑ15: Ζωή στη Στεριά.
- ΣΒΑ16: Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί.
- ΣΒΑ17: Συνεργασία για τους Στόχους.

Οι 17ΣΒΑ είναι οικουμενικοί, αλληλένδετοι και αδιαίρετοι. Για την υλοποίησή τους έχουν αναλάβει δεσμεύσεις όλες οι χώρες λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές εθνικές πραγματικότητες, τα επίπεδα ανάπτυξης, τις εθνικές πολιτικές και προτεραιότητες. Για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης χωρίς αποκλεισμούς είναι σημαντική η επίτευξη κάθε στόχου και κάθε υποστόχου μέχρι το 2030 (Υπουργείο Εξωτερικών [ΥΠ.ΕΞ.], 2019).

Εξίσου σημαντική με τους 17ΣΒΑ είναι η *Συμφωνία του Παρισιού για την Κλιματική Αλλαγή* που υιοθετήθηκε το ίδιο έτος και αποτελεί νομικά δεσμευτική διεθνή συνθήκη για την αλλαγή του κλίματος με στόχο τον περιορισμό της υπερθέρμανσης του πλανήτη στους 2°C-1,5°C, σε σχέση με τα προβιομηχανικά επίπεδα, έως το 2030. Όλες οι ενέργειες που πραγματοποιούνται για την προώθηση και πραγμάτωση των 17ΣΒΑ πρέπει να συμβιβάζονται με αυτήν, καθώς μέσα από την περιβαλλοντική προστασία προωθείται η προσπάθεια για κοινωνική ευημερία, σε συνδυασμό με την οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη (Δικαίος, 2018).

Στη συνέχεια θα επικεντρωθούμε στον ΣΒΑ7 «Φθηνή και Καθαρή Ενέργεια» όχι μόνο γιατί η επίτευξή του είναι σημαντική για όλους τους ΣΒΑ αλλά γιατί το ενδιαφέρον της έρευνας περιστρέφεται γύρω από τον στόχο αυτόν.

### *1.3 Επιλογή του ΣΒΑ7: Φθηνή και Καθαρή Ενέργεια*

Μιας και τα τελευταία χρόνια διαδραματίζονται σημαντικές εξελίξεις και αλλαγές στο ενεργειακό τοπίο διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα, η επιλογή του ΣΒΑ7 ως αναπόσπαστο κομμάτι της παρούσας έρευνας και δεν έγινε τυχαία.

Η Ατζέντα 2030, ειδικότερα οι ΣΒΑ7 και ΣΒΑ13, σε συνδυασμό με τη Συμφωνία του Παρισιού, αλληλοσυμπληρώνονται και θέτουν μία διπλή πρόκληση: τη διασφάλιση της πρόσβασης σε καθαρή και οικονομικά προσιτή ενέργεια για όλο τον πληθυσμό της γης απαιτώντας αύξηση του μεριδίου των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας (ΑΠΕ) και, παράλληλα, την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής μέσω της μείωσης των εκπομπών άνθρακα από ορυκτά καύσιμα (Delina & Sovacool, 2018; McCauley et al., 2019).

Στο πλαίσιο αυτό, πολλές χώρες εντείνουν τις προσπάθειές τους για απανθρακοποίηση αντικαθιστώντας τα συστήματα παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας που χρησιμοποιούν συμβατικά ορυκτά καύσιμα με νέας τεχνολογίας συστήματα που βασίζονται στις ΑΠΕ.

Η ενεργειακή αυτή μετάβαση είναι έμφορτη με ανησυχίες και συγκρούσεις για την αειφορία και εγείρει ερωτήματα όπως παραγωγή ενέργειας για ποιον, για τι και με ποιο κόστος, ποιος κερδίζει και ποιος χάνει κατά την ενεργειακή μετάβαση (Carley & Konisky, 2020; McCauley et al., 2019). Κατά πόσο οι πολιτικές, τα σχέδια και τα προγράμματα που αναπτύσσονται γίνονται εντός ενός αειφορικού πλαισίου και μπορούν να διασφαλίσουν ένα ενεργειακό μέλλον χαμηλών εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα που είναι δίκαιο, χωρίς αποκλεισμούς και αποτελεσματικό από πλευράς πόρων. Θεωρείται, δε, μία μετάβαση βαθιά πολιτική που έχει τεράστιο κοινωνικοοικονομικό αντίκτυπο, ενώ η εφαρμογή της σε πολλές περιπτώσεις έρχεται σε αντίθεση με την αειφορία (Healy & Barry, 2017).

Η Ελλάδα, ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και του ΟΗΕ, εναρμονίζεται με τις διεθνείς συμβάσεις και τους διεθνείς στόχους. Όμως, η απανθρακοποίηση έχει μεταφραστεί στην Ελλάδα κυρίως ως απολιγνιτοποίηση, δηλαδή, με την απόσυρση όλων των λιγνιτικών ατμοηλεκτρικών σταθμών (ΑΗΣ) παραγωγής

ηλεκτρικής ενέργειας έως το 2028 (Βατικιώτης, 2020). Μία απολιγνιτοποίηση του θα πλήξει ιδιαίτερα τη Δυτική Μακεδονία και τη Μεγαλόπολη.

Ο ΣΒΑ7, συνεπώς, είναι ιδιαίτερα σημαντικός και σε τοπικό επίπεδο. Η επίτευξή του και η ενεργειακή μετάβαση πρέπει να γίνουν με σεβασμό στις αξίες της αειφορίας για την ελαχιστοποίηση των κοινωνικοοικονομικών και περιβαλλοντικών επιπτώσεων που συνεπάγονται για τις τοπικές κοινωνίες των επηρεαζόμενων περιοχών. Κάθε άλλη επιλογή ενδεχομένως να οδηγήσει σε βαριές κοινωνικές επιπτώσεις αυξάνοντας τη φτώχεια, την ανεργία, την περιβαλλοντική υποβάθμιση, την εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση (Βατικιώτης, 2020).

#### *1.4 Σημαντικότητα του ΣΒΑ7 για την Παγκόσμια Κοινότητα*

Στο πλαίσιο της Ατζέντας 2030 τα ζητήματα που σχετίζονται με την ενέργεια αντιμετωπίζονται σε έναν συγκεκριμένο αυτόνομο στόχο, τον ΣΒΑ7. Μέσω αυτού ο ΟΗΕ φιλοδοξεί τη «διασφάλιση της πρόσβασης σε οικονομική, αξιόπιστη, βιώσιμη και σύγχρονη ενέργεια για όλους» (UN, 2015). Ο ΣΒΑ7 περιλαμβάνει πέντε υποστόχους και συγκεκριμένους δείκτες για τον κάθε υποστόχο (Παράρτημα 1).

Ήδη από 2013 ο ΟΗΕ κήρυξε τη δεκαετία 2014-2024 ως *Δεκαετία Αειφόρου Ενέργειας για Όλους*, υπογραμμίζοντας τη σημασία των ενεργειακών θεμάτων για την αειφόρο ανάπτυξη και για την εκπόνηση της αναπτυξιακής ατζέντας μετά το 2015. Κύρια επιδίωξη της *Αειφόρου Ενέργειας για Όλους* ήταν η κινητοποίηση της δράσης όλων των ενδιαφερόμενων μερών, των κυβερνήσεων, του ιδιωτικού τομέα και της κοινωνίας των πολιτών, για την υποστήριξη ενός μεγάλου παγκόσμιου μετασχηματισμού των ενεργειακών συστημάτων.

Στόχος της ήταν η επίτευξη βιώσιμης ενέργειας για όλους έως το 2030 μέσω της επίτευξης τριών βασικών στόχων: (1) διασφάλιση καθολικής πρόσβασης σε σύγχρονες ενεργειακές υπηρεσίες, (2) διπλασιασμός του ρυθμού βελτίωσης της ενεργειακής απόδοσης και (3) διπλασιασμός του μεριδίου ΑΠΕ στο παγκόσμιο ενεργειακό μείγμα (UN, 2013).

Ο ΣΒΑ7 είναι εξίσου σημαντικός καθώς αντιμετωπίζει επαρκώς τις οικονομικές (προσιτές), κοινωνικές (αξιόπιστες και σύγχρονες) και περιβαλλοντικές

(βιώσιμες) διαστάσεις της αειφορίας (International Council of Scientific Unions [ICSU] & International Social Science Council [ISSC], 2015).

Μέσω του ΣΒΑ7 αναδεικνύεται η σημασία ενός αειφόρου ενεργειακού μέλλοντος προβάλλοντας, παράλληλα, την παγκόσμια αναγνώριση ότι οι τρέχουσες ενεργειακές προσεγγίσεις είναι μη βιώσιμες. Ακόμα, ο ΣΒΑ7 υπογραμμίζει την παγκόσμια και επείγουσα ανάγκη μετάβασης σε ένα ενεργειακό σύστημα χαμηλών εκπομπών άνθρακα με τη χρήση ΑΠΕ, προκειμένου να επιτευχθεί η αειφόρος ανάπτυξη και να αντιμετωπιστούν πολλές από τις μεγάλες προκλήσεις του 21ου αιώνα (Calzadilla & Mauger, 2018).

Η επίτευξη του ΣΒΑ7 είναι υψίστης σημασίας για την παγκόσμια κοινότητα για αυτό και η πρόοδος σε σχέση με τον στόχο αλλά και τα επιπλέον μέτρα που πρέπει να ληφθούν για την επίτευξή του βρίσκονταν στο επίκεντρο τόσο του Πολιτικού Φόρουμ Υψηλού Επιπέδου το 2018 όσο και του Διαλόγου Υψηλού Επιπέδου για την Ενέργεια το 2021, αλλά και του Πολιτικού Φόρουμ Υψηλού Επιπέδου που θα διεξαχθεί το 2023.

Οι ετήσιες εκθέσεις του ΟΗΕ για την πρόοδο των 17ΣΒΑ τα τρία τελευταία χρόνια δημοσιεύθηκαν εν μέσω πανδημίας του Covid-19 (UN, 2020· UN, 2021· UN, 2022a). Η έκθεση του 2021 σημειώνει ότι το παγκόσμιο ποσοστό ακραίας φτώχειας αυξήθηκε για πρώτη φορά έπειτα από είκοσι χρόνια, με τη μη πρόσβαση σε ενέργεια να αποτελεί έναν από τους λόγους αυτής της αύξησης (UN, 2021). Σχετικά με τον ΣΒΑ7, η έκθεση του 2022 αναφέρει ότι η πρόοδος σε ορισμένους τομείς, όπως η πρόσβαση σε ενέργεια και η χρηματοδότηση ΑΠΕ, σημειώνει πτωτική πορεία και για αυτό είναι αναγκαίο να συνεχιστούν οι προσπάθειες προς βιώσιμες ενεργειακές λύσεις (UN, 2022a).

### *1.5 Αλληλεπίδραση του ΣΒΑ7 με Άλλους Στόχους*

Καθώς ο τομέας της ενέργειας είναι πολυδιάστατος και συνδέεται πολύπλοκα με διάφορες πτυχές της ανθρώπινης ανάπτυξης, ο ΣΒΑ7 διασυνδέεται με όλους τους υπόλοιπους ΣΒΑ, έχοντας τόσο θετικές όσο και αρνητικές αλληλεπιδράσεις που δεν μπορούν να ιδωθούν ανεξάρτητα η μία από την άλλη.

Ο αριθμός των διασυνδέσεων και αλληλεπιδράσεων είναι ιδιαίτερα μεγάλος και αναλύονται διεξοδικά στη βιβλιογραφία (Calzadilla & Mauger, 2018· McCollum,

Echeverri, Riahi & Parkinson, 2017· Nerini et al., 2018· UN, 2022b· United Nations-Department of Economic and Social Affairs [UN-DESA], 2019· UN-DESA, 2018). Όμως, η συμπερίληψη όλων των αλληλεπιδράσεων στην παρούσα έρευνα ξεφεύγει από τα όριά της, για αυτό και στη συνέχεια παραθέτουμε μόνο ορισμένα παραδείγματα.

Ο ΣΒΑ7 συμβάλλει στη μείωση της φτώχειας σε όλες τις διαστάσεις της. Η έλλειψη πρόσβασης σε ενεργειακές υπηρεσίες είναι μορφή, αποτέλεσμα και αιτία φτώχειας (UN-DESA, 2019). Η πρόσβαση των φτωχών σε προσιτές, αξιόπιστες και σύγχρονες ενεργειακές υπηρεσίες συμβάλλει στην καλύτερευση των συνθηκών διαβίωσης και στην αύξηση του βιοτικού επιπέδου. Αυτό σημαίνει περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης σε πόσιμο νερό και αποχέτευση, σε υπηρεσίες υγείας, στην αγορά εργασίας, στην εκπαίδευση (Nerini et al., 2018· UN-DESA, 2019).

Ωστόσο, η απόρριψη του άνθρακα από τα ενεργειακά συστήματα και η προώθηση ΑΠΕ μπορούν να οδηγήσουν σε αύξηση των τιμών στην ενέργεια. Αυτό μπορεί να αποτρέψει την καθολική πρόσβαση άρα και τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου όλων, κυρίως των πιο φτωχών (McCollum et al., 2017).

Η ενέργεια είναι επίσης απαραίτητη για τη βιώσιμη διαχείριση της άρδευσης σε συστήματα παραγωγής τροφίμων, την αύξηση της αποδοτικότητας του νερού, τη μείωση του πληθυσμού που πλήττεται από λειψυδρία (UN-DESA, 2018). Σχετίζεται, έτσι, με την επισιτιστική ασφάλεια, κυρίως με την αλυσίδα παραγωγής, επεξεργασίας, συντήρησης και διάθεσης των τροφίμων (Fuso Nerini et al., 2018· McCollum et al., 2017). Η παροχή ενέργειας στους φτωχούς αγρότες, μέσω ΑΠΕ, θα διευκολύνει την άντληση υπόγειων υδάτων και τη μηχανοποίηση του αγροτικού εξοπλισμού με αποτέλεσμα την αύξηση της καλλιέργειας τροφίμων.

Η καλλιέργεια βιοκαυσίμων μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία γεωργικών και δασικών θέσεων εργασίας, καθώς και σε υψηλότερους μισθούς βοηθώντας, έτσι, την επισιτιστική ασφάλεια. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει πιθανότητα ανταγωνισμού μεταξύ καλλιεργειών βιοκαυσίμων και καλλιεργειών τροφίμων για το νερό, την ενέργεια και την καλλιεργήσιμη γη, όπου είναι σπάνια. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερες τιμές των τροφίμων και συνεπώς να μειώσει

την πρόσβαση των φτωχών σε προσιτές τροφές (Calzadilla & Mauger, 2018· McCollum et al., 2017).

Με ανάλογο τρόπο η εγκατάσταση ΑΠΕ, κυρίως φωτοβολταϊκών συστημάτων, δεσμεύει καλλιεργήσιμη γη με αποτέλεσμα τόσο τη μείωση του εισοδήματος των αγροτών όσο και τη μείωση του αγροτικού πληθυσμού, που σταδιακά θα απομακρύνεται από αυτή την επαγγελματική δραστηριότητα.

Καθώς τα ενεργειακά συστήματα παράγουν περίπου το 60% των συνολικών ανθρωπογενών εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου, οι ΑΠΕ αναμένεται να έχουν τεράστιο αντίκτυπο στις παγκόσμιες εκπομπές άνθρακα, στην καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής και των επιπτώσεών της (Nerini et al., 2018· McCollum et al., 2017· UN-DESA, 2019).

Η πίεση, όμως, που θα ασκήσουν οι επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής στους εθνικούς θεσμούς, στις οικονομίες, στα κοινωνικά και πολιτικά συστήματα όλων των χωρών, κυρίως των πιο ευάλωτων, θα δημιουργήσει διαμάχες μεταξύ αλλά και εντός των χωρών (UN-DESA, 2019). Έτσι, η διαμόρφωση ενεργειακών αποφάσεων επιβάλλεται να γίνει με όρους δικαιοσύνης ικανούς να αναπτύξουν τη σχέση μεταξύ ατομικών και δημόσιων αξιών, να χαρτογραφήσουν και να επιλύσουν διενέξεις και να κατευθύνουν ενέργειες για καλύτερες επιλογές (Nerini et al., 2018).

Η μετάβαση σε ΑΠΕ θα έχει αντίκτυπο στην τοπική, περιφερειακή και εθνική απασχόληση και οικονομία, βοηθώντας, παράλληλα, την αποσύνδεση της οικονομικής ανάπτυξης από την υποβάθμιση του περιβάλλοντος (McCollum et al., 2017). Η αύξηση της απασχόλησης στον ενεργειακό τομέα, λόγω της εγκατάστασης ΑΠΕ, αφορά στην παραγωγή, στις προμήθειες, στη βιομηχανία, στις μεταφορές, στην εγκατάσταση και συντήρηση δικτύων και εξοπλισμού. Οι εργαζόμενοι, όμως, θα πρέπει να εκπαιδευτούν ώστε να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και προσόντα ώστε να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα της αγοράς εργασίας (UN-DESA, 2019).

Παράλληλα, οι εργαζόμενοι και οι κοινότητες των οποίων το εισόδημα βασίζεται σε επιχειρήσεις και σταθμούς παραγωγής με βάση τα ορυκτά καύσιμα θα χρειαστούν υποστήριξη και κοινωνική προστασία κατά τη διάρκεια της

μετάβασης. Συνεπώς, πολιτικά και κυβερνητικά μέτρα πρέπει να ληφθούν προκειμένου να έχουν την ευκαιρία να επαναπροσαρμοστούν για να συμμετάσχουν στη νέα ενεργειακή οικονομία (UN-DESA, 2019).

Η ενεργειακή μετάβαση και η καθολική πρόσβαση στην ενέργεια απαιτούν δίκαιους, αποτελεσματικούς, υπεύθυνους και διαφανείς φορείς σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Θεσμούς ικανούς να διευθετήσουν με δίκαιο τρόπο θέματα που σχετίζονται με το εμπόριο, τις επενδύσεις, την εργασιακή μετανάστευση, τη μεταφορά τεχνολογίας, την πολιτική και κυρίως τη μείωση των αρνητικών κοινωνικών επιπτώσεων της ενεργειακής μετάβασης (McCollum et al., 2017).

Εν μέσω πανδημίας Covid-19 αλλά και λόγω του πολέμου στην Ουκρανία, που επιδεινώνει την επισιτιστική, την ενεργειακή, την ανθρωπιστική και την προσφυγική κρίση, όλα μέσα στο πλαίσιο της κλιματικής κρίσης, ο ΟΗΕ τονίζει ότι απαιτείται βαθύτερη κατανόηση των διασυνδέσεων του ΣΒΑ7 με όλους τους ΣΒΑ, ειδικότερα μεταξύ των ΣΒΑ7 και ΣΒΑ13, προκειμένου οι δράσεις για την ενέργεια να προσφέρουν τα τόσο αναγκαία συν-οφέλη της (UN, 2022b).



## Κεφάλαιο 2: Ελλάδα και Επίτευξη του ΣΒΑ7

### 2.1 Πρόοδος έως Σήμερα

Ήδη από το 2012 η Ελληνική Κυβέρνηση εκπόνησε τον *Εθνικό Ενεργειακό Σχεδιασμό: Οδικός Χάρτης για το 2050*. Με γνώμονα την προστασία των καταναλωτών, τη στροφή στην αειφόρο ανάπτυξη και ιδίως την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής, ο σχεδιασμός αυτός εξέταζε τον βαθμό στον οποίο συγκεκριμένες κατευθύνσεις (μέτρα, πολιτικές, δεσμεύσεις, διεθνείς τάσεις) μπορούν να επηρεάσουν την εξέλιξη του ενεργειακού συστήματος μέσα από την προώθηση αποδοτικών ενεργειακών επιλογών (Υπουργείο Περιβάλλοντος και Κλιματικής Αλλαγής [Υ.ΠΕ.Κ.Α.], 2012).

Με την υιοθέτηση της Ατζέντας 2030 και των 17ΣΒΑ, η Ελληνική Κυβέρνηση, αποδίδοντας μεγάλη σημασία στην εφαρμογή αυτού του μετασχηματιστικού πλαισίου, δημιούργησε το Γραφείο Συντονισμού, Θεσμικών, Διεθνών και Ευρωπαϊκών Θεμάτων της Γενικής Γραμματείας της Κυβέρνησης (άρθρο 43 του ν. 4440/2016). Αποτελεί την αρμόδια κεντρική κυβερνητική δομή για τον συντονισμό και την παρακολούθηση της πορείας υλοποίησης των 17ΣΒΑ σε εθνικό επίπεδο (ΥΠ.ΕΞ., 2019). Η Ελληνική Κυβέρνηση υιοθέτησε, ακόμα, μία δέσμη εθνικών δεικτών με τους οποίους θα παρακολουθείται η πρόοδος εφαρμογής των 17ΣΒΑ κατά τα επόμενα έτη (ΓΓΝΚΘ).

Ανταποκρινόμενη στις διεθνείς υποχρεώσεις της, η Ελληνική Κυβέρνηση συνέταξε την *Εθνική Έκθεση Αξιολόγησης για τους ΣΒΑ*, την οποία παρουσίασε εθελοντικά στο Πολιτικό Φόρουμ Υψηλού Επιπέδου του ΟΗΕ το 2018. Ο ΣΒΑ7 αξιολογήθηκε συναρτήσει των διασυνδέσεων και αλληλεπιδράσεων του με άλλους ΣΒΑ, στην ενότητα «*Ενίσχυση της προστασίας και της βιώσιμης διαχείρισης του φυσικού κεφαλαίου ως βάση κοινωνικής ευημερίας και μετάβασης σε οικονομία χαμηλών εκπομπών άνθρακα (ΣΒΑ 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15)*». Κυρίαρχο θέμα αποτέλεσε η μετάβαση σε οικονομία χαμηλών εκπομπών άνθρακα και η προσαρμογή στις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής (ΣΒΑ7, ΣΒΑ13) (General Secretariat of the Government, [GSG], 2018).

Τα βήματα της Ελληνικής Κυβέρνησης τα οποία κρίθηκαν θετικά για την επίτευξη των υποστόχων του ΣΒΑ7 ήταν τα εξής:

1. Υιοθέτηση του μειωμένου κοινωνικού τιμολογίου οικιακής ηλεκτρικής ενέργειας για την προστασία των ευάλωτων πολιτών διασφαλίζοντας την ενεργειακή πρόσβαση σε όλους, ιδιαίτερα σε όσους ζουν σε ακραίες συνθήκες φτώχειας.
2. Υποστήριξη της ίδρυσης και λειτουργίας Ενεργειακών Κοινοτήτων σε νησιωτικούς δήμους, με σκοπό την αντιμετώπιση της ενεργειακής φτώχειας και την προώθηση της οικονομίας και της καινοτομίας που βασίζεται στην κοινωνική αλληλεγγύη και στην καινοτομία στον ενεργειακό τομέα.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειώσουμε ότι οι Ενεργειακές Κοινότητες είναι τοπικοί αστικοί συνεταιρισμοί αποκλειστικού σκοπού, μέσω των οποίων πρωτίστως οι πολίτες, είτε ως φυσικά είτε ως νομικά πρόσωπα, μπορούν να δραστηριοποιηθούν στον ενεργειακό τομέα, αξιοποιώντας τις καθαρές πηγές ενέργειας (Υ.Π.Ε.Ν.).

3. Σημαντική διεύρυνση ΑΠΕ, κυρίως φωτοβολταϊκών συστημάτων για την πενταετία 2010-2015 και διερεύνηση και ανάπτυξη περισσότερων ΑΠΕ, όπως γεωθερμία και βιομάζα, με σκοπό την αύξηση της χρήσης τους στον τομέα της ηλεκτρικής ενέργειας.
4. Λήψη και εφαρμογή μέτρων σε θέματα ενεργειακής απόδοσης με περαιτέρω βελτίωση της πολιτικής ενεργειακού ελέγχου στους τομείς της βιομηχανίας, των μεταφορών και στην υλοποίηση παρεμβάσεων εξοικονόμησης ενέργειας στον κτηριακό τομέα για θέματα ενεργειακής ασφάλειας.

Σχετικά με την αλληλεπίδραση των ΣΒΑ7 και ΣΒΑ13 και την εκπλήρωση των δεσμεύσεων απέναντι της Συμφωνίας του Παρισιού, η Ελληνική Κυβέρνηση επιδιώκει την απανθρακοποίηση της ελληνικής κοινωνίας με τρόπο που μεγιστοποιεί την ενεργειακή απόδοση, ενσωματώνει ανεκμετάλλευτες ΑΠΕ και κλιματικούς στόχους στον ολοκληρωμένο ενεργειακό σχεδιασμό, διασφαλίζοντας την ενεργειακή ασφάλεια και τα συμφέροντα των τοπικών οικονομιών (GSG, 2018).

## 2.2 Ρυθμίσεις για το Μέλλον

Στο πλαίσιο των δεσμεύσεων και των στόχων που πηγάζουν από την Ατζέντα 2030 και τη Συμφωνία του Παρισιού, η Ελληνική Κυβέρνηση εκπόνησε σχέδια και στρατηγικές με κύριο στόχο τον σχεδιασμό ενός ολοκληρωμένου πλέγματος δράσεων, πολιτικών, μέτρων και μεταρρυθμίσεων προς την οικονομική, κοινωνική και περιβαλλοντική ανάπτυξη της χώρας. Τα κυριότερα από αυτά είναι:

1. Το *Εθνικό Σχέδιο για την Ενέργεια και το Κλίμα* (ΕΣΕΚ) (Υπουργείο Περιβάλλοντος & Ενέργειας [Υ.Π.ΕΝ.], 2019).
2. Η *Εθνική Στρατηγική για τη Βιώσιμη και Δίκαιη Ανάπτυξη 2030* (Υπουργείο Οικονομίας και Ανάπτυξης [ΥΠ.ΟΙ.ΑΝ.], 2019).
3. Η *Μακροχρόνια Στρατηγική για το έτος 2050: Οδικός Χάρτης για Θέματα Κλίματος και Ενέργειας σε Επίπεδο ΕΕ* (Υ.Π.ΕΝ., 2020a).

Όσον αφορά στον ΣΒΑ7, οι δράσεις αυτές τονίζουν ότι η αειφόρος ανάπτυξη του ενεργειακού τομέα απαιτεί την ενεργειακή μετάβαση αλλά και την αναδιάρθρωση από το στάδιο της παραγωγής έως την τελική χρήση, προστατεύοντας ταυτόχρονα το περιβάλλον και συμβάλλοντας στην αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής. Συγκλίνουν, επίσης, ως προς τις μεταρρυθμίσεις, τους στόχους και τα μέτρα που απαιτούνται για τον μετασχηματισμό του ενεργειακού συστήματος και την εξασφάλιση βιώσιμων αποτελεσμάτων για το περιβάλλον και την ελληνική κοινωνία.

Μιας και η επίτευξη του ΣΒΑ7 συνδέεται άμεσα με την απολιγνιτοποίηση, η Ελληνική Κυβέρνηση έθεσε ως στόχο την απόσυρση όλων των λιγνιτικών ΑΗΣ έως το 2028<sup>5</sup>. Η πλειονότητα των μονάδων, που αντιπροσωπεύει πάνω από το 80% της σημερινής εγκατεστημένης ισχύος, αυτών της Δυτικής Μακεδονίας και της Μεγαλόπολης, θα αποσυρθεί έως το 2023.

Καθώς κεντρική προτεραιότητα αποτελεί η εξασφάλιση μίας δίκαιης αναπτυξιακής μετάβασης των λιγνιτικών αυτών περιοχών, αναπτύχθηκε το

---

<sup>5</sup> Τον Ιανουάριο του 2023, λόγω του πολέμου στην Ουκρανία αλλά και της υφιστάμενης ενεργειακής κρίσης, παρουσιάστηκε νέο επικαιροποιημένο ΕΣΕΚ σύμφωνα με το οποίο ο λιγνίτης θα παραμείνει στην ηλεκτροπαραγωγή έως το 2030.

*Σχέδιο Δίκαιης Αναπτυξιακής Μετάβασης Λιγνιτικών Περιοχών (ΣΔΑΜ), του οποίου η δημόσια διαβούλευση ολοκληρώθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2020 και ψηφίστηκε επικαιροποιημένο τον Δεκέμβριο του ίδιου έτους (Υ.Π.ΕΝ., 2020b).*

Η πλήρης απολιγνιτοποίηση της χώρας έως το 2028, αποτυπώνεται στις προβλέψεις του ΕΣΕΚ και η διαδικασία αυτή εδράζεται σε τρεις άξονες: (1) προάσπιση της απασχόλησης, (2) αντιστάθμιση των κοινωνικοοικονομικών επιπτώσεων της μετάβασης και (3) διασφάλιση της ενεργειακής αυτάρκειας των λιγνιτικών περιοχών και της χώρας ευρύτερα.

Σύμφωνα με το ΣΔΑΜ, το λεγόμενο master-plan για την επόμενη μέρα, η Δυτική Μακεδονία αλλάζει από κέντρο λιγνίτη σε κέντρο παραγωγής και έρευνας καθαρής ενέργειας με διαφοροποιημένο οικονομικό μοντέλο, ενώ η Μεγαλόπολη εκσυγχρονίζει το ενεργειακό και βιομηχανικό της χαρακτήρα με νέες επενδύσεις (Υ.Π.ΕΝ., 2020b).

### *2.3 Όραμα για τη Δυτική Μακεδονία*

Επίεπτά σχεδόν δεκαετίες η Δυτική Μακεδονία αποτέλεσε την ενεργειακή καρδιά της Ελλάδας προσφέροντας το 75% της εγχώριας παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας, με τη λειτουργία πέντε ΑΗΣ στην περιοχή, που τροφοδοτούνταν από ορυχεία λιγνίτη στον άξονα Φλώρινα-Αμύνταιο-Πτολεμαΐδα-Κοζάνη (Υφαντή, 2018). Ως αποτέλεσμα, ο λιγνίτης αποτέλεσε «μονοκαλλιέργεια», διαμορφώνοντας καταλυτικά τον αναπτυξιακό, οικονομικό και κοινωνικό χαρακτήρα της Δυτικής Μακεδονίας, ενώ κατείχε δεσπόζουσα θέση στο εθνικό ενεργειακό σύστημα (Βατικιώτης, 2020).

Στις μέρες μας, η Δυτική Μακεδονία διανύει μία από τις κρίσιμότερες περιόδους των τελευταίων ετών καθώς καταβάλλει το μεγαλύτερο τίμημα από την απολιγνιτοποίηση. Η ενεργειακή μετάβαση πλήττει ιδιαίτερα τους νομούς Κοζάνης και Φλώρινας, καθώς η οικονομία των περιοχών αυτών είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη λιγνιτική δραστηριότητα, τόσο με την πρωτογενή και δευτερογενή απασχόληση στους ΑΗΣ και στα ορυχεία όσο και με την προστιθέμενη αξία από την ύπαρξη δευτερογενών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη λειτουργία των ΑΗΣ.

Σύμφωνα με στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) για το Γ' τρίμηνο του 2019, ο Βατικιώτης (2020) αναφέρει ότι στον τομέα της ενέργειας εργάζονται άμεσα 9.469 εργαζόμενοι (10,81% του εργατικού δυναμικού), στην αλυσίδα αξίας γύρω από τη λιγνιτική παραγωγή 5.667 εργαζόμενοι (6,47%), ενώ από την απολιγνιτοποίηση επηρεάζονται 35.388 εργαζόμενοι (40,38%).

Ευρύτερα, σύμφωνα με το σύνολο της απασχόλησης (εργαζόμενοι, αυτοαπασχολούμενοι, επιχειρήσεις με και χωρίς προσωπικό και συμβοηθούσα μέλη, αδήλωτη εργασία) σε άμεσο κίνδυνο από την απολιγνιτοποίηση βρίσκονται 14.275 θέσεις εργασίας, σε έμμεσο 8.546, ενώ θίγονται επιπλέον 53.330 θέσεις εργασίας. Εξαιρετικά ευάλωτη είναι και η θέση των 20.253 επιχειρήσεων στη Δυτική Μακεδονία (στοιχεία του 2016) καθώς από την κρίση βγήκαν πολύ πιο αδύναμες.

Δεδομένων των στενών χρονικών περιθωρίων που έθεσε η Ελληνική Κυβέρνηση για την απολιγνιτοποίηση, είναι αναγκαία η αποφυγή και ο μετριασμός των επιπτώσεων της στην τοπική οικονομία και κοινωνία, αλλά κυρίως η δημιουργία ευκαιριών για μία νέα ανάπτυξη. Το ΣΔΑΜ θέτει ως κύριο ζητούμενο τη δημιουργία θέσεων εργασίας, τόσο σε αναδυόμενους όσο και σε παραδοσιακούς τομείς και κλάδους της οικονομίας, με την ταυτόχρονη διαφύλαξη της περιβαλλοντικής και οικολογικής σταθερότητας του οικοσυστήματος των περιοχών για τις επόμενες γενιές.

Για την προστασία του κοινωνικού συνόλου και τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής η λήψη μεταβατικών μέτρων κρίνεται απαραίτητη. Η αυτοχρηματοδοτούμενη εθελούσια συνταξιοδότηση του τακτικού προσωπικού της ΔΕΗ, η αποκατάσταση των ορυχείων της ΔΕΗ, η εξασφάλιση εναλλακτικής θέρμανσης στις λιγνιτικές περιοχές μετά την απόσυρση των ΑΗΣ, είναι ορισμένα μόνο από όσα προβλέπει το ΣΔΑΜ.

Επίσης, το ανθρώπινο δυναμικό, άνεργοι αλλά και εργαζόμενοι σε λιγνιτικές δραστηριότητες, χρειάζεται επανεκπαίδευση σε εξειδικευμένες δεξιότητες ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στον μετασχηματισμό των επαγγελματικών δεξιοτήτων που απαιτεί η νέα αγορά εργασίας. Έτσι, δέσμη μέτρων αφορά στην προώθηση της απασχόλησης των ανέργων και των αυτοαπασχολούμενων, καθώς και στην προσαρμοστικότητα των εργαζομένων και των επιχειρήσεων,

συμπεριλαμβανομένης της αναβάθμισης των εκπαιδευτικών υποδομών (Υ.Π.Ε.Ν., 2020b).

Το ΣΔΑΜ βασίζεται σε πέντε αναπτυξιακούς πυλώνες: (1) καθαρή ενέργεια, (2) βιοτεχνία, βιομηχανία και εμπόριο, (3) έξυπνη αγροτική παραγωγή, (4) βιώσιμος τουρισμός και (5) τεχνολογία και εκπαίδευση (Εικόνα 2). Για τη Δυτική Μακεδονία προβλέπονται επενδύσεις μέσω της σύμπραξης δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, κυρίως με την προσέλκυση ιδιωτικών επενδύσεων, για κάθε έναν από τους πέντε αναπτυξιακούς πυλώνες ξεχωριστά (Παράρτημα 2).



Εικόνα 2: Αναπτυξιακοί πυλώνες ΣΔΑΜ (Υ.Π.Ε.Ν., 2020b)

Αν και η απολιγνιτοποίηση της Ελλάδας χαρακτηρίστηκε ως βίαιη (Βατικιώτης, 2020) το ΣΔΑΜ θεωρείται ένα πολλά υποσχόμενο σχέδιο. Αυτό που μένει να δούμε είναι εάν η υλοποίηση όλων των προγραμμάτων και μέτρων θα πλαισιώσει με ισόρροπο τρόπο την οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική ευημερία και την περιβαλλοντική προστασία των πληττόμενων περιοχών.

## **Κεφάλαιο 3: Αξίες στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

### *3.1 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*

Περισσότερο από τρεις δεκαετίες χωρίζουν τις περιόδους κατά τις οποίες η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) εμφανίστηκαν στην εκπαιδευτική ατζέντα της διεθνούς κοινότητας. Το χρονικό αυτό διάστημα συνδέθηκε με σημαντικές αλλαγές στη συζήτηση σχετικά με τον σκοπό και τη φύση της εκπαίδευσης και πώς αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση κοινωνικοοικολογικών κρίσεων που προκαλούνται από σύγχρονες ιδέες προόδου (Adeyemi, Abiola & Oluremi, 2017).

Η ΠΕ αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1960 ως διαδικασία αντιμετώπισης της περιβαλλοντικής υποβάθμισης και της προστασίας του περιβάλλοντος. Αποτέλεσε εκπαιδευτικό κίνημα που προήλθε από τη βάση, δηλαδή, τους επιστήμονες, το περιβαλλοντικό κίνημα και τους εκπαιδευτικούς (Adeyemi et al., 2017· Δημητρίου, 2009). Η αλλαγή της συμπεριφοράς, η υιοθέτηση μίας πιο υπεύθυνης στάσης απέναντι στο περιβάλλον, η λήψη αποφάσεων για τη διασφάλιση της ποιότητας του περιβάλλοντος και της ποιότητας της ζωής αποτέλεσαν ορισμένες από τις επιδιώξεις της (Adeyemi et al., 2017· Pavlona, 2013).

Σε αντίθεση με την ΠΕ, η ΕΑΑ διαμορφώθηκε και προωθήθηκε από διεθνείς οργανισμούς (McKeown & Hopkins, 2005). Η σταδιακή μετάβαση από την ΠΕ στην ΕΑΑ ξεκίνησε στα τέλη της δεκαετίας του 1980, καθώς η αειφόρος ανάπτυξη αποτέλεσε παγκόσμιο στόχο. Η εκπαιδευτική διαδικασία έπρεπε να επαναπροσανατολιστεί προς την αειφόρο ανάπτυξη και να παρέχει αξίες, στάσεις, δεξιότητες και συμπεριφορά που συμβαδίζουν με αυτήν, ώστε οι άνθρωποι να μπορούν να αντιμετωπίζουν τόσο περιβαλλοντικά όσο και αναπτυξιακά προβλήματα (Pavlona, 2013· Δημητρίου, 2009).

Πέρα από τις διαφορές μεταξύ της ΠΕ και της ΕΑΑ, η μελέτη της βιβλιογραφίας φανερώνει ότι έχουν και κοινούς τόπους. Τόσο η ΠΕ όσο και η ΕΑΑ διακρίνονται για τη διεπιστημονική τους φύση, αντλούν γνώσεις από τις φυσικές, τις

κοινωνικές και τις ανθρωπιστικές επιστήμες, ενισχύοντας την ενασχόληση με επίμαχα ζητήματα που αντιμετωπίζει η κοινωνία (Φλογαΐτη, 2011).

Η ανάπτυξη στρατηγικών για την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής και συστημικής σκέψης, επίλυσης προβλήματος, λήψης απόφασης, διευκολύνουν τη διδασκαλία και ανάλυση αμφιλεγόμενων θεμάτων που αναδεικνύουν τις αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των περιβαλλοντικών προβλημάτων και της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης με τρόπο ισορροπημένο (Adeyemi et al., 2017· McKeown & Hopkins, 2005· Δημητρίου, 2009· Φλογαΐτη, 2011).

Η ενοποίηση των προσεγγίσεων της ΠΕ και της ΕΑΑ αποτελεί Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία που αμφισβητεί την τρέχουσα πρακτική, αναπτύσσει στάσεις και αξίες, επιδιώκει την αλλαγή της συμπεριφοράς δίνοντας βαρύτητα στην έννοια του πολίτη. Ενός πολίτη που στοχάζεται κριτικά, συμμετέχει στη συλλογική λήψη αποφάσεων και πιστεύει ότι οι προσπάθειές του μπορούν να έχουν αντίκτυπο για συστημικές αλλαγές στο πλαίσιο της αειφορίας (Hesselink & Čeřovský, 2011· Φλογαΐτη, 2011).

Τόσο η ΠΕ όσο και η ΕΑΑ αποτελούν πολιτική εκπαίδευση μιας και σχετίζονται με τις συλλογικές αξίες μίας κοινωνίας και τις επιλογές που προκύπτουν από αυτές, στοχεύουν στην αλλαγή από το σημερινό μη βιώσιμο σύστημα σε ένα αειφόρο (Scott & Oulton, 1998· Δημητρίου, 2009· Φλογαΐτη, 2011). Ο περιβαλλοντικά ενημερωμένος πολίτης μετατρέπεται σε πολίτη της αειφορίας, εφοδιασμένος με δεξιότητες και ικανός να κατανοεί τις αρχές και τις αξίες της αειφορίας και τις πολιτικές συνέπειες από την εφαρμογή τους (McKeown & Hopkins, 2005).

Αυτό το κοινό στοιχείων των αξιών, που συμπεριλαμβάνει πλέον συγκεκριμένες αξίες της αειφορίας, στοχεύει στην υπέρβαση της ατομικότητας, στην οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ ατόμων, κοινωνικών ομάδων και του περιβάλλοντός τους ώστε να αναλάβουν δράση για την ακεραιότητα του περιβάλλοντος, την οικονομική βιωσιμότητα και για μία δίκαιη κοινωνία (Hesselink & Čeřovský, 2011· Δημητρίου, 2009· Φλογαΐτη, 2011).



### 3.2 Σημασία των Αξιών για τη Λήψη Απόφασης και τη Δράση

Η επιστημονική μελέτη των αξιών έχει μακρά παράδοση στους κλάδους των κοινωνικών επιστημών ενώ αποτέλεσαν και πεδίο ισχυρών συγκρούσεων μεταξύ αυτών. Οι αξίες χαρακτηρίζονται ως έννοια πολύπλοκη, οι ορισμοί και οι ταξινομήσεις τους αφθονούν στη βιβλιογραφία (Ergen, 2015· Gündüz, 2016).

Η μελέτη της βιβλιογραφίας (Dietz, Fitzgerald & Shwom, 2005· Gündüz, 2016· Hitlin & Piliavin, 2004· Horlings, 2015· Thome, 2015) φανερώνει ότι οι αξίες εκφράζουν μία πεποίθηση για μία επιθυμητή τελική κατάσταση η οποία καθοδηγεί τη λήψη αποφάσεων και την ατομική δράση. Αναφέρονται σε αυτό που οι άνθρωποι θεωρούν σημαντικό, επιθυμητό ή όχι, καλό ή κακό.

Οι αξίες χρησιμοποιούνται διαφορετικά για να υποδηλώσουν αρχές, προτεραιότητες, ενδιαφέροντα, καθήκοντα και υποχρεώσεις, έθιμα και παραδόσεις, προσωπικά νοήματα. Διαφέρουν από τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τους κανόνες, τις κοσμοθεωρίες, τις ανάγκες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά, ενώ αποτελούν μία ευρύτερη, πιο ανθεκτική δομή που αλληλεπιδρά με ποικίλους τρόπους με όλα τα παραπάνω. Ακόμα, έρχονται πρώτες μεταξύ των φαινομένων που συνδέουν την κοινωνία και διατηρούν τη συνοχή της (Thome, 2015).

Ο Schwartz (2012) καθόρισε έξι βασικά χαρακτηριστικά των αξιών που υπάρχουν έμμεσα στα γραπτά πολλών θεωρητικών: (1) είναι πεποιθήσεις που συνδέονται άρρηκτα με τη δράση, (2) αναφέρονται σε επιθυμητούς στόχους που ενθαρρύνουν τη δράση, (3) υπερβαίνουν συγκεκριμένες ενέργειες και καταστάσεις, (4) χρησιμεύουν ως πρότυπα ή κριτήρια, (5) ταξινομούνται κατά σχετική σημασία και (6) η σχετική σημασία των πολλαπλών αξιών καθοδηγεί τη δράση.

Κάθε συμπεριφορά και δράση, συνεπώς, καθοδηγείται άμεσα ή έμμεσα από αξίες. Έτσι, καμία δράση δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς σκοπό ή πρόθεση και συνεπώς δεν μπορεί να υπάρχει σκοπός ή πρόθεση που δε σχετίζεται με τις αξίες (Ergen, 2015). Αν και οι αξίες δεν αποτελούν τον μοναδικό προγνωστικό παράγοντα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, μία αλλαγή στις αξίες μπορεί να επιφέρει και αλλαγή στη συμπεριφορά (Hitlin & Piliavin, 2004).

Η σχετική σημασία που αποδίδει κάθε άνθρωπος σε κάθε αξία αντικατοπτρίζει τη λήψη αποφάσεων και τις επιλογές του. Οι αξίες συμβάλλουν στο να δοθεί βάρος

στις προτιμήσεις και βοηθούν τον άνθρωπο να αποφασίσει μεταξύ διαφόρων επιλογών, ειδικά όταν οι επιλογές αυτές βρίσκονται σε σύγκρουση και τα αποτελέσματα μίας απόφασης είναι αμφίβολα. Ο άνθρωπος σταθμίζει και αξιολογεί σχετικά με το τι είναι διατεθειμένος να χάσει λίγο για να κερδίσει λίγο περισσότερο από κάτι άλλο (Dietz et al., 2005· Ergen, 2015).

Κοινωνία χωρίς αξίες δεν υπάρχει καθώς αυτές καθιστούν δυνατή την κοινωνική ζωή ακριβώς επειδή μοιράζονται μεταξύ των μελών της. Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους διαμορφώνει και αναδιαμορφώνει την έμφαση που δίνει κάθε άνθρωπος στις αξίες του (Dietz et al., 2005). Με αυτόν τον τρόπο μία κοινωνία αναπτύσσει ομοιότητα στις αξίες της. Οι άνθρωποι μοιράζονται κοινές αξίες αλλά όχι στον ίδιο βαθμό (Ergen, 2015· Thome, 2015).

Οι κοινωνικές αξίες αποτελούν ισχυρή πηγή κοινωνικής ένταξης ως φορείς κοινών κοινωνικών χαρακτηριστικών. Σχετίζονται με την κοινή κοινωνική πραγματικότητα και παράγουν το σκεπτικό, τις αιτιολογήσεις και τα κριτήρια αξιολόγησης των προτύπων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν μία δεδομένη ομάδα, κοινωνία ή πολιτισμό (Ergen, 2015).

Οι κοινωνικές αξίες δεσμεύουν άτομα και ομάδες, πλαισιώνουν τα κατάλληλα μέσα και σκοπούς για κοινωνική δράση. Παρέχουν, ακόμα, κινητήρια ώθηση για την ικανοποίηση των αναγκών και την ευημερία της κοινωνίας, τη διασφάλιση της συνοχής και της συνέχειάς της (Hitlin & Piliavin 2004).

Η αμφισβήτηση τόσο των προσωπικών όσο και των κοινωνικών αξιών μπορεί να προκαλέσει συγκρούσεις, που με τη σειρά τους συνθέτουν τις ατομικές και κοινωνικές δυνάμεις για αλλαγή (Thome, 2015). Ο σχηματισμός και η αλλαγή των αξιών βασίζονται σε μία διαδικασία που προσαρμόζει τις αξίες των ανθρώπων σε κοινωνικές και πολιτικές περιστάσεις και αντισταθμίζει τις στερήσεις που σχετίζονται κυρίως με την ασφάλεια και την υλική ευημερία (Schwartz, 2012).

Γίνεται φανερό, λοιπόν, ότι οι αξίες αποτελούν συστατικά στοιχεία στην οικοδόμηση προσωπικών και συλλογικών ταυτοτήτων και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην παρακίνηση και καθοδήγηση της ανθρώπινης δράσης και συμπεριφοράς (Thome, 2015).

### *3.3 Σημασία των Αξιών για την Αειφορία*

Ο ΟΗΕ σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας του έχει δώσει μεγάλη βαρύτητα στις αξίες, όπως η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι βασικές ελευθερίες, η ισότητα και η φροντίδα για το περιβάλλον. Υποστηρίζει ότι η κατανόηση των αξιών ενός ανθρώπου, των αξιών της κοινωνίας μέσα στην οποία αυτός ζει και των αξιών των άλλων σε όλο τον κόσμο μπορεί να οδηγήσει σε ένα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά αειφόρο μέλλον (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2012).

Στο πλαίσιο του περιβάλλοντος οι αξίες σχετίζονται με την αλλαγή της συμπεριφοράς και τη λήψη αποφάσεων ώστε ο άνθρωπος και η κοινωνία συνολικά να συμβάλλουν στην αναχαίτηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων που είναι στην ουσία προβλήματα κοινωνικά (Δημητρίου, 2009). Με την παραδοχή ότι οι αξίες επηρεάζουν τις ατομικές και τις συλλογικές αποφάσεις, αν οι αξίες αλλάξουν τότε οι αποφάσεις, οι στάσεις και οι ενέργειες του ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον θα είναι διαφορετικές (Choy, 2017· Dietz et al., 2005).

Στο πλαίσιο της αειφορίας οι αξίες σχετίζονται με τη συμμετοχή και την ανάληψη δράσης. Μπορούν να προσφέρουν γνώση σχετικά με το γιατί οι άνθρωποι θα αναλάβουν δράση και θα συμβάλλουν στην αλλαγή, πώς εκτιμούν τα πράγματα γύρω τους και τις παγκόσμιες εξελίξεις και ποια συμβολικά νοήματα αποδίδουν στον τόπο και στο περιβάλλον τους (Horlings, 2015).

Οι αξίες, που θεωρούνται μία τέταρτη, υπονοούμενη διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης (Burford et al., 2013· Horlings, 2015), αποτελούν προγνωστικό παράγοντα για την υποστήριξη ή την αποδοκιμασία των πολιτικών θεσμών καθώς υποδεικνύουν προτιμήσεις στις οποίες πρέπει να δοθεί προτεραιότητα. Παρακινούν, έτσι, αλλαγές στην πολιτική για τη βελτιστοποίηση της οικονομικής ανάπτυξης προς όφελος της κοινωνίας και του περιβάλλοντος (Burford et al., 2013· Choy, 2017· Horlings, 2015).

### *3.4 Αξίες της Αειφορίας*

Η ολιστική προσέγγιση θεωρεί την αειφόρο ανάπτυξη ως μια διαδικασία αλλαγής που καθοδηγείται από μία σειρά ηθικών αρχών. Η ιδέα της αλλαγής ενυπάρχει εντός της έκθεσης *Το Κοινό μας Μέλλον*, που υπογραμμίζει ότι οι αλλαγές στις

στάσεις, στις κοινωνικές αξίες και στις φιλοδοξίες μπορούν να επιφέρουν την αλλαγή, την ποιότητα της οικονομικής ανάπτυξης και την ευημερία των ανθρώπων. Για την επίτευξη της αλλαγής προς την αειφόρο ανάπτυξη καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν η εκπαίδευση, ο διάλογος και η συμμετοχή των πολιτών (WCED, 1987).

Αυτή η προσέγγιση είναι ενσωματωμένη στην έκθεση *Φροντίδα για τη Γη*<sup>6</sup>, η οποία βασίζεται σε δύο αλληλεξαρτώμενα σύνολα αρχών/αξιών. Το πρώτο σύνολο σχετίζεται με την ευθύνη των ανθρώπων για τη φροντίδα απέναντι στη φύση, δηλαδή την οικολογική βιωσιμότητα. Περιλαμβάνει ως αρχές/αξίες την αλληλεξάρτηση ανθρώπου και φύσης, τη βιοποικιλότητα, την ευθύνη απέναντι στις ανθρωπογενείς επιπτώσεις στη φύση και την ισότητα μεταξύ των ειδών.

Το δεύτερο σύνολο σχετίζεται με την ευθύνη των ανθρώπων να φροντίζει ο ένας τον άλλον, δηλαδή την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι αρχές/αξίες που περιλαμβάνει είναι η ισότητα μεταξύ των ανθρώπων για την κάλυψη των βασικών αναγκών, η διαγενεακή δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η ενεργός συμμετοχή των πολιτών (Fien & Tilbury, 2002).

Επίσης, ο *Καταστατικός Χάρτης της Γης*<sup>7</sup> αποτελεί μία δήλωση θεμελιωδών ηθικών αρχών/αξιών για την οικοδόμηση μίας παγκόσμιας, ειρηνικής και αειφόρου κοινωνίας θεμελιωμένη στον σεβασμό για τη φύση, στα πανανθρώπινα δικαιώματα, στην οικονομική δικαιοσύνη και στην ειρήνη (Leiserowitz, Kates & Parris, 2006). Αυτές οι αρχές/αξίες είναι ο σεβασμός στη Γη και στην ίδια τη ζωή, η οικοδόμηση δημοκρατικών, δίκαιων, συμμετοχικών, ειρηνικών και βιώσιμων κοινωνιών, η διαγενεακή δικαιοσύνη, η εξάλειψη της φτώχειας, η ισότητα των φύλων, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ανεκτικότητα και η μη βία (UNESCO, 2012)

---

<sup>6</sup>Η έκθεση *Φροντίδα για τη Γη: Μία Στρατηγική για την Αειφόρο Διαβίωση* δημοσιεύτηκε το 1991 από τη Διεθνή Ένωση για τη Διατήρηση της Φύσης σε συνεργασία με το Πρόγραμμα για το Περιβάλλον του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών και το Παγκόσμιο Ταμείο Άγριας Ζωής, με κύριο σκοπό τη βελτίωση της κατάστασης των ανθρώπων όλου του κόσμου και στόχο την εξασφάλιση της δέσμευσης για μία νέα ηθική που ενσωματώνει τη διατήρηση της φύσης (conservation of nature) στην ανάπτυξη (International Union for Conservation of Nature [IUCN], United Nations Environmental Programme [UNEP] & World Wildlife Fund [WWF], 1991).

<sup>7</sup>Ο *Καταστατικός Χάρτης της Γης*, αποτελεί πρωτοβουλία του ΟΗΕ που συμπληρώθηκε και συνυπογράφηκε από περισσότερες από 4.500 οργανώσεις, κυβερνήσεις και διεθνείς οργανισμούς (Earth Charter Initiative).

Η Φλογαΐτη (2011), συνθέτοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία, σημειώνει ότι οι αξίες που διέπουν την αειφορία είναι:

- Αλληλεγγύη, ως δικαίωμα όλων στην ισότιμη πρόσβαση στους φυσικούς πόρους και σε ένα καθαρό περιβάλλον. Η αλληλεγγύη διασφαλίζει την ισότητα, την ελευθερία, την οικολογική βιωσιμότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.
- Οικολογική βιωσιμότητα, ως αναγνώριση των αλληλεπιδράσεων και των αλληλεξαρτήσεων στο πλαίσιο του περιβάλλοντος ως σύστημα κοινωνίας-φύσης και συνδέεται άμεσα με την οικολογική δικαιοσύνη.
- Κοινωνική δικαιοσύνη, ως καταμερισμός των φυσικών πόρων μεταξύ των γενεών και της κατανομής του εισοδήματος, που προκύπτει από την εργασία στην παρούσα γενιά.
- Αυτονομία, ως δυνατότητα των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων να ορίζουν την ποιότητα της ζωής τους θέτοντας στόχους και προωθώντας δράσεις και πολιτικές ανάλογες του φυσικού και κοινωνικοπολιτιστικού τους περιβάλλοντος.
- Υπευθυνότητα, ατομική και συλλογική, για τη διατήρηση της ζωής και της ευημερίας.
- Ανεκτικότητα, ως σεβασμός της διαφορετικότητας των ατόμων, των κοινωνιών και των πολιτισμών και ως συνεργασία για την από κοινού επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Κυρίαρχες μεταξύ των παραπάνω αξιών είναι η κοινωνική δικαιοσύνη και η αλληλεγγύη, ενώ ρόλο κλειδί για την ανάδειξη αυτών διαδραματίζει η αυτονομία (Murray, Douglas-Dunbar & Murray, 2014). Η αυτονομία αποτελεί τον δρόμο που πρέπει να ακολουθήσουν οι κοινωνίες προς τη χειραφέτηση και την αλλαγή. Συνδέεται με την ενσυναίσθηση που με τη σειρά της μετατρέπει τη δικαιοσύνη, κεντρική αξία της αειφορίας, από προσωπική σε κοινωνική αξία και που αναδεικνύει την αλληλεγγύη ως οδηγητική αξία της αειφορίας (Φλογαΐτη, 2011).

Η υιοθέτηση κοινών αξιών για το χτίσιμο ενός κόσμου πιο δίκαιου, περιβαλλοντικά και οικονομικά βιώσιμου είναι μία μεγάλη πρόκληση καθώς κάθε άτομο, ομάδα, κοινωνία, έθνος και πολιτισμός πρέπει να μάθει να αναγνωρίζει και

να αξιολογεί κριτικά τις δικές του αξίες, να αναγνωρίζει και να σέβεται τις αξίες των άλλων (UNESCO, 2012).

Η πραγμάτωση της πρόκλησης αυτής μπορεί να στηρίξει ατομικές και κοινωνικές επιλογές και πολιτικές αποφάσεις που θα δημιουργήσουν μία νέα θεσμική νομοθεσία, η οποία δίνει προτεραιότητα στην ισότητα, στη δικαιοσύνη, στην αλληλεγγύη και στον σεβασμό της φύσης σε παγκόσμιο, εθνικό και τοπικό επίπεδο (Burford et al., 2013· Horlings, 2015). Μεγάλο μέρος αυτού του καθήκοντος έχουν αναλάβει τόσο η ΠΕ όσο και η ΕΑΑ καθώς οι αξίες και ο προσανατολισμός σε αυτές διαποτίζουν όλα τα επίσημα κείμενα που τις αφορούν.

### *3.5 Εκπαίδευση Αξιών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*

Η μετάδοση και η καλλιέργεια αξιών αποτελεί τον πυρήνα του κοινωνικοποιητικού ρόλου της εκπαίδευσης (Ergen 2015). Ειδικότερα, η ΠΕ/ΕΑΑ είναι εξ ορισμού προσανατολισμένη στις αξίες, έτσι, η εκπαίδευση αξιών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της (Scott & Oulton, 1998· Φλογαΐτη, 2011).

Η εκπαίδευση αξιών (values education ή values-based education) είναι οποιαδήποτε ρητή ή και σιωπηρή δραστηριότητα του σχολείου που κατευθύνεται προς ή οδηγεί στην ανάπτυξη ενός προσωπικού συστήματος αξιών και ενός σχετικού συνόλου συμπεριφορών (Knapp, 1983). Στοχεύει στην προώθηση της κατανόησης και της γνώσης των αξιών και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων, ώστε οι μαθητές να μπορούν να εφαρμόσουν συγκεκριμένες αξίες ως άτομα και ως μέλη της ευρύτερης κοινότητας (Mergler & Spooner-Lane, 2012).

Ο σκοπός της εκπαίδευσης αξιών στην ΠΕ/ΕΑΑ, είναι η ανάπτυξη ατομικών συστημάτων αξιών που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση ανθρώπου και φυσικών συστημάτων και των διαδικασιών τους. Η εφαρμογή αυτών των συστημάτων αξιών σε περιβαλλοντικά ζητήματα οδηγεί σε κοινωνικές αποφάσεις που συμβάλλουν στη βελτίωση και στη συντήρηση των φυσικών και δομημένων οικοσυστημάτων (Knapp, 1983).

Παράλληλα, αποσκοπεί στην επίτευξη κοινωνικών και περιβαλλοντικών στόχων στο πλαίσιο της κοινωνικά κριτικής προσέγγισης, εξ ορισμού πολιτικού

χαρακτήρα (Fien, 1997· Scott & Oulton,1998· Φλογαΐτη, 2011). Οι αξίες αποτελούν οδηγούς για ό,τι κάνει ο άνθρωπος στον κόσμο και με τον κόσμο, ιδιαίτερα για την κατανόηση και την πρακτική του για αυτήν την αλληλεπίδραση (Scott & Oulton,1998· Δημητρίου, 2009).

Στην κοινωνικά κριτική προσέγγιση η εκπαίδευση αξιών σχετίζεται με τη συμμετοχή των μαθητών στην ανοικοδόμηση του εαυτού τους και της κοινωνίας σύμφωνα με τις οικολογικές και τις δημοκρατικές αξίες της κοινωνικής και οικονομικής δικαιοσύνης (Fien, 1997).

Έτσι, η εκπαίδευση αξιών βοηθά στην κριτική ανάλυση των αξιών που πηγάζουν από συγκρούσεις, αντιπαραθέσεις και διαφορετικά συμφέροντα, στην αναγνώριση και αξιολόγηση των προσωπικών και κοινωνικών αξιών που οδηγούν στην αλλαγή της συμπεριφοράς, στη λήψη αποφάσεων και στη συλλογική δράση (Δημητρίου, 2009· Φλογαΐτη, 2011). Προωθεί, επίσης, εκείνες τις κοινωνικές αξίες που απαιτούνται ώστε οι άνθρωποι να δεσμευτούν να εργαστούν με και για άλλους προς όφελος της ισότητας, της δικαιοσύνης και της αειφορίας.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Brady, 2011· Fien, 1997· Knapp, 1983· Δημητρίου, 2009) υπάρχουν οκτώ στρατηγικές για την εκπαίδευση αξιών με διαφορετικούς σκοπούς, μεθόδους και περιορισμούς η κάθε μία: (1) η *laissez faire*, (2) η ηθική ανάπτυξη, (3) η ενστάλαξη (κατήχηση), (4) η ανάλυση αξιών, (5) η διασαφήνιση αξιών, (6) η μάθηση μέσα από τη δράση, (7) η συμβάλλουσα εκπαίδευση και (8) η τροποποίηση της συμπεριφοράς.

Η εκπαίδευση αξιών θεωρείται ιδιαίτερα πολύπλοκη και καμία προσέγγιση δεν είναι χωρίς προβλήματα, ιδιαίτερα στην ΠΕ/ΕΑΑ όπου θίγονται αμφιλεγόμενα κοινωνικοπεριβαλλοντικά ζητήματα. Οι αξίες δεν μπορούν να διδαχθούν με την παραδοσιακή έννοια, μέσω βιβλίων και άμεσης διδασκαλίας, διαχωρισμένες από το σύστημα αξιών αυτού που διδάσκει. Συνεπώς, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα κρίσιμος καθώς οι ίδιοι έρχονται αντιμέτωποι με τις δικές τους αξίες, σε μία προσπάθεια ισορροπίας, προκειμένου οι μαθητές να δημιουργήσουν τους δικούς τους προσανατολισμούς (Brady, 2011· Howard, 2011· Murray et al., 2014).

### 3.6 Ρόλος των Εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί είναι αναπόφευκτα κοινωνικοί και ηθικοί λειτουργοί καθώς άμεσα ή έμμεσα επηρεάζουν τις αξίες των μαθητών τους ως μέρος του ηθικού τους καθήκοντος ή ως μέρος της λειτουργίας του εκπαιδευτικού ιδρύματος, το οποίο συντηρεί τις αξίες του εκάστοτε πολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου.

Οι προσωπικές και οι κοινωνικές αξίες των εκπαιδευτικών έχουν αντίκτυπο στην καθημερινή τους πρακτική, καθώς οι ίδιοι αντιμετωπίζουν προκλήσεις και παίρνουν θέση σε διάφορα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα και συνεπώς αναπτύσσουν αξίες που ενημερώνονται από αυτές τις προκλήσεις (Brady, 2011· Veugelers & Vedder, 2003).

Καθώς στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ τίγονται κρίσιμα περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα, οι εκπαιδευτικοί συνήθως αποφεύγουν την ενασχόληση με την εκπαίδευση αξιών. Αυτό συμβαίνει γιατί πολύ συχνά έρχονται αντιμέτωποι με ηθικά διλήμματα σχετικά με το κατά πόσο οι ίδιοι είναι ξεκάθαροι για τις δικές τους αξίες, σε ποιο βάθος είναι επιτρεπτό να διερευνήσουν θέματα προσωπικών και κοινωνικών αξιών (Fien, 1997· Knapp, 1983· Veugelers & Vedder, 2003). Πόσο μακριά και προς ποια κατεύθυνση θα πρέπει να επηρεάζουν τους μαθητές να αναγνωρίσουν αξίες και να αναλάβουν δράση, ιδιαίτερα εάν αυτή η δράση μπορεί να ερμηνευθεί με οποιονδήποτε τρόπο ως πολιτική (Scott & Oulton, 1998) και είναι πιθανό να υποστούν κατηγορίες για ιδεολογική κατήχηση (Murray et. al, 2014· Scott & Oulton, 1998).

Όταν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα κοινωνικοπεριβαλλοντικά θέματα ως αμφιλεγόμενα και αντιλαμβάνονται τον ρόλο των αξιών ως κεντρικό σε αυτά, κυρίως ως προς τη λήψη αποφάσεων, τότε μπορούν να υποστηρίξουν ένα σύνολο περιβαλλοντικών αξιών και αξιών της αειφορίας. Έτσι, μπορούν να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο στην προετοιμασία των αυριανών πολιτών, που είναι ικανοί να εκτιμήσουν, να σκεφτούν και να ενεργήσουν με τρόπο που οδηγεί στη μετάβαση προς ένα μέλλον αειφόρο (Fien, 1997· Scott & Oulton, 1998).

Ειδικότερα για την ΕΑΑ, η οποία σχετίζεται άμεσα με την τοπικότητα, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να θέτουν θέματα αξιών της αειφορίας που



βασίζονται στις τοπικές ανάγκες, αντιλήψεις και συνθήκες και που ενδεχομένως έχουν παγκόσμιες επιπτώσεις (Howard, 2011).

Η ΕΑΑ εστιάζει στις σχέσεις, στην αλληλεξάρτηση και στην αλληλοσύνδεση των ανθρώπων με την κοινωνία και των κοινωνιών μεταξύ τους. Συνεπώς, οποιαδήποτε προσπάθεια εκπαίδευσης αξιών πρέπει να περιλαμβάνει τοπικά ζητήματα, να στηρίζεται στη βιωμένη εμπειρία και να δίνει μεγάλη προσοχή στο κοινωνικό πλαίσιο των αξιών και στη θέση του ατόμου μέσα σε αυτό το πλαίσιο (Howard, 2011· Veugelers & Vedder, 2003).

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να προχωρήσουν πέρα από τους περιορισμούς που θέτει η εκπαίδευση αξιών προς νέους τρόπους που χαρακτηρίζονται από τις αξίες της κοινωνίας και τον επαναπροσδιορισμό αυτών στο πλαίσιο της αειφορίας, θα πρέπει και οι ίδιοι να αποκτήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και αναστοχασμού (Howard, 2011· Mergler et al., 2012· Veugelers & Vedder, 2003).

Μία ιδιαίτερη δεξιότητα, άμεσα σχετιζόμενη με την εκπαίδευση αξιών της αειφορίας, που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν αλλά και να μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητές, είναι η σκέψη με επίκεντρο τις αξίες (values thinking) (Merritt, Hale & Archambault, 2019). Αυτή αφορά στην αναγνώριση του ρόλου των προσωπικών αξιών στη λήψη ατομικών και συλλογικών αποφάσεων και περιλαμβάνει έννοιες της ισότητας, της δικαιοσύνης, της κοινωνικής και οικολογικής ακεραιότητας και της ηθικής. Περιλαμβάνει, ακόμα, την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτές οι έννοιες ποικίλλουν μεταξύ και εντός των πολιτισμών και πώς η ενσωμάτωσή τους συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων της αειφορίας πιο ολιστικά (Warren, Archambault & Foley, 2014· Merritt et al., 2019).

Οι εκπαιδευτικοί που πρόκειται να διδάξουν τις αξίες της αειφορίας, πρέπει να αναρωτηθούν εάν η εκπαίδευση, στην τρέχουσα μορφή της, μπορεί να είναι εμπόδιο στην υλοποίηση των στόχων μίας κοινωνίας, έστω και μικρής, που θέλει να χαρακτηρίζεται ως αειφόρος. Η εξερεύνηση θεμάτων γύρω από την τοπική αειφορία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν, να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τις δικές τους αξίες και πεποιθήσεις και να καταλήξουν στο εάν μπορούν ή όχι να υποστηρίξουν την εκπαίδευση για τις αξίες της αειφορίας (Howard, 2011).

Ένα κρίσιμο ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ικανότητά τους να διδάξουν αξίες της αειφορίας. Ο επαναπροσανατολισμός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις αξίες της αειφορίας, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική εκπαίδευση αξιών και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο με σαφή κατανόηση του τι είναι αυτές οι αξίες και πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν τις αξίες αυτές (Howard, 2011).

Μιας και μεγάλο μέρος της ευθύνης για τη μετάβαση στην αειφορία έχει εναποτεθεί στην εκπαίδευση, αυτή χρειάζεται ικανούς εκπαιδευτικούς με σύγχρονη και ολοκληρωμένη πολιτική και πολιτιστική σκέψη και διαμορφωμένες οικολογικές αξίες. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα προετοιμάσουν με τη σειρά τους τα παιδιά και τους νέους ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην πολιτιστική, κοινωνική, περιβαλλοντική και οικονομική ευρωστία των κοινοτήτων τους.

## Κεφάλαιο 4: Ανάπτυξη της Έρευνας

### 4.1 Προβληματισμοί

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, τόσο η αειφορία όσο και η αειφόρος ανάπτυξη θεωρούνται έμφορτες με αξίες. Οι αξίες στηρίζουν τη σύνθετη κοινωνικοοικολογική πρόκληση της αειφορίας στηρίζουν, όμως, εξίσου και την αειφόρο ανάπτυξη, μιας και αυτή καθοδηγεί την αλλαγή, τον μετασχηματισμό του παρόντος κοινωνικοοικονομικού πλαισίου προς ένα αειφόρο μέλλον (Brear & Mbonane, 2019· Milcu et al. 2019· Rawluk, Ford, Anderson & Williams, 2019).

Ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν οι αξίες προς αυτήν την αλλαγή είναι αναγνωρίσιμος, καθώς αυτές αποτελούν παράγοντες που αναπτύσσουν ισχυρές αντιλήψεις στο κοινωνικό σύνολο και επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων, τη δράση και τις πρακτικές προς την αειφορία (Demski, Butler, Parkhill, Spence & Pidgeon, 2015· Milcu et al., 2019· Kenter et al. 2019).

Η μετάβαση στην αειφορία είναι δυνατή χωρίς να δημιουργηθεί μία κοινωνική επανάσταση ή ένα τεχνολογικό θαύμα. Αρκεί να αφυπνιστούν οι απαραίτητες αξίες που ενυπάρχουν ήδη σε κάθε κοινωνία και να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ των ανταγωνιστικών αξιών τόσο ατομικά όσο και συλλογικά (Leiserowitz et al., 2006).

Όμως, η αναζήτηση βιβλιογραφικών αναφορών και σύγχρονων ερευνών σχετικά με το αξιακό πλαίσιο της αειφορίας, όπως αυτό περιεγράφηκε στο Κεφάλαιο 4, αναδείχτηκε σε μία δύσκολη υπόθεση καθώς το πλαίσιο αυτό δεν αποκαλύπτεται ρητά. Το ευρύ φάσμα θεωρητικών εννοιών που σχετίζονται με τις αξίες και τον ρόλο τους σχετικά με την αειφορία (Rawluk et al., 2019), συζητούνται με αόριστους όρους μεταξύ των διαφόρων επιστημονικών πεδίων, δεδομένης της πολύπλευρης φύσης των αξιών, τη δυσκολία στον καθορισμό τους και την επίτευξη μέτρησής τους στο πλαίσιο της αλλαγής και του μετασχηματισμού προς την αειφορία (Milcu et al., 2019· Rawluk et al., 2019).

Η σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρεται γενικότερα στις προσωπικές αξίες (Marcus, MacDonald & Sulsky, 2015), στις κοινωνικές αξίες (Anderson, Teisl & Noblet, 2016· Milcu et al. 2019· Kenter et al. 2019· Raymond, Kenter, Ripper, Rawluk & Kendal, 2019), αλλά και στις κοινές/συλλογικές και πολιτισμικές αξίες και στην

πολλαπλότητάς τους (Kenter, 2016), ως απαραίτητες για την ανάληψη δράσης υπέρ της αειφορίας, προτείνοντας, παράλληλα, οπτικές σύγκλισης και μοντέλα για τη μελέτη τους.

Ακόμα δυσκολότερη ήταν η ανεύρεση βιβλιογραφίας που να συνδυάζει τις αξίες της αειφορίας με τη στοιχειοθέτηση του ειδικότερου μέρους της παρούσας εργασίας που αφορά στον ΣΒΑ7. Το γεγονός αυτό, οδήγησε αναπόφευκτα στην αναζήτηση βιβλιογραφίας σχετικά με τις έννοιες της ενεργειακής δικαιοσύνης (energy justice) και της δίκαιης ενεργειακής μετάβασης (just energy transition). Οι δύο αυτές έννοιες καθοδηγούν τόσο την υλοποίηση του ΣΒΑ7 όσο και τη Συμφωνία του Παρισιού, στο ειδικότερο πλαίσιο της απανθρακοποίησης/απολιγνιτοποίησης (Delina & Sovacool, 2018· McCauley et al., 2019).

Η μελέτη των όρων αυτών έγκειται στη βαθύτερη κατανόηση των διαστάσεων της δικαιοσύνης και της ισότητας που αφορούν στην ενεργειακή μετάβαση ώστε να διασφαλιστεί ότι κανείς δε θα μείνει πίσω (Carley & Konisky, 2020). Συνδέονται, δε, εμμέσως πλην σαφώς με το αξιακό πλαίσιο της αειφορίας.

#### *4.2 Ενεργειακή Δικαιοσύνη*

Η ενεργειακή δικαιοσύνη<sup>8</sup> προήλθε από την περιβαλλοντική δικαιοσύνη, αν και είναι διακριτή, καθώς εστιάζει στα ενεργειακά συστήματα και στον πλήρη κύκλο ζωής των ενεργειακών πόρων, από την εξόρυξη στην παραγωγή και από την κατανάλωση έως τα απόβλητα (Carley & Konisky, 2020· McCauley et al., 2019). Επικεντρώνεται στην αντίληψη ότι όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν πρόσβαση σε ενέργεια που είναι προσιτή, ασφαλής, βιώσιμη και ικανή να διατηρήσει έναν αξιοπρεπή τρόπο ζωής, καθώς και την ευκαιρία να συμμετάσχουν και να ηγηθούν διαδικασιών λήψης ενεργειακών αποφάσεων, έχοντας την επιλογή του εάν και

---

<sup>8</sup>Η ενεργειακή δικαιοσύνη αποτελεί έκφραση της δικαιοσύνης του δυτικού πολιτισμού. Όμως, τελευταία, γίνονται προσπάθειες ενσωμάτωσης μη δυτικών θεωριών για την έννοια της δικαιοσύνης, καθώς και επέκτασής της πέρα από τους ανθρώπους για να εξετάσει τα δικαιώματα της φύσης ή μη ανθρωποκεντρικές έννοιες της δικαιοσύνης (Sovacool, Burke, Baker, Kotikalapudi & Wlokas, 2017).

πώς θα αλλάξουν τα ενεργειακά τους συστήματα (Carley & Konisky, 2020· Milchram et al., 2018).

Την τελευταία δεκαετία η ενεργειακή δικαιοσύνη έχει προταθεί στον τομέα της έρευνας που σχετίζεται με την ενέργεια και την κοινωνική επιστήμη ως μία από τις πιο ολοκληρωμένες προσεγγίσεις για την κατανόηση και την αντιμετώπιση αντικρουόμενων κοινωνικών και ηθικών αξιών που προκύπτουν από αλλαγές στα ενεργειακά συστήματα (McCauley et al., 2019· Milchram et al., 2018). Χρησιμοποιείται, δε, όχι μόνο ως ένα θεωρητικό πλαίσιο αλλά και ως ένα διαχειριστικό εργαλείο χάραξης ενεργειακής πολιτικής (Delina & Sovacool, 2018· McCauley et al., 2019).

Η βιβλιογραφία σχετικά με την ενεργειακή δικαιοσύνη εξετάζει τρεις<sup>9</sup> κύριες και διαπλεκόμενες αρχές της (Carley & Konisky, 2020· McCauley et al., 2019· Milchram et al., 2018):

1. Διανεμητική δικαιοσύνη (distributional ή distributive justice): αναφέρεται στην κατανομή των οφελών και των επιβαρύνσεων μεταξύ των πληθυσμών ώστε να διασφαλιστεί ότι ορισμένοι πληθυσμοί δε θα επιβαρυνθούν υπερβολικά ή θα στερηθούν την πρόσβαση στα οφέλη.
2. Διαδικαστική δικαιοσύνη (procedural justice): επικεντρώνεται στο ποιος συμπεριλαμβάνεται στις διαδικασίες λήψης ενεργειακών αποφάσεων και επιδιώκει να διασφαλίσει ότι οι ενεργειακές διαδικασίες είναι δίκαιες, διαφανείς και χωρίς αποκλεισμούς όλων όσων επιλέγουν να συμμετάσχουν.
3. Δικαιοσύνη ως αναγνώριση (justice as a recognition): αποτελεί έναν βαθύτερο προβληματισμό σχετικά με το πού προκύπτει η αδικία σε τμήματα της κοινωνίας και επιδιώκει την κατανόηση των συνεχιζόμενων ανισοτήτων αλλά και την άμβλυνσή τους.

---

<sup>9</sup>Πέρα από τις τρεις κύριες αρχές, στη βιβλιογραφία αναφέρονται ακόμα δύο: η αποκαταστατική δικαιοσύνη (restorative justice) που υποστηρίζει τη χρήση κυβερνητικής ή άλλης παρέμβασης είτε για την αποφυγή αδικιών κατανομής, αναγνώρισης ή διαδικασίας, είτε για τη διόρθωσή τους (Carley & Konisky, 2020) και η κοσμοπολιτική δικαιοσύνη (cosmopolitan justice) που υποδηλώνει ότι οι αρχές, όπως η διανεμητική και διαδικαστική δικαιοσύνη, πρέπει να εφαρμόζονται καθολικά σε όλους τους ανθρώπους σε όλα τα έθνη και αναγνωρίζει ότι όλες οι εθνοτικές ομάδες ανήκουν σε μια ενιαία κοινότητα βασισμένη σε μία συλλογική ηθική (McCauley et al., 2019).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ένα ολιστικό πλαίσιο ενεργειακής δικαιοσύνης πρέπει να περιλαμβάνει όλες τις οικονομικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές πτυχές της ενεργειακής μετάβασης σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (Sovacool, Hook, Martiskainen, Baker, 2019).

Ένα τέτοιο πλαίσιο περιλαμβάνει αρχές/αξίες όπως η διαθεσιμότητα και η προσιτότητα της ενέργειας, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η διαφάνεια και η λογοδοσία, η βιωσιμότητα των ενεργειακών πόρων, η ενδογενειακή και διαγενειακή ισότητα, η ευθύνη προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η ελαχιστοποίηση των περιβαλλοντικών κινδύνων που σχετίζονται με την ενέργεια, η αντίσταση κατά των ενεργειακών αδικιών (Carley & Konisky, 2020· Delina & Sovacool, 2018· Sovacool et al., 2017).

Αναφέρονται ακόμα ο σεβασμός στη φυλή και στο φύλο κατά τη λήψη ενεργειακών αποφάσεων, καθώς και ο σεβασμός στις διαφορές στη γνώση, στον πολιτισμό και στην εμπειρία. Επίσης, η έννοια της διασταυρωτικότητας (intersectionality) αφορά στη διεύρυνση της δικαιοσύνης ως αναγνώριση για να συμπεριλάβει νέες και εξελισσόμενες ταυτότητες στις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς και στην αναγνώριση του πώς η υλοποίηση της ενεργειακής δικαιοσύνης συνδέεται με άλλες μορφές δικαιοσύνης όπως κοινωνικοοικονομική, πολιτική και περιβαλλοντική (Delina & Sovacool, 2018· Sovacool et al., 2017).

Αντλώντας από τα παραπάνω, γίνεται εμφανές ότι το εννοιολογικό πλαίσιο της ενεργειακής δικαιοσύνης περιλαμβάνει συνολικά το αξιακό πλαίσιο της αειφορίας με επικέντρωση σε θέματα ενέργειας.

#### *4.3 Δίκαιη Ενεργειακή Μετάβαση*

Μία ενεργειακή μετάβαση αναφέρεται στην αλλαγή χρήσης ενός κυρίαρχου ενεργειακού πόρου ή συνόλου πόρων με έναν άλλο. Η σύγχρονη ενεργειακή μετάβαση χαρακτηρίζεται από τη μείωση των ορυκτών καυσίμων, κυρίως του άνθρακα, με ενεργειακούς πόρους χαμηλότερου άνθρακα, όπως τεχνολογίες αιολικής και ηλιακής ενέργειας και φυσικού αερίου. Αυτή η μετάβαση απαιτεί περίπλοκες κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές και θα έχει βαθύτατο κοινωνικό αντίκτυπο, συνεπώς πρέπει να είναι δίκαιη (Barry et al., 2021· Carley & Konisky, 2020· Wang & Lo, 2021).

Η έννοια της δίκαιης μετάβασης (just transition) υφίσταται από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, από τους αγώνες του εργατικού κινήματος για την προστασία των εργαζομένων και των κοινοτήτων τους από τους περιβαλλοντικούς και κοινωνικούς κινδύνους της σύγχρονης βιομηχανίας (Barry et al., 2021· Wang & Lo, 2021). Στις μέρες μας, στο πλαίσιο της μετάβασης σε ένα κοινωνικοοικονομικό σύστημα χαμηλών εκπομπών άνθρακα, η Συμφωνία του Παρισιού χαρακτηρίζει τη δίκαιη μετάβαση ως επιτακτική ανάγκη για το εργατικό δυναμικό με τη δημιουργία νέων, αξιοπρεπών και ποιοτικών θέσεων εργασίας.

Το 2018, η *Διακήρυξη της Σιλέσια για την Αλληλεγγύη και τη Δίκαιη Μετάβαση*<sup>10</sup> περιέγραψε όχι μόνο τους όρους προστασίας των ευάλωτων εργαζομένων, αλλά και την εγγενή σχέση που έχουν οι επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής με την ισότιμη πρόσβαση στην αειφόρο ανάπτυξη και την εξάλειψη της φτώχειας.

Η αναγνώριση αυτή δεν αφορά μόνο στις αναπτυσσόμενες χώρες και σε εκείνους τους πληθυσμούς που είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι, αλλά και στις ειδικές συνθήκες και ανάγκες των πληθυσμών των περιοχών που θα επηρεαστούν άμεσα από τη μετάβαση, καθώς ο βαθμός στον οποίο θα ανταπεξέλθουν σε αυτήν εξαρτάται από το επίπεδο ανάπτυξής τους (Barry et al., 2021).

Καθώς η ενεργειακή μετάβαση προχωρά με γρήγορους ρυθμούς, η επιστημονική μελέτη της δίκαιης ενεργειακής μετάβασης επικεντρώνεται γύρω από διαφορετικούς άξονες: (1) ως έννοια προσανατολισμένη στην εργασία, (2) ως ολοκληρωμένο πλαίσιο δικαιοσύνης, (3) ως θεωρία κοινωνικοτεχνικής μετάβασης, (4) ως στρατηγική διακυβέρνησης και (5) ως σχετιζόμενη με τις αντιλήψεις των πολιτών (Wang & Lo, 2021).

Από τη βιβλιογραφία απορρέει ότι η έννοια της δίκαιης ενεργειακής μετάβασης αποτελεί τη διασταύρωση της δίκαιης μετάβασης με την ενεργειακή δικαιοσύνη και καθιερώνει τη σημασία της ισότητας και της δικαιοσύνης στον

---

<sup>10</sup>Η Διακήρυξη της Σιλέσια για την Αλληλεγγύη και τη Δίκαιη Μετάβαση έγινε αποδεκτή στο Συνέδριο για την Κλιματική Αλλαγή που πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2018 στο Κατόβιτσε της Πολωνίας για τη Σύμβαση-Πλαίσιο των Ηνωμένων Εθνών για την Κλιματική Αλλαγή (United Nations Framework Convention on Climate Change) <https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement/katowice-climate-package>.

προγραμματισμό, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση κάθε αλλαγής του κοινωνικοενεργειακού συστήματος που διαμορφώνει την ενεργειακή μετάβαση (Carley & Konisky, 2020).

Δεδομένης της θεμελιώδους σημασίας της ενέργειας για κάθε κοινωνία, κάθε μετάβαση που σχετίζεται με την ενέργεια και το κλίμα είναι μία μετάβαση πολιτική, όχι απλώς ένα τεχνολογικό ή ένα κοινωνικοτεχνικό ζήτημα, καθώς θα δημιουργήσει νικητές και ηττημένους (Barry et al., 2021· Healy & Barry, 2017).

Υποστηρίζεται, ακόμα, ότι η ενεργειακή μετάβαση για να λογίζεται ως δίκαιη πρέπει να αποφεύγει συνειδητά την αναπαραγωγή περιβαλλοντικών και κοινωνικοοικονομικών αδικιών και ανισοτήτων που είναι εγγενείς στο υπάρχον ενεργειακό καθεστώς (Wang & Lo, 2021).

Για μία δίκαιη ενεργειακή μετάβαση η πολιτεία και η κοινωνία οφείλουν να είναι ρητά προσανατολισμένες στην εξασφάλιση της αειφορίας και στην επίτευξη των στόχων για την ενέργεια και το κλίμα, καθώς και στην επίτευξη των στόχων για τη δημόσια υγεία, την αξιοπρεπή εργασία, την κοινωνική ένταξη και την εξάλειψη της φτώχειας (Barry et al., 2021).

#### *4.4 Καταγραφή των Αδικιών*

Όλο και περισσότερο πυκνώνουν οι έρευνες σχετικά με την ενεργειακή δικαιοσύνη και τη δίκαιη ενεργειακή μετάβαση, οι οποίες εντοπίζουν και αξιολογούν τις αδικίες (injustices) που προκύπτουν από την ενεργειακή μετάβαση. Παράλληλα, αποτυπώνουν τις απόψεις των πολιτών καθώς και τον ρόλο τους στις διαδικασίες λήψης ενεργειακών αποφάσεων. Οι εν λόγω έρευνες αποτελούν κυρίως ποιοτικές έρευνες μέσω συνεντεύξεων, ομάδων εστίασης, διαδικτυακών συζητήσεων, μελετών περίπτωσης.

Τα αποτελέσματα των ερευνών εμφανίζουν σημαντικές ομοιότητες ως προς τις απόψεις των πολιτών διαφόρων χωρών, ανεξάρτητα από το πρόγραμμα της ενεργειακής μετάβασης και το είδος της τεχνολογίας που έχει χρησιμοποιηθεί, ενώ αφήνουν ανοιχτό το ερώτημα του κατά πόσο η μετάβαση αυτή είναι πραγματικά αειφορική και δίκαιη για όλους (Sovacool et al., 2019).

Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνες που αφορούν πολίτες, κατοίκους λιγνιτικών περιοχών, οι απόψεις, οι ανησυχίες και τα βιώματά τους καταγράφονται ως



αδικίες στο πλαίσιο της απολιγνιτοποίησης. Από τα Απαλάχια Όρη της Βόρειας Αμερικής (Carley, Evans & Konisky, 2018· Carley & Konisky, 2020), την Αυστραλία (Bosca & Gillespie, 2018· Burke, Best & Jotzo, 2019), το Ηνωμένο Βασίλειο (Johnstone & Hielscher, 2017), τη Δανία (Mundaca, Busch & Schwer, 2018) έως την Ελλάδα (Τσίγκανου, 2018· Τσίγκανου & Κιντή, 2018· Υφαντή, 2018) τα αποτελέσματα όλων των ερευνών είναι κοινά.

Τα αποτελέσματα αυτά φανερώνουν ότι οι κάτοικοι των λιγνιτικών περιοχών, που πλήττονται από την ενεργειακή μετάβαση, θεωρούν αυτήν κάθε άλλο παρά δίκαιη. Αναφέρονται στην ανεργία και στην εργασιακή ανασφάλεια, καθώς η απώλεια θέσεων εργασίας είναι μεγάλη τόσο στους ΑΗΣ που κλείνουν όσο και στα ορυχεία λιγνίτη, αλλά και στις δραστηριότητες που συνδέονται έμμεσα με τη λειτουργία τους (αλυσίδα τροφοδοσίας λιγνίτη, μηχανήματα έργου και φορτηγά, επιχειρήσεις συντήρησης και ανταλλακτικών, τομέας κατασκευών) (Burke et al., 2019· Τσίγκανου & Κιντή, 2018).

Οι λιγνιτικές κοινότητες φτωχοποιούνται χωρίς να έχουν νέες ευκαιρίες για εργασία (Johnstone & Hielscher, 2017· Τσίγκανου & Κιντή, 2018). Αν και οι θέσεις εργασίας στον τομέα των ΑΠΕ παρουσιάζουν αυξητική τάση δεν είναι αρκετές για να καλύψουν τις απώλειες από τη λιγνιτική δραστηριότητα (Burke et al., 2019). Οι θέσεις αυτές απαιτούν δεξιότητες που το εργατικό δυναμικό δε διαθέτει και πρέπει να επανεκπαιδευτεί (Johnstone & Hielscher, 2017), ενώ, σε πολλές περιπτώσεις οι μισθοί είναι χαμηλότεροι και η εργασία βρίσκεται σε μεγάλη απόσταση από τον τόπο κατοικίας. Παράλληλα, οι θέσεις εργασίας στον τομέα των ΑΠΕ είναι λιγότερο προσβάσιμες στις γυναίκες και στους έγχρωμους (Carley & Konisky, 2020).

Η ανεργία και η απώλεια εισοδήματος έχουν οικονομικό αντίκτυπο όχι μόνο στην ευημερία της οικογενειακής ζωής των εργαζομένων αλλά και στο τοπικό λιανεμπόριο, στις επιχειρήσεις αγαθών και παροχής υπηρεσιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την περαιτέρω απώλεια θέσεων εργασίας και στον κλάδο των μικρομεσαίων επιχειρήσεων αλλά και το ολοκληρωτικό κλείσιμό τους (Burke et al., 2019· Carley & Konisky, 2020· Johnstone & Hielscher, 2017· Τσίγκανου & Κιντή, 2018).

Οι κάτοικοι των λιγνιτικών περιοχών εκφράζουν φόβους για περιθωριοποίηση λόγω της απώλειας εισοδήματος, αναφέροντας άνισες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση τόσο των ίδιων όσο και των παιδιών τους, αδυναμία πρόσβασης σε υπηρεσίες υγείας και άλλες κοινωνικές παροχές ζωτικής σημασίας (Carley & Konisky, 2020· Mundaca, et al., 2018).

Επίσης, αναφέρουν ότι η μείωση της φορολογικής βάσης των λιγνιτικών περιοχών σημαίνει στην πραγματικότητα λιγότερα κρατικά έσοδα άρα και λιγότερες επενδύσεις και παροχές για την παιδεία, την υγεία, την ασφάλεια, τις δημοτικές υπηρεσίες (Carley & Konisky, 2020). Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στην εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση για την αναζήτηση εργασίας και καλύτερης ποιότητας ζωής (Mundaca, et al., 2018· Carley & Konisky, 2020· Τσίγκανου & Κιντή, 2018).

Μιλούν, ακόμα, για ενεργειακή ανασφάλεια και ενεργειακή φτώχεια μιας και οι τιμές της ηλεκτρικής ενέργειας και των καυσίμων αυξάνονται συνεχώς και αναρωτιούνται πώς θα πληρώσουν αυτοί που ήδη δεν έχουν εισόδημα. Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι νέες ενεργειακές τεχνολογίες, όπως οι ηλεκτρικές συσκευές, οι λαμπτήρες LED, οι έξυπνοι μετρητές ενέργειας, τα ηλεκτρικά αυτοκίνητα, τα οικιακά φωτοβολταϊκά, δεν είναι προσβάσιμες στα χαμηλά οικονομικά στρώματα λόγω του μεγάλου τους κόστους (Carley & Konisky, 2020).

Επισημαίνουν, ακόμα, την έλλειψη διαφάνειας, την ελλιπή ενημέρωση και τη μη συμπερίληψη των εργατικών σωματείων και της τοπικής κοινωνίας στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με την ενεργειακή μετάβαση. Το γεγονός αυτό μειώνει τη δεκτικότητά τους απέναντι στη χρήση ΑΠΕ και την αποδοχή της νέας πραγματικότητας που διαμορφώνεται (Johnstone & Hielscher, 2017· Τσίγκανου & Κιντή, 2018).

Οι κάτοικοι των λιγνιτικών περιοχών που θα φιλοξενήσουν ΑΠΕ λόγω της ενεργειακής μετάβασης εκφράζουν τις ανησυχίες τους για το περιβάλλον. Από τη μία αναγνωρίζουν τις καταστροφικές συνέπειες της λειτουργίας των ΑΗΣ και των ορυχείων λιγνίτη, αλλά από την άλλη θεωρούν ότι η εγκατάσταση ανεμογεννητριών θα έχει αρνητικές επιπτώσεις στο οικοσύστημα, ενώ, η εγκατάσταση φωτοβολταϊκών θα μειώσει την καλλιεργήσιμη γη. Εκφράζουν,

επίσης, αμφιβολίες σχετικά με τη γεωργική γη που θα προκύψει από την αποκατάσταση των ορυχείων, τη διάθεσή της στους κατοίκους καθώς και για το είδος των καλλιεργειών σε αυτήν (Τσίγκανου & Κιντή, 2018).

Οι κάτοικοι τονίζουν ότι τα κοινωνικά θέματα πρέπει να είναι η πρώτη προτεραιότητα οποιασδήποτε πολιτικής σχετικά με την ενεργειακή μετάβαση ώστε η προσαρμογή τους στην αλλαγή να είναι ομαλή. Στις περισσότερες περιπτώσεις αναφέρουν ότι ο λιγνίτης είναι συνυφασμένος όχι μόνο με την υλική ευημερία της κοινότητας αλλά και με τη συνοχή της, την ταυτότητά της και την αίσθηση των κατοίκων για τον τόπο τους (Bosca & Gillespie, 2018).

Η απολιγνιτοποίηση θεωρούν οι κάτοικοι ότι αποδυναμώνει τους ισχυρούς δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών των λιγνιτικών κοινοτήτων και συνεπώς θα επιφέρει σημαντικές αλλαγές στις αξίες και στις βιωμένες πτυχές του πολιτισμού τους (Carley & Konisky, 2020· Johnstone & Hielscher, 2017).

#### *4.5 Έρευνα στη Δυτική Μακεδονία*

Η έρευνα των Karasmanaki, Ioannou, Katsaounis, & Tsantopoulos (2020) επιβεβαίωσε τα παραπάνω αποτελέσματα για τη Δυτική Μακεδονία μελετώντας κυρίως τη στάση κατοίκων της Δυτικής Μακεδονίας απέναντι σε νέες επενδύσεις στην εξόρυξη λιγνίτη στην περιοχή τους.

Στην έρευνα συμμετείχαν 298 νοικοκυριά από τους δήμους Κοζάνης και Εορδαίας. Οι συμμετέχοντες ήταν άντρες και γυναίκες ηλικίας από 18 έως και άνω των 50 ετών, ανήκαν σε όλα τα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και σε μία ευρεία γκάμα επαγγελμάτων. Με βάση τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων διερευνήθηκαν: (1) η επιθυμία για νέες επενδύσεις λιγνίτη στην περιοχή, (2) η ποιότητα ζωής στην περιοχή, (3) οι προϋποθέσεις παραμονής νέων κατοίκων στην περιοχή, (4) τα περιβαλλοντικά μέτρα που πρέπει να λάβει το κράτος, (5) τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η περιοχή και (6) οι επιπτώσεις της παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας από λιγνίτη στην περιοχή.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η επιθυμία για νέες λιγνιτικές επενδύσεις επηρεάζεται κυρίως από το επάγγελμα, με τους εργαζόμενους, τους προπτυχιακούς φοιτητές, τους ανέργους και τους ιδιωτικούς υπαλλήλους να επιθυμούν περισσότερες επενδύσεις στον λιγνίτη, κυρίως λόγω των θέσεων

εργασίας που δημιουργούνται. Οι δημόσιοι υπάλληλοι και οι αγρότες επιθυμούσαν λιγότερες επενδύσεις στον λιγνίτη, με τους τελευταίους να θεωρούν ότι η εξόρυξη λιγνίτη επηρεάζει την ποιότητα του εδάφους και την υψηλή απόδοση των καλλιεργειών. Διαφοροποίηση εμφάνισαν οι γυναίκες που είχαν μικρότερη επιθυμία για νέες επενδύσεις στον λιγνίτη σε σύγκριση με τους άντρες ομολόγους τους.

Με βάση αυτή τους την επιθυμία, οι συμμετέχοντες κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις ομάδες στάσης, θετική, ουδέτερη και αρνητική, ώστε να αναδειχθεί το πώς διαφοροποιούνται οι απόψεις κάθε ομάδας σε διάφορα θέματα που σχετίζονται με την εξόρυξη πόρων.

Σχετικά με την ποιότητα ζωής στην περιοχή όλες οι ομάδες κατέγραψαν χαμηλά ποσοστά. Όσοι από τους συμμετέχοντες είχαν αρνητική στάση στις νέες επενδύσεις λιγνίτη θεώρησαν ότι η ποιότητα ζωής υποβαθμίστηκε τα τελευταία χρόνια, ενώ μόνο όσοι είχαν ουδέτερη στάση θεώρησαν ότι η ποιότητα ζωής παρέμεινε η ίδια.

Όλες οι ομάδες θεώρησαν ότι η περιοχή προσφέρει πολύ λίγες προϋποθέσεις για να παραμείνουν οι νέοι στον τόπο τους, καθώς τόσο η εξόρυξη λιγνίτη όσο και η παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες δημιουργίας θέσεων εργασίας και επηρεάζουν, έτσι, την οικονομική ανάπτυξη της περιοχής.

Αξιολογώντας τα περιβαλλοντικά προβλήματα όλες οι ομάδες κατέταξαν τις δασικές πυρκαγιές και την υπερβόσκηση ως τα σημαντικότερα, ενώ η ρύπανση που προκαλείται από την παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας από λιγνίτη κατατάχθηκε τελευταία. Οι συμμετέχοντες επηρεαζόμενοι από το σχέδιο κατάργησης του λιγνίτη και την επακόλουθη απώλεια οφελών παρέβλεψαν τις επιπτώσεις αυτής της δραστηριότητας στο φυσικό περιβάλλον. Όμως, παρόλα αυτά, όλες οι ομάδες θεώρησαν ότι το κράτος πρέπει να λάβει πολλά μέτρα για την προστασία του περιβάλλοντος.

Η έρευνα καταλήγει τονίζοντας ότι η εισαγωγή ενός μακροπρόθεσμου σχεδίου περιφερειακής ανάπτυξης, το οποίο θα αντιμετωπίζει την ανεργία που προκύπτει από τη σταδιακή κατάργηση του λιγνίτη, πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα της

πολιτικής στρατηγικής για τη διασφάλιση της τοπικής ευημερίας στη μεταλιγνιτική εποχή.

#### *4.6 Έρευνα για τις Αξίες της Ενεργειακής Μετάβασης*

Από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε, οι έρευνες που αφορούν στις αξίες που είναι απαραίτητες για την αειφορική και τη δίκαιη ενεργειακή μετάβαση είναι ελάχιστες. Η εμπειρική έρευνα των Demski et al. (2015) εξέτασε τις δημόσιες/κοινωνικές αξίες, τις στάσεις και την αποδοχή πολιτών του Ηνωμένου Βασιλείου σε σχέση με την αλλαγή ολόκληρου του ενεργειακού συστήματος.

Η εμπειρική αυτή έρευνα προήλθε από δύο αλληλένδετες ερευνητικές φάσεις και συγκεκριμένα από έξι εις βάθος εργαστήρια διαβούλευσης με 68 συμμετέχοντες και μία αντιπροσωπευτική διαδικτυακή έρευνα σε εθνικό επίπεδο με 2.441 συμμετέχοντες. Αναγνώρισε στις απόψεις των πολιτών για ένα επιθυμητό ενεργειακό σύστημα 6 θεματικές ομάδες αξιών, συνολικά 15 αξίες, καταλήγοντας σε ένα σύστημα δημόσιων/κοινωνικών αξιών που πρέπει να διέπουν την αλλαγή του ενεργειακού συστήματος. Αυτές ήταν οι εξής:

1. Αποτελεσματικό και όχι σπάταλο: ένα σύστημα αποτελεσματικό χωρίς σπατάλη πόρων και/ή παραγωγή αποβλήτων, που αξιοποιεί τους πόρους και τις δυνατότητες του Ηνωμένου Βασιλείου και εκμεταλλεύεται ευκαιρίες που προκύπτουν από την αλλαγή του ενεργειακού συστήματος (αποφυγή αποβλήτων, αποδοτικότητα, αποτύπωση ευκαιριών εργασίας).
2. Περιβάλλον και φύση: ένα σύστημα που χρησιμοποιεί τους πόρους και παράγει ενέργεια με περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένο τρόπο και δεν παρεμβαίνει άσκοπα ή βλάπτει τη φύση (προστασία του περιβάλλοντος, φύση και η ποιότητά της).
3. Ασφαλές και σταθερό: ένα σύστημα που διασφαλίζει την πρόσβαση σε ενεργειακές υπηρεσίες, αξιόπιστο και ασφαλές, τόσο στην παραγωγή όσο και στην παροχή ενεργειακών υπηρεσιών (διαθεσιμότητα και προσιτή τιμή, αξιοπιστία, ασφάλεια).
4. Κοινωνική δικαιοσύνη και ανυπαρξία διακρίσεων: ένα σύστημα που αναπτύσσεται λαμβάνοντας υπόψη τις συνέπειες στους ανθρώπους, δίκαιο και χωρίς αποκλεισμούς και όπου όλοι οι παράγοντες είναι ειλικρινείς και

διαφανείς σχετικά με τις πράξεις τους (κοινωνική δικαιοσύνη, μείωση αποκλεισμών, ειλικρίνεια, διαφάνεια).

5. Αυτονομία και εξουσία: ένα σύστημα που αναπτύσσεται χωρίς να απειλείται η αυτονομία, να παραβιάζονται οι ελευθερίες ή να διακυβεύεται ο έλεγχος πτυχών της προσωπικής ζωής (αυτονομία και ελευθερία, επιλογή, έλεγχος).
6. Επί της διαδικασίας και της αλλαγής: ένα σύστημα που αναπτύσσεται δίνοντας έμφαση σε μακροπρόθεσμες προοπτικές, λαμβάνοντας υπόψη τις διασυνδέσεις και τις αλληλεξαρτήσεις και στοχεύει στη βελτίωση τόσο της κοινωνικοτεχνολογικής προόδου όσο και της ποιότητας της ζωής (μακροπρόθεσμη προοπτική, διασυνδεσιμότητα, βελτίωση και ποιότητα).

Η έρευνα καταλήγει στο ότι οι παραπάνω αξίες αντιπροσωπεύουν ιδανικά και αρχές που στηρίζουν κανονιστικά οράματα για αλλαγή, δηλαδή, αφορούν πεποιθήσεις για το πώς πρέπει να είναι τα πράγματα στο μέλλον και όχι για το πώς είναι στο παρόν. Η εστίαση σε αξίες που στηρίζουν πιο συγκεκριμένες προτιμήσεις για την αλλαγή του ενεργειακού συστήματος μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για βελτιωμένο διάλογο, την ισχυρότερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και για την πρόβλεψη πιθανών σημείων σύγκρουσης στις ενεργειακές μεταβάσεις (Demska et al., 2015).

#### *4.7 Έρευνες σε Εκπαιδευτικούς*

Σε ό,τι αφορά στους εκπαιδευτικούς, τα ερευνητικά ευρήματα αναφέρονται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε προπτυχιακό και σε μεταπτυχιακό επίπεδο σε σχέση με την ΕΑΑ, την εκπαίδευση αξιών και στις αντιλήψεις τους για τις αξίες που είναι απαραίτητες για την αλλαγή προς την αειφορία.

Εν προκειμένω, στην έρευνα των Gómez, Vidal, Garzón, Cordero & Mohand (2019) εκπαιδευτικοί σε προπτυχιακό επίπεδο που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα ΕΑΑ με πρακτική εφαρμογή στη σχολική τάξη, θεώρησαν ιδιαίτερα σημαντική την εκπαίδευση αξιών για την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των πεποιθήσεών τους σχετικά με την αειφορία. Με το πέρας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πλέον μπορούν να

αξιολογήσουν κριτικά, να επιλέξουν και να επαναπροσδιορίσουν τις δικές τους αξίες και να καθορίσουν τη δική τους πορεία προς ένα αειφόρο μέλλον.

Αναγνώρισαν, επίσης, ως απαραίτητες αξίες της αειφορίας, τόσο σε τοπικό επίπεδο όσο και σε ένα ευρύτερο πολυπολιτισμικό πλαίσιο, την ανεκτικότητα και την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, την αρμονική συμβίωση και τον σεβασμό, τη φροντίδα για το περιβάλλον και τα ζώα, την αυτορρύθμιση και την αυτοεκτίμηση, την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Αντίστοιχα ήταν τα ευρήματα της έρευνας των Aznar et al. (2018) με μεταπτυχιακούς εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία είχε ως στόχο τη διερεύνηση της εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε δράσης μετάβασης προς την αειφορία. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ως απαραίτητες αξίες για την ανάληψη δράσης υπέρ του περιβάλλοντος τον ακτιβισμό, την κοινωνική δικαιοσύνη, τη σχέση ανθρώπου και φύσης και την ολοκληρωμένη αστική ανάπτυξη.

Στην ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν, ακόμα, ένα χάσμα μεταξύ αξιών και δράσης, δηλαδή, την αναντιστοιχία μεταξύ των γνώσεων και των ανησυχιών τους για το περιβάλλον αφενός και αφετέρου του τρόπου με τον οποίο αποφασίζουν και ενεργούν. Παρά την κατοχή αξιών που ευνοούν το περιβάλλον, πιστεύουν ότι είναι δύσκολο να αλλάξει η προσωπική συμπεριφορά και να εμπλακούν σε διαδικασίες δράσης και αλλαγής, ειδικά εάν αυτό απαιτεί θυσίες.

Επίσης, η διερεύνηση του ρόλου της εσωτερικής διάστασης της αειφορίας, δηλαδή των αξιών, για την υποστήριξη της δράσης προς την αειφορία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Στην έρευνα των Aznar et al. (2018) οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι ο μετασχηματισμός των αξιών, των πεποιθήσεων, των κοσμοθεωρήσεων αλλά και συναφών γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων μπορούν να υποστηρίξουν τη δράση υπέρ του περιβάλλοντος. Ενώ, στην έρευνα της Wamsler (2020) οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι ενεργοποίηση μη υλιστικών αξιών συμβάλλει στην υιοθέτηση θετικής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, στη σύνδεση ανθρώπου και φύσης, σε θέματα ισότητας, στον κοινωνικό ακτιβισμό, στην αντιμετώπιση προκλήσεων της κλιματικής αλλαγής και στην ευζωία.

Τα ερευνητικά δεδομένα τονίζουν ότι η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί ειδικότερα θεωρούνται ένας απαραίτητος πυλώνας για τον κοινωνικό μετασχηματισμό προς την αειφορία. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία μίας εκπαίδευσης με αξίες προσανατολισμένες στην αειφορία, καθώς αποτελούν ένα κοινό καλά ενημερωμένο σχετικά με τη σύγχρονη κοινωνικοπεριβαλλοντική κρίση, τις επιπτώσεις της στο μέλλον του πλανήτη και στις μελλοντικές γενιές αλλά και για την επείγουσα ανάγκη μετάδοσης αξιών για τον σεβασμό στον πλανήτη και την υιοθέτηση στάσεων για μία πιο βιώσιμη ζωή (Agirreazkuenaga, 2019).



## Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία της Έρευνας

### 5.1 Αναγκαιότητα της Έρευνας

Η επιλογή του θέματος της έρευνας αποτελεί μία προσπάθεια συγκερασμού όλων όσων ειπώθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, δηλαδή, την αειφορία και τις αξίες της, την ΠΕ/ΕΑΑ και τους εκπαιδευτικούς, τον ΣΒΑ7 και τις προσπάθειες επίτευξής του μέσω της απολιγνιτοποίησης της Δυτικής Μακεδονίας. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μία εποχή όπου δρομολογούνται θεσμικές αλλαγές στο ενεργειακό τοπίο της Ελλάδας. Αλλαγές που επηρεάζουν ήδη και θα επηρεάσουν ακόμα περισσότερο μελλοντικά, με ποικίλους τρόπους, τους κατοίκους των λιγνιτικών περιοχών της Δυτικής Μακεδονίας.

Η ενεργειακή μετάβαση, ακόμα περισσότερο η δίκαιη ενεργειακή μετάβαση, βρίσκεται στο επίκεντρο όχι μόνο του δημόσιου πολιτικού λόγου, αλλά και των συζητήσεων μεταξύ των κατοίκων των λιγνιτικών περιοχών, που διακατέχονται από προβληματισμό και ανησυχία. Εύλογα γεννώνται τα ερωτήματα του κατά πόσο η ενεργειακή μετάβαση που λαμβάνει χώρα στις μέρες μας είναι πραγματικά δίκαιη για όλους, κατά πόσο οι πολιτικές και τα μεταρρυθμιστικά προγράμματα που έχουν εξαγγελθεί πραγματοποιούνται εντός ενός αειφορικού πλαισίου και λαμβάνουν υπόψη τους τις αξίες της αειφορίας για την ευημερία της τοπικής κοινωνίας. Όπως υποστηρίχθηκε στη βιβλιογραφία, τα ερωτήματα αυτά είναι ιδιαίτερα δύσκολο να απαντηθούν.

Σε αυτό το πλαίσιο, θεωρήσαμε σκόπιμο να προσεγγίσουμε και να αναζητήσουμε τις αντιλήψεις και τις ερμηνείες που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις αξίες της αειφορίας, αλλά και στη δίκαιη ενεργειακή μετάβαση. Η ερευνητική προσπάθεια εστιάζει στους εκπαιδευτικούς της Δυτικής Μακεδονίας που εκπονούν προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβανόμενοι τις δικές τους προσωπικές αξίες και νοηματοδοτώντας τις αξίες της αειφορίας μπορούν να αποτελέσουν κομμάτι της κοινωνικής δυναμικής που απαιτείται για την αλλαγή προς την αειφορία.

Η αναγκαιότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αναπόφευκτα κοινωνικοί και ηθικοί λειτουργοί που άμεσα ή έμμεσα επηρεάζουν τις αξίες των μαθητών. Μπορούν, έτσι, να υποστηρίξουν τις αξίες της αειφορίας

και να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο στην προετοιμασία της νέα γενιάς πολιτών ώστε αυτή να ανταποκριθεί, να διαχειριστεί και να συμμετέχει ενεργά σε κάθε είδους μετάβαση που θα συναντήσει στο μέλλον.

Ακόμα, τα ερευνητικά αποτελέσματα μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη αποτελεσματικότερων προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, ιδιαίτερα όταν αυτά σχετίζονται με ζητήματα που αφορούν στην τοπική κοινωνία, καθώς και στον εντοπισμό και στην κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε, δεν έχει πραγματοποιηθεί έρευνα ανάλογης θεματολογίας στον ελληνικό χώρο και ακριβώς στο γεγονός αυτό έγκειται η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας.

### *5.2 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας*

Κύριος σκοπός της ερευνητικής προσπάθειας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το αξιακό πλαίσιο της αειφορίας επικεντρώνοντας σε τοπικά ζητήματα σε σχέση με τον ΣΒΑ7 και τη δίκαιη ενεργειακή μετάβαση στο πλαίσιο της απολιγνιτοποίησης της Δυτικής Μακεδονίας. Επίσης, η διερεύνηση του εάν τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ, που σχετίζονται με επίμαχα ζητήματα της τοπικής κοινωνίας, μπορούν να προωθήσουν αξίες της αειφορίας ώστε οι μαθητές να καταστούν ενεργοί και συμμετοχικοί πολίτες, αποτελεί έναν ειδικότερο σκοπό της έρευνας.

Οι στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

1. Η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικές αξίες.
2. Η αναζήτηση των νοηματοδοτήσεων των εκπαιδευτικών για τις κυρίαρχες αξίες της αειφορίας: την κοινωνική δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, την αυτονομία, την οικολογική βιωσιμότητα.
3. Η περιγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δίκαιη ενεργειακή μετάβαση της Δυτικής Μακεδονίας και η συσχέτισή τους με τις αξίες της αειφορίας.

4. Η ανάδειξη των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ και της καλλιέργειας αξιών ως μέσα προώθησης αξιών της αειφορίας και για την ενεργό συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

### *5.3 Ερευνητικά Ερωτήματα*

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διαμορφώθηκαν και οριστικοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια των κοινωνικών αξιών και πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο που διαδραματίζουν στη λήψη απόφασης;
2. Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τις κυρίαρχες αξίες της αειφορίας, την κοινωνική δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, την αυτονομία, την οικολογική βιωσιμότητα και ποιες άλλες κοινωνικές αξίες θεωρούν σημαντικές για την αειφορία;
3. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον όρο «φθινή και καθαρή ενέργεια»;
4. Ποιες συνέπειες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα έχει η απολιγνιτοποίηση της Δυτικής Μακεδονίας και πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της δίκαιης ενεργειακής μετάβασης;
5. Είναι εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν κοινωνικές αξίες υλοποιώντας προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ που σχετίζονται με αμφιλεγόμενα τοπικά κοινωνικά θέματα;
6. Μπορούν τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ που σχετίζονται με προβλήματα της τοπικής κοινωνίας να προωθήσουν αξίες της αειφορίας ώστε οι μαθητές να καταστούν ενεργοί πολίτες που συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων;

### *5.4 Επιλογή Ερευνητικής Μεθόδου - Ποιοτική Έρευνα*

Ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα προσδιόρισαν σε μεγάλο βαθμό τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της παρούσας έρευνας, που δεν είναι άλλος από την ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα κρίνεται ως καταλληλότερη για να

διερευνήσει σε βάθος αντιλήψεις, απόψεις και αξίες μίας κοινωνικής ομάδας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2014).

Ακόμα, επιλέχθηκε καθώς αντικείμενα μελέτης της, μεταξύ άλλων, αποτελούν οι τρόποι με τους οποίους μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα ορίζει, ερμηνεύει και νοηματοδοτεί πτυχές του κοινωνικού κόσμου, οι τρόποι με τους οποίους βιώνει συγκεκριμένες καταστάσεις και διαδικασίες, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους αυτή δρα (Τσιώλης, 2014).

Η ποιοτική έρευνα εστιάζει σε μία λεπτομερειακή περιγραφή, μία ολιστική κατανόηση της υπό μελέτη κοινωνικής ομάδας και του ερευνώμενου κοινωνικού φαινομένου, εν προκειμένω των εκπαιδευτικών και του αξιακού πλαισίου της αειφορίας σε σχέση με την ενεργειακή μετάβαση της Δυτικής Μακεδονίας, μέσω της διερεύνησης της ιδιαιτερότητας της ανθρώπινης εμπειρίας και των υποκειμενικών νοημάτων που τη συγκροτούν (Lichtman, 2013· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Λυδάκη, 2001· Τσιώλης, 2014).

Κύριος σκοπός αυτής της κατανόησης δεν είναι ο έλεγχος προδιατυπωμένων υποθέσεων, ούτε η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας αλλά η ανίχνευση, η ανακάλυψη νέων πτυχών και διαστάσεων του υπό μελέτη φαινομένου, η παρουσίαση των επιμέρους απόψεων των συμμετεχόντων και η ενδεχόμενη συμβατότητά τους με άλλες περιπτώσεις (Greene, 2005· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Λυδάκη, 2001).

Για την ποιοτική έρευνα η κοινωνική πραγματικότητα είναι υποκειμενική και κατασκευάζεται διαρκώς στις περιστάσεις και στους χώρους της καθημερινής κοινωνικής ζωής. Παράλληλα, το υπό μελέτη φαινόμενο εξετάζεται εντός του κοινωνικού και ιστορικού πλαισίου που είναι τοποθετημένο, όπου τα κοινωνικά νοήματα, οι κοινωνικές σχέσεις και οι πρακτικές αναπτύσσονται και τροποποιούνται (Lichtman, 2013· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Λυδάκη, 2001· Τσιώλης, 2014).

Αξίζει να επισημάνουμε ότι το άμεσο ενδιαφέρον της ποιοτικής έρευνας για την κατανόηση της εμπειρίας με τον τρόπο που τη ζουν ή τη νιώθουν οι συμμετέχοντες και μάλιστα όσο το δυνατόν περισσότερο και ταχύτερα

(Lichtman, 2013), αποτέλεσε έναν ακόμη λόγο για την επιλογή της στην παρούσα έρευνα.

Καθώς η αειφορία αποτελεί έναν πολυδιάστατο και ιδιαίτερα επίκαιρο όρο, μιας και η απολιγνιτοποίηση της Δυτικής Μακεδονίας λαμβάνει χώρα αυτήν την περίοδο, η υιοθέτηση προσεγγίσεων της ποιοτικής έρευνας αποτελεί μία προσπάθεια κατανόησης του εαυτού μας σε σχέση με τον ευρύτερο κόσμο, ενώ ο κόσμος αυτός περιλαμβάνει τόσο το παρελθόν όσο το παρόν και το μέλλον, τόσο τοπικά όσο και ευρύτερα.

### *5.5 Θεμελιωμένη Θεωρία*

Για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκε η προσέγγιση της Θεμελιωμένης Θεωρίας (ΘΘ) καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία θεωρείται ιδανική για τη διερεύνηση ενός φαινομένου που μελετάται για πρώτη φορά ή έχει μελετηθεί ανεπαρκώς (Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2014) ή δεν έχουν εξεταστεί οι συμμετέχοντες που πρόκειται να μελετηθούν (Böhm, 2004· Groen, Simmons & McNair, 2017) και η προϋπάρχουσα θεωρία είναι δύσκολο να βρεθεί (Robson, 2010), όπως ακριβώς συμβαίνει και στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

Ένας ακόμη λόγος που συνέβαλε στην επιλογή της ΘΘ είναι ότι αποτελεί μία ιδιαίτερα χρήσιμη ερευνητική προσέγγιση για θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση. Μέσω της συστηματικής ανάλυσης πλούσιων και πολύπλοκων δεδομένων, η ΘΘ μπορεί να συνεισφέρει στην παραγωγή ουσιαστικών θεωριών που εξηγούν και προβλέπουν εκπαιδευτικά φαινόμενα και που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην πράξη τόσο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και εκπαιδευτικών πολιτικών (Hutchinson, 2005).

Η ΘΘ διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τους Glaser & Strauss στα τέλη της δεκαετίας του 1960 ως μία αντίδραση στην κυρίαρχη κοινωνιολογική τάση, σύμφωνα με την οποία η επιστημονική έρευνα πρέπει να έχει έναν αυστηρό εκ των προτέρων θεωρητικό προσανατολισμό αλλά και στην αντίληψη ότι η ποιοτική έρευνα δεν αποτελεί συστηματική επιστημονική διαδικασία (Robson, 2010· Τσιώλης, 2014). Η ΘΘ θεωρήθηκε επαναστατική καθώς επιχειρεί να συνδέσει τη συλλογή και την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων με την

παραγωγή θεωρίας με τρόπο επαγωγικό, αλλά όχι απλοϊκό (Böhm, 2004· Groen, et al., 2017· Harris, 2014).

Στη διάρκεια αυτών των σαράντα περίπου ετών η ΘΘ αποτελεί μία από τις πιο δημοφιλείς και ευρέως χρησιμοποιούμενες προσεγγίσεις της ποιοτικής έρευνας, ενώ έχει εφαρμοστεί σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους και σε ποικίλα θέματα. Μέσα από αυτήν την ευρεία εφαρμογή, η ΘΘ εξελίχθηκε από την παραδοσιακή της μορφή των Glaser & Strauss, σε άλλες μορφές που παρουσιάστηκαν από τους Strauss & Corbin, τον Clarke, την Charmaz (Groen et al., 2017· Harris, 2014).

Η ΘΘ αποσκοπεί στην παραγωγή μίας θεωρίας που σχετίζεται με το συγκεκριμένο φαινόμενο που αποτελεί επίκεντρο της έρευνας και είναι θεμελιωμένη σε εμπειρικά δεδομένα, κυρίως στις αλληλεπιδράσεις, στις ενέργειες και στις διαδικασίες των συμμετεχόντων στην έρευνα (Böhm, 2004· Robson, 2010· Τσιώλης, 2014). Τα εμπειρικά δεδομένα συλλέγονται και αναλύονται με συστηματικό τρόπο κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας για την ανακάλυψη των νοημάτων και των απόψεων των συμμετεχόντων (Böhm, 2004· Corbin & Strauss, 1990· Robson, 2010· Τσιώλης, 2014).

Η ΘΘ δεν επιχειρεί την επαλήθευση, αλλά την παραγωγή μίας νέας θεωρίας μέσω της ανακάλυψης του τι φαίνεται να είναι ο κόσμος για τους συμμετέχοντες, σε μία προσπάθεια κατανόησης της οπτικής τους σε μία δεδομένη κατάσταση. Η έννοια της ανακάλυψης, ιδιαίτερα κρίσιμη για τη ΘΘ, περιλαμβάνει πρώτα την ανακάλυψη του κόσμου μέσα από τα μάτια των συμμετεχόντων και μετά τις βασικές κοινωνικές διαδικασίες και δομές που οργανώνουν τον κόσμο αυτόν (Hutchinson, 2005).

Η θεωρία που προκύπτει από αυτήν την ανακάλυψη δεν παρέχει απλά έναν νέο τρόπο κατανόησης των κοινωνικών φαινομένων από τα οποία δημιουργήθηκε η θεωρία (Hutchinson, 2005) αλλά περιγράφει, εξηγεί και παρέχει έναν βαθμό προβλεψιμότητας μόνο, όμως, σε σχέση με συγκεκριμένες συνθήκες (Corbin & Strauss, 1990). Συνεπώς, η θεωρία αυτή δεν αποτελεί σταθερή και αμετάβλητη κατασκευή αλλά δύναται με νέες έρευνες να αναπτυχθεί και να μετασχηματιστεί περαιτέρω (Hutchinson, 2005· Τσιώλης, 2014).

## 5.6 Βασικά Συστατικά Στοιχεία της Θεμελιωμένης Θεωρίας

Η ΘΘ ως ανοιχτή διαδικασία παρέχει στον ερευνητή ευελιξία η οποία, όμως, βρίσκεται εντός ορίων (Corbin & Strauss, 1990). Η μελέτη της βιβλιογραφίας (Böhm, 2004· Corbin & Strauss, 1990· Draucker, Martsolf, Ross & Rusk, 2007· Groen et al., 2017· Harris, 2014· Hutchinson, 2005· Robson, 2010· Τσιώλης, 2014) φανερώνει τις συγκεκριμένες διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, ως βασικά συστατικά στοιχεία της ΘΘ που τη διαφοροποιούν από άλλες ποιοτικές προσεγγίσεις. Οι συγκεκριμένες αυτές διαδικασίες που ακολουθήθηκαν στην παρούσα έρευνα και είναι οι εξής:

1. *Θεωρητική δειγματοληψία (theoretical sampling)*: είναι η διαδικασία συλλογής δεδομένων που καθοδηγείται από την αναδυόμενη θεωρία και όχι από προκαθορισμένα κριτήρια. Η θεωρητική δειγματοληψία εξελίσσεται παράλληλα με ολόκληρη την ερευνητική διαδικασία. Κατά τη συλλογή, ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων αναζητούνται ταυτόχρονα εκείνοι οι συμμετέχοντες που θα επιτρέψουν την αποσαφήνιση και περαιτέρω ανάπτυξη των κατηγοριών που αναδύονται από τη θεωρία. Η διαδικασία αυτή τερματίζεται όταν κατά τη συλλογή νέων δεδομένων δεν εμφανίζονται νέες κατηγορίες ή στοιχεία που να εμπλουτίζουν τις ήδη υπάρχουσες. Η έρευνα, δηλαδή, φθάνει στο σημείο του *θεωρητικού κορεσμού (theoretical saturation)*.
2. *Κωδικοποίηση (coding)*: είναι η αναλυτική διαδικασία αποκρυπτογράφησης και ερμηνείας των δεδομένων. Περιλαμβάνει την ονομασία των εννοιών ως μία λίστα όρων και τη λεπτομερή περιγραφή τους ως μία διαδικασία εννοιολόγησης και θεωρητικοποίησης. Η διαδικασία της κωδικοποίησης συνδέεται στενά με τη θεωρητική δειγματοληψία. Οι τρεις διαφορετικοί τύποι κωδικοποίησης που θεωρούνται ως φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας είναι:
  - i. *Ανοιχτή κωδικοποίηση (open coding)*: αποτελεί την αρχική γραμμή προς γραμμή ή λέξη προς λέξη εξέταση των δεδομένων με σκοπό την ανάπτυξη προσωρινών εννοιών (κώδικες) οι οποίες μέσα από τη διαδικασία της διαρκούς σύγκρισης σχηματίζουν κατηγορίες.

- ii. *Αξονική κωδικοποίηση (axial coding)*: σκοπός της είναι ο εμπλουτισμός και η διασύνδεση των κατηγοριών που σχηματίστηκαν από την ανοικτή κωδικοποίηση και η οργάνωσή τους γύρω από κομβικούς άξονες. Η αξονική κωδικοποίηση οδηγεί στην κατανόηση του κεντρικού φαινομένου στα δεδομένα σύμφωνα με τις συνθήκες, το πλαίσιο, τις συνέπειες, τις επιδράσεις και τις αλληλεπιδράσεις από τις οποίες αυτό δημιουργήθηκε.
  - iii. *Επιλεκτική κωδικοποίηση (selective coding)*: αποσκοπεί στην αποκάλυψη της κεντρικής κατηγορίας-πυρήνα (core category) που ερμηνεύει τις διαδικασίες εξέλιξης του φαινομένου καθώς και στην επίτευξη της ολοκλήρωσης του θεωρητικού πλαισίου.
3. *Μέθοδος διαρκούς σύγκρισης (constant comparison method)*: στόχος της είναι η δημιουργία θεωρητικών δομών που μαζί με τους κώδικες, τις κατηγορίες και τις ιδιότητές τους διαμορφώνουν μία θεωρία που εδράζεται στα δεδομένα και που περιλαμβάνει όσο το δυνατόν περισσότερες διαφοροποιήσεις. Αποτελεί αφαιρετική διαδικασία όπου τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προηγουμένως συγκρίνονται συνεχώς με δεδομένα που συλλέχθηκαν πιο πρόσφατα. Αυτό συμβάλλει στην ανάδειξη κατηγοριών και στην αναζήτηση της δομής και της σχέσης τους με άλλες κατηγορίες.
4. *Σύνταξη υπομνημάτων (memoing)*: διεξάγεται συνεχώς κατά τη διάρκεια συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Τα υπομνήματα χρησιμεύουν στον ερευνητή ως άτυπες σημειώσεις για να κάνει συγκρίσεις μεταξύ δεδομένων, κωδικών και κατηγοριών αλλά και για να συλλάβει τις ευρείες αλληλεπιδράσεις που αποκαλύπτονται σταδιακά. Τα υπομνήματα μπορούν να γίνουν αφετηρίες για τη διατύπωση της τελικής γραπτής εργασίας.
5. *Θεωρητική ευαισθησία (theoretical sensitivity)*: η ικανότητα του ερευνητή να βλέπει με καθαρή ματιά τα εμπειρικά δεδομένα που παρουσιάζουν θεωρητικό ενδιαφέρον και να παράγει από αυτά αφηρημένες κατηγορίες διακρίνοντας παράλληλα τις σχέσεις μεταξύ τους.

Οι παραπάνω διαδικασίες εξελίσσονται παράλληλα, σε μία κυκλική πορεία και όχι γραμμική ή αιτιακή. Ο ερευνητής αναπτύσσει μία στενή σχέση με τα δεδομένα,



έναν συνεχή διάλογο, προκειμένου να παράγει μία ισχυρή θεωρία που είναι βασισμένη σε αυτά.

### *5.7 Σκοπός του Ερευνητή στο Πλαίσιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας*

Στο αρχικό της στάδιο η ΘΘ αποτελεί μία αρκετά ανοιχτή διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής δεν έχει προκαθορισμένες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σημαντικό στη μελέτη του, ούτε και έχει προδικάσει ποια ακριβώς είναι τα ερευνητικά ερωτήματα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν κατέχει γνώσεις για το αντικείμενο της μελέτης του (Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2014).

Οι σημαντικές πτυχές της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται και ανασκευάζονται μέσω μίας διαδραστικής προσέγγισης που υιοθετεί ο ερευνητής, μίας κυκλικής και επαναληπτικής πορείας συλλογής, ανάλυσης και σύγκρισης των ποιοτικών δεδομένων που του επιτρέπει να αλλάξει εστίαση (Corbin & Strauss, 1990· Groen et al., 2017· Harris, 2014· Hutchinson, 2005).

Μέσω αυτής της διάδρασης, σκοπός του ερευνητή είναι η αναζήτηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων, αλλά και της μεταξύ τους σχέσης, τα οποία αποτελούν αξιόπιστες ενδείξεις που μπορούν σταδιακά να οδηγήσουν στην παραγωγή μίας θεωρίας που εξηγεί και ερμηνεύει τα ερευνητικά δεδομένα. Κύριο καθήκον του ερευνητή είναι η ανακάλυψη και η εννοιολόγηση της ουσίας συγκεκριμένων διαδικασιών αλληλεπίδρασης, η κατανόηση, η περιγραφή και η εξήγηση του ίδιου του φαινομένου, των προτύπων συμπεριφοράς και της κοινωνικής δομής (Corbin & Strauss, 1990· Groen et al., 2017· Hutchinson, 2005).

Στην παρούσα έρευνα τα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, στην Ενότητα 5.3, είναι τα τελικά ερευνητικά ερωτήματα τα οποία διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και προέκυψαν από την ανασκευή των αρχικών ερευνητικών ερωτημάτων ως εξής:

1. Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα προστέθηκε "και πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο που διαδραματίζουν στη λήψη απόφασης", καθώς εμφανίστηκε συσχέτιση μεταξύ αξιών και λήψης απόφασης.

2. Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα προστέθηκε "ποιες άλλες κοινωνικές αξίες θεωρούν σημαντικές για την αειφορία", καθώς υπήρξε αναφορά και σε άλλες αξίες.
3. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τον όρο «φθηνή και καθαρή ενέργεια» αρχικά αποτέλεσε μία από τις εισαγωγικές ερωτήσεις του οδηγού της συνέντευξης. Προστέθηκε, όμως στα τελικά ερευνητικά ερωτήματα καθώς προέκυψαν διαφορετικές πτυχές του.

Δεδομένου ότι η ΘΘ απαιτεί μία διαπροσωπική αλληλεπίδραση, προκειμένου ο ερευνητής να παρατηρήσει τη συμπεριφορά και να κατανοήσει τη βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων στην έρευνα πρέπει πρώτα να παρατηρήσει τη δική του συμπεριφορά. Είναι σημαντικό να έχει επίγνωση των προσωπικών αξιών, των προκαταλήψεων και πεποιθήσεών του και να προβεί στην υπέρβασή τους ώστε να μπορέσει να κατανοήσει τον κόσμο των άλλων στην προσπάθειά του να δει μία κατάσταση με μία νέα προοπτική (Groen et al., 2017· Hutchinson, 2005). Η υπέρβαση αυτή αποδείχθηκε ιδιαίτερα δύσκολη για τη γράφουσα.

### *5.8 Επιλογή Ερευνητικού Εργαλείου – Συνεντεύξεις*

Ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας είναι η συνέντευξη όπως επίσης και η πιο συνήθης μέθοδος συλλογής δεδομένων στη ΘΘ (Robson, 2010· Τσιώλης, 2014). Η συνέντευξη αποτελεί μία συνομιλία, μία αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων με στόχο την απόσπαση πληροφοριών που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας. Με τον τρόπο αυτόν αναδύονται οι γνώσεις που κατέχουν οι συμμετέχοντες, οι εμπειρίες, οι προτιμήσεις και οι αξίες τους, οι σκέψεις, οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους, οι τρόποι με τους οποίους εξηγούν όλα όσα αντιλαμβάνονται (Hutchinson, 2005).

Μέσω της συνέντευξης ο ερευνητής μπορεί να επαληθεύσει, να αποσαφηνίσει ή να διευκρινίσει τα νοήματα που αποδίδουν οι συμμετέχοντες, ώστε να επιτύχει πλήρη κατανόηση μίας κατάστασης λαμβάνοντας υπόψη τη βιωμένη εμπειρία τους. Η συνέντευξη είναι μία προσπάθεια κατανόησης του κόσμου μέσα από τα μάτια των συμμετεχόντων για αυτό και ο ερευνητής συλλέγει βαθιά και θεωρητικώς φορτισμένα δεδομένα (Hutchinson, 2005).

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η τεχνική της ημιδομημένης εις βάθος συνέντευξης η οποία περιελάμβανε προκαθορισμένες ανοικτές ερωτήσεις, ως ένας πιο ευέλικτος τρόπος που ενθάρρυνε τη συνεργασία μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων και που επέτρεψε τη διευκρίνιση παρανοήσεων (Robson, 2010· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Η ημιδομημένη συνέντευξη έδωσε την ελευθερία ελιγμού ανάλογα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, επέτρεψε την αλλαγή της σειράς των ερωτήσεων κατά την κρίση της ερευνήτριας, την παροχή επιπλέον εξηγήσεων, την αλλαγή της διατύπωσης των ερωτήσεων αλλά και τη συμπερίληψη πρόσθετων ερωτήσεων όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο (Robson, 2010· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Καθώς η έρευνα διεξήχθη εν μέσω πανδημίας του Covid-19, για την ασφάλεια όλων οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά. Το γεγονός αυτό διευκόλυνε ιδιαίτερα τόσο την ερευνήτρια όσο και τους συμμετέχοντες που κατοικούσαν εκτός του νομού Φλώρινας και σε μεγάλη χιλιομετρική απόσταση.

Η συμμετοχή στη συνέντευξη ήταν εθελοντική και εκούσια. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για τη θεματολογία και τον σκοπό της έρευνας καθώς και για την τήρηση της εχεμύθειας και τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους, είτε δια ζώσης είτε μέσω τηλεφώνου όπου αυτό ήταν αναγκαίο.

Στους συμμετέχοντες εστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου το έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης (Παράρτημα 3) για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και στη συνέντευξη καθώς και το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα 4) για τη συλλογή των δημογραφικών τους στοιχείων. Τα δύο αυτά έντυπα τηρούνται στο προσωπικό αρχείο της ερευνήτριας συμπληρωμένα και υπογεγραμμένα από τους συμμετέχοντες.

Προκειμένου να αξιολογηθεί η σαφήνεια και ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες στην έρευνα αλλά και η αποτελεσματικότητα του οδηγού ερωτήσεων, τον Ιανουάριου του 2022 πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις με αντίστοιχους εκπαιδευτικούς.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκαν, οι αρχικές ερωτήσεις δοκιμάστηκαν, διορθώθηκαν και με τον τρόπο αυτόν δημιουργήθηκε ο τελικός οδηγός ερωτήσεων της συνέντευξης (Παράρτημα 5). Οι συνεντεύξεις των τελικών συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα από 02 Φεβρουαρίου έως 15 Απριλίου του 2022 σε ημέρα και ώρα που υπέδειξαν οι συμμετέχοντες.

### *5.9 Σχεδιασμός του Οδηγού Ερωτήσεων*

Το εισαγωγικό μέρος του οδηγού της συνέντευξης περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τη συγκατάθεση συμμετοχής στη συνέντευξη καθώς και με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Επίσης, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες άδεια ηχογράφησης της συνέντευξης. Όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν καταφατικά.

Ακολούθησαν σχετικά εύκολες ερωτήσεις που στόχο είχαν τη σταδιακή εξοικείωση μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχόντων (Robson, 2010) και την εισαγωγή στο κύριο θέμα της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν στη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων για την αειφορία και την αειφόρο ανάπτυξη καθώς και για τον όρο «φθινή και καθαρή ενέργεια», ο οποίος τελικά συμπεριλήφθηκε στις κύριες ερωτήσεις.

Οι ερωτήσεις του κυρίου μέρους της συνέντευξης σχεδιάστηκαν με βάση τέσσερις άξονες και σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας:

1. Κοινωνικές αξίες-αξίες της αειφορίας.
2. Απολιγνιτοποίηση-δίκαιη μετάβαση.
3. Καλλιέργεια αξιών μέσω προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.
4. Ενεργός πολίτης-Λήψη απόφασης.

Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν γενικές ερωτήσεις, ως ερωτήσεις μετάβασης, για την καλύτερη σύνδεση των θεματικών αξόνων και τη ροή της συνέντευξης. Για το κλείσιμο της συνέντευξης ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ανακεφαλαιώσουν το περιεχόμενο της συνέντευξης κάνοντας, εάν μπορούν, μία μικρή σύνδεση όλων όσων ειπώθηκαν. Επίσης, τους ζητήθηκε εάν έχουν να προσθέσουν οποιαδήποτε πληροφορία η οποία παραλήφθηκε.

### 5.10 Ηχογράφηση και Μεταγραφή Συνεντεύξεων

Όπως προαναφέρθηκε, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά. Έπειτα από τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων, ως μέσο για τη συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή Cisco Webex μιας και όλοι οι συμμετέχοντες ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση της λόγω της τηλεκπαίδευσης κατά την καραντίνα εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19. Καθώς, όμως, η συγκεκριμένη εφαρμογή δεν παρείχε τη δυνατότητα βιντεοσκόπησης ή ηχογράφησης, οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με εξωτερική συσκευή tablet από την ερευνήτρια.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες είχαν τις κάμερες τους ανοικτές γεγονός που συνέβαλε, έως έναν βαθμό, σε μία πιο άμεση επαφή με την ερευνήτρια καθώς και στην παρατήρηση των αντιδράσεών τους. Για την τήρηση, όμως, της ανωνυμίας τους δεν έγινε καμία αναφορά σε προσωπικά τους δεδομένα.

Η ελάχιστη χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν 00:29:55 ενώ η μέγιστη 01:08:42. Το ψηφιακό ηχητικό αρχείο κάθε συνέντευξης αποθηκεύτηκε σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και αποδόθηκε σε κάθε ένα ξεχωριστός κωδικός με το αρχικό γράμμα "Σ" (συμμετέχων), έναν αύξοντα αριθμό και την ημερομηνία πραγματοποίησης της συνέντευξης, για παράδειγμα Σ1\_20220202. Ο ίδιος κωδικός διατηρήθηκε και στο αρχείο μεταγραφής της συνέντευξης κάθε συμμετέχοντα.

Η μεταγραφή των ψηφιακών ηχητικών αρχείων ήταν μία ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία για αυτό και πραγματοποιήθηκε όσο το δυνατό συντομότερα με την ολοκλήρωση κάθε συνέντευξης, ώστε να διεξαχθούν πιο ομαλά οι διαδικασίες της ΘΘ. Κατά τη μεταγραφή μεταφέρθηκαν λέξη προς λέξη τα προφορικά δεδομένα των ψηφιακών ηχητικών αρχείων σε γραπτή επεξεργασμένη μορφή ακολουθώντας συγκεκριμένη σημειογραφία (Τσιώλης, 2014, σελ. 270). Στο σημείο αυτό παραθέτουμε ένα παράδειγμα της σημειογραφίας που ακολουθήθηκε.

Σ6: «Έχει, εεε η αλληλεγγύη έχει να κάνει με το βοηθώ τους γύρω μου να, να γίνουν, εεε, να αποκτήσουν δυνατότητες, όχι να, να επιζήσουνε, όχι να επιβιώσουνε, δεν είναι θέμα επιβίωσης... η αλληλεγγύη έχει να κάνει με το (3) σέβομαι το διπλανό

μου, αναγνωρίζω, διερευνώ και αναγνωρίζω τις ανάγκες του, ΑΓΩΝΙΖΟΜΑΙ μαζί του και για αυτόν να αποκτήσει: δυνατότητες ή τον εκπαιδεύω και το βοηθώ ούτως ώστε να αποκτήσει δυνατότητες να ανέβει το βιοτικό του επίπεδο ή το αξιακό του ή οτιδήποτε. ΑΥΤΟ σημαίνει για εμένα αλληλεγγύη και φυσικά είναι και όρος και (.) και πάλι στόχος της αειφορίας».

1. Η υπογράμμιση δηλώνει έμφαση, μέσω της ανύψωσης του τόνου της φωνής ή και της έντασής του, π.χ. δεν είναι θέμα επιβίωσης.
2. Τα κεφαλαία γράμματα δηλώνουν τμήμα ομιλίας που εκφέρεται σε σημαντικά υψηλότερη ένταση, π.χ. ΑΓΩΝΙΖΟΜΑΙ.
3. Η άνω και κάτω τελεία δηλώνει προέκταση του αμέσως προηγούμενου ήχου, π.χ. αποκτήσει.
4. Η τελεία ανάμεσα σε παρενθέσεις (.) δηλώνει σύντομη διακριτή παύση στην ομιλία όχι μεγαλύτερη από ένα δευτερόλεπτο.
5. Οι αριθμοί ανάμεσα σε παρενθέσεις π.χ. (3) δηλώνουν τον χρόνο σιωπής σε δευτερόλεπτα.
6. Τέσσερα αποσιωπητικά (...) δηλώνουν ότι το υλικό που αφαιρέθηκε βρίσκεται μεταξύ δύο περιόδων.

Αν και με την πλήρη μεταγραφή των συνεντεύξεων συγκεντρώθηκε ιδιαίτερα μεγάλος όγκος δεδομένων, περί των 280 σελίδων, στόχος της ήταν η πιστή απόδοση του κειμένου έτσι ώστε να μπορούμε να φανταστούμε και πώς αυτό ειπώθηκε. Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του κειμένου της παρούσας έρευνας η σημειογραφία παραλήφθηκε από τα αποσπάσματα που παρατίθενται στο Κεφάλαιο 6 των αποτελεσμάτων.

### 5.11 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα, όπως απαιτεί η θεωρητική δειγματοληψία, συμμετείχαν 18 εκπαιδευτικοί που εργάζονται, διαμένουν μόνιμα ή/και κατάγονται από την ευρύτερη περιοχή Κοζάνης-Πτολεμαΐδας-Αμυνταίου-Φλώρινας, δηλαδή τον λιγνιτικό άξονα. Η ενασχόληση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με την ΠΕ/ΕΑΑ και την υλοποίηση προγραμμάτων χαρακτηρίζεται συστηματική.

Ο θεωρητικός κορεσμός επήλθε στη 14<sup>η</sup> συνέντευξη, καθώς δεν εμφανίζονταν πλέον νέες κατηγορίες ή στοιχεία που να εμπλουτίζουν τις ήδη διαμορφωμένες.

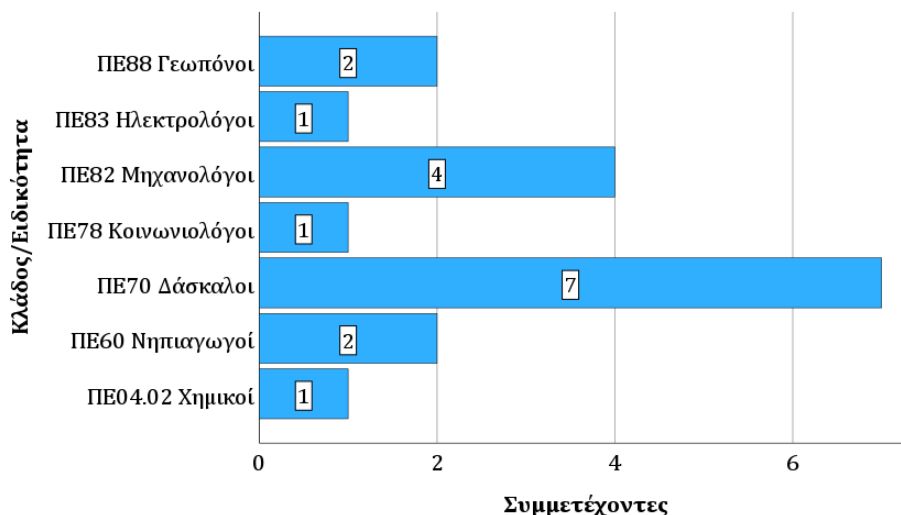
Οι υπόλοιπες συνεντεύξεις διενεργήθηκαν ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη συμπερίληψη τόσο των κλάδων/ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών όσο και του τόπου/νομού από τον οποίο προέρχονταν, συνέβαλλαν, όμως, στο σχηματισμό του τελικού θεωρητικού σχήματος.

Έπειτα από επεξεργασία των ερωτηματολογίων με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics v.29 προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Από τους 18 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς 12 ήταν γυναίκες (66,7%) ενώ 6 ήταν άντρες (33,3%). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες, 7 στον αριθμό, ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 36-45 ετών (38,9%), 6 ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών (33,3%) και 5 συμμετέχοντες ήταν άνω των 55 ετών (27,8%).

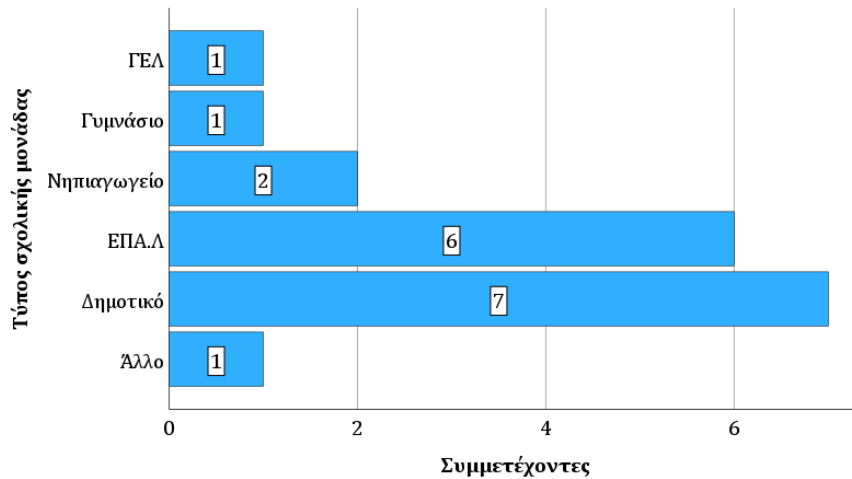
Οι μισοί από τους συμμετέχοντες, 9 στον αριθμό, υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (50%) ενώ οι υπόλοιποι στη Δευτεροβάθμια. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, 7 στον αριθμό ανήκαν στον κλάδο ΠΕ70-Δάσκαλοι (38,9%).

Το Γράφημα 1 απεικονίζει τους κλάδους/ειδικότητες στους οποίους ανήκαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί.



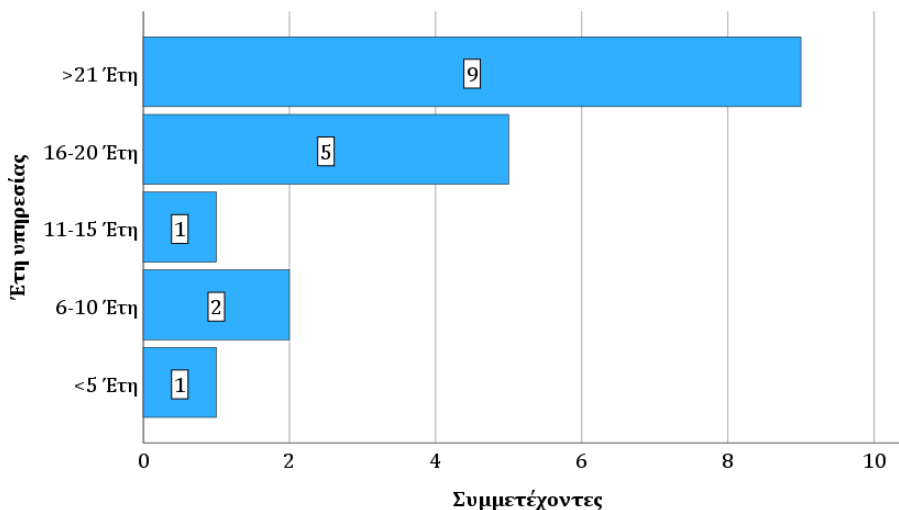
Γράφημα 1: Κλάδοι/ειδικότητες εκπαιδευτικών

Το Γράφημα 2 απεικονίζει αναλυτικά τον τύπο της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί.



Γράφημα 2: Τύπος σχολικής μονάδας εργασίας εκπαιδευτικών

Το Γράφημα 3 απεικονίζει τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Οι μισοί από τους συμμετέχοντες είχε υπηρεσία μεγαλύτερη από 21 έτη (50%) ενώ μόνο ένας είχε υπηρεσία μικρότερη από 5 έτη (5,6%).



Γράφημα 3: Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών

Όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, 3 συμμετέχοντες είχαν αποκτήσει δεύτερο τίτλο σπουδών πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (16,7%), 17 συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού (94,4%), ενώ 2 από αυτούς ήταν και κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (11,76%).



Επίσης, από τους 18 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς 13 είχαν παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους μάθημα σχετικό με το περιβάλλον ή την αειφορία (72,2%), 14 συμμετέχοντες είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με την ΠΕ/ΕΑΑ (77,8%), ενώ όλοι οι συμμετέχοντες είχαν υλοποιήσει προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ την τελευταία πενταετία (100%).

## 5.12 Ανάλυση Ερευνητικών Δεδομένων

### 5.12.1 Εισαγωγικές ερωτήσεις

Όπως προαναφέρθηκε, το εισαγωγικό μέρος της συνέντευξης περιελάμβανε δύο ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τις έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης. Από την ανάλυση των δεδομένων μέσω της ανοικτής κωδικοποίησης αναδείχθηκαν σημαντικοί κώδικες οι οποίοι, όμως, δε συμπεριλήφθηκαν σε κατηγορίες καθώς δεν εμπίπτουν στο άμεσο ενδιαφέρον της έρευνας. Οι κώδικες που αναδείχθηκαν παρουσιάζονται στους παρακάτω Πίνακες 1 και 2 ως γενικά συμπεράσματα.

Πίνακας 1: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Αειφορία

---

<b>Αειφορία</b>
Στόχος, όραμα, ουτοπία.
Περιβαλλοντικός και κοινωνικός όρος.
Κατάσταση ευημερίας στο παρόν με μέριμνα για το μέλλον,
Προϋπόθεσή της η αειφόρος ανάπτυξη.
Βασικό της συστατικό η κοινωνική δικαιοσύνη.

---

Πίνακας 2: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Αειφόρο ανάπτυξη

---

<b>Αειφόρος ανάπτυξη</b>
Μέσο/μέτρα για την επίτευξη της αειφορίας.
Οικονομικός όρος.
Ανάπτυξη σε πολλαπλό επίπεδο με σεβασμό στο περιβάλλον και με μέριμνα για τις επόμενες γενιές.
Σημαντικοί παράγοντες η ενέργεια και η διαχείριση των φυσικών πόρων.
Κομμάτι της αειφορίας.

---

### 5.12.2 Ανοικτή κωδικοποίηση

Στο πρώτο στάδιο της ανοικτής κωδικοποίησης τα κειμενικά δεδομένα που προέκυψαν από τη μεταγραφή των συνεντεύξεων διαιρέθηκαν σε διακριτά τμήματα με σκοπό την παραγωγή κωδικών που σχετίζονται άμεσα με τα δεδομένα. Κατά τη γραμμή προς γραμμή ανάλυση των δεδομένων αναζητήθηκαν εκείνες οι λέξεις, οι προτάσεις ή και ολόκληρες παράγραφοι οι οποίες συνιστούν έναν κώδικα, δηλαδή μία ονομαζόμενη έννοια, έναν εννοιολογικό χαρακτηρισμό, του υπό μελέτη φαινομένου και που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δομικά στοιχεία της θεωρίας (Böhm, 2004· Corbin & Strauss, 1990· Robson, 2010· Τσιώλης, 2014). Οι κώδικες προέκυψαν μέσα από συνεχή αναζήτηση και σύγκριση των ομοιοτήτων αλλά κυρίως των διαφορών τους και είναι περιγραφικοί, συμπερασματικοί ή προέρχονται αυτολεξεί μέσα από το κείμενο (Robson, 2010).

Για παράδειγμα στην παράγραφο από τη μεταγραφή Σ2\_20220202 «Σίγουρα σε μια κοινωνία θα πρέπει να υπάρχουν κοινωνικές αξίες. Χωρίς αυτές τις αξίες (.) θα είμαστε ν ζούγκλα. Θα πρέπει όλοι να τις λαμβάνουμε υπόψη γιατί (.) είμαστε μέλη μιας κοινωνίας και δεν μπορεί ο καθένας να σκέφτεται μόνο τον εαυτό του.» αποδόθηκε ο κώδικας "Συγκρότηση κοινωνικής συνοχής".

Στην παράγραφο από τη μεταγραφή Σ4\_20220204 «Κοίταξε, θα έλεγα ότι (.) το ένα, πώς να το πω; (.) Αλληλοεπιδρούν ας πούμε. Η πολιτική βούληση επηρεάζει τις κοινωνικές αξίες και οι κοινωνικές αξίες επηρεάζουν την πολιτική βούληση.» αποδόθηκε ο κώδικας "Αλληλεπίδραση αξιών" και ούτω καθεξής.

Κατά το δεύτερο στάδιο της ανοικτής κωδικοποίησης, μέσω της μεθόδου της διαρκούς σύγκρισης, οι πολυάριθμοι κώδικες ομαδοποιήθηκαν, αποτέλεσαν διαφοροποιημένες έννοιες και με τον τρόπο αυτόν αναδύθηκαν οι αρχικές κατηγορίες καθώς και οι ιδιότητές τους, ως χαρακτηριστικά των κατηγοριών που τις αποσαφηνίζουν και τους δίνουν νόημα (Böhm, 2004· Corbin & Strauss, 1990· Robson, 2010· Τσιώλης, 2014).

Τα αποτελέσματα της ανοικτής κωδικοποίησης, δηλαδή οι αρχικές κατηγορίες, οι ιδιότητές τους καθώς και οι κώδικες από τους οποίους προέκυψαν,

παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο 6 των αποτελεσμάτων, σε αντίστοιχους πίνακες (Πίνακας 4 έως Πίνακας 24) για κάθε μία αρχική κατηγορία ξεχωριστά.

Κατά τη φάση της ανοικτής κωδικοποίησης συντάχθηκαν υπομνήματα όπου αποτυπώθηκε η εξερεύνηση των κωδικών καθώς και η ανάπτυξη των κατηγοριών. Ακολουθεί ένα απόσπασμα υπομνήματος για την αρχική κατηγορία "Κοινωνική δικαιοσύνη".

*«Οι εκπαιδευτικοί νοσηματοδοτούν την κοινωνική δικαιοσύνη ως την πρόσβαση όλων στα αγαθά. Η λέξη "όλων" συμπεριλαμβάνει όλους τους ανθρώπους της Γης ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, θρησκείας, ηλικίας, μορφωτικού επιπέδου κλπ., ενώ στα "αγαθά" συμπεριλαμβάνονται τόσο τα υλικά όσο και τα άυλα αγαθά. Αυτή η πρόσβαση όλων στα αγαθά έχει χρονική διάρκεια, εκτείνεται τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον. Καθώς, όμως, τα υλικά προέρχονται από την εκμετάλλευση των φυσικών πόρων, για να μπορέσουν όλοι να έχουν πρόσβαση στα αγαθά θα πρέπει η παρούσα γενιά να διαφυλάξει τους φυσικούς πόρους και για τις μελλοντικές γενιές. Η παρούσα γενιά θα πρέπει να αλλάξει ριζικά τον τρόπο ζωής της και να προσαρμόσει τις ανάγκες της τόσο στο παρόν αλλά κυρίως με πρόβλεψη για το μέλλον. Στο παρόν καπιταλιστικό πολιτικό σύστημα η πρόσβαση στα αγαθά προκύπτει από το εισόδημα που διασφαλίζεται από την εργασία. Θα πρέπει, λοιπόν, ο κρατικός μηχανισμός να έχει εκείνη την πολιτική βούληση και να λάβει όλα τα απαραίτητα μέτρα ώστε κανείς να μη στερείται το δικαίωμα στην εργασία και σε ένα αξιοπρεπές εισόδημα. Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι ανύπαρκτη σήμερα και η πραγμάτωσή της χαρακτηρίζεται ως ανέφικτη, καθώς η έννοια του συμφέροντος κυριαρχεί. Μπορεί, όμως, η κοινωνική δικαιοσύνη να αποτελέσει έναν κανόνα λειτουργίας μεταξύ των μελών της κοινωνίας, με την έννοια ότι η προστασία των πιο ευάλωτων να είναι υποχρέωση των πιο προνομιούχων. Η κοινωνική δικαιοσύνη χαρακτηρίζεται ως πρωταρχική αξία της αειφορίας γιατί «πηγάζει από και εμπεριέχεται σε αυτήν», ενώ περιλαμβάνει κυρίως τις δύο διαστάσεις της: την κοινωνία και το περιβάλλον».*

### 5.12.3 Αξονική κωδικοποίηση

Στη φάση της αξονικής κωδικοποίησης διασυνδέθηκαν οι αρχικές κατηγορίες που αναπτύχθηκαν από την ανοικτή κωδικοποίηση και αναδείχθηκαν κατηγορίες-

άξονες γύρω από τις οποίες οργανώθηκαν οι αρχικές κατηγορίες (Böhm, 2004· Corbin & Strauss, 1990· Robson, 2010· Τσιώλης, 2014). Από την αξονική κωδικοποίηση αναδείχθηκαν 5 κατηγορίες-άξονες οι οποίες παρουσιάζονται στο στον Πίνακα 3 μαζί με τις αρχικές τους κατηγορίες.

*Πίνακας 3: Κατηγορίες-άξονες επιλεκτικής κωδικοποίησης*

<b>Κατηγορίες-άξονες</b>	<b>Αρχικές κατηγορίες</b>
Αξιακό πλαίσιο της αειφορίας	Κοινωνική δικαιοσύνη Αλληλεγγύη Αυτονομία Οικολογική βιωσιμότητα Άλλες σημαντικές αξίες
Λήψη απόφασης	Ρόλος των κοινωνικών αξιών Πολιτικό σύστημα Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων
Καλλιέργεια αξιών στην ΠΕ/ΕΑΑ	Καλλιέργεια αξιών μέσω προγραμμάτων τοπικής κοινωνικής θεματολογίας Οφέλη για τους μαθητές
Απολιγνιτοποίηση της Δυτικής Μακεδονίας	Φθηνή και καθαρή ενέργεια Συνέπειες της απολιγνιτοποίησης Βιωμένη εμπειρία
Προϋποθέσεις της δίκαιης μετάβασης	Προαπαιτούμενα της δίκαιης ενεργειακής μετάβασης Συλλογική αποδοχή των κοινωνικών-αειφορικών αξιών

#### 5.12.4 Επιλεκτική κωδικοποίηση

Κατά την επιλεκτική κωδικοποίηση όλες οι κατηγορίες ενοποιήθηκαν γύρω από μία βασική κατηγορία-πυρήνα η οποία αντιπροσωπεύει το κεντρικό φαινόμενο της έρευνας. Η κατηγορία-πυρήνα χαρακτηρίζεται από τις σχέσεις της με όλες τις άλλες κατηγορίες και κατέχει κεντρική θέση μεταξύ τους (Böhm, 2004· Corbin & Strauss, 1990· Robson, 2010· Τσιώλης, 2014).

Ως κατηγορία-πυρήνας αναδείχθηκε η κατηγορία *“Προϋποθέσεις της δίκαιης μετάβασης”* γιατί συγκεντρώνει τις περισσότερες συνδέσεις με τις υπόλοιπες κατηγορίες, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 1 (σελ. 116) στο Κεφάλαιο 6.

## Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της Έρευνας

### 6.1 Δομή του Κεφαλαίου

Τα αποτελέσματα της έρευνας ακολουθούν πέντε ενότητες με βάση τις κατηγορίες-άξονες, όπως αυτές δομήθηκαν σύμφωνα τη ΘΘ. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων εστιάζει στην ερμηνεία των αρχικών κατηγοριών σύμφωνα με τις ιδιότητες τους, καθώς με τον τρόπο αυτόν απαντώνται με σαφήνεια τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι κώδικες και οι ιδιότητες των αρχικών κατηγοριών παρουσιάζονται σε αντίστοιχους πίνακες στην αρχή κάθε ενότητας. Έπειτα, ακολουθεί η δόμηση του τελικού θεωρητικού σχήματος.

Οι ενότητες που ακολουθούν περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις μεταγραφές των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων, τα οποία φέρουν την ένδειξη Σ και τον αύξοντα αριθμό κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικού.

### 6.2 1<sup>η</sup> Κατηγορία-Άξονας: Αξιακό Πλαίσιο της Αειφορίας

#### 6.2.1 Κοινωνική Δικαιοσύνη

Πίνακας 4: Αρχική κατηγορία Κοινωνική δικαιοσύνη

<b>Κοινωνική δικαιοσύνη</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Πρόσβαση όλων στα αγαθά Μέριμνα για τις μελλοντικές γενιές Πολιτική βούληση Σχέση με την εργασία Ανύπαρκτη/ανέφικτη Πρωταρχική αξία της αειφορίας	Ανυπαρξία κοινωνικού αποκλεισμού Ανθρώπινα δικαιώματα Κανόνας λειτουργίας της κοινωνίας Χρηστή διαχείριση πόρων

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την κοινωνική δικαιοσύνη ως την πρόσβαση όλων των ανθρώπων στα αγαθά, τόσο στα υλικά όσο και στα άυλα, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, θρησκείας, ηλικίας, μορφωτικού επιπέδου. Διασφαλίζει, συνεπώς, η κοινωνική δικαιοσύνη την ανυπαρξία κοινωνικού αποκλεισμού, τα ανθρώπινα δικαιώματα, ενισχύει την ισότητα αλλά και το δικαίωμα όλων σε μία καλύτερη ποιότητα ζωής.

Σ4: «... να έχουν όλοι πρόσβαση στα ίδια αγαθά μόρφωσης και οικονομικά αγαθά πρέπει να έχουν όλοι, στην υγεία, στην παιδεία, να έχουν όλοι δυνατότητα, δηλαδή, να έχουνε εργασία να έχουνε καλή ποιότητα ζωής. Να είναι μία, δηλαδή, εξασφαλίζει η κοινωνική δικαιοσύνη, μάλλον, μία κοινωνία στην οποία όλοι οι πολίτες απολαμβάνουν περίπου την ίδια ποιότητα ζωής και τα ίδια αγαθά σε όλα τα επίπεδα, πολιτισμικά, οικονομικά, κοινωνικά.»

Σ18: «... το να μπορούν όλοι οι άνθρωποι να τα έχουν όλα. Δηλαδή, τροφή, υγεία, εκπαίδευση, ενέργεια, που είπαμε πριν, ψυχαγωγία, όλα τα αγαθά. Και εργασία πιστεύω, σίγουρα εργασία γιατί από εκεί ξεκινάνε όλα. Με βάση την εργασία έχουμε οι περισσότεροι πρόσβαση στα αγαθά. Αν δεν έχεις εργασία δεν έχεις χρήματα, δεν έχεις τροφή, δεν έχεις ασφάλεια, δεν έχεις περίθαλψη, δεν έχεις καλή εκπαίδευση για τα παιδιά σου και όλα, λοιπόν, αυτό πιστεύω.»

Για τους εκπαιδευτικούς, η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται άμεσα με την εργασία και το εισόδημα καθώς μέσα από αυτά προκύπτει η πρόσβαση στα αγαθά. Χαρακτηρίζουν, ακόμα, την κοινωνική δικαιοσύνη ως ανύπαρκτη και δύσκολα εφικτή, τουλάχιστον στο παρόν καπιταλιστικό σύστημα. Το βάρος για την πραγμάτωσή της επωμίζονται τόσο οι πολίτες όσο και το πολιτικό σύστημα, καθώς πρέπει να λαμβάνουν τις κατάλληλες αποφάσεις.

Σ3: «Ποιοι ψηφίζουν τις κυβερνήσεις βασικά, εννοείται, αυτό συνεπάγεται. Δηλαδή όταν επιλέγουμε κυβερνήσεις οι οποίες ξέρουμε ότι εξυπηρετούν οικονομικά τεράστια συμφέροντα.... την τσέπη τους, βέβαια εκεί είμαστε υπόλογοι όλοι.»

Σ4: «Κοιτάξτε, και αυτούς, και τους πολιτικούς οι άνθρωποι, οι πολίτες τους επιλέγουν, αλλά, είναι αυτό που είπαμε πριν, δηλαδή, ποιον επιλέγει ο πολίτης;»

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την κοινωνική δικαιοσύνη ως πρωταρχική αξία της αειφορίας, απαραίτητη για την ύπαρξή της.

Σ6: «Η κοινωνική δικαιοσύνη θα μπορούσε να είναι και στόχος και μέσο. Και στόχος που αφορά την αειφορία και την κοινωνία αλλά και μέσο. Δηλαδή, μέσω της κοινωνικής δικαιοσύνης θα μπορούσαμε να φτάσουμε στην αειφορία.»

Σ12: «Ναι, νομίζω ότι η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να πηγάζει από και να υπάρχει στην αειφορία.»

## 6.2.2 Αλληλεγγύη

Πίνακας 5: Αρχική κατηγορία Αλληλεγγύη

Αλληλεγγύη	
Κώδικες	Ιδιότητες
Ανιδιοτελής προσφορά	Έμπρακτη στήριξη
Όχι φιλανθρωπία	Συσπείρωση κοινωνίας
Κοινά προβλήματα	Προαγωγή του κοινού καλού
Πολιτικό σύστημα	Υποστήριξη κοινών αγώνων
Ανύπαρκτη/ανέφικτη	Δράση για αλλαγή
Απαραίτητη αξία της αειφορίας	

Για τους εκπαιδευτικούς η αλληλεγγύη αποτελεί μία πράξη αλληλοβοήθειας μεταξύ των μελών μίας κοινωνίας, μία ανιδιοτελής προσφορά προς τους πιο ευάλωτους, όχι όμως με την έννοια της απλής φιλανθρωπίας, που είναι μία εφήμερη πράξη, αλλά ως έμπρακτη στήριξη για τη βελτίωση των συνθηκών και την ποιότητα της ζωής.

Σ6: «Έχει, εεε η αλληλεγγύη έχει να κάνει με το βοηθώ τους γύρω μου να, να γίνουν, εεε, να αποκτήσουν δυνατότητες, όχι να, να επιζήσουνε, όχι να επιβιώσουνε, δεν είναι θέμα επιβίωσης... η αλληλεγγύη έχει να κάνει με το σέβομαι το διπλανό μου, αναγνωρίζω, διερευνώ και αναγνωρίζω τις ανάγκες του, αγωνίζομαι μαζί του και για αυτόν να αποκτήσει δυνατότητες ή τον εκπαιδεύω και το βοηθώ ούτως ώστε να αποκτήσει δυνατότητες να ανέβει το βιοτικό του επίπεδο ή το αξιακό του ή οτιδήποτε. Αυτό σημαίνει για εμένα αλληλεγγύη και φυσικά είναι και όρος και πάλι στόχος της αειφορίας».

Σ18: «Λοιπόν, η αλληλεγγύη είναι μια έννοια που οι περισσότεροι πιστεύω την μπερδεύουν, κι εγώ μέσα. Εεε, οι περισσότεροι νομίζουν ότι αλληλεγγύη είναι μια στήριξη υλική, μια παροχή βοήθειας υλική, που είναι και αυτό εντάξει, αλλά όχι δεν είναι μόνο αυτό, δεν είναι φιλανθρωπία, ας πούμε. Αλληλεγγύη είναι για μένα να δεις το πρόβλημα του άλλου, να μπεις στη θέση του αν μπορείς και να τον βοηθήσεις να ορθοποδήσει. Να βοηθήσεις να δει τις επιλογές του και να σταθεί μόνος του στα πόδια του αντιμετωπίζοντας τα εμπόδια, να αγωνιστείς μαζί του για έναν κοινό στόχο. Αυτό πιστεύω.»



Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αλληλεγγύη συμβάλλει τα μέγιστα στην κοινωνική συνοχή και είναι αυτή που μπορεί να συσπειρώσει τα μέλη μίας κοινωνίας σε κοινούς αγώνες και δράσεις για την επίτευξη κοινών στόχων όταν υπάρχουν κοινά προβλήματα και κοινές ανάγκες.

Σ17: *«Νομίζω ότι έχει να κάνει με την αλληλοστήριξη, με τη συνοχή του κοινωνικού ιστού, εεε, όπου συνεχώς προσδιορίζονται προβλήματα και πέφτουνε όλοι να τα λύσουν, με την καλή έννοια, εεε, ακριβώς επειδή διέπονται από αλληλεγγύη.»*

Όμοια με την κοινωνική δικαιοσύνη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αλληλεγγύη είναι ανύπαρκτη σήμερα καθώς το παρόν πολιτικό σύστημα δεν υποστηρίζει τέτοιου είδους κοινωνικές αξίες που προάγουν το κοινό καλό, αλλά δρα με γνώμονα το συμφέρον και το κέρδος.

Η αλληλεγγύη για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί απαραίτητη και αναγκαία αξία για την αειφορία, όχι μόνο ως αναγνώριση των κοινών προβλημάτων και της κοινής δράσης για την αντιμετώπισή τους, αλλά κυρίως γιατί αυτή η κοινή δράση θα συμβάλλει στην προστασία της φύσης και στη βελτίωση του περιβάλλοντος, στη διαφύλαξη των φυσικών πόρων και για την ευημερία των μελλοντικών γενιών που θα τη διαδεχθούν.

Σ18: *«Εεε, αν δεν δούμε τα προβλήματα συνολικά και συλλογικά, να αλληλοστηριχθούμε, να αγωνιστούμε μαζί, τότε θα εξακολουθούν να ευημερούν οι λίγοι και όχι όλοι, άρα αειφορία δεν υπάρχει. Και στο περιβάλλον, νομίζω, ισχύει. Εκμεταλλεύονται τους φυσικούς πόρους οι λίγοι σήμερα και σταδιακά θα εξαντληθούν και δε θα απομείνει τίποτα για τους επόμενους. Εεε, άρα, ναι, είναι αξία της αειφορίας.»*

### 6.2.3 Αυτονομία

Πίνακας 6: Αρχική κατηγορία Αυτονομία

<b>Αυτονομία</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Αυτάρκεια	Αυτοδιάθεση
Ανεξαρτησία	Λήψη αποφάσεων χωρίς
Προσωπική αξία	εξαναγκασμό
Δύσκολα εφικτή	Όρια ανάπτυξης (ατόμου/κοινωνίας)
Πολιτικός όρος χωρών/λαών	
Κοινά προβλήματα	
Αειφορική αξία: σε τοπικό επίπεδο	

Για τους εκπαιδευτικούς η αυτονομία αποτελεί κυρίως μία προσωπική αξία που χαρακτηρίζεται ως ελευθερία ή ανεξαρτησία σκέψης, επιλογών, αποφάσεων και ενεργειών. Στην ουσία αποτελεί την αυτοδιάθεση του ατόμου, δηλαδή, την ικανότητά του να μπορεί να δρα σύμφωνα με τη θέλησή του, να λαμβάνει αποφάσεις χωρίς περιορισμό ή εξαναγκασμό. Η κατοχή της αυτονομίας χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς δύσκολα εφικτή έως ακατόρθωτη.

Σ4: «*Η αυτονομία, νομίζω ότι είναι, η υπέρτατη αρετή, ως πούμε, για κάθε άνθρωπο. Να μπορεί να είναι αυτόνομος, για κάθε άνθρωπο και για κάθε οργανισμό.*»

Σ18: «*Η αυτονομία, τώρα, νομίζω σημαίνει να μπορώ να κάνω επιλογές, να παίρνω αποφάσεις σύμφωνα με τα θέλω και τις ανάγκες μου. Αυτονομία είναι να μην μου επιβάλλει κάποιος τις δικές του επιλογές. Δεν ξέρω, όμως, αν αυτό, μπορεί να γίνει σε απόλυτο βαθμό ούτε σε προσωπικό ούτε σε κοινωνικό επίπεδο.*»

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αυτονομία ως πολιτικό όρο που αφορά χώρες ή λαούς, δηλαδή, ως το δικαίωμά τους στην εθνική αυτοδιάθεση και συνεπώς αποτελεί πολυδιάστατη έννοια. Καθώς αναγνωρίζουν ότι σε μία παγκοσμιοποιημένη κοινωνία τα προβλήματα είναι κοινά, θεωρούν ότι καμία χώρα δεν μπορεί να αποφασίζει μόνη της χωρίς να σέβεται τα δικαιώματα άλλων χωρών και χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τους, καθώς οι αποφάσεις της αυτές ενδεχομένως να έχουν παγκόσμιο αντίκτυπο.

Σ8: «...ζούμε σε μια παγκόσμια κοινωνία, σε μια μεγάλη γειτονιά που όλοι έχουμε κοινά βιώματα, ε, είναι λίγο δύσκολο να πεις εγώ θα φροντίσω τα της γειτονιάς μου, τα του οίκου μου θα τα λύσω και δε με νοιάζουν όλα τα υπόλοιπα... Εεε, είναι λίγο σύνθετο αυτό το ζήτημα. Αν ο καθένας αποφασίζει από μόνος του, εεε, τα πράγματα είναι λίγο μπερδεύονται... Τώρα, δεν είναι τόσο απλό να πεις είμαι αυτόνομος κάνω ό,τι θέλω.»

Σ16: «Αλλά εδώ η αυτονομία τώρα, νομίζω ότι επειδή καμία χώρα δεν μπορεί να είναι αυτόνομη, δεν είμαστε στις παλιές παραδοσιακές κλειστές κοινωνίες, έχουμε την ανάγκη για τη συνεργασία, τις διμερείς συμφωνίες που συνάπτουν τα κράτη μεταξύ τους, νομίζω ότι αυτονομία είναι πολύ δύσκολο, δηλαδή μία χώρα να είναι αυτόνομη να μπορεί να καλύπτει τις δικές της ανάγκες, στην ενέργεια ή σε όλους τους τομείς ακόμα και διατροφικές συνήθειες και τα λοιπά και το βλέπουμε αυτό με το φυσικό αέριο, πόση εξάρτηση υπάρχει από αυτήν τη μορφή ενέργειας.»

Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν στενά την αυτονομία με την υπευθυνότητα, με το αίσθημα, δηλαδή, της ευθύνης αλλά και τη στάση που αυτό επιβάλλει. Όσο πιο αυτόνομος είναι κάποιος τόσο μεγαλύτερη είναι και η ευθύνη των αποφάσεων και των πράξεών του.

Σ7: «Η αυτονομία, ο καθένας, ο καθένας πρέπει να έχει μία στάση ζωής, που να είναι η υπευθυνότητα για εμένα αυτό σημαίνει η αυτονομία. Δηλαδή, να λειτουργώ αυτόνομα αλλά και να είμαι και υπεύθυνος για τις πράξεις μου, δηλαδή, λογοδοτούμε πάντα κάπου.»

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτονομία μπορεί να αποτελέσει αξία της αειφορίας μονάχα σε τοπικό επίπεδο, όταν, δηλαδή, σχετίζεται με την ανάπτυξη μίας τοπικής κοινωνίας. Η κοινωνία αυτή, η οποία διαθέτει αυτάρκεια πόρων και μέσων, μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις σύμφωνα με τις δικές της ανάγκες και συνθήκες, θέτοντας έτσι και τα όρια της ανάπτυξής της.

Σ9: «... και η ίδια η αειφορία θα μπορούσε σπάσει ανά περιοχή να το πω έτσι. Δηλαδή, δεν έχει τις ίδιες ανάγκες και τις ίδιες δυνατότητες κάθε περιοχή σε μία χώρα, οπότε... μια αυτονομία ίσως θα βοηθούσε τους κανόνες για την αειφορία ανά περιοχή. Γιατί δεν μπορεί, ας πούμε, εεε, αυτή είναι η πεποίθησή μου, δεν μπορεί να

παίρνει αποφάσεις για παράδειγμα ένας νησιώτης για αυτά που γίνονται σε ένα ορεινό μέρος όπως εδώ γιατί έχουν διαφορετικές ανάγκες εντελώς.»

Σ18: «Μια κοινωνία, δηλαδή, να διαχειρίζεται τους φυσικούς της πόρους αυτόνομα χωρίς την επιβολή από τρίτους, αλλά να σέβεται και τους πόρους της, να μην τους εξαντλεί. Ίσως να ορίζεται εδώ η αυτονομία, ας πούμε.»

#### 6.2.4 Οικολογική Βιωσιμότητα

Πίνακας 7: Αρχική κατηγορία Οικολογική βιωσιμότητα

<b>Οικολογική βιωσιμότητα</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Προστασία περιβάλλοντος Αλληλεπίδραση ανθρώπου-φύσης Ηθική/κοινωνική υποχρέωση Αειφορική αξία: εξάρτηση/συνέχιση της ανθρώπινης ζωής από το περιβάλλον	Εξάρτηση από τις πολιτικές επιλογές Η φύση ίσης αξίας με τον άνθρωπο Ανάγκη καλλιέργειάς της στα παιδιά)

Για τους εκπαιδευτικούς η οικολογική βιωσιμότητα σχετίζεται στενότερα με το φυσικό περιβάλλον. Νοείται όχι μόνο ως προστασία του περιβάλλοντος και διατήρηση των οικοσυστημάτων, αλλά κυρίως ως αναγνώριση της αλληλεξάρτησης μεταξύ ανθρώπου και φύσης. Η αναγνώριση αυτή αφορά στο ότι η ανθρώπινη ζωή δεν εξαρτάται απλά από το φυσικό περιβάλλον, αλλά η συνέχειά της είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με αυτό.

Επιπλέον, η αναγνώριση αυτή των εκπαιδευτικών σχετίζεται και με τη συνειδητοποίηση των συνεπειών της ανθρώπινης παρέμβασης στο περιβάλλον, θέτοντας ένα εύλογο ερώτημα του κατά πόσο μπορεί η φύση να διατηρηθεί ή να επιβιώσει σύμφωνα με τις συνθήκες που διαρκώς διαμορφώνουν οι άνθρωποι.

Σ6: «Ε, δεν μπορεί το κέρδος κάποιων λίγων ή και η καλοπέραση όλων των ανθρώπων να είναι εις βάρος του οικοσυστήματος, των ζώων, των δασών και τα λοιπά, γιατί πάλι και ακόμη και αν δεν το πάρεις ηθικά και το πάρεις, εεε, με τους νόμους της Φυσικής, σε εσένα θα επιστρέψει το κακό ας πούμε, ο κύκλος που θα

*κλείσει, δε θα είναι στη γενιά σου θα είναι στην επόμενη, δε θα είναι στην επόμενη θα είναι στη μεθεπόμενη.»*

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την οικολογική βιωσιμότητα όχι μόνο μία κοινωνική-αιμοφορική αξία αλλά μία ηθική, κοινωνική υποχρέωση. Είναι απαραίτητο η υποχρέωση αυτή να μεταλαμπαδευτεί αλλά και να καλλιεργηθεί η αξία της οικολογικής βιωσιμότητας στις μελλοντικές γενιές, ώστε να μπορεί να υπάρξει μία αρμονική αλληλεξάρτηση μεταξύ ανθρώπου και φύσης.

*Σ10: «Σίγουρα θα τη χαρακτηρίζα όμως ως μία κοινωνική υποχρέωση. Και τώρα και στην αιμοφορία.»*

*Σ12: «Εννοείται ότι είναι κοινωνική αξία η οικολογική βιωσιμότητα και θα πρέπει, εεε, θα πρέπει και τα παιδιά μας να μάθουν, θα πρέπει να μεγαλώσουμε και τα παιδιά μας με αυτή την κοινωνική αξία και με αυτήν την κοινωνική αξία. Εννοείται, εννοείται, αλλιώς πώς; Πώς συνεχίζω να υπάρχω;»*

#### 6.2.5 Ισότητα

*Πίνακας 8: Αρχική κατηγορία Ισότητα*

<b>Ισότητα</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Ίση μεταχείριση όλων Αποδοχή και σεβασμός στη διαφορετικότητα Κοινωνική δικαιοσύνη	Ανθρώπινα δικαιώματα Άμβλυση κοινωνικού αποκλεισμού

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ισότητα ως την ίση μεταχείριση όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, θρησκείας, ιδεολογίας, εισοδήματος. Μέσω της ισότητας θεωρούν ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ισάξιοι, αντιμετωπίζονται ως ίσοι μεταξύ τους, απέναντι στον νόμο, έχουν ίσα δικαιώματα και ελευθερίες και ίσες ευκαιρίες βελτίωσης της ζωής τους.

*Σ2: «... να υπάρχει στην κοινωνία: μια ισότιμη μεταχείριση των μελών της.»*

Σ6: «... στο να έχουν όλοι οι άνθρωποι ίσα δικαιώματα, ίσες ευκαιρίες, εεε, ίσες, εεε, απολαβές, ίση δικαιοσύνη, ίση υγεία, αυτό θα ήταν το σωστό, ας πούμε, ίση παιδεία.»

Για τους εκπαιδευτικούς η ισότητα συνυφαίνεται με την κοινωνική δικαιοσύνη, πολλές φορές ταυτίζεται με αυτήν, με την έννοια ότι όταν μία κοινωνία λειτουργεί με βάση την ισότητα τότε όλα τα μέλη της έχουν ίσα δικαιώματα στους φυσικούς πόρους, ισότιμη πρόσβαση σε οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά αγαθά.

Σ12: «Εεε, θα μπορούσαμε να έχουμε μία κοινωνία η οποία θα ήταν ισότιμη προς όλους, προς όλα τα μέλη της χωρίς να έχουμε κατά βάση κοινωνικές ανισότητες. Και, επίσης, θα μπορούσαμε να έχουμε μία κοινωνία στην οποία τα μέλη της θα είχαν πρόσβαση όλα με τον ίδιο τρόπο στον πλούτο, τέλος πάντων, είτε αυτός είναι φυσικός πλούτος, είτε είναι οικονομικός πλούτος, είτε είναι ενεργειακός πλούτος. Αυτό είναι ισότητα.»

#### 6.2.6 Σεβασμός στον Άνθρωπο και στο Περιβάλλον

Πίνακας 9: Αρχική κατηγορία Σεβασμός στον άνθρωπο και στο περιβάλλον

<b>Σεβασμός στον άνθρωπο και στο περιβάλλον</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Εκτίμηση της ζωής Περιβάλλον ως ολότητα Απαραίτητη αξία της αειφορίας	Ο άνθρωπος μέρος του όλου Συνείδηση των επερχόμενων γενιών

Ο σεβασμός στον άνθρωπο και στο περιβάλλον αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως ιδιαίτερα σημαντική κοινωνική αξία απαραίτητη για την αειφορία. Μέσα από τον αλληλοσεβασμό μεταξύ των ανθρώπων, ο ίδιος ο άνθρωπος μπορεί να περάσει στον σεβασμό του περιβάλλοντος ως ζώσα κατάσταση.

Σ10: «... εγώ θα έλεγα σεβασμός προς τον συνάνθρωπο και στο περιβάλλον από όλους μας, δηλαδή, ίσως είναι από τα βασικότερα που θα έπρεπε να έχουμε.»

Για τους εκπαιδευτικούς ο σεβασμός φανερώνει την ανάγκη αντιμετώπισης του περιβάλλοντος ως ολότητα και όχι μόνο ως φύση αλλά και τη συνειδητοποίηση

ότι ο άνθρωπος είναι μέρος αυτού του όλου που αλληλεπιδρά με και εξαρτάται από αυτό. Η αντιμετώπιση αυτή αποβλέπει στη μελλοντική ακεραιότητα αυτού του όλου, στη συνείδηση των επερχόμενων γενιών μέσα σε ένα υγιές περιβάλλον.

Σ4: «... αλληλοσεβασμός θα έλεγα, αλληλοσεβασμός όχι μόνο μεταξύ των πολιτών, και μεταξύ περιβάλλοντος και πολιτών, πολιτών και περιβάλλοντος, δηλαδή, να αντιμετωπιστεί το περιβάλλον σαν, σαν ολότητα, σαν κάτι που, εεε, δεν το βρήκαμε μόνο, ως κάτι που θα το παραδώσουμε. Έτσι, με περισσότερο σκεπτικισμό, δηλαδή, να το αντιμετωπίσουμε.»

### 6.2.7 Ενσυναίσθηση

Πίνακας 10: Αρχική κατηγορία Ενσυναίσθηση

<b>Ενσυναίσθηση</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
<p>Συναίσθηση της πραγματικότητας του άλλου</p> <p>Ανάπτυξη μέσω της επικοινωνίας</p> <p>Επίγνωση των κοινών προβλημάτων</p> <p>Έγνοια για τις μελλοντικές γενιές</p> <p>Κινητοποίηση δράσης</p>	<p>Φίλοκοινωνική συμπεριφορά</p> <p>Ανάπτυξη δεξιοτήτων από κοινού επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων</p>

Μεταξύ των κοινωνικών αξιών που απαρτίζουν το αξιακό πλαίσιο της αειφορίας αναδύεται ως σημαντική αξία η ενσυναίσθηση. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ενσυναίσθηση ως τη βαθύτερη κατανόηση της κατάστασης του άλλου, τη συναίσθηση της πραγματικότητάς του, ακόμα και όταν ο άλλος είναι μη ανθρώπινος.

Η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται μέσω της επικοινωνίας με τους άλλους και έτσι συμβάλλει στην επίγνωση των κοινών προβλημάτων μεταξύ των ανθρώπων. Με τον τρόπο αυτόν η ενσυναίσθηση μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων από κοινού επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, κινητοποιώντας, έτσι, τη δράση για αλλαγή τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον.

Σ8: «Δεν είμαστε μόνοι μας, άρα, λοιπόν, όσο περισσότερο επικοινωνούμε με τον διπλανό μας, βοηθούμε τον διπλανό μας και όσο περισσότερο μπορούμε να αντιληφθούμε ότι δεν είναι κάτι ξένο είναι το δικό μου, τόσο πιο καλά θα αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα και τόσο πιο καλύτερη προσέγγιση θα έχουμε, τόσο πιο καλές στρατηγικές θα αναπτύξουμε για την αντιμετώπισή τους.»

Σ7: «Η ενσυναίσθηση είναι ένα πολύ μεγάλο πράγμα και είναι αξία που, εεε, θα καλλιεργήσει και πάρα πολλά πράγματα όσον αφορά στη δράση και την παροντική και τη μελλοντική.»

Παράλληλα, στο αειφορικό πλαίσιο, η ενσυναίσθηση για τους εκπαιδευτικούς λογίζεται και ως έγνοια για τις επόμενες γενιές, δηλαδή, ως ανταπόκριση στις ανάγκες και στις προσδοκίες τους. Η ευζωία των μελλοντικών γενιών προϋποθέτει την ενσυναίσθηση της παρούσας γενιάς.

Σ7: «... αφορά στη μέριμνα για τη ζωή των μελλοντικών ανθρώπων αλλά και την ποιότητα αυτής της ζωής που θα τους παραδώσουμε... οι άνθρωποι που είμαστε παρόντες τώρα πάνω στον πλανήτη να μπορούν να μπουν στη θέση των μελλοντικών ανθρώπων και να νιώσουν τις επιθυμίες που ενδεχομένως θα έχουν οι επόμενοι και να μπορούν να δράσουν σύμφωνα με τη δική τους συλλογική θέληση.»

### 6.2.8 Υπευθυνότητα

Πίνακας 11: Αρχική κατηγορία Υπευθυνότητα

<b>Υπευθυνότητα</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Ανάληψη ευθυνών Μεταξύ ανθρώπων & μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος	Μη καταπάτηση δικαιωμάτων του άλλου Ευθύνη διαφύλαξης φυσικών πόρων

Εξίσου σημαντική αειφορική αξία για τους εκπαιδευτικούς θεωρείται η υπευθυνότητα, η οποία αφορά τόσο στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων όσο και στη σχέση ανθρώπου και περιβάλλοντος. Η υπευθυνότητα αποτελεί την ανάληψη της ευθύνης των συνεπειών που απορρέουν μέσα από τις πράξεις, τις ενέργειες και τις αποφάσεις που λαμβάνουν καθημερινά οι άνθρωποι, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά.



Όταν ένα άτομο, ή μία κοινωνία, ενεργεί με υπευθυνότητα μεριμνά για την ικανοποίηση των επιθυμιών και των αναγκών του σεβόμενο τις επιθυμίες και τις ανάγκες των άλλων, χωρίς να καταπατά τα δικαιώματά τους. Η υπευθυνότητα για τους εκπαιδευτικούς μεταφράζεται και ως ευθύνη διαφύλαξης των φυσικών πόρων για τις επόμενες γενιές.

Σ18: *«Δηλαδή, είμαι υπεύθυνος σημαίνει δεν καταπατώ τα δικαιώματα, τις ανάγκες του άλλου, αναλαμβάνω τις ευθύνες μου... έτσι και με το περιβάλλον ενεργώ υπεύθυνα ως προς το περιβάλλον ως άτομο, όχι μόνο για να ζήσω εγώ καλά, αλλά ώστε να αφήσω κάτι πίσω μου και για τους άλλους, δε σπαταλώ. Και ως κοινωνία πιστεύω πρέπει να ισχύει αυτό.»*

### 6.2.9 Συμμετοχή στα Κοινά

Πίνακας 12: Αρχική κατηγορία Συμμετοχή στα κοινά

<b>Συμμετοχή στα κοινά</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Μη συμμετοχή Παράγοντες μη συμμετοχής	Απολιτικοποίηση Προϋποθέσεις συμμετοχής

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή στα κοινά πρέπει να αποτελεί κοινωνική αξία. Οι ίδιοι δηλώνουν ότι δεν εμπλέκονται ενεργά σε βασικά θέματα και επιλογές που αφορούν στην κοινωνία στην οποία ανήκουν και που επηρεάζουν τη ζωή τους. Ως αποτέλεσμα δέχονται ως τετελεσμένες τις αποφάσεις που έχει λάβει η όποια πολιτική αρχή αλλά και τις συνέπειες αυτών των αποφάσεων.

Σ13: *«Ίσως, δεν ξέρω, ίσως φταίμε και εμείς, να σου πω, γιατί δεν είμαστε ενεργοί πολίτες ((γέλιο)) τόσο πολύ. Που αυτό έπρεπε να το προσθέσω στις αξίες, στις κοινωνικές αξίες, πιο μεγαλύτερη συμμετοχή στα κοινά.»*

Σ10: *«Ίσως εεε αν βρισκόμασταν και σε μία πολιτική έτσι εγρήγορη, θα έλεγα, δηλαδή να μπορούσαμε να παρεμβαίνουμε ίσως λίγο περισσότερο, τουλάχιστον σκεπτόμενοι, στα κέντρα αποφάσεων.»*

Η μειωμένη εμπιστοσύνη των πολιτών προς τους αιρετούς τους εκπροσώπους και το πολιτικό σύστημα, η αυξημένη ενασχόληση με τις προσωπικές υποθέσεις, ο αγώνας για την κάλυψη των βασικών αναγκών της ζωής είναι παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι παρεμποδίζουν τη συμμετοχή στα κοινά. Η ικανοποίηση αυτών των παραγόντων ενδεχομένως θα δυνάμωνε τη συμμετοχή τους.

Σ10: «Ναι, αν είχαμε όλα τα προηγούμενα που περιγράψαμε πιστεύω ότι θα είχαμε και μεγαλύτερη συμμετοχή σε όλο αυτό.»

### 6.2.10 Εθελοντισμός

Πίνακας 13: Αρχική κατηγορία Εθελοντισμός

<b>Εθελοντισμός</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Εκούσια συμμετοχή Ενεργός πολίτης	Δράση προς όφελος του κοινωνικού συνόλου Κάλυψη κενών κρατικού μηχανισμού

Οι εκπαιδευτικοί ανάγουν τον εθελοντισμό σε μία κοινωνική αξία η οποία μπορεί να προάγει την έννοια του ενεργού πολίτη, για αυτό και πρέπει να καλλιεργηθεί στα παιδιά.

Σ1: «... καλλιεργώντας τον εθελοντισμό... γιατί αυτό με ενδιαφέρει να κάνουμε καλύτερους ανθρώπους και πιο ενεργούς ανθρώπους.»

Σ14: «Εεε, έβαλα το κομμάτι του εθελοντισμού που δεν ξέρω αν μπαίνει στις κοινωνικές αξίες αλλά για εμένα, εεε, είναι ένα κομμάτι που το βάζω, το βάζω σαν αξία κοινωνική τον εθελοντισμό.»

Καθώς ο εθελοντισμός δεν είναι υποχρεωτικός αλλά στηρίζεται μονάχα στην εκούσια συμμετοχή των πολιτών σε δράσεις προς όφελος του κοινωνικού συνόλου, καλείται να καλύψει τα κενά που δημιουργούν η αδυναμία ή η αδιαφορία του κρατικού μηχανισμού για την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων. Έτσι, μπορεί να κινητοποιήσει δράσεις υπέρ της αειφορίας χωρίς την επίσημη συνεργασία και υποστήριξη από την πολιτεία.

Σ4: «Ήταν προσπάθειες εθελοντών, η τοπική αυτοδιοίκηση, ας πούμε, έκλεινε τα ώτα, δεν ασχολήθηκε κανένας μαζί μας...»

### 6.3 2<sup>η</sup> Κατηγορία-Άξονας: Λήψη απόφασης

#### 6.3.1 Ρόλος των Κοινωνικών Αξιών

Πίνακας 14: Αρχική κατηγορία Ρόλος των κοινωνικών αξιών

<b>Ρόλος των κοινωνικών αξιών</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Προτεραιότητες/ βαθύτερες ανάγκες Διαμόρφωση προσωπικότητας Συγκρότηση κοινωνικής συνοχής Παράγοντας λήψης απόφασης/δράσης	Κριτήρια προσωπικής/κοινωνικής ανάπτυξης Λειτουργία ατόμου/ομάδας Αναντιστοιχία αξιών-πράξεων Συνθήκες της ζωής

Οι εκπαιδευτικοί νοσηματοδοτούν τις κοινωνικές αξίες ως τις βαθύτερες ανάγκες μίας κοινωνίας καθώς και τις προτεραιότητες που αυτή θέτει. Θεωρούν τον ρόλο των αξιών ιδιαίτερα σημαντικό γιατί αυτές διαμορφώνουν την προσωπικότητα, καθορίζουν τη συμπεριφορά, τις πεποιθήσεις και τις ενέργειες του ατόμου αλλά κυρίως γιατί ρυθμίζουν τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων στο πλαίσιο μίας κοινωνίας πολιτών. Οι αξίες είναι απαραίτητες για μία κοινωνία γιατί θέτουν κανόνες που συγκροτούν την κοινωνική συνοχή και συμβάλλουν στην ανάπτυξή της.

Σ2: «Σίγουρα σε μια κοινωνία θα πρέπει να υπάρχουν κοινωνικές αξίες. Χωρίς αυτές τις αξίες θα είμασταν ζούγκλα. Θα πρέπει όλοι να τις λαμβάνουμε υπόψη γιατί είμαστε μέλη μιας κοινωνίας και δεν μπορεί ο καθένας να σκέφτεται μόνο τον εαυτό του.»

Σ10: «Εεε, κοινωνικές αξίες θα μπορούσαν να πω ότι είναι όλες εκείνες οι αξίες παύλα αρχές που θα έπρεπε να έχουμε ως άτομα πρώτα από όλα, ως άνθρωποι, και οι οποίες θα μας βοηθούσαν να λειτουργούμε και να εξελισσόμαστε ως κοινωνικό σύνολο στις καλύτερες συνθήκες που θα μπορούσαμε, τόσο κοινωνικές όσο και οικονομικές, ψυχολογικές θα μπορούσαμε να πούμε σήμερα.»

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι αξίες αποτελούν προσδιοριστικό παράγοντα της λήψης απόφασης και της δράσης. Αναγνωρίζουν, όμως, ότι υπάρχει μία αντίφαση, μία αναντιστοιχία μεταξύ αξιών και πράξεων. Στην πραγματικότητα, ισχυρότερος προσδιοριστικός παράγοντας της λήψης απόφασης και της δράσης αναδεικνύονται οι συνθήκες της ζωής μέσα στις οποίες διαβιώνουν οι άνθρωποι και οι οποίες αλλάζουν συνεχώς. Η λήψη απόφασης και η δράση, που επηρεάζονται από το ιδιωτικό συμφέρον, αποσκοπούν στη διατήρηση ή στη βελτίωση του κοινωνικοοικονομικού προφίλ του ατόμου.

Σ3: «... αλλά στην ουσία, στην πραγματικότητα δε δρούμε μόνο με τις αξίες μας δρούμε και με την τσέπη μας, δρούμε και με τα μικροσυμφέροντά μας.»

Σ10: «... πολλές φορές οι αποφάσεις μας εξαρτώνται και από αυτά που ζούμε και αυτά που ζούμε δεν είναι και τα καλύτερα θα έλεγα.»

### 6.3.2 Πολιτικό Σύστημα

Πίνακας 15: Αρχική κατηγορία Πολιτικό σύστημα

<b>Πολιτικό σύστημα</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Καπιταλισμός Αλληλεπίδραση αξιών Κυριαρχία στη λήψη αποφάσεων Πολιτικό συμφέρον	Έκπτωση αξιών Πολιτικές αποφάσεις Σκοπιμότητα/κέρδος Αποστασιοποίηση της κοινωνίας

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στο παρόν καπιταλιστικό σύστημα οι υγιείς κοινωνικές αξίες έχουν αντικατασταθεί από τον ατομικισμό, το ιδιωτικό συμφέρον και το κέρδος, τον ανταγωνισμό. Αναγνωρίζουν, επίσης, ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των αξιών του πολιτικού συστήματος και των πολιτών, η οποία είναι καθοριστική για τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις για μείζονας σημασίας ζητήματα, αλλά και προς όφελος ποιων αυτές λαμβάνονται.

Σ4: «Κοίταξε, θα έλεγα ότι το ένα, πώς να το πω; Αλληλοεπιδρούν ας πούμε. Η πολιτική βούληση επηρεάζει τις κοινωνικές αξίες και οι κοινωνικές αξίες επηρεάζουν την πολιτική βούληση... αν έχουμε πολιτικούς οι οποίοι σκέφτονται το πολιτικό κόστος και δε σκέφτονται, ας πούμε, πώς εεε πώς θα βοηθήσουν το περιβάλλον, δεν έχουν υψηλές κοινωνικές αξίες, ε ό,τι και να κάνουν οι πολίτες ακόμη και αυτοί που αντιλαμβάνονται ότι οι κοινωνικές αξίες χωλαίνουν, τέλος πάντων, δεν μπορούν να κάνουν και πολλά πράγματα.»

Για τους εκπαιδευτικούς το πολιτικό σύστημα εμφανίζεται κυρίαρχο στη λήψη αποφάσεων, το οποίο δρα προς την εξυπηρέτηση συμφερόντων και χωρίς πρότερη διαβούλευση και με τους κοινωνικούς φορείς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αποστασιοποίηση της κοινωνίας από κρίσιμους πολιτικούς σχεδιασμούς και αποφάσεις.

Σ13: «Η λήψη αποφάσεων γίνεται στα κέντρα όπως σου είπα ((γέλιο)), ποιος μας ρωτάει; Είναι πολιτικές.»

### 6.3.3 Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων

Πίνακας 16: Αρχική κατηγορία Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

<b>Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Αποχή Συνειδητοποιημένοι εκπαιδευτικοί Πολιτικός χαρακτηρισμός Παράγοντες μη συμμετοχής	Πολιτική σκέψη Φόβος της "ταμπέλας" Προσωπική διαπραγμάτευση Σχετικότητα θέματος

Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να απέχουν από διαδικασίες διαλόγου και λήψης αποφάσεων ακόμα και για κρίσιμα, τοπικά κοινωνικά ζητήματα, όπως η απολιγνιτοποίηση, ή ακόμα και από ειδικότερα θέματα του κλάδου τους.

Σ3: «Να αποφασίζουμε για τον τόπο μας; Όχι, δεν υπάρχει μεγάλη συμμετοχή από τον κλάδο μας, δε θα έλεγα, όχι.»

Σ5: «Άσε, ακόμα και όταν τους αφορά, στα του κλάδου μας, δηλαδή, δε μετέχουν.»

Αν και οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση των συνεπειών που μπορεί να έχει ένα κοινωνικό ζήτημα αποφεύγουν να ασχοληθούν ενεργά με αυτό λόγω έλλειψης χρόνου, προσωπικών θεμάτων, προβλημάτων της καθημερινότητας.

Η ρήξη με την τοπική κοινωνία αποτελεί έναν ακόμη λόγο μη εμπλοκής τους, ειδικά αν οι απόψεις που υποστηρίζουν είναι αντίθετες από τις απόψεις της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας ή θίγουν τα συμφέροντα μίας συγκεκριμένης ομάδας. Σημαντικότερος, όμως, παράγοντας μη συμμετοχής είναι ο φόβος του πολιτικού χαρακτηρισμού και η σύνδεσή τους με διάφορα πολιτικά κόμματα.

Σ2: «Εγώ δε θα ήθελα να συνδυάσω καθόλου για παράδειγμα με την πολιτική και τα κομματικά θέματα δηλαδή το τι υποστηρίζει, ναι αυτό θα έλεγα. Ίσως και ένα μέρος, ένας λόγος που δε θα έπαιρνα μέρος σε τέτοιες δράσεις είναι όταν σχετίζονται με κάποιο κόμμα και τις δράσεις κάποιου πολιτικού κόμματος.»

Σ5: «Πιστεύω όχι, γιατί φοβούνται να μην εκτεθούνε και κομματικά δηλαδή. Κάποιοι πιστεύουνε ότι δεν τους αφορά κιόλας.»

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών έγκειται στην προσωπικότητά τους, στο κατά πόσο είναι κοινωνικά ή περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι, στο κατά πόσο είναι πολιτικά σκεπτόμενοι και συνειδητοποιημένοι και διαθέτουν πολιτική κρίση.

Σ10: «Εεε, αν δεχθούμε ότι είναι συνειδητοποιημένοι ως άτομα και μέλη της κοινωνίας, φαντάζομαι πως ναι, θα έχουνε κάποια μεγαλύτερη συμμετοχή, μόνο αυτοί που είναι απόλυτα συνειδητοποιημένοι.»

#### 6.4 3<sup>η</sup> Κατηγορία-Άξονας: Καλλιέργεια Αξιών στην ΠΕ/ΕΑΑ

##### 6.4.1 Καλλιέργεια Αξιών Μέσω Προγραμμάτων Τοπικής Κοινωνικής Θεματολογίας

Πίνακας 17: Αρχική κατηγορία Καλλιέργεια αξιών μέσω προγραμμάτων τοπικής κοινωνικής θεματολογίας

<b>Καλλιέργεια αξιών μέσω προγραμμάτων τοπικής κοινωνικής θεματολογίας</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Γνωσιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα	Μίμηση προτύπων Ρίσκο/πρόκληση

<p>Εκπαιδευτικός ως πρότυπο</p> <p>Παράγοντες επιλογής &amp; υλοποίησης (Ηλικία μαθητών &amp; Οικογένεια)</p> <p>Μεθοδολογία ΠΕ/ΕΑΑ</p> <p>Υποχρεωτικότητα ΠΕ/ΕΑΑ</p> <p>Ανάγκη επιμόρφωσης</p> <p>Ολιγωρία</p>	<p>Ενσυναίσθηση</p> <p>Στοχευμένα προγράμματα</p> <p>Έλλειψη χρόνου</p> <p>Πρόβλεψη &amp; πρόληψη</p>
---	---

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης συνολικά συμπαρασύρει και την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ. Η θεματολογία των προγραμμάτων που εκπονούν, ακόμα και όταν συνδέεται με την τοπικότητα, χαρακτηρίζεται βατή.

Σ5: *«Ναι, επάνω επάνω. Μπορούμε να τα πιάσουμε όλα τα θέματα αλλά επάνω επάνω.... Ας πούμε στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δε μένουμε, σταματάμε ας πούμε στην ανακύκλωση, δεν μπαίνουμε στην κυκλική οικονομία, δεν μπαίνουμε σε θέματα βαθιά οικονομικά. Εεε, μένουμε απλώς στο περιβαλλοντικό θέμα, δηλαδή, θα μιλήσουμε για οικολογία, θα μιλήσουμε, ξέρω 'γώ, για πράγματα, ξέρω 'γώ, για βιωσιμότητα πάνω-πάνω.»*

Για την ανάδειξη και την καλλιέργεια του αξιακού πλαισίου της αειφορίας, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι σημαντικό και οι ίδιοι να ενστερνίζονται αυτές τις κοινωνικές αξίες αλλά και να ενεργούν με βάση αυτές στην καθημερινή τους πρακτική αν θέλουν πραγματικά να τις καλλιεργήσουν στους μαθητές τους. Άλλωστε, λειτουργούν ως πρότυπα για τους μαθητές, εν προκειμένω θετικά, και αυτή η μάθηση μέσω της μίμησης μπορεί να επεκταθεί σε μετέπειτα στάδια της ζωής των μαθητών, σε συμπεριφορές, συνήθειες αλλά και επιλογές.

Σ5: *«Μα θα ήσουνα ψεύτης, πώς θα το περάσεις;»*

Σ8: *«Ε, αυτό νομίζω είναι ((γέλιο)) εκ των ων ουκ άνευ. Εάν δεν το έχουμε πώς θα το υποστηρίξουμε; Δηλαδή, πώς θα εμπνεύσουμε τα παιδιά να ακολουθήσουνε κάτι εάν εμείς δεν το πιστεύουμε;»*

Σ15: *«Ναι, ναι, νομίζω ότι είναι απαραίτητο. Αν δεν τις ενστερνίζονται πραγματικά πώς θα τις μεταδώσουν; Ε, πρέπει να αποτελούν παράδειγμα. Διαφορετικά νομίζω δε γίνεται.»*

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι δεν τους λείπουν οι γενικές γνώσεις, αλλά οι εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σε μεθόδους και τεχνικές της καλλιέργειας αξιών, που θα τους βοηθήσουν να σχεδιάσουν και να εκπονήσουν προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ στοχευμένα πάνω σε κρίσιμα ζητήματα της τοπικής κοινωνίας. Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι επιβεβλημένη.

Σ7: *«Χρειάζεται μια μετεκπαίδευση και σε μας.»*

Σ18: *«Βέβαια, είναι δύσκολο αρκετά, νομίζω δεν είμαστε αρκετά εκπαιδευμένοι σε αυτό, στο να διδάξουμε, ας πούμε, αξίες.»*

Οι εκπαιδευτικοί θέτουν το ζήτημα της υποχρεωτικότητας της ΠΕ/ΕΑΑ και της ένταξής της στο ωρολόγιο πρόγραμμα αλλά και της λειτουργίας του σχολείου συνολικά με βάση τις αρχές της. Μόνο έτσι τα προγράμματα μπορούν να είναι αποτελεσματικά και η καλλιέργεια αξιών να συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής των μαθητών.

Σ9: *«Βασικά η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι πιο, εεε, μεγαλύτερο κομμάτι της εκπαίδευσης και όχι αποκομμένη από το σχολείο σαν ωράριο να το πω έτσι... Τα προγράμματα να είναι στην επιλογή του καθενός αλλά να μπούνε στο σχολικό πρόγραμμα κανονικά.»*

Σ17: *«... σίγουρα είναι καλοδεχούμενο ειδικά από το να λείπει τελείως, αλλά το ερωτηματικό μου είναι κατά πόσο ένα πρόγραμμα περιστασιακό μπορεί να εμφυσήσει τις αξίες πραγματικά μέσα στα παιδιά.»*

Κατά τους εκπαιδευτικούς αρωγός στην προσπάθεια καλλιέργειας κοινωνικών αξιών πρέπει να είναι τόσο το οικογενειακό όσο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον ώστε να υπάρχει γόνιμο έδαφος για τις αξίες να αναπτυχθούν και να γίνουν πράξη. Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η συμπερίληψη των γονέων στα προγράμματα γιατί οι ίδιοι μπορεί να επωφεληθούν από αυτά αλλά και γιατί αποτελούν ένα ισχυρό πρότυπο για τα παιδιά τους.



Σ5: «Δεν είναι τόσο απλό δηλαδή, ούτε με τις αξίες, πιο δύσκολα, θέλει χρόνο, θέλει καλλιέργεια, θέλει επιμονή, θέλει επανάληψη. Κάθε τι δηλαδή, ξεκινώντας σιγά σιγά από το σπίτι από τη μικρή ηλικία.»

Σ13: «... γιατί εεε δε φτάνει μόνο ας πούμε η εκπαίδευση ή η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, πρέπει να ξεκινήσει και από λίγο πιο νωρίς και από την οικογένεια, το κοινωνικό περιβάλλον, και η εκπαίδευση εννοείται συνεισφέρει αρκετά.»

Σ9: «Οπότε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για εμένα θα έπρεπε να είναι πιο ανοιχτή περισσότερο και στους γονείς των παιδιών, ίσως και αυτοί να υιοθετούν πράγματα. Το παράδειγμα του παιδιού δεν είναι μόνο ο δάσκαλος είναι ο γονέας του οπότε αυτόν ακολουθεί, για εμένα.»

Η υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ που σχετίζονται με αμφιλεγόμενα ζητήματα της τοπικής κοινωνίας, όπως η απολιγνιτοποίηση, θίγοντας, παράλληλα, αξίες κοινωνικές αναδεικνύεται ως ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ένας παράγοντας επιλογής και υλοποίησης ενός τέτοιου προγράμματος είναι η ηλικία των μαθητών. Ενώ η καλλιέργεια αξιών πρέπει να ξεκινά από μικρή ηλικία, η δυναμική του θέματος και η πολυπλοκότητά του δεν επιτρέπει τη σε βάθος κατανόησή του από τους μικρούς μαθητές.

Σ3: «Εμάς δε μας αφορά αυτό, δε θα το θίγαμε ποτέ, στο νηπιαγωγείο τουλάχιστον, γιατί δεν υπάρχει και λόγος να το κάνεις με τα παιδιά, νομίζω είναι δύσκολο.»

Αντίθετα, στις μεγαλύτερες ηλικίες του γυμνασίου και του λυκείου, όπου οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν τις οικονομικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές προεκτάσεις ενός τέτοιου ζητήματος, ο χρόνος δεν επαρκεί για τη διενέργεια ενός ολοκληρωμένου προγράμματος καθώς τίθεται θέμα κάλυψης της ύλης. Επίσης, σε μεγαλύτερες ηλικίες οι μαθητές έχουν ήδη αποκτήσει συνήθειες και αξίες οι οποίες είναι δύσκολο να τις αποβάλλουν ή να τις αλλάξουν.

Σ9: «Για αυτό είπα πως στις μικρότερες τάξεις υπάρχει και περισσότερο εύρος, στις μεγάλες όχι τόσο γιατί υπάρχει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα που πρέπει να ακολουθήσουμε...»

Σ16: «Είναι πάρα πολύ δύσκολο για το λύκειο γιατί το λύκειο είναι πάρα πολύ πιεστικό, το γνωρίζεις κι εσύ, οπότε ίσως κάνουμε πράγματα πάνω πάνω και

*χάνουμε την ουσία. Δεν ξέρω αν θα μπορούσε να μπει ένα μάθημα ή δεν ξέρω, κάτι πιο υποχρεωτικό.»*

Ένας δεύτερος παράγοντας, μάλλον αποτρεπτικός, αποτελεί το οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι μαθητές, ειδικά αν πρόκειται για μαθητές που η οικογένειά τους πλήττεται άμεσα από την απολιγνιτοποίηση. Συναισθανόμενοι τις δυσκολίες που μπορεί να βιώνουν οι μαθητές και οι οικογένειές τους, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να μη θίγουν τόσο δύσκολα κοινωνικά ζητήματα.

Σ1: *«Εδώ είναι ένα δύσκολο κομμάτι, γιατί εμείς εδώ στην Πτολεμαΐδα οι περισσότεροι γονείς των παιδιών δουλεύουνε στη ΔΕΗ, πολλές φορές μου λένε κυρία, θα σχολάσουν τον πατέρα μου, εεε θα τον απολύσουν, εεε, δε θα έχουμε να φάμε, εμένα κυρία δουλεύουν και οι δύο μου γονείς, τι θα κάνουμε;... οπότε είναι πάρα πολύ δύσκολο να πείσεις ένα παιδί ότι όλα γίνονται για το καλό του...»*

Σ4: *«Δηλαδή, εγώ τι να λέω στο παιδί, ααα, πολύ καλά προστατεύουμε το περιβάλλον αλλά ο μπαμπάς σου είναι άνεργος! Δηλαδή, κάπου είναι και αστεία αυτά άμα τα σκεφτούμε πιο πρακτικά είναι λίγο αστεία αυτά. Έτσι μου φαίνεται εμένα... Καλές και οι αξίες, αλλά δεν τρώγονται που λένε και οι πρακτικοί.»*

Σ18: *«Τι να πεις στα παιδιά; Ειδικά τώρα, ότι όλα γίνονται για το καλό τους; Ότι οι γονείς σας χάνουν τη δουλειά τους για το καλό σας στο μέλλον; Και ειδικά στα παιδιά που ζούνε σε χωριά όπως Μελίτη, Αχλάδα, Λόφοι, ξέρω 'γω, που ζούνε κυριολεκτικά από τα ορυχεία και τη ΔΕΗ, που είχαν την ελπίδα να δουλέψουν κι αυτά εκεί ή να συνεχίσουν τη δουλειά του πατέρα τους στο φορτηγό, τι να πεις;»*

Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν την υλοποίηση προγραμμάτων, σχετιζόμενα με προβλήματα που ταλανίζουν την τοπική κοινωνία, ως ρίσκο και πρόκληση. Ρίσκο γιατί οι ίδιοι φοβούνται την έκθεση και τη ρήξη με την τοπική κοινωνία και τις όποιες συνέπειες μπορεί να έχει αυτή για την επαγγελματική τους πορεία. Πρόκληση γιατί η εκπόνηση ενός τέτοιου προγράμματος μπορεί να συμβάλλει στην ετοιμότητα των μαθητών, στη διαφορετική αντίληψη και αντιμετώπιση ενός αντίστοιχου προβλήματος στο μέλλον.

Σ10: *«Θα ήταν ένας εκπαιδευτικός που θα ρίσκαρε αρκετά πράγματα, μπορεί και το, το πώς το είπαμε πριν; Την απώλεια εισοδήματος ((γέλιο)).»*

Σ17: «*Νομίζω πως, εεε, επειδή πάει κόντρα στις διαδικασίες που συμβαίνουν τώρα εννοείς; Ναι. Ίσως είναι και μία πρόκληση αυτό. Εεε, δηλαδή, ότι αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα και γύρω από το πρόβλημα θα στήσω ένα ολόκληρο πρόγραμμα προκειμένου ακριβώς σε ένα αντίστοιχου τύπου παρόμοιο πρόβλημα στο μέλλον να υπάρχει μια διαφορετική, εεε, αντίληψη και αντιμετώπιση.*»

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι έδειξαν ολιγωρία, μία καθυστέρηση στην εκπόνηση προγραμμάτων σχετιζόμενα με την απολιγνιτοποίηση. Έτσι, η αειφορία και οι αξίες της αποσυνδέονται από τη δίκαιη ενεργειακή μετάβαση τουλάχιστον στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στην παρούσα κατάσταση αυτό που ενδεχομένως μπορούν να προσφέρουν είναι μία πιο καθαρή κρίση ή εκτίμηση των συνθηκών, όχι, όμως, τόσο δυνατή ώστε να υπάρξει άμεση αντανάκλαση που θα επιφέρει αλλαγές στο παρόν αλλά ίσως επιφέρει αλλαγές στο μέλλον.

Σ4: «*Όχι, δε νομίζω ότι μπορούμε να, μπορούμε να συμβάλλουμε, όχι να κάνουμε φοβερές αλλαγές.*»

Σ13: «*... γιατί την απολιγνιτοποίηση τη χάσαμε άρα μπροστά πρέπει να δούμε και να χτίσουμε πάνω εκεί νομίζω.*»

#### 6.4.2 Οφέλη για τους Μαθητές

Πίνακας 18: Αρχική κατηγορία Οφέλη για τους μαθητές

<b>Οφέλη για τους μαθητές</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Ενημέρωση	Ανάπτυξη δημοκρατικού ήθους
Ευαισθητοποίηση	Επιθυμία για αλλαγή
Κινητοποίηση δράσης για αλλαγή	Αντιμετώπιση μελλοντικών καταστάσεων
Υπεύθυνοι πολίτες	Δέσμο με τον τόπο
Ενεργοί/συμμετοχικοί πολίτες	
Απόκτηση δεξιοτήτων	
Οφέλη εκπαιδευτικών	

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η καλλιέργεια των κοινωνικών-αιμοφορικών αξιών μέσα από προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ, άμεσα συνδεδεμένα με ζητήματα της τοπικής κοινωνίας, μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της

προσωπικότητας των μαθητών αλλά και στην ανάπτυξη της κοινωνικής και πολιτικής τους συνείδησης, προϋποθέσεις που θα τους βοηθήσουν να λειτουργήσουν ενεργά στο κοινωνικό σύνολο ώστε να συμβάλλουν οι ίδιοι στην κοινωνική και πνευματική ανασυγκρότηση και στην αλλαγή.

Σ2: «Δηλαδή πιστεύω ότι, ναι, μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση όταν ξεκινάμε και συζητάμε και θέματα που απασχολούνε και τα παιδιά και τις οικογένειές τους αλλά και την περιοχή, μπορούν τα παιδιά να υιοθετήσουν περισσότερες να υιοθετήσουν στάσεις, αξίες που θα τους βοηθήσουν στο μέλλον, στο να βοηθήσουν τον τόπο τους, να γίνουν ενεργοί πολίτες, στο να συμμετέχουν σε δράσεις, σε αποφάσεις...»

Σ6: «Ακριβώς, αν καταφέρουμε πραγματικά να τους δώσουμε κάποια τέτοια αξιακά συστήματα, εεε κάποιες αξίες θα συνειδητοποιήσουνε όταν μεγαλώσουν την αξία των πραγμάτων και θα αλλάξουνε σαν πολίτες, εννοείται. Δηλαδή, ότι η αλλαγή του πολίτη θα φέρει την αλλαγή της κοινωνίας. Αν δεν αλλάξω εγώ δεν αλλάζει τίποτα.»

Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι δράσεις που διενεργούνται με την ολοκλήρωση ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ, οι οποίες γίνονται ακόμα πιο σημαντικές όταν σχετίζονται με ζητήματα της τοπικής κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δράσεις είναι απαραίτητες γιατί αποτελούν το επιστέγασμα της όλης προσπάθειας που κατέβαλαν οι μαθητές και των αποφάσεων που έλαβαν αλλά και γιατί μέσω αυτών καλλιεργείται η ελπίδα της αλλαγής.

Σ6: «... αν δεν κάνεις δράσεις δημιουργικές, παρεμβατικές, ότι αγωνίστηκες, είπες στο δήμο να κάνει κάτι, είτε φύτεψες εσύ ένα δεντράκι, τότε το παιδί χάνει την ελπίδα του ότι μπορεί να σωθεί ο πλανήτης. Πρέπει, λοιπόν, πάντα να έχουμε δράσεις θετικές, πρέπει να έχουμε, να κλείσει το πρόγραμμα ανατροφοδοτικά για να μπορεί το παιδί να ελπίζει και να πιστεύει στην αειφορία. Γιατί αν δεν πιστέψει δε θα το κάνει.»

Σ8: «... Αυτή είναι η ουσία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Το ίδιο το παιδί πάει και δρα και μπαίνει μέσα σε βάθος γιατί καταλαβαίνει όλα αυτά. Άρα, λοιπόν, όταν είναι τοπικά τα προβλήματα είναι πιο αληθινό το γεγονός, δεν είναι πλέον φεύγουμε από την εικονική πραγματικότητα και μπαίνει στην πραγματική ζωή το παιδί και αντιμετωπίζει τα προβλήματα ας πούμε της πράξης.»

Παράλληλα, όμοια οφέλη αποκομίζουν και οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα αυτοί που η εκπόνηση προγραμμάτων δεν είναι μία εκούσια επιλογή αλλά επιβάλλεται είτε λόγω του ωρολογίου προγράμματος είτε για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους.

Σ1: «Πολλές φορές κάνουμε εκπαιδευτικά προγράμματα μόνο και μόνο για να τα κάνουμε ή γιατί μας υποχρεώνουν είτε γιατί θέλουμε να πάρουμε ένα χαρτί. Αλλά να σου πω κάτι, τελικά μαζί με τα παιδιά μαθαίνουμε κι εμείς, γινόμαστε καλύτεροι, πιο ενεργοί.... δηλαδή να αποκτήσουμε αξίες περιβαλλοντικές, μέσα από τα προγράμματα καλλιεργούμαστε και εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και είναι καλό και για εμάς τελικά.»

Σ6: «Στην πορεία που μπήκε λίγο πιο υποχρεωτικά και κάνανε, εεε, είδα ανθρώπους που δεν είχαν οικολογικές ευαισθησίες, δεν τους ένοιαζε, δε γνωρίζανε πάρα πολλά πράγματα και το κάνανε ως ένα είδος υποχρέωσης. Παρόλα αυτά, μέσα από αυτή τη διαδικασία ενημερώθηκαν και οι ίδιοι πολλές φορές, μέσα από την αναγκαιότητα να κάνουν κάποιες δράσεις με τους μαθητές τους κάνανε και οι ίδιοι και πολλές φορές τις υιοθέτησανε, αλλάξανε και αυτοί στάσεις και συμπεριφορές.»

#### 6.5 4<sup>η</sup> Κατηγορία-Άξονας: Απολιγνιτοποίηση της Δυτικής Μακεδονίας

##### 6.5.1 Φθηνή και Καθαρή Ενέργεια

Πίνακας 19: Αρχική κατηγορία Φθηνή και καθαρή ενέργεια

<b>Φθηνή και καθαρή ενέργεια</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Μη επιβάρυνση του περιβάλλοντος	Πολλαπλές διαστάσεις
Χρήση ΑΠΕ	Αναπτυξιακός σχεδιασμός
Κοινωνικό αγαθό	Ανάγκη προσαρμογής
Προσβάσιμη σε όλους	Μη επιτεύξιμος στόχος
Μέριμνα της πολιτείας/του κράτους	
Λιγνίτης: φθηνός τοπικός πόρος	

Οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν ξεχωριστά τις λέξεις που συνθέτουν τον όρο «φθηνή και καθαρή ενέργεια». Η φθηνή ενέργεια αφορά τόσο σε έναν οικονομικό τρόπο παραγωγής ενέργειας όσο και στην οικονομική πρόσβαση των ανθρώπων

σε αυτήν. Η καθαρή ενέργεια αφορά στη μη επιβάρυνση του περιβάλλοντος από την παραγωγή ενέργειας η οποία επιτυγχάνεται κυρίως με τη χρήση ΑΠΕ.

Σ18: *«Λοιπόν, φθηνή ενέργεια σημαίνει ενέργεια οικονομική και ως προς την παραγωγή και ως προς την κατανάλωση να παράγεται δηλαδή με οικονομικό τρόπο και να μπορούν όλοι να την έχουν... εεε, τώρα, καθαρή ενέργεια σημαίνει να παράγεται από πόρους που δε βλάπτουν το περιβάλλον, δηλαδή όχι τα ορυκτά καύσιμα αλλά ήλιο, αέρα, κύματα και λοιπά Άρα, φθηνή και καθαρή ενέργεια σημαίνει να συμβαίνουν και τα δύο ταυτόχρονα.»*

Για τους εκπαιδευτικούς η «φθηνή και καθαρή ενέργεια» αποτελεί έναν μάλλον διαφορούμενο όρο. Από τη μία, οι ΑΠΕ, ως καθαρός πόρος, δε σημαίνουν απαραίτητα φθηνή παραγωγή ούτε και οικονομική πρόσβαση για όλους. Από την άλλη, οι ορυκτοί πόροι, όπως ο λιγνίτης, δεν αποτελούν καθαρή πηγή, αλλά η χρήση τους θεωρείται πιο οικονομική τόσο ως προς την παραγωγή ενέργειας όσο και ως προς την πρόσβαση σε αυτή σε σχέση με τις ΑΠΕ.

Σ15: *«Νομίζω ότι πάλι και αυτά τα δύο είναι το ίδιο. Δηλαδή, αν έχουμε καθαρή παραγωγή θα έχουμε και φθηνή πρόσβαση; Δεν ξέρω, όμως, αν είναι και σωστό αυτό, εεε, δεν ξέρω αν θα είναι καλό. Δεν ξέρω αν θα είχαμε φθηνή ενέργεια και καθαρή αν θα και είχαμε εύκολη πρόσβαση, ας πούμε.»*

Επίσης, φθηνή παραγωγή και η φθηνή πρόσβαση σε ενέργεια σχετίζονται με την εκμετάλλευση του τοπικού πόρου μίας περιοχής, όπως ο λιγνίτης. Το αν ο λιγνίτης αποτελεί καθαρή πηγή έγκειται στις επενδύσεις σε κατάλληλες τεχνολογίες αντιρρύπανσης. Επίσης, το αν οι ΑΠΕ αποτελούν φθηνή ενέργεια έγκειται στο κόστος εγκατάστασής τους, στον χρόνο απόδοσης και λειτουργίας τους.

Σ5: *«Αλλά, δεν ξέρω εάν πλεονεκτούν απέναντι πραγματικά αν πλεονεκτούν απέναντι στο περιβάλλον τα φωτοβολταϊκά και οι ανεμογεννήτριες, ας πούμε, ως πηγές ενέργειας έναντι του λιγνίτη. Αν επενδύαμε, τα χρήματα που επενδύουμε στις ανεμογεννήτριες και στα φωτοβολταϊκά, εγώ νομίζω ότι και ο λιγνίτης μια χαρά θα μας εξυπηρετούσε... Τεχνολογία υπάρχει...»*

Η «φθηνή και καθαρή ενέργεια» θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ένας μη επιτευξίμος στόχος. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η ενέργεια αποτελεί κοινωνικό αγαθό και κοινωνικό δικαίωμα και όχι ένα χρηματιστηριακό προϊόν. Αυτό

υποδεικνύει ότι η πρόσβαση σε φθηνή και καθαρή ενέργεια πρέπει να αποτελεί μέριμνα τους κράτους προς τους πολίτες του ειδικά τους πιο ευάλωτους.

Σ9: «Αν αποκλείσουμε οτιδήποτε άλλο από τη σκέψη μας, δηλαδή το τι θα πρέπει να κάνει ένα κράτος, νομίζω πως όχι, θα είναι δύσκολο...»

Σ16: «... θεωρώ ότι ναι θα ήταν ιδανικό να υπήρχε και φθηνή ενέργεια και ενέργεια χωρίς να μολύνει το περιβάλλον και όλοι να μπορούσαν να την έχουν και όλα να ήταν πολύ ωραία... εεε, αλλά δυστυχώς οι μεγάλες δυνάμεις ακόμα και η ίδια η πολιτεία δεν κάνει κάτι προκειμένου να υπάρχει καθαρή ενέργεια και φθηνή ενέργεια. Είναι τα μεγάλα συμφέροντα, έτσι θεωρώ.»

#### 6.5.2 Συνέπειες της Απολιγνιτοποίησης (Θετικές & Αρνητικές)

Πίνακας 20: Αρχική κατηγορία Θετικές συνέπειες

Θετικές συνέπειες	
Κώδικες	Ιδιότητες
Περιβάλλον	Μικρά οφέλη
Υγεία	Αντιστάθμισμα

Οι θετικές συνέπειες που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί αφορούν στο περιβάλλον και στην υγεία των κατοίκων, που, όμως, αποτελούν μονάχα ένα μικρό αντιστάθμισμα των πολλαπλών αρνητικών συνεπειών της απολιγνιτοποίησης. Σε ότι αφορά στο περιβάλλον, το κλείσιμο των ορυχείων και η παύση λειτουργίας των ΑΗΣ συμβάλλει σε λιγότερη ατμοσφαιρική ρύπανση, στη βελτίωση του υδροφόρου ορίζοντα καθώς και στην επαναφορά του φυσικού περιβάλλοντος. Ο λιγνίτης, άλλωστε, αποτέλεσε και ακόμα αποτελεί το καύσιμο για τη θέρμανση των πιο φτωχών νοικοκυριών, συνεπώς η χρήση του συμβάλλει στην ατμοσφαιρική ρύπανση τοπικά.

Σ2: «... όλοι ζούμε στην περιοχή και ξέρουμε ότι είναι πολύ επιβαρυνμένο το περιβάλλον από τα εργοστάσια της ΔΕΗ. Τα μπαλκόνια στην Κοζάνη όσο ζούσα μαύρα, εεε Πτολεμαΐδα πολύ χειρότερα. Η Φλώρινα και αυτή, εντάξει είναι και αυτή βέβαια από τα εργοστάσια, πιο πολύ βέβαια ((γέλιο)) από τα τζάκια εδώ και από τις καμινάδες, και εδώ, είναι έτσι βαριά η ατμόσφαιρα.»

Σ6: «... δεν υπάρχει σκόνη από τα ορυχεία δεν υπάρχει, αυτό το κάθε μέρα καθαρό ουρανό είχα να δω καθαρό ουρανό ίσως από τα παιδικά μου χρόνια... και φυσικά δεν έχουμε τη σκόνη την αιωρούμενη, την τέφρα αλλά και τη σκόνη από τα ορυχεία.»

Σ12: «Ξέρουμε πολύ καλά ότι τους χειμερινούς μήνες, ας πούμε, εεε, μαζί με τα εργοστάσια που παράγουν την ηλεκτρική ενέργεια που χρησιμοποιούν λιγνίτη όπως και τα νοικοκυριά, η ατμόσφαιρά στην πόλη της Φλώρινας ιδιαίτερα είναι πάρα πολύ επιβαρυνμένη.»

Ταυτόχρονα, η μείωση της σκόνης από τη λειτουργία των ορυχείων και των ρύπων από τους ΑΗΣ έχει θετικές συνέπειες στην υγεία των κατοίκων, οι οποίοι εμφανίζουν κυρίως αναπνευστικά προβλήματα και νεοπλασματικές παθήσεις.

Σ4: «Και θετικές...Σίγουρα θα καθαρίσει το περιβάλλον, μακροπρόθεσμα θα δούμε τα αποτελέσματα στο θέμα της υγείας μας, γιατί έχουμε και πολλά παιδιά με άσθμα, αλήθεια είναι αυτό, το καταλαβαίνουμε, είναι υπαρκτό πρόβλημα, δεν εθελοτυφλούμε.»

Σ9: «... υπάρχει σκόνη αρκετή η οποία μεταφέρεται η οποία, προφανώς, δεν είναι και ό,τι καλύτερο για να εισπνεύσει κάποιος οπότε πάμε σε προβλήματα υγείας που μειώνονται.»

Σ17: «... σε περιοχές που διενεργούνται τέτοιες δραστηριότητες παραγωγής ενέργειας από λιγνίτη η υγεία των κατοίκων βελτιώνεται. Η μορφολογία του εδάφους, δηλαδή και πάλι το έδαφος μπορεί και πάλι να ξαναγεμίσει βλάστηση και τα λοιπά.»

Πίνακας 21: Αρχική κατηγορία Αρνητικές συνέπειες

<b>Αρνητικές συνέπειες (αλυσιδωτό φαινόμενο συνεπειών)</b>	
<b>Οικονομία</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Οικονομική κατάρρευση Ιδιωτικοποίηση ενέργειας Μείωση αγροτικής παραγωγής Λιγότερες κρατικές επενδύσεις	Λιγνίτης αναντικατάστατος πόρος ανάπτυξης Ευθύνες του κρατικού μηχανισμού



<b>Κοινωνία</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Ανεργία Φτώχεια/ανέχεια Μετανάστευση Αρνητικά συναισθήματα Υποβάθμιση υπηρεσιών υγείας Λιγότερες ευκαιρίες εκπαίδευσης Έξαρση βίας/εγκληματικότητα	"Θυσία" της τοπικής κοινωνίας Εξαθλίωση Εγκατάλειψη Διάσπαση κοινωνικής συνοχής
<b>Περιβάλλον</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Ορυχεία Εγκατάσταση ΑΠΕ	Περαιτέρω υποβάθμιση περιβάλλοντος

Οι αρνητικές συνέπειες της απολιγνιτοποίησης αποτελούν ένα αλυσιδωτό φαινόμενο και αφορούν στην οικονομία, στην κοινωνία και στο περιβάλλον. Οι συνέπειες αυτές απορρέουν ή μία από την άλλη και συμπαρασύρουν μαζί τους τις όποιες θετικές συνέπειες.

Ξεκινώντας από την οικονομία, οι εκπαιδευτικοί είναι πεπεισμένοι για την οικονομική κατάρρευση της Δυτικής Μακεδονίας συνολικά, τα αποτελέσματα της οποίας είναι ήδη ορατά σε περιοχές που πλήττονται άμεσα. Η απώλεια χιλιάδων θέσεων εργασίας (ΑΗΣ, ορυχεία, αλυσίδα τροφοδοσίας λιγνίτη) έχει αντίκτυπο και στις μικρομεσαίες επιχειρήσεις λιανεμπορίου και υπηρεσιών, που δεν μπορούν να υποστηρίξουν τη λειτουργία τους λόγω της μεγάλης απώλειας εισοδήματος. Ο λιγνίτης θεωρείται πηγή πλούτου για την περιοχή και αναντικατάστατος πόρος οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης.

Σ8: «...φτώχυνε η Πτολεμαΐδα... 2,5 χιλιάδες περίπου είναι οι εργαζόμενοι στη ΔΕΗ, μαζί με αυτούς που είναι σε υπερεργολάβους, μαζί με αυτούς που είναι, εεε, οι εποχικοί και όλα αυτά, υπολογίζεται 8 χιλιάδες θέσεις εργασίας απώλεια. Είναι ένα μεγάλο οικονομικό πλήγμα για την περιοχή. Εεε, εάν δεν βρεθεί κάποια λύση η περιοχή θα έχει σοβαρά προβλήματα, εεε, θα περάσει μία μεγάλη οικονομική κρίση.»

Σ12: «... η Δυτική Μακεδονία χρόνια ολόκληρα στηρίζεται σε αυτή την παραγωγή του λιγνίτη, η οικονομία της Δυτικής Μακεδονίας και της Φλώρινας ειδικότερα. Άρα, η άλλη πλευρά, ας πούμε, είναι λίγο, εεε, πώς να στο πω; Απέλπιδη, τέλος πάντων, δε μας δίνει ελπίδα. Υπάρχουνε πάρα πολλά νοικοκυριά που στηρίζονται στην παραγωγή του λιγνίτη άρα όσον αφορά την οικονομική, την οικονομική φύση, ας πούμε, την οικονομική διάσταση της απολιγνιτοποίησης νομίζω ότι αρνητικά, έχει να δώσει για την πόλη της Φλώρινας και γενικότερα για τη Δυτική Μακεδονία.»

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το όλο ζήτημα της απολιγνιτοποίησης δρα καταλυτικά στην ιδιωτικοποίηση της ενέργειας τόσο στον τομέα της παραγωγής όσο και σε αυτόν της διανομής. Η κατακόρυφη αύξηση της τιμής της ενέργειας έχει ως αποτέλεσμα πολλά νοικοκυριά να μην μπορούν να ανταποκριθούν στην αποπληρωμή των λογαριασμών τους.

Σ9: «... γιατί η ενέργεια αυτή τη στιγμή δεν είναι ακριβώς ένα κρατικό αγαθό, έχει περάσει στα χέρια των ιδιωτών οπότε εκεί τα πράγματα αλλάζουν.»

Σ10: «... ίσως ήδη δηλαδή συμβαίνει, θα είναι να περάσει η παραγωγή ενέργειας από εκεί που την ξέραμε ως κρατική, τουλάχιστον σε ένα μεγάλο μέρος, στα χέρια ιδιωτών... πιστεύω ότι θα σημαίνει ακριβότερη ενέργεια για όλους τους κατοίκους της περιοχής και όχι μόνο.»

Σ18: «Και φαντάσου λίγο τώρα, όλοι αυτοί που χρόνια δούλευαν για την παραγωγή ενέργειας τώρα δε θα έχουν να την πληρώσουν πια. Ειρωνεία;»

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η κακή διαχείριση εγκατάστασης ΑΠΕ, κυρίως φωτοβολταϊκών, έχει αρνητικές συνέπειες στην αγροτική παραγωγή, που οδηγεί στη μείωση του εισοδήματος και στη σταδιακή μείωση του αγροτικού πληθυσμού. Επίσης, η έλλειψη σωστού σχεδιασμού για την εγκατάσταση ανεμογεννητριών έχει καταστροφικά αποτελέσματα κυρίως στα ορεινά και στα δασικά οικοσυστήματα όπου εγκαθίστανται. Ταυτόχρονα, το περιβάλλον θα υποβαθμιστεί ακόμα περισσότερο αν δεν πραγματοποιηθεί αποκατάσταση των εδαφών των ορυχείων εξόρυξης λιγνίτη.

Σ10: «...αν κρίνουμε ότι πάρα πολλά αγροτεμάχια της περιοχής έχουν ενοικιαστεί για την παραγωγή φωτοβολταϊκής ενέργειας, θα προκαλέσει μείωση της

*παραγωγής και μείωση της αγροτικής παραγωγής και μείωση και του ανάλογου πληθυσμού που ασχολείται με αυτή.»*

*Σ5: «Όχι, γιατί ούτε το περιβάλλον θα βελτιωθεί εφόσον δεν επενδύονται χρήματα σε αυτό. Δηλαδή, τα ορυχεία θα παραμείνουν με κάποιες τρύπες στις οποίες θα θάβονται σκουπίδια για κάποιο χρονικό διάστημα, ξέρω 'γώ, 20, 30, 40, 50 χρόνια. Από εκεί θα έχει κάποια έσοδα ο δήμος... Δε θα βελτιωθεί το περιβάλλον, θα υποβαθμιστεί.»*

Όλες οι παραπάνω αρνητικές οικονομικές αλλά και περιβαλλοντικές συνέπειες αντικατοπτρίζονται ως κοινωνικές συνέπειες για την ήδη επιβαρυσμένη κοινωνία της Δυτικής Μακεδονίας. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν την απολιγνιτοποίηση ως «*θυσία της τοπικής κοινωνίας*» που θα ζήσει ακόμα πιο έντονα την ανεργία, τη φτώχεια, την περιθωριοποίηση και την εγκατάλειψη.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η απώλεια εισοδήματος και η ανεργία συμβάλλουν στη μείωση του βιοτικού επιπέδου των κατοίκων, ιδιαίτερα αυτών που πλήττονται άμεσα από την απολιγνιτοποίηση, που σε πολλές περιπτώσεις δεν μπορούν να καλύψουν τις βασικές ανάγκες επιβίωσή τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μετανάστευση του παραγωγικού εργατικού δυναμικού, ιδιαίτερα των νέων, αλλά και αυτών που ήρθαν στην περιοχή και εργάστηκαν στη λιγνιτική αλυσίδα, τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό, για την αναζήτηση εργασίας και τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους.

*Σ1: «θα γίνει κρανίου τόπος νομίζω. Να βρεθεί κάτι άλλο να αντικαταστήσει όλα αυτά, να βρούμε άλλους τρόπους να εργαστούμε, έτσι να έχουν εργασία οι άνθρωποι, αυτό εννοώ.»*

*Σ4: «... θα γίνει ένας τόπος, ας πούμε, που δε θα έχει καμία προοπτική, θα σηκωθούν να φύγουν. Αν υπάρχουνε δουλειές, δεν ξέρω το ένα φέρνει το άλλο. Ποιος θα μείνει εδώ;... κρανίου τόπος, τι θα γίνει εδώ, δεν ξέρω ((γέλιο)), δεν μπορώ να φανταστώ τι έπεται.»*

Επίσης, πιστεύουν ότι η εκπαίδευση πλήττεται διπλά, τόσο από την απώλεια εισοδήματος όσο και από τον μειωμένο αριθμό των μαθητών λόγω της μετανάστευσης.

Σ1: «... ούτε η εκπαίδευση θα πάει καλά στην περιοχή γιατί δε θα μπορούν να στηρίξουν τα παιδιά τους ούτε να σπουδάσουν ούτε τίποτα γιατί δε θα υπάρχει το χρήμα για να στηρίξει την εκπαίδευση των παιδιών...»

Σ5: «Δηλαδή, του χρόνου του παραχρόνου στην Πτολεμαΐδα και στην Κοζάνη θα δούμε και σχολεία να κλείνουν.»

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δεδομένη την υποβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών συνολικά, είτε πρόκειται για νοσοκομεία, πανεπιστήμια είτε για δημόσια έργα, καθώς θα γίνονται όλο και λιγότερες κρατικές επενδύσεις στην περιοχή. Το γεγονός αυτό συμβάλλει και στην απώλεια ανθρώπινου επιστημονικού κεφαλαίου από την περιοχή.

Σ4: «Ποιος θα μείνει εδώ; Θα υποβαθμιστεί το νοσοκομείο, το πανεπιστήμιο όταν δε θα υπάρχει (κρατική μέριμνα), μπορεί να το πάρουνε και αυτό.»

Σ5: «... και γιατρούς να σηκώνονται να φεύγουν, θα δούμε και πολλούς άλλους επιστήμονες που ήδη τώρα δραστηριοποιούνται εκεί πέρα, μα αν δε θα υπάρχει οικονομικός στόχος, οικονομικό όφελος, θα φύγουνε. Γιατί να ανοίξει κάποιος ένα εργαστήριο;»

Ο οικονομικός μαρασμός και η φτωχοποίηση επιδρά και στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, τόσο στις οικογενειακές όσο και ευρύτερα στις κοινωνικές. Αρνητικά συναισθήματα, χαλάρωση των οικογενειακών δεσμών, φαινόμενα βίας και εγκληματικότητας, χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, είναι μόνο ορισμένα από όσα αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας ότι ο κοινωνικός ιστός διαρρηγνύεται, η κοινωνική συνοχή διασπάται.

Σ3: «Φτωχοποίηση, δεν έχεις χρήματα έχεις και γκρίνια, έχεις και προβλήματα, έχεις δυσκολίες στις σχέσεις με τα μέλη της οικογένειάς σου, δυσκολία με τους έξω, όλα όλα, η φτώχεια φέρνει όλα αυτά.»

### 6.5.3 Βιωμένη Εμπειρία

Πίνακας 22: Αρχική κατηγορία Βιωμένη εμπειρία

<b>Βιωμένη εμπειρία</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Προσωπικά βιώματα	Κριτήρια αποδοχής
Κοινωνικός περίγυρος	Μοίρασμα εμπειριών

Σε όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παραδείγματα και καταθέτουν τις δικές τους εμπειρίες σχετικά με τα υπό συζήτηση θέματα. Όσον αφορά στο κομμάτι της απολιγνιτοποίησης της Δυτικής Μακεδονίας, οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται εμπειρίες που προέρχονται είτε από προσωπικά τους βιώματα είτε από τον κοινωνικό τους περίγυρο είτε ακόμα και από τους μαθητές τους. Αυτό φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που στέκονται απέναντι στη δίκαιη μετάβαση. Αποτελεί, δηλαδή, ένα κριτήριο αποδοχής ή απόρριψής της.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, αν και αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα της ενεργειακής μετάβασης, εκφράζουν απογοήτευση, απαισιοδοξία και αμφιβολία σχετικά με τη δίκαιη μετάβαση της περιοχής. Υιοθετούν, έτσι, μία ξεκάθαρη στάση κατά της απολιγνιτοποίησης, τουλάχιστον με τις παρούσες συνθήκες μετάβασης, και είναι κυρίως αυτοί που έχουν εκφράσει προσωπικά βιώματα ή εμπειρίες που προέρχονται από το στενό οικογενειακό περιβάλλον.

Σ1: «Οι οικολογικές μου αξίες, αν θέλεις να το πω έτσι, ίσως να αντιβαίνουν αυτό, είναι αντίθετες, γιατί εγώ είπα όχι, να παραμείνουν τα εργοστάσια γιατί κι εγώ είμαι ένα παιδί με έναν πατέρα που δούλευε στη ΔΕΗ, οπότε κατανοώ πάρα πολύ τα προβλήματα που υπάρχουν.»

Σ2: «... δηλαδή δεν είναι μόνο η αιφόρος ανάπτυξη, εεε, δηλαδή θα πρέπει να... αχ, αυτά, επειδή είμαι και από την Κοζάνη, η καταγωγή μου, έχω πολλούς συγγενείς που εργάζονται στη ΔΕΗ, εεε, και τα ζω και από τη δικιά τους πλευρά.»

Σ10: «Εγώ θυμάμαι τον μπαμπά μου, ας πούμε, να δουλεύει στα κάρβουνα ως φορτηγατζής και τώρα είναι 80 και ο άνθρωπος... Ε ((γέλιο)) μόνο δίκαιη δεν είναι,

μόνο δίκαιη δεν είναι. Δεν ξέρω και αν είναι και κάτι χειρότερη από άδικη ((γέλιο)). Δίκαιη δεν είναι σίγουρα. Αν έλεγα ξεκάθαρα την προσωπική μου άποψη, ας πούμε, θα έλεγα ότι είναι εγκληματική η μετάβαση απέναντι στη Δυτική Μακεδονία και στους κατοίκους της και στο περιβάλλον της και στη φύση της και γενικότερα σε όλο αυτό που έχουμε στη Δυτική Μακεδονία.»

Σ13: «Καταρχήν, ο άντρας μου ήτανε, δούλευε στη ΔΕΗ, συνδικαλιστής στη ΔΕΗ και εδώ και 12 χρόνια ακούω ότι θα μας κλείσουν τα εργοστάσια της ΔΕΗ.... Όχι, δε νομίζω ότι θα είναι δίκαιη. Καταρχήν έγινε πολύ βίαια...»

Σ16: «Δηλαδή, ήδη στην Πτολεμαΐδα, εγώ από την Πτολεμαΐδα είμαι.... και το ακούω και από φίλους ότι δεν είναι εύκολη αυτή η μετάβαση και επειδή δεν έχουμε και εμπιστοσύνη στους πολιτικούς δεν ξέρουμε κατά πόσο αυτό το σχέδιο, το εθνικό σχέδιο ενέργειας θα μπορεί να οδηγήσει στη δίκαιη μετάβαση για όλους, για όλους. Δε νομίζω ότι θα είναι δίκαιη.»

Σ18: «... κυρίως με ανθρώπους που δουλεύουν στα ορυχεία και στο εργοστάσιο της περιοχής, γιατί έχω επαφή με αυτούς στο φιλικό περιβάλλον.... Εεε, όχι δε νομίζω να είναι δίκαιη, σίγουρα όχι. Όχι, δε θα είναι δίκαιη όταν τόσοι άνθρωποι από τη μια μέρα στην άλλη βρεθούν στον δρόμο.»

Ελάχιστοι από τους συμμετέχοντες εκφράζουν αισιοδοξία, διατηρούν, όμως, μία στάση αναμονής απέναντι στην απολιγνιτοποίηση και στη δίκαιη μετάβαση και είναι αυτοί οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν τουλάχιστον καταθέσει κάποια προσωπική σχετική εμπειρία.

Σ8: «Αισιοδοξώ ότι δε θα φτάσουμε εκεί, ότι θα είναι ομαλή η μετάβαση και ότι θα υπάρξουν μέτρα...»

## 6.6 Κατηγορία-Πυρήνας: Προϋποθέσεις της Δίκαιης Μετάβασης

### 6.6.1 Προαπαιτούμενα της Δίκαιης Ενεργειακής Μετάβασης

Πίνακας 23: Αρχική κατηγορία Προαπαιτούμενα της δίκαιης ενεργειακής μετάβασης

<b>Προαπαιτούμενα της δίκαιης ενεργειακής μετάβασης</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Εργασία ως προτεραιότητα Εκπαίδευση Πολιτική βούληση Αναπτυξιακός σχεδιασμός Ομαλή/σταδιακή μετάβαση Περιβαλλοντική προστασία Συμμετοχική κοινωνία	Προσπάθεια προσαρμογής Ανάληψη ευθύνης & δράσεων

Καθώς η ενεργειακή μετάβαση της Δυτικής Μακεδονίας πρέπει να ολοκληρωθεί εντός μικρού χρονικού ορίζοντα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι απότομη και καταστροφική. Θα ήταν ομαλή και δίκαιη αν είχε ξεκινήσει πολλά χρόνια πριν ώστε να διασφαλιστεί η αποδοχή και η σταδιακή προσαρμογή των τοπικών κοινωνιών στις νέες υπό διαμόρφωση συνθήκες.

Σ4: «Χάσαμε την ευκαιρία να γίνει μια δίκαιη μετάβαση, η οποία θα έπρεπε να έχει ξεκινήσει εδώ και πολλά χρόνια πριν και να έχουν δημιουργηθεί ήδη οι υποδομές ώστε να είναι ομαλή... πριν από 20 χρόνια, πριν από 15 χρόνια, θα είχαν δημιουργηθεί οι υποδομές για να μιλάμε για μία εξισορρόπηση τώρα.»

Σ5: «Εδώ θέλω να πω ότι δυστυχώς δεν προλαβαίνουμε, δεν έχει οργανωθεί σωστά, δηλαδή, μας έπιασε εξαπίνης αυτή η εξαγγελία της τόσο γρήγορης μετάβασης και κλεισίματος εργοστασίων.»

Σ18: «Αν όλο αυτό ξεκινούσε χρόνια πριν και όχι τώρα μέχρι το 2023 που λένε, αν γινόταν πιο ομαλά τότε ίσως να γινόταν δίκαιη η μετάβαση. Τώρα, τόσο γρήγορα, τόσο απότομα, τόσο βίαια όπως λένε, χωρίς σωστό σχεδιασμό, χωρίς πρόβλεψη για όσους πλήττονται δε θα είναι δίκαιη. Μόνο η Ελλάδα έχει βάλει από όσο ξέρω τόσο σύντομο χρονικό όριο, οι άλλες χώρες για παράδειγμα Γερμανία, Τσεχία, εεε

*Πολωνία δεν έχουν ορίσει τόσο γρήγορο, τόσο βίαιο τρόπο απόρριψης του λιγνίτη τους.»*

Η συμβολή της εκπαίδευσης θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα σημαντική, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες, ώστε να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της απολιγνιτοποίησης, να αναγνωρίσουν τα μακροπρόθεσμα οφέλη της αλλά και να καθορίσουν οι ίδιοι τους όρους και τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα πραγματοποιηθεί η μετάβαση προς όφελος όλων.

*Σ3: «... η εκπαίδευση, ίσως, παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο για να καταλάβουν όλοι πόσο σημαντικό είναι αυτό να συμβεί παρόλες τις επιπτώσεις που θα έχει, που μπορεί, βέβαια, να είναι προσωρινές γιατί στο μέλλον θα αλλάξουνε όλα.»*

*Σ16: «... εδώ και χρόνια όχι τώρα, έτσι;... σιγά σιγά να αρχίζουν οι πολίτες να κατανοούν ότι τα πράγματα θα αλλάξουν, να γίνουν επιμορφώσεις, να εκπαιδευτεί ο κόσμος για αυτό, να γίνουν, εεε, δεν ξέρω, πράγματα τα οποία θα συνέβαλαν ώστε να ένιωθαν σιγουριά οι πολίτες σε ένα τέτοιο περιβάλλον, γιατί αλλάζει τελείως το περιβάλλον.»*

Η διασφάλιση της εργασίας και του εισοδήματος των εργαζομένων που πλήττονται άμεσα αποτελεί την κύρια προτεραιότητα της μετάβασης κατά τους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτή εξασφαλίζει την έννοια της δίκαιης μετάβασης και σχεδόν μηδενίζει τις αρνητικές κοινωνικοοικονομικές συνέπειές της.

*Σ12: «Να δοθούν κίνητρα στην τοπική κοινωνία, εεε, έτσι ώστε να ασχοληθεί με κάτι άλλο. Όταν πολλές οικογένειες στηρίζονται εεε, στον λιγνίτη, δουλεύουν επίσης άλλες οικογένειες στη ΔΕΗ, στα ορυχεία, στα φορτηγά με όλο αυτό το, εεε, όλο αυτό το σύνολο, τέλος πάντων, ανθρώπων θα πρέπει να απασχοληθούν κάπου.»*

*Σ18: «Εεε, σίγουρα μέτρα στήριξης για τους ανθρώπους που θα χάσουν τη δουλειά τους. Εργασία σε άλλους τομείς ώστε να μπορέσει ο κόσμος να ζήσει τις οικογένειές του αξιοπρεπώς. Εργασία χρειάζεται η περιοχή γιατί από εκεί ξεκινούν όλα. Και όταν λέω εργασία, εννοώ εργασία όχι επιδότηση.»*

Ιδιαίτερα σημαντική και αναγκαία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την επανεκπαίδευση του ανειδίκευτου εργατικού δυναμικού σε νέες δεξιότητες,



ιδιαίτερα των εργαζομένων μεγαλύτερης ηλικίας, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Σ5: «Αυτός (οδηγός φορτηγού) για να αλλάξει κάτι και να το μάθει τώρα και σε μία ηλικία που είναι, αυτός πρέπει να τον πάρουμε 2-3 χρόνια να τον εκπαιδύσουμε, να του μάθουμε κάτι άλλο, να δούμε τι άλλα ενδιαφέροντα έχει, να προσεγγίσουμε, δηλαδή, τα ενδιαφέροντά του και να μπορέσουμε να τον εντάξουμε σε κάτι άλλο.»

Σ13: «... με το να υπάρχει όμως μία κατάρτιση, μία εκπαίδευση δυναμικού, εεε, συνεργασία με το Πανεπιστήμιο, καινούριες ειδικότητες, όλα αυτά...»

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαίο ο αναπτυξιακός σχεδιασμός για την περιοχή να στηρίζεται στην ιδιομορφία της περιοχής και να καλύπτει τις τοπικές ανάγκες. Είτε πρόκειται για στροφή στη γεωργία, στην κτηνοτροφία είτε στην ανάπτυξη του τουρισμού, απαιτούνται έρευνες και μελέτες που θα αναδείξουν τη δυναμική του τόπου και δε θα αλλοιώσουν τα χαρακτηριστικά του.

Σ4: «Να υπάρχει προγραμματισμός, να έχουν δημιουργηθεί οι προϋποθέσεις ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί ο φυσικός πλούτος της περιοχής και να συμβαδίζει με την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη των κατοίκων, το οποίο δεν έχει γίνει μέχρι τώρα.»

Σ10: «... θα έπρεπε να λάβουμε υπόψη μας πάρα πολλούς παράγοντες της περιοχής τόσο περιβαλλοντικούς όσο και οικονομικούς, κοινωνικούς, εεε, μετεωρολογικούς, ας πούμε, θα έπρεπε να λάβουμε πάρα πολλά πράγματα υπόψη μας.»

Εξίσου σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την ενεργό εμπλοκή και συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων ώστε να καθορίσει τους όρους της δίκαιης μετάβασης και με τον τρόπο αυτόν να ορίσει το παρόν και το μέλλον του τόπου της.

Σ10: «Θα έπρεπε πρώτα από όλα να έχουνε συμμετοχή εεε, η κοινωνία και σαν κοινωνία και σαν τοπικές αρχές. Ίσως θα έπρεπε να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.»

Σ13: «... Πρέπει να συμμετέχουμε και εμείς λίγο περισσότερο αλλά με γνώμονα όχι το ατομικό μας συμφέρον, να κοιτάμε λίγο και το κοινό όλων.»

Σ18: «Θα έπρεπε, όμως, να μη μένουμε αμέτοχοι, όλοι όχι μόνο οι άμεσα θιγόμενοι γιατί μας αφορούν, τα σκάγια θα μας πιάσουν όλους.»

### 6.6.2 Συλλογική Αποδοχή των Κοινωνικών-Αειφορικών Αξιών

Πίνακας 24: Αρχική κατηγορία Συλλογική αποδοχή των κοινωνικών-αειφορικών αξιών

<b>Συλλογική αποδοχή των κοινωνικών-αειφορικών αξιών</b>	
<b>Κώδικες</b>	<b>Ιδιότητες</b>
Κοινή αποδοχή (πολιτικό σύστημα & κοινωνία) Αειφορική κοινωνία Χρονοβόρα διαδικασία Οδηγός-πυλώνας της δίκαιης μετάβασης	Ουτοπία/ιδανική κατάσταση Μετατροπή αξιών σε πράξη/δράση Προσπάθεια βελτίωσης Δράση για αλλαγή

Συλλογική αποδοχή των κοινωνικών-αειφορικών αξιών σημαίνει αποδοχή τους τόσο μεταξύ των πολιτών όσο και μεταξύ πολιτών και πολιτικού συστήματος. Καθώς, όμως, ο χρόνος για την απολιγνιτοποίηση της Δυτικής Μακεδονίας τελειώνει και οι αποφάσεις έχουν ήδη ληφθεί, η συλλογική αποδοχή φαντάζει για τους εκπαιδευτικούς σαν ένα μεγαλόπνοο, χρονοβόρο και άκρως οπτιμιστικό σχέδιο. Σε μία ιδανική κατάσταση, αν οι κοινωνικές αξίες της αειφορίας πλαισιώναν από τη βάση του κάθε σχεδιασμό για την ενεργειακή μετάβαση τότε αυτή θα ήταν πραγματικά δίκαιη για όλους.

Σ4: «Δηλαδή, αν ήταν όλα αυτά, δε θα μιλούσαμε, ούτε καν θα το συζητούσαμε. Γιατί η δίκαιη μετάβαση θα είχε γίνει πραγματικότητα, οπότε, δε θα υπήρχε λόγος να διαμαρτύρεται κανένας και να φωνάζει, ούτε κανένας να είναι αδικημένος, δεν υπήρχε λόγος να νιώθει κάποιος αδικημένος. Θα ήτανε μία, θα υπήρχε κοινωνική ευημερία, θα είχε επέλθει η κοινωνική ευημερία στην περιοχή, οπότε δε θα γινόταν και τίποτα.»

Σ10: «Θα μπορούσε να, αν γινότανε με όρους κοινωνικούς θα μπορούσε να. Θα μπορούσε να ήτανε δίκαιη, να άξιζε τον κόπο, να μπορεί να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο και να είναι και αποδεκτή από πολύ μεγαλύτερο μέρος του κόσμου πιστεύω.»

Σ12: «Θα μπορούσε. Αν είχαμε λάβει υπόψη μας ότι ο πλούτος γενικότερα, ο ενεργειακός πλούτος, αφού μιλάμε και για δίκαιη μετάβαση, εεε, θα έπρεπε να κατανεμηθεί σε όλους, ναι θα ήτανε μία δίκαιη μετάβαση, τώρα, όμως, προς το παρόν αυτό δε γίνεται... Εννοείται. Η αξία της δικαιοσύνης θα πλαισιώνει τη δίκαιη μετάβαση. Η αλληλεγγύη επίσης.»

Στην παρούσα κατάσταση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κατανόηση του πόσο βαθιά πλήττεται ο κοινωνικός πυλώνας και η αποδοχή των κοινωνικών-αειφορικών αξιών, τουλάχιστον μεταξύ των μελών της τοπικής κοινωνίας, μπορούν να συνεισφέρουν στη διαφύλαξη του ανθρώπινου πόρου ώστε να αποφύγει το φάσμα του κοινωνικού αποκλεισμού προκειμένου να παραμείνει ενεργός, υγιής και να συνεχίσει να παράγει.

Σ5: «... όλοι θα έχουνε μία πικρία ανθρώπινη και είναι και θεμιτό κιάλας. Αλλά σε έναν μεγάλο βαθμό, ναι, θα μπορούσαν (οι αξίες) για να είχαν αμβλυνθεί όλα αυτά τα πράγματα, όλα αυτά τα αισθήματα που θα νιώθει ο άλλος.»

Σ9: «Να θέσουμε κάποια θεμέλια πιο σωστά όσον αφορά στη σκέψη μας και τη λειτουργία του συνόλου... ο κόσμος γύρω, σίγουρα θα βοηθήσει, σίγουρα θα βοηθήσει κάπου, θα βοηθήσει ο ένας τον άλλον όταν για κάποιο καιρό μπορεί να μην υπάρχει, εεε, εργασία και χρήματα.»

Σ12: «Θα πρέπει να σκεφτόμαστε και το συνάνθρωπό μας για να έχουμε μία δίκαιη μετάβαση. Να σκεφτούμε βασικά και τους πολλούς και αυτούς που είναι στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα κατά κύριο λόγο, εννοείται... Ένας απλός εργαζόμενος θα θιγεί από αυτή τη μετάβαση, οπότε, ναι χρειαζόμαστε τις κοινωνικές αξίες για να είναι πιο ήπιο σε όλο το κοινωνικό σύνολο, σε όλη την κοινωνική τάξη, σε όλα τα κοινωνικά στρώματα.»

Για τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικό οι αξίες να μη μείνουν ένα θεωρητικό ιδανικό αλλά να γίνουν πράξη μεταξύ των μελών της τοπικής κοινωνίας και η εμπειρία αυτή, ίσως, τους βοηθήσει στο μέλλον να συμπορευτούν για έναν κοινό σκοπό και να διεκδικήσουν ισότητα, δικαιοσύνη, ανάπτυξη και καλύτερη ποιότητα ζωής για όλους.

Σ9: «... αν υπάρχει κάποια αντοχή και μετά από αρκετά χρόνια θα αρχίσει να δίνει αποτελέσματα.»

Σ17: «... όλο αυτό το κομμάτι αν γιγαντώνεται και εντείνεται και θεριεύει θα αφορά τις επόμενες αντίστοιχες καταστάσεις.»

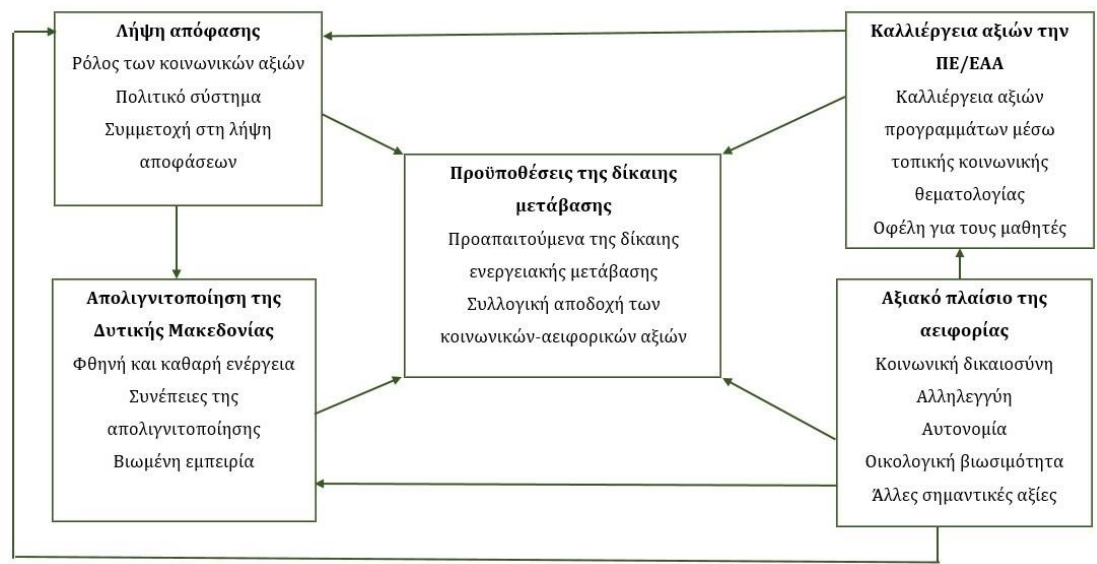
### 6.7 Τελικό Θεωρητικό Σχήμα

Από την επαναδιατύπωση της κεντρικής κατηγορίας-πυρήνα, μέσα από τις κατηγορίες-άξονες που τη συνιστούν, προέκυψε το τελικό θεωρητικό σχήμα της παρούσας έρευνας ως εξής: *“Η συλλογική αποδοχή του αξιακού πλαισίου της αειφορίας αποτελεί προϋπόθεση κάθε δίκαιης μετάβασης”*, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί.

Σ8: «Στον πυρήνα της οποιασδήποτε μετάβασης, εεε, του οποιοδήποτε σχεδίου μετάβασης, αυτό πρέπει να είναι, οι αξίες της αειφορίας, έτσι πρέπει να λειτουργήσουμε.»

Σ18: «Για την κοινωνία και το περιβάλλον, ναι, οι αξίες μπορούν να πλαισιώσουν τη δίκαιη μετάβαση, την κάθε μετάβαση, την οποιαδήποτε μετάβαση.»

Η σύνθεση του τελικού θεωρητικού σχήματος, μέσω της διασύνδεσης των κατηγοριών αξόνων, απεικονίζεται στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1: Σύνδεση κατηγορίας-πυρήνα με τις κατηγορίες-άξονες

Έχοντας ως βάση την απολιγνιτοποίηση της Δυτικής Μακεδονίας και τη δίκαιη ενεργειακή μετάβασή της, το θεωρητικό αυτό σχήμα συνθέτουν επιμέρους πτυχές του υπό μελέτη φαινομένου οι οποίες περιγράφονται ως εξής:

1. Το αξιακό πλαίσιο της αειφορίας βρίσκεται σε αντίθεση με τις αξίες του κυρίαρχου πολιτικού συστήματος.

Οι κοινωνικές αξίες που συναποτελούν το αξιακό πλαίσιο της αειφορίας, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, η αυτονομία και άλλες που αναδείχτηκαν ως σημαντικές στην παρούσα έρευνα, δεν είναι νεοεμφανιζόμενες έννοιες. Είναι αξίες που ενυπάρχουν ήδη σε μία κοινωνία, όμως το νόημά τους αναγεννάται μέσα στην αειφορία ως μέριμνα για τη ζωή στον πλανήτη και την ευημερία των ανθρώπων στο παρόν και στο μέλλον. Οι αξίες αυτές είναι αλληλένδετες και απορρέουν η μία από την άλλη, η ύπαρξη της μίας καθορίζει την ύπαρξη και της άλλης.

Οι κοινωνικές αυτές αξίες αφορούν στο να ζει κανείς αρμονικά με τους συνανθρώπους του μέσα στον φυσικό κόσμο που τον περιβάλλει. Αυτό δεν είναι θέμα απαρέγκλιτης εφαρμογής κάποιων κανόνων αλλά ζήτημα κατανόησης του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η συνύπαρξη, τόσο μεταξύ των ανθρώπων όσο και μεταξύ ανθρώπου και φύσης.

Το αξιακό πλαίσιο της αειφορίας βρίσκεται σε αντίθεση με τις αξίες του παρόντος πολιτικού συστήματος, που δεν είναι άλλο από τον καπιταλισμό. Ο ατομικισμός, ο ανταγωνισμός, η αίσθηση της εξουσίας, η εκμετάλλευση των ανθρώπινων και των φυσικών πόρων, το ιδιωτικό συμφέρον και το κέρδος, το οποίο επικρατεί ως μοναδική επιδίωξη της ανθρώπινης στάσης και συμπεριφοράς, αποτελούν αξίες του καπιταλισμού εκ διαμέτρου αντίθετες με εκείνες της αειφορίας.

Σ12: «... γιατί εεε, η οικονομική ανάπτυξη και το κέρδος κατά κύριο λόγο έχει ως αποτέλεσμα να δρούμε χωρίς να σκεφτόμαστε τίποτα άλλο παρά μονάχα το όφελος το προσωπικό μας όχι το κοινωνικό ή των επόμενων ανθρώπων.»

Σ16: ««Εεε, ο καπιταλισμός, θα έλεγα, οδήγησε στην αλόγιστη χρήση, εεε, και στη μη προστασία του περιβάλλοντος, στο κέρδος, στο συμφέρον, στον καταναλωτισμό.... Οι δικές μας συνήθειες έχουν αλλάξει εεε, και βέβαια έχουν δημιουργήσει κάποιες άλλες αξίες προφανώς. Οι αξίες αλλάζουν, βεβαίως θα έχει επιπτώσεις, όλα αυτά που είπαμε για την αειφορία, για τη μόλυνση του περιβάλλοντος, θεωρώ ότι σχετίζονται, ότι είναι αντίθετες με τον καταναλωτισμό, τον καπιταλισμό.»

Αυτή η αντίθεση κάνει αδύνατη τη σύμπλευση τόσο μεταξύ των πολιτών όσο και μεταξύ πολιτών και πολιτικού συστήματος και τη συμπόρευσή τους για έναν κοινό σκοπό, που δεν μπορεί να είναι άλλος από το κοινό καλό. Κάνει αδύνατη την κοινή προσπάθεια που απαιτείται για την αντιμετώπιση κρίσιμων ζητημάτων που ταλανίζουν μία τοπική κοινωνία και μία χώρα, όπως η απολιγνιτοποίηση.

Σ13: *«Νομίζω ότι όλα είναι κάπως ιδεατά αυτά, δηλαδή, να υπάρχει τόσο σύμπλευση ολονών, της κοινωνίας, του κράτους, εεε, του ίδιου του ατόμου. Αν μπορούσε να γίνει νομίζω θα λειτουργούσε, αν μπορούσε, δηλαδή, να συνδυαστεί όλο, καταρχήν, από το άτομο να ξεκινήσει, μετά να πάμε στην κοινωνία, μετά στο κράτος, θα μπορούσε, ναι. Αλλά το βλέπω κάπως δύσκολο όλα αυτά να υπάρχουν, όλοι αυτοί οι παράγοντες να συναινέσουν, να συνεργαστούν προς αυτό το σκοπό, προς την αειφορία δηλαδή.»*

Συνεπώς, ο δρόμος προς την αειφορία που οδηγεί στο κοινό καλό πρέπει να περάσει μέσα από ριζικές αλλαγές στο παρόν πολιτικοοικονομικό σύστημα. Το γεγονός αυτό, απαιτεί όχι μόνο τη συλλογική αποδοχή του αξιακού πλαισίου της αειφορίας αλλά και τη συμμετοχή και τη λήψη διαφορετικών αποφάσεων για τη διεκδίκηση ενός μέλλοντος με ανάπτυξη και ευημερία για όλους και όχι για λίγους.

2. Η συλλογική αποδοχή των κοινωνικών-αειφορικών αξιών συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων για το κοινό καλό.

Η λήψη απόφασης είναι μία δεξιότητα και μία διαδικασία κοινωνική την οποία το άτομο ή τα μέλη μίας κοινωνίας χρησιμοποιούν για να επιλύσουν άμεσα ή μακροπρόθεσμα προβλήματα και να επιλέξουν έναν τρόπο δράσης ανάμεσα σε διαφορετικές επιλογές. Καθώς κάθε απόφαση εμπεριέχει κάποιο δίλημμα, σύγκρουση ή δυσαρέσκεια, η λήψη απόφασης ενδέχεται να είναι μία δύσκολη διαδικασία.

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά, οι ανάγκες και οι αξίες από τις οποίες διέπεται ένα άτομο ή μία κοινωνία καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνει αποφάσεις και ενεργεί. Οι αποφάσεις, ακόμα, επηρεάζονται από το πολιτικό σύστημα καθώς τα άτομα και η κοινωνία αλληλοεπιδρούν με αυτό. Όταν η αποδοχή των αξιών είναι συλλογική τότε η λήψη αποφάσεων δύναται να οδηγήσει σε εκείνες τις επιλογές που θα έχουν τα μέγιστα θετικά αποτελέσματα

για όλους και που μπορούν να αντισταθμίσουν τις πιθανές απώλειες, έστω και σε τοπικό επίπεδο.

Σ4: «Οπότε είναι ένας, πώς να πω, ένας μηχανισμός που αλληλοτροφοδοτείται και λίγο πολύ συμπαρασύρει ο ένας τον άλλον, πώς να το πω; Πάλι αν δεν είναι υγιείς οι κοινωνικές αξίες δεν είναι εφικτό οι πολιτικές αποφάσεις να είναι, εεε, σωστές πώς να το πω; Δηλαδή, αν έχουμε λάθος αξίες και οι πολιτικές αποφάσεις θα είναι σε λάθος κατεύθυνση.»

Σ16: «Εγώ θεωρώ ότι εεε, δεν έχουμε καταλάβει ως πολίτες ότι το ατομικό συμφέρον ή η ιδιωτική μας ζωή εμπλέκεται με τη δημόσια. Αν το καταλάβουμε αυτό νομίζω ότι θα αλλάξουν πάρα πολλά πράγματα, δηλαδή, αν λειτουργούμε με γνώμονα το συλλογικό συμφέρον. Αυτό επηρεάζει και την καθημερινή μας ζωή. Αν η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα, η αλληλεγγύη και όλα αυτά υπήρχαν στην κοινωνία μας τότε θα διεκδικούσε μια δίκαιη μετάβαση, δε θα ήταν απαθής. Δυστυχώς όμως η κοινωνία δε λειτουργεί έτσι και δεν ξέρω αν ποτέ θα γίνει κάτι τέτοιο. Ίσως είναι ουτοπικό αλλά νομίζω ότι θα αλλάξουν πολλά πράγματα αν όντως, έτσι, καταλάβουμε τη μεγάλη σημασία αυτής της έννοιας.»

Καθώς το πολιτικό σύστημα αναδεικνύεται κυρίαρχο στη λήψη αποφάσεων και πολλές φορές δρα ερήμην των πολιτών του, η συμμετοχή των πολιτών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική προκειμένου το ίδιο το άτομο ή μία κοινωνία να καταστεί υπεύθυνη για την εξέλιξή της. Η συμμετοχή αυτή πηγάζει από την κατανόηση της δυναμικής του προβλήματος είτε αυτό είναι η απολιγνιτοποίηση, η διαχείριση του νερού και των απορριμμάτων είτε η εγκατάσταση ΑΠΕ.

Σ7: «Ωστόσο, όμως, δεν μπορούμε να κλείνουμε τα μάτια μας και τα αυτιά μας και ούτε να μη συμμετέχουμε, εεε, στην παρότρυνση για μια αλλαγή.... Θεωρώ ότι όλα αυτά αν έμπαιναν μπροστά και είχαμε μόνο αυτή την κατεύθυνση, ότι τι πρέπει να κάνουμε για να είμαστε αποδοτικοί και αποτελεσματικοί στο περιβάλλον, ναι θα μπορούσαμε και να πρωτοστατήσουμε σε αυτό και να περάσει ίσως έτσι αναίμακτα εντός εισαγωγικών στην επόμενη μέρα.»

Σ13: «... νομίζω κάτι καλό θα βγει αλλά να έχουμε θέληση και να εεε, να μην, ας πούμε, αφηνόμαστε στη μοίρα μας και ααα και ό,τι κάνουν, ααα αυτοί τα έκαναν

έτσι και πρέπει να συμμετέχουμε και εμείς λίγο περισσότερο αλλά με γνώμονα όχι το ατομικό μας συμφέρον, να κοιτάμε λίγο και το κοινό όλων. Εδώ έρχεται και η αλληλεγγύη, η αλληλοσυνεργασία, εδώ έρχεται η κοινωνική δικαιοσύνη, εδώ έρχεται και η αειφορία. Εεε, το καλό όλων και της κοινωνίας μας και του περιβάλλοντος.»

3. Η καλλιέργεια των κοινωνικών-αιμοφορικών αξιών μέσω της ΠΕ/ΕΑΑ συμβάλλει θετικά στη δημιουργία ενεργών και συμμετοχικών πολιτών.

Η εκπαίδευση, ιδιαίτερα η ΠΕ/ΕΑΑ, είναι απαραίτητο να απομακρυνθεί από τον γνωσιοκεντρικό της χαρακτήρα και να επικεντρωθεί στην καλλιέργεια εκείνων των αξιών και δεξιοτήτων «που κάνουν τον άνθρωπο άνθρωπο». Όσο και αν είναι δύσκολη, είναι ιδιαίτερα σημαντική η εκπόνηση προγραμμάτων που σχετίζονται με αμφιλεγόμενα τοπικά ζητήματα, καθώς έχει θετικό αντίκτυπο στην πολιτική δράση, στη συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, στη δημιουργία πολιτικά και κριτικά σκεπτόμενων ενεργών πολιτών, τόσο τοπικά όσο και παγκόσμια.

Σ13: «Εννοείται ότι θα συμμετέχουν ενεργά γιατί το έχουν κάνει ήδη μέσα στα προγράμματα, στην ομάδα, βιωματικά. Εννοείται ότι αν πάρουν αυτές τις κοινωνικές αξίες ή έστω κάποιο κομματάκι από αυτές, εεε, δούνε πραγματικά τα προβλήματα, εεε, και νοιαστούνε για τον τόπο τους στη συνέχεια θα μπορέσουν να γίνουν ενεργοί πολίτες που να αποφασίζουν υπεύθυνα για τον τόπο τους, για το καλό του τόπου τους. Ουσιαστικά για τη ζωή τους την ίδια.»

Σ10: «Πιστεύω ότι σε εμάς τουλάχιστον σε τοπικό επίπεδο με αυτά που συμβαίνουν αυτή την εποχή στη γειτονιά μας, εμάς εδώ στον τόπο μας, ένα μεγάλο κομμάτι ή ας μην πω μεγάλο, ένα κομμάτι αυτών των παιδιών, ένα μέρος αυτών των παιδιών, ναι, θα γινότανταν πιο ενεργοί πολίτες, πιο σκεπτόμενοι και ίσως κινούμενοι αν μπορούσαμε να το πούμε σε εισαγωγικά προς τη σωστή κατεύθυνση. Θα ήθελαν να αλλάξουν τα πράγματα οπότε θα αποφάσιζαν και διαφορετικά.»

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βάλουν μόνο έναν μικρό σπόρο ώστε οι μαθητές αργότερα να γίνουν ενεργοί πολίτες και να μετέχουν. Ο σπόρος αυτός πρέπει να προστατευτεί από την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που θα του δώσουν τη δυνατότητα να αναπτυχθεί.



Ο ρόλος των εκπαιδευτικών της ΠΕ/ΕΑΑ είναι κρίσιμος καθώς είναι αναγκαίο οι ίδιοι να ενστερνίζονται τις κοινωνικές-αιεφορικές αξίες και να είναι ενεργοί, συμμετοχικοί πολίτες ώστε να συμβάλλουν στον μετασχηματισμό του σχολείου συνολικά προς ένα πιο σύγχρονο, δημοκρατικό και αιεφόρο σχολείο.

Σ18: *«Κάποιος για να επλξεί να εκπονήσει κάποιο πρόγραμμα σίγουρα θα κινείται, θα έχει στοιχεία ενεργού πολιειότητας... με την έννοια ότι στην τελική πάνε, συνεισφέρουν στο μετασχηματισμό του σχολείου, πάνε προς ένα πιο μοντέρνο σχολείο».*

4. Η συλλογική αποδοχή του αξιακού πλαισίου της αιεφορίας αντισταθμίζει τις αρνητικές συνέπειες της μετάβασης.

Καθώς κάθε μετάβαση συνοδεύεται από αδικίες σε οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο, η συλλογική αποδοχή των κοινωνικών-αιεφορικών αξιών και η πλαισίωση του σχεδιασμού της μετάβασης από αυτές μπορεί να αμβλύνει ή και να εκμηδενίσει τις αρνητικές συνέπειές της.

Αυτό σημαίνει ότι οι πολίτες μίας κοινωνίας και το πολιτικό σύστημα διαπνέονται από τις αξίες αυτές, συναινούν και συστρατεύονται για μία ριζική αλλαγή του οικονομικοκοινωνικού μοντέλου του τόπου τους και οι όποιες αποφάσεις τους προσβλέπουν αποκλειστικά στο δημόσιο και στο κοινωνικό καλό.

Αυτή η συστράτευση είναι απαραίτητη από την απαρχή του σχεδιασμού της μετάβασης και όχι εκ των υστέρων, ώστε το αξιακό πλαίσιο της αιεφορίας να βρίσκει εφαρμογή από τη λήψη των πρώτων αποφάσεων που θα καθορίσουν τη δίκαιη μετάβαση.

Σ3: *«Ε, νομίζω όταν υπάρχει συλλογική, ας πούμε βούληση και προγραμματισμός, πολιτικός, ίσως, σχεδιασμός, νομίζω ναι. Ναι θα βοηθούσε... δηλαδή, ναι, νομίζω ότι θα μπορούσαν (οι αξίες) σίγουρα, εντάξει. Αν τις ενστερνιστούν όλοι, πραγματικά τις πιστεύουνε και υπάρχει και ένας τέτοιος σχεδιασμός, ναι, θα μπορούσαν.»*

Σ13: *«... αλλά αν έβρισκαν όλες αυτές οι κοινωνικές αξίες στον σχεδιασμό αλλά και η κοινωνία να τις κατείχε, πιστεύω ότι θα γινόταν μία δίκαιη μετάβαση.»*

Σ15: *«Ναι, νομίζω πως αν εεε, χρησιμοποιούσανε στον σχεδιασμό, είχανε σαν εεε, αρχή, σαν γνώμονα, να το πω έτσι, αυτές τις αξίες, ναι, νομίζω θα μπορούσαμε να μιλάμε για μία δίκαιη ενεργειακή μετάβαση.»*

Αν, για παράδειγμα, η κοινωνική δικαιοσύνη πλαισιώνει τον σχεδιασμό της μετάβασης τότε η εργασία και το εισόδημα των πληττόμενων εργαζομένων θα είχε εξασφαλιστεί και έτσι θα είχε εξασφαλιστεί και η πρόσβασή τους στα αγαθά. Η ανεργία, η μετανάστευση, η περιθωριοποίηση του πληθυσμού δε θα βρίσκονταν στον πυρήνα των αρνητικών συνεπειών.

Σ15: *«Ας πούμε αν θα μιλάμε για ισότητα, ισονομία, για κοινωνική δικαιοσύνη και όλα αυτά θα σήμαινε ότι όλοι θα είχανε δουλειά, εεε, παράλληλα, όμως, θα είχανε πρόσβαση σε υλικά αγαθά, σε αγαθά γενικότερα, παράλληλα θα είχανε πρόσβαση και σε καθαρή ενέργεια, σε υγεία, σε εκπαίδευση. Αυτό, ναι αυτό.»*

Σ16: *«Βεβαίως, βεβαίως γιατί αν υπάρχει ένας άλλος προγραμματισμός και από την πλευρά της πολιτείας αλλά και από την πλευρά των πολιτών, εεε, αν υποθέσουμε ότι είμαστε ενεργοί πολίτες, ευαισθητοποιημένοι πολίτες σε όλα τα θέματα, τα κοινωνικά θέματα τότε η κοινωνική δικαιοσύνη διέπει τη δίκαιη μετάβαση γιατί όλοι οι άνθρωποι τώρα και στο μέλλον πρέπει να έχουν εργασία, καλό βιοτικό επίπεδο, να μην είναι αποκλεισμένοι. Αν το δούμε σε βάθος νομίζω ότι ναι.»*

Αν η αυτονομία έβρισκε εφαρμογή στο σχεδιασμό της μετάβασης τότε η ίδια η κοινωνία, ως ενεργή και συμμετοχική, θα καθόριζε τον χρόνο και τα κριτήρια της μετάβασης αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστεί τους τοπικούς φυσικούς της πόρους. Έτσι, η επιβολή και η εξυπηρέτηση ξένων και ιδιωτικών συμφερόντων δε θα ήταν στο επίκεντρο των αποφάσεων.

Σ4: *«Τώρα σε επίπεδο τοπικής κοινότητας αν καταφέρναμε με κάποιον τρόπο να λειτουργήσουμε αυτόνομα θα ήταν ό,τι καλύτερο νομίζω και αυτό θα εξυπηρετούσε τη μετάβαση. Αν, δηλαδή, μπορούσαμε μέσα από τους πόρους που εξασφαλίζει η κοινότητα να αναπτυχθούμε... αν μπορούσαμε δηλαδή να αξιοποιήσουμε τους πόρους που η ίδια η περιοχή προσφέρει, εεε, νομίζω δε θα είχαμε ανάγκη, θα είχαμε πετύχει τη δίκαιη μετάβαση δηλαδή, και δε θα είχαμε ανάγκη, θα είχε λυθεί το θέμα της ποιότητας ζωής των ατόμων.... Δεν ξέρω, αν είναι οι αξίες, η έλλειψη πολιτικής βούλησης, και τα δύο μαζί μάλλον, ναι και τα δύο είναι που μας κρατάνε πίσω.»*

Όπως και η αειφορία, η συλλογική αποδοχή των κοινωνικών-αειφορικών αξιών αποτελεί ουτοπία, μία ιδανική κατάσταση ιδιαίτερα απομακρυσμένη,

τουλάχιστον, από την ενεργειακή μετάβαση της Δυτικής Μακεδονίας. Αυτό διότι η αλλαγή των προσωπικών αξιών του ατόμου που θα μεταβληθούν στη συνέχεια σε αξίες της κοινωνίας ώστε να οδηγήσουν στη ρήξη και στην αλλαγή των αξιών του πολιτικού συστήματος είναι μία ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία. Επομένως, η καλλιέργεια και η αποδοχή του αξιακού πλαισίου της αειφορίας βρίσκει εφαρμογή σε αντίστοιχες καταστάσεις και μεταβάσεις που μία κοινωνία ενδέχεται να βρεθεί αντιμέτωπη στο μέλλον.

## Συμπεράσματα-Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, που ασχολούνται ενεργά με την ΠΕ/ΕΑΑ, σχετικά με το αξιακό πλαίσιο της αειφορίας. Έχοντας ως βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της απολιγνιτοποίησης της Δυτικής Μακεδονίας, διερευνήθηκε το εάν η δίκαιη ενεργειακή μετάβασή της πλασιώνεται από τις αξίες της αειφορίας καθώς και το εάν η καλλιέργεια των κοινωνικών-αειφορικών αξιών μέσω προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ που σχετίζονται με επίμαχα τοπικά, κοινωνικά θέματα μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενεργών και συμμετοχικών πολιτών.

Σε ό,τι αφορά στις κυρίαρχες αξίες της αειφορίας, οι απόψεις των εκπαιδευτικών εμφανίζουν μικρές διαφοροποιήσεις σε σχέση με όσα αναφέρθηκαν για αυτές στο Κεφάλαιο 3 (Fien & Tilbury, 2002· UNESCO, 2012· Φλογαΐτη, 2011), που αφορούν στην αλληλεγγύη και στην αυτονομία. Ενώ στη βιβλιογραφία η αξία της αλληλεγγύης αναφέρεται στην ισότιμη πρόσβαση στους φυσικούς πόρους και σε ένα καθαρό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την αλληλεγγύη ως έμπρακτη στήριξη μεταξύ των ανθρώπων για τη βελτίωση των συνθηκών και την ποιότητα της ζωής και διαφύλαξη των φυσικών πόρων για τις επόμενες γενιές και είναι αυτή που μπορεί να κινητοποιήσει τη δράση για αλλαγή, όπως υποστηρίζει και η βιβλιογραφία.

Σχετικά με την αυτονομία, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι αποτελεί τη δυνατότητα των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων να ορίζουν την ποιότητα της ζωής τους θέτοντας στόχους και προωθώντας δράσεις και πολιτικές ανάλογες του φυσικού και κοινωνικοπολιτιστικού τους περιβάλλοντος. Όμως, οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την αυτονομία κυρίως ως την εθνική αυτοδιάθεση των λαών και θεωρούν ότι μπορεί να υπάρξει ως αξία της αειφορίας μονάχα σε τοπικό πλαίσιο, με την έννοια ότι σε μία ιδανική κοινωνία, που διαθέτει αυτάρκεια πόρων, οι πολίτες της μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις, σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες και τις δικές τους συνθήκες ζωής για την ευημερία της κοινότητάς τους.

Οι εκπαιδευτικοί προσθέτουν και νοηματοδοτούν και άλλες αξίες, όπως ο σεβασμός στον άνθρωπο και στο περιβάλλον, η υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση, η συμμετοχή στα κοινά, ο εθελοντισμός, ως ιδιαίτερα σημαντικές όχι μόνο για την αειφορία αλλά και για μία κοινωνία γενικότερα.

Ιεραρχούν, ακόμα, τις αειφορικές αξίες και δικαιολογούν αυτή τους την ιεράρχηση όμοια με όσα η βιβλιογραφία υποστηρίζει (Murray et al., 2014· Φλογαΐτη, 2011), θέτοντας ως πιο σημαντική την αυτονομία, με δεύτερη την κοινωνική δικαιοσύνη και τρίτη την αλληλεγγύη. Δηλαδή, μία αυτόνομη κοινωνία που λαμβάνει αποφάσεις σύμφωνα με τις δικές της ανάγκες και ιδιαιτερότητες, εξασφαλίζει το δικαίωμα όλων των μελών της στην εργασία και σε ένα αξιοπρεπές εισόδημα και έτσι την πρόσβασή τους σε αγαθά και πόρους, δηλαδή την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι δύο αυτές αξίες μαζί αναδεικνύουν την αλληλεγγύη μεταξύ των μελών μίας κοινωνίας ως συμπόρευση για την επίτευξη κοινών στόχων.

Σχετικά με τις συνέπειες που έχει η απολιγνιτοποίηση της Δυτικής Μακεδονίας οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμπίπτουν με τις συνέπειες που ανέδειξαν άλλες έρευνες σε γενικότερους πληθυσμούς λιγνιτικών περιοχών άλλων χωρών (Bosca & Gillespie, 2018· Burke et al., 2019· Carley et al., 2018· Carley & Konisky, 2020· Johnstone & Hielscher, 2017· Mundaca et al., 2018) αλλά και στην Ελλάδα (Karasmanaki et al., 2020· Τσίγκανου, 2018· Τσίγκανου & Κιντή, 2018· Υφαντή, 2018) και που περιεγράφηκαν στο Κεφάλαιο 4.

Η απώλεια χιλιάδων θέσεων εργασίας στους ΑΗΣ και στη λιγνιτική αλυσίδα και η σημαντική απώλεια εισοδήματος είναι οι πρώτες και οι σημαντικότερες μεταξύ των αρνητικών συνεπειών της ενεργειακής μετάβασης καθώς και οι αιτίες της οικονομικής κατάρρευσης της περιοχής, μέσα από την οποία τελικά απορρέουν η φτωχοποίηση και η περιθωριοποίηση των τοπικών κοινωνιών καθώς και η διάσπαση της συνοχής τους.

Αυτή η απώλεια της εργασίας και του εισοδήματος δε συμβαδίζει με την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης ως πρόσβαση όλων στα αγαθά που προκύπτουν από το εισόδημα. Επίσης, η μη συμπερίληψη και συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με τη μετάβαση δεν ικανοποιούν τις αξίες της αυτονομίας και της συμμετοχής στα κοινά. Η άναρχη εγκατάσταση ΑΠΕ μέσα σε προστατευόμενες περιοχές δε συμβαδίζει με την αξία της οικολογικής βιωσιμότητας. Άρα, λοιπόν, το αξιακό πλαίσιο της αειφορίας συνολικά δε βρίσκει εφαρμογή μέσα στη δίκαιη ενεργειακή μετάβαση της Δυτικής Μακεδονίας.

Αυτό ακριβώς το γεγονός καταδεικνύουν οι έννοιες της ενεργειακής δικαιοσύνης και της δίκαιης ενεργειακής μετάβασης, που άρχισαν να εμφανίζονται στο ερευνητικό τοπίο. Από τη μία, η ενεργειακή δικαιοσύνη αφορά στην κατανόηση και στην αντιμετώπιση αντικρουόμενων κοινωνικών και ηθικών αξιών που προκύπτουν από αλλαγές στα ενεργειακά συστήματα (McCaughey et al., 2019· Milchram et al, 2018). Από την άλλη, η δίκαιη ενεργειακή μετάβαση καθιερώνει τη σημασία της ισότητας και της δικαιοσύνης στον προγραμματισμό, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση κάθε αλλαγής του κοινωνικοενεργειακού συστήματος που διαμορφώνει την ενεργειακή μετάβαση (Carley & Konisky, 2020).

Ερχόμενοι στο εκπαιδευτικό κομμάτι, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις κοινωνικές αξίες ως προσδιοριστικό παράγοντα της λήψης απόφασης, αλλά και το χάσμα που υπάρχει μεταξύ αξιών και δράσης, δηλαδή την αναντιστοιχία μεταξύ των αξιών που θεωρούν ότι αποδέχονται αφενός και αφετέρου του τρόπου με τον οποίο αποφασίζουν και ενεργούν. Αυτό κατέδειξαν και ευρήματα ερευνών με εκπαιδευτικούς προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου σχετιζόμενα με την ΠΕ/ΕΑΑ, συμπληρώνοντας ότι ακριβώς το γεγονός αυτό είναι που παρεμποδίζει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε δράσεις (Aznar et al., 2019· Wamsler, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν, ακόμα, τον καθοριστικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση και ειδικά η ΠΕ/ΕΑΑ στην καλλιέργεια κοινωνικών, αειφορικών αξιών στη δημιουργία των αυριανών ενεργών και συμμετοχικών πολιτών και πως ο επαναπροσδιορισμός των αξιών μπορεί να οδηγήσει στη δράση προς ένα αειφόρο μέλλον ενός τόπου.

Περιγράφοντας τους αποτρεπτικούς παράγοντες για την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ που σχετίζονται με κρίσιμα τοπικά ζητήματα και θίγουν αξίες κοινωνικές, όπως το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών, το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αδυναμία τους να καλλιεργήσουν αξίες και θίγουν την αναγκαιότητα σχετικής επιμόρφωσής τους. Τα οφέλη της εκπαίδευσης αξιών στους εκπαιδευτικούς αφορούν πρωτίστως την ενδοσκόπηση, την κριτική αξιολόγηση και των επαναπροσδιορισμό των

προσωπικών τους αξιών, τον καθορισμό της δικής τους στάσης και πορείας προς ένα αειφόρο μέλλον (Agirreazkuenaga, 2019).

Σύμφωνα με το θεωρητικό σχήμα που προέκυψε από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια και με όσα συζητήθηκαν παραπάνω καταλήγουμε στις παρακάτω προτάσεις εστιάζοντας στο εκπαιδευτικό κυρίως κομμάτι:

1. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μετεκπαίδευση πάνω σε τεχνικές της εκπαίδευσης αξιών.
2. Ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση προγραμμάτων που σχετίζονται με τοπικά, κοινωνικά θέματα θίγοντας κοινωνικές αξίες.
3. Διάχυση και καλλιέργεια του αξιακού πλαισίου της αειφορίας μέσω των προγραμμάτων των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφορία που συνδέονται με την τοπικότητα.
4. Ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων για την ενίσχυση της καλλιέργειας αξιών και την ανταλλαγή γνώσεων και ιδεών.
5. Άνοιγμα της ΠΕ/ΕΑΑ προς τους γονείς και συμπερίληψή τους στα προγράμματα, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες.
6. Εκπαίδευση των προπτυχιακών εκπαιδευτικών με βάση την εκπαίδευση αξιών.

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα υποστήριξαν ότι το αξιακό πλαίσιο της αειφορίας δεν πλαισίωσε τη δίκαιη μετάβαση της Δυτικής Μακεδονίας και δεν μπορούσε να γνωρίζουμε αν θα την πλαισιώσει στο μέλλον, καθώς τα σχέδια για την απολιγνιτοποίηση της χώρας αλλάζουν διαρκώς.

Ο πόλεμος στην Ουκρανία, που έχει ως αποτέλεσμα μειωμένες ροές φυσικού αερίου προς τις ευρωπαϊκές χώρες αλλά και τις συνεχόμενες αυξήσεις στην τιμή του, η ιδιωτικοποίηση της ενέργειας, που έχει ως αποτέλεσμα τις ακραίες αυξήσεις της τιμής της ενέργειας και την τιμολογιακή αβεβαιότητα των καταναλωτών, μετατρέπουν την ενέργεια από κοινωνικό αγαθό σε χρηματιστηριακό προϊόν και μεταφράζουν την ενεργειακή κρίση σε ενεργειακή φτώχεια.

Καθώς, όμως, τα δεδομένα αλλάζουν, στις 18 Ιανουαρίου 2023 ο Υπουργός Περιβάλλοντος και Ενέργειας παρουσίασε νέο επικαιροποιημένο *Εθνικό Σχέδιο για την Ενέργεια και το Κλίμα* (ΕΣΕΚ), σύμφωνα με το οποίο ο λιγνίτης πήρε παράταση δύο ετών και παραμένει στην παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας έως το 2030. Ακόμα και η υπερσύγχρονη μονάδα ηλεκτροπαραγωγής Πτολεμαΐδα V, που αρχικά είχε σχεδιαστεί να λειτουργήσει με φυσικό αέριο, ξεκίνησε δοκιμαστικά τη λειτουργία της με λιγνίτη για να συμβάλλει στην ενεργειακή ασφάλεια της χώρας.

Τα σχέδια, όμως, για τη δίκαιη μετάβαση της Δυτικής Μακεδονίας, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε κατά πόσο επικαιροποιούνται, καθώς όλοι γνωρίζουμε, τελικά, ότι κάποια στιγμή ο λιγνίτης θα είναι παρελθόν. Η λειτουργία των ορυχείων έχει σχεδόν αδρανοποιηθεί και ειδικά στη Φλώρινα είναι πολύ συνηθισμένη πια η εικόνα φορτηγών από τη γείτονα Βόρεια Μακεδονία να μεταφέρουν τον τοπικό λιγνίτη εντός των συνόρων της. Στην περιοχή Λούτζερ και μεταξύ Κέλλης-Παναγίτσας της Φλώρινας συνεχώς εγκαθίστανται ανεμογεννήτριες, χωρίς κανένας να γνωρίζει κατά πόσο η χωροθέτησή τους τηρεί περιβαλλοντικά κριτήρια ή αν η τοπική κοινωνία είναι σύμφωνη με την εγκατάστασή τους.

Παράλληλα, η Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης (ΔΥΠΑ) υλοποιεί προγράμματα για τη στήριξη της απασχόλησης και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής στις λιγνιτικές περιοχές, ενώ, στο ίδιο πλαίσιο, ιδιωτικές επιχειρήσεις διάφορων κλάδων επιδοτούνται για την απασχόληση κυρίως των νέων.

Η έρευνα περιορίζεται στην απολιγνιτοποίηση της Δυτικής Μακεδονίας και στις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και σύμφωνα με τη ΘΘ το θεωρητικό σχήμα που αναδείχθηκε δεν μπορεί να γενικευτεί αλλά μόνο να παρέχει έναν βαθμό προβλεψιμότητας με συγκεκριμένες συνθήκες. Οι όποιες προεκτάσεις που μπορεί να έχει το θεωρητικό σχήμα ενδεχομένως να αφορούν κρίσιμα ζητήματα και αλλαγές που αντιμετωπίζει μία κοινωνία.

Τέτοιου είδους κρίσιμα ζητήματα και αλλαγές ενδεχομένως αποτελούν η εξόρυξη χρυσού στις Σκουριές Χαλκιδικής, η περίπτωση του νερού των Σταγιατών στο Πήλιο, η εγκατάσταση ανεμογεννητριών στα Άγραφα ή ακόμα και η συνολική ιδιωτικοποίηση του νερού που λαμβάνει χώρα τη στιγμή που γράφονται αυτές οι τελευταίες γραμμές.



## Βιβλιογραφία

- Adeyemi, O.O., Abiola, A. O. & Oluremi, O.A. (2017). Reinvigorating Environmental Education for Actualisation of Sustainable Development Goals. *International Journal of Geography and Environmental Management*, 3 (1), 1-12.
- Anderson, M. W., Teisl, M. F. & Noblet, C. L. (2016). Whose values count: is a theory of social choice for sustainability science possible? *Sustainability Science*, 11, 373–383.
- Agirreazkuenaga, L. (2019). Embedding Sustainable Development Goals in education. Teachers' perspective about education for sustainability in the Basque autonomous community. *Sustainability*, 11, 1496-1513.
- Aznar, P., et al. (2018). Training secondary education teachers through the prism of sustainability: The case of the Universitat de València. *Sustainability*, 10.
- Gomis, B. A.J., Parra, M., Hoffman, M.W., & McNulty, R. E. (2011). Rethinking the concept of sustainability. *Business and Society Review*, 116(2), 171–191.
- Barry, J., Mclroy, D., & Brennan, J. (2021). Just transition as conflict transformation. In L. Pellizzoni, E. Leonard, & V. Asara (Ed.), *Elgar Handbook of Critical Environmental Politics*, Edward Elgar. Belfast: Queen's University.
- Böhm, A. (2004). Theoretical Coding: Text analysis in Grounded Theory. In U. Flick, E. Kardoff & I. Steinke (Ed), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 270-275). London: SAGE Publications.
- Borowy, I. (2017). Sustainable development in Brundtland and beyond: How (not) to reconcile material wealth, environmental limits and just distribution. In E. Vaz, C. J. De Melo & L. M. Costa Pinto (Ed.) *Environmental History in the Making, Environmental History, Volume I: Explaining*, (pp.91-108). Switzerland: Springer International Publishing.
- Bosca, H. D. & Gillespie, J. (2018). The coal story: Generational coal mining communities and strategies of energy transition in Australia. *Energy Policy*, 120, 734-740.

- Burke, P. J., Best, R. & Jotzo, F. (2019). Closures of coal-fired power stations in Australia: local unemployment effects. *Australian Journal of Agricultural and Resource Economics*, 63, 142–165.
- Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: Factors in Values Education. *Australian Journal of Teacher Education*. 36 (2), 55-66.
- Brear, M. R. & Mbonane, B. M. (2019). Social values, needs, and sustainable water–energy–food resource utilization practices: a rural Swazi case study. *Sustainability Science*, 14, 1363–1379.
- Burford, G., et al. (2013). Bringing the “missing millar” into Sustainable Development Goals: towards intersubjective values-based indicators. *Sustainability*, 5, 3035-3059.
- Calzadilla, P. V. & Mauger, R. (2018). The UN's new sustainable development agenda and renewable energy: the challenge to reach SDG7 while achieving energy justice. *Journal of Energy & Natural Resources Law*, 36 (2), 233-254.
- Carley, S., Evans, T. P. & Konisky, D. M. (2018). Adaptation, culture and the energy transition in American coal country. *Energy Research & Social Science*, 37, 133-139.
- Carley, S. & Konisky, D.M. The justice and equity implications of the clean energy transition. (2020). *Nature Energy*, 5, 569–577.
- Choy, Y. K. (2017). Sustainable development: the nexus of environmental sustainability, values, and ethics. *European Journal of Sustainable Development*, 6 (1), 308-324.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13 (1).
- Delina, L. L. & Sovacool, B. K. (2018). Of temporality and plurality: an epistemic and governance agenda for accelerating just transitions for energy access and sustainable development. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 34, 1–6.
- Demski, C., Butler, C., Parkhill, K. A., Spence, A. & Pidgeon, N. F. (2015). Public values for energy system change. *Global Environmental Change*, 34, 59-69.

- Dietz, T., Fitzgerald, A. & Shwom, R. (2005). Environmental values. *Annual Review of Environment and Resources*, 30, 335–72.
- Duran, D. C., Gogan, L. M., Artene, A. & Duran, V. (2015). The components of sustainable development - a possible approach. *Procedia Economics and Finance*, 26, 806 – 811.
- Earth Charter Initiative. Ο Καταστατικός Χάρτης της Γης. <https://www.earthcharterhellas.edc.uoc.gr/o-katastatikos-chartis-tis-gis/>
- Ergen, G. (2015). Hierarchical classification of values. *International Journal of Progressive Education*, 11 (3), 162-186.
- Feil, A. A. & Schreiber, D. (2017). Sustainability and sustainable development: unraveling overlays and scope of their meanings. *CADERNOS. EBAPE.BR*, 14 (3), 667-681.
- Fien, J. (1997). Learning to care: a focus for values in health and environmental education. *Health and Education Research*, 12 (4), 437-477.
- Fien, J. & Tilbury, D. (2002). The global challenge of sustainability. In D. Tilbury, R. B. Stevenson, G. Fien & D. Schreuder (Ed.), *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge* (pp. 1-12). Commission on Education and Communication, IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK.
- General Secretariat of the Government. (2018). Voluntary National Review on the Implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development.
- Gómez, M. C., Vidal, L. I., Garzón, F., Cordero, R. & Mohand, L. Making future teachers more aware of issues related to sustainability: an assessment of best practices (2019). *Sustainability*, 11 (24), 7222-7242.
- Greene, M. (2005). Qualitative Research and the Uses of Literature. In R. R. Sherman & R. B. Webb (Ed.), *Qualitative Research In Education: Focus and Methods* (pp. 174-188). New York: Routledge. Taylor & Francis e-Library.
- Groen, C., Simmons, D. R. & McNair, L. D. (2017, June). «An Introduction to Grounded Theory: Choosing and Implementing an Emergent Method». Presented at ASEE Annual Conference & Exposition. Columbus, Ohio.

- Gündüz, M. (2016). Classifying values by categories. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (10), 212-220.
- Harris, T. (2014). Grounded theory. *Nursing Standard*, 29 (35), 37-43.
- Hasna, A. M. (2010). Sustainability classifications in engineering: discipline and approach. *International Journal of Sustainable Engineering*, 3 (4), 258-276,
- Healy, N. & Barry, J. (2017). Politicizing energy justice and energy system transitions: Fossil fuel divestment and a “just transition”. *Energy Policy*, 108, 451–459.
- Hesselink, F & Čerovský, J. (2011). *Learning to change the future. A bird’s-eye view of the history of the IUCN Commission on Education and Communication*. C. M. Geesteranus (Ed). Gland, Switzerland: IUCN CEC.
- Hitlin, S. & Piliavin, J.A. (2004). Values: reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 30, 359-393.
- Horlings, L. G. (2015). The inner dimension of sustainability: personal and cultural values. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 14, 163–169.
- Howard, P. (2011). Who will teach the teachers? In K. Bartels, & K. Parker (Eds.), *Teaching sustainability, teaching sustainably* (pp. 149-157). Virginia: Stylus Publishing.
- Hutchinson, S. A. (2005). Education and Grounded Theory. In R. R. Sherman & R. B. Webb (Ed.), *Qualitative Research In Education: Focus and Methods* (pp. 174-188). New York: Routledge. Taylor & Francis e-Library.
- ICSU, ISSC. (2015). *Review of the Sustainable Development Goals: The Science Perspective*. Paris: International Council for Science (ICSU).
- IUCN, UNEP & WWF. (1991). *Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living*. Gland, Switzerland.
- Johnstone, P. & Hielscher, S. (2017). Phasing out coal, sustaining coal communities? Living with technological decline in sustainability pathways. *The Extractive Industries and Society*, 4 (3), 457-461.

- Karasmanaki, E., Ioannou, K., Katsaounis, K. & Tsantopoulos, G. (2020). The attitude of the local community towards investments in lignite before transitioning to the post-lignite era: The case of Western Macedonia, Greece. *Resources Policy*, 68.
- Kenter, J. O. (2016). Editorial: Shared, plural and cultural values. *Ecosystem Services*, 21, 175–183.
- Kenter, J. O. et al. (2019). Loving the mess: navigating diversity and conflict in social values for sustainability. *Sustainability Science*, 14, 1439–1461.
- Klarin, T. (2018). The concept of sustainable development: From its beginning to the contemporary issues. *Zagreb International Review of Economics & Business*, 21(1), 67-94.
- Knapp, C. E. (1983). A curriculum model for Environmental Values Education. *The Journal of Environmental Education*, 14(3), 22-26.
- Leiserowitz, A. A., Kates, R. W. & Parris, T. M. (2006). Sustainability Values, Attitudes, and Behaviors: A Review of Multinational and Global Trends. *Annual Review of Environment and Resources*, 31 (1), 413-444.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research In Education: A User's Guide*. SAGE Publications, Inc.
- Marcus, J., MacDonald, H. A. & Sulsky, L. M. (2015). Do Personal Values Influence the Propensity for Sustainability Actions? A Policy-Capturing Study. *Journal of Business Ethics*, 127, 459–478.
- McCauley, D., Ramasar, V., Heffron, R. J., Sovacool, B. K., Mebratu, D. & Mundaca, L. (2019). Energy justice in the transition to low carbon energy systems: Exploring key themes in interdisciplinary research. *Applied Energy*, 233–234, 916-921.
- McCollum, D., Echeverri, L. G., Riahi, K. & Parkinson, S. (2017). SDG7 Ensure access to affordable, reliable, sustainable and modern energy for all. In D.J. Griggs, M. Nilsson, A. Stevance & D. McCollum (Ed.) *A Guide to SDG Interactions: from Science to Implementation* (p.p. 127-169). Paris: International Council for Science.

- McKeown, R. & Hopkins, C. (2005). EE and ESD: two paradigms, one crucial goal. *Applied Environmental Education and Communication*, 4, 221–224.
- Mergler A. G. & Spooner-Lane, R. (2012). What pre-service teachers need to know to be effective at values-based education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (8), 65-81.
- Merritt, E., Hale, A. & Archambault, L. (2019). Changes in pre-service teachers' values, sense of agency, motivation and consumption practices: a case study of an education for sustainability course. *Sustainability*, 11 (155), 1-15.
- Milchram, C., Hillerbrand, R., Van de Kaa, G., Doorn, N. & Künneke, R. (2018). Energy justice and smart grid systems: Evidence from the Netherlands and the United Kingdom. *Applied Energy*, 229, 1244-1259.
- Milcu et al. (2019). Values in transformational sustainability science: four perspectives for change. *Sustainability Science*, 14, 1425–1437.
- Mundaca, L., Busch, H. & Schwer, S. (2018). 'Successful' low-carbon energy transitions at the community level? An energy justice perspective. *Applied Energy*, 218, 292-303.
- Murray, P., Douglas-Dunbar, A. & Murray, S. (2014). Evaluating values-centred pedagogies in education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15 (3), 314-329.
- Nerini, F., Tomei, J., To, L. S., Bisaga, I, Parikh, P., Black, M., Borrion, A., Spataru, C., Vanesa Broto, C., Anandarajah, G., Ben Milligan, G. B. & Mulugetta, Y. (2018). Mapping synergies and trade-offs between energy and the Sustainable Development Goals. *Nature Energy*, 3, 10-15.
- Pavlova, M. (2013). Towards using transformative education as a benchmark for clarifying differences and similarities between Environmental Education and Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 19 (5), 656–672.
- Purvis, B., Mao, Y. & Robinson, D. (2019). Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. *Sustainability Science*, 14, 681–695.

- Rawluk, A., Ford, R., Anderson, N. & Williams, K. (2019). Exploring multiple dimensions of values and valuing: a conceptual framework for mapping and translating values for social-ecological research and practice. *Sustainability Science*, 14, 1187–1200.
- Raymond, C. M., Kenter, J. O., van Riper, C. J, Rawluk, A. & Kendal, D. (2019). Editorial overview: theoretical traditions in social values for sustainability. *Sustainability Science*, 14, 1173–1185.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg
- Sovacool, B. K., Hook, A., Martiskainen, M., Baker, L. (2019). The whole systems energy injustice of four European low-carbon transitions. *Global Environmental Change*, 58.
- Sovacool, B. K., Burke, M., Baker, L., Kotikalapudi, C. K. & Wlokas, H. (2017). New frontiers and conceptual frameworks for energy justice. *Energy Policy*, 105, 677-691.
- Scott, W. & Oulton, C. (1998). Environmental Values Education: an exploration of its role in the school curriculum. *Journal of Moral Education*, 27 (2), 209-224.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2 (1), 1-20.
- Thome, H. (2015). Values, Sociology of. In: J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Vol. 25. (pp. 47–53). Oxford: Elsevier.
- United Nations Framework Convention on Climate Change. <https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement/katowice-climate-package>.
- UN. (2012). The Future We Want. Outcome document of the United Nations Conference on Sustainable Development. Rio de Janeiro, Brazil, 20–22 June 2012.
- UN. (2013). 2014-2024 United Nations Decade of Sustainable Energy for All. Report of the Secretary-General.

- UN. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.
- UN. (2020). The Sustainable Development Goals Report 2020.
- UN. (2021). The Sustainable Development Goals Report 2021.
- UN. (2022a). The Sustainable Development Goals Report 2021.
- UN. (2022b). Policy Briefs in Support of the High-Level Political Forum 2022. Addressing Energy's Interlinkages with Other SDGs.
- UN-DESA. (2018). Advancing the 2030 Agenda: Interlinkages and common themes at the HLPF 2018. An expert group meeting in preparation for HLPF 2018: Transformation towards sustainable and resilient societies.
- UN-DESA. (2019). Accelerating SDG 7 achievement, SDG 7 Policy briefs In support of the High-Level Political Forum 2019.
- UNESCO. (2012). Education for sustainable development: Sourcebook.
- Veugelers, W. & Vedder, R. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching*, 9 (4), 377-389.
- Wamsler, C. (2020). Education for sustainability. Fostering a more conscious society and transformation towards sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21 (1), 112-130.
- Wang, X. & Lo, K. (2021). Just transition: A conceptual review. *Energy Research & Social Science*, 82.
- Warren, A. E., Archambault, L. M. & Foley, R. W. (2014). Sustainability Education Framework for Teachers: Developing sustainability literacy through futures, values, systems, and strategic thinking. *Journal of Sustainability Education*, 6.
- Waseem, N. & Kota, S. (2017). Sustainability definitions—An analysis. In A. Chakrabarti and D. Chakrabarti (Ed.) *Research into Design for Communities, Volume 2* (pp. 361-371), Smart Innovation, Systems and Technologies 66, Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- WCED. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future.



- Zavodna, L.S. (2013). Critical questions in sustainability definitions. *International Journal of Sustainable Human Development* 1 (3), 138-145.
- Βατικιώτης Λ. (2020). *Οι επιπτώσεις της μετάβασης στη μετα-λιγνιτική εποχή. Η περίπτωση των μικρομεσαίων επιχειρήσεων στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας*, *Ερευνητικά Κείμενα ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ* 11/2020, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Δημητρίου Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: περιβάλλον, αειφορία*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Δικαίος, Γ. (2018). Η συμβολή των Ηνωμένων Εθνών στην επανασύνδεση της βιώσιμης ανάπτυξης με την προστασία του περιβάλλοντος. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 37, 139-169.
- Ελληνική Κυβέρνηση - Γενική Γραμματεία Νομικών και Κοινοβουλευτικών Θεμάτων. Οι 17 Στόχοι και 169 Υποστόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης. [https://gslegal.gov.gr/?page\\_id=5506](https://gslegal.gov.gr/?page_id=5506)
- Ελληνική Κυβέρνηση - Γενική Γραμματεία Νομικών και Κοινοβουλευτικών Θεμάτων της ελληνικής Κυβέρνησης. Εθνικοί Δείκτες Παρακολούθησης για την εφαρμογή των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ. [https://gslegal.gov.gr/?page\\_id=5537](https://gslegal.gov.gr/?page_id=5537)
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσίγκανου, Ι. (2018). Στα πρόθυρα της μετάβασης στη μεταλιγνιτική εποχή. Η περίπτωση της Μεγαλόπολης. Στο Ι. Τσίγκανου & Ρ. Κιντή (Επιμ.), *Ενέργεια και τοπικές κοινωνίες* (σελ. 453-493). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Τσίγκανου, Ι. & Κιντή, Ρ. (2018). Εμπειρική διερεύνηση των κοινωνικο-οικονομικών επιπτώσεων από την εγκατάσταση και λειτουργία συμβατικών και ανανεώσιμων πηγών ενέργειας σε τοπικό επίπεδο. Στο Ι. Τσίγκανου & Ρ. Κιντή (Επιμ.), *Ενέργεια και τοπικές κοινωνίες* (σελ. 221-286). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ.
- Υ.Π.Ε.Κ.Α. (2012). Εθνικός Ενεργειακός Σχεδιασμός: Οδικός Χάρτης για το 2050.
- Υ.Π.Ε.Ν. (2019). Εθνικό Σχέδιο για την Ενέργεια και το Κλίμα.
- Υ.Π.Ε.Ν. (2020a). Μακροχρόνια Στρατηγική για το έτος 2050.
- Υ.Π.Ε.Ν. (2020b). Σχέδιο Δίκαιης Αναπτυξιακής Μετάβασης. Επικαιροποιημένο Master Plan Δίκαιης Αναπτυξιακής Μετάβασης των Λιγνιτικών Περιοχών.
- ΥΠ.ΕΞ. (2019). Η Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης.
- ΥΠ.ΟΙ.ΑΝ. (2019). Ελλάδα: Εθνική Στρατηγική για τη Βιώσιμη και Δίκαιη Ανάπτυξη 2030.
- Υπουργείο Περιβάλλοντος και Ενέργειας. Ενεργειακές Κοινότητες. <https://ypen.gov.gr/energeia/ape/eidika-themata/energeiakes-koinotites/>
- Υφαντή, Α. (2018). Μονοκαλλιέργεια του λιγνίτη: Η περίπτωση της περιοχής της Πτολεμαΐδας. Στο Ι. Τσίγκανου & Ρ. Κιντή (Επιμ.), *Ενέργεια και τοπικές κοινωνίες* (σελ. 331-366). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

## Παράρτημα 1

### Υποστόχοι & δείκτες του ΣΒΑ7

<b>Στόχος 7: Φθηνή και Καθαρή Ενέργεια - Διασφάλιση της πρόσβασης σε προσιτή, αξιόπιστη, βιώσιμη και σύγχρονη ενέργεια για όλους</b>	
<b>Υποστόχοι</b>	<b>Δείκτες</b>
7.1. Έως το 2030, διασφάλιση της καθολικής πρόσβασης σε προσιτές, αξιόπιστες και σύγχρονες υπηρεσίες ενέργειας.	7.1.1. Ποσοστό πληθυσμού με πρόσβαση σε ηλεκτρικό ρεύμα. 7.1.2. Ποσοστό πληθυσμού με πρωταρχική εξάρτηση από καθαρά καύσιμα και τεχνολογία.
7.2. Έως το 2030, σημαντική αύξηση του μεριδίου των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας στο παγκόσμιο ενεργειακό μείγμα.	7.2.1. Μερίδιο ανανεώσιμης ενέργειας στην τελική συνολική κατανάλωση ενέργειας.
7.3. Έως το 2030, διπλασιασμός του παγκόσμιου ποσοστού βελτίωσης της ενεργειακής αποδοτικότητας.	7.3.1. Η ένταση της ενέργειας μετριέται σε όρους πρωτογενούς ενέργειας και ΑΕΠ.
7.A. Έως το 2030, ενίσχυση της διεθνούς συνεργασίας ώστε να διευκολυνθεί η πρόσβαση στην έρευνα και την τεχνολογία καθαρής ενέργειας – συμπεριλαμβανομένων των ανανεώσιμων μορφών ενέργειας, της ενεργειακής αποδοτικότητας και των προηγμένων και καθαρών τεχνολογιών ορυκτών καυσίμων – και προώθηση των επενδύσεων σε ενεργειακές υποδομές και τεχνολογίες καθαρής ενέργειας.	7.A.1. Διεθνείς χρηματοοικονομικές ροές προς τις αναπτυσσόμενες χώρες για την υποστήριξη της έρευνας και της ανάπτυξης καθαρής ενέργειας και της παραγωγής ενέργειας μέσω ανανεώσιμων πηγών, συμπεριλαμβανομένων των υβριδικών συστημάτων.
7.B. Έως το 2030, επέκταση των υποδομών και αναβάθμιση της τεχνολογίας για την παροχή σύγχρονων και βιώσιμων υπηρεσιών ενέργειας για όλους στις αναπτυσσόμενες χώρες, και ιδίως στις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες, στα μικρά αναπτυσσόμενα νησιωτικά καθώς και στα περικλειστά αναπτυσσόμενα κράτη, σύμφωνα με τα αντίστοιχα προγράμματα στήριξής τους.	7.B.1. Επενδύσεις στην ενεργειακή δραστηριότητα ως ποσοστό του ΑΕΠ και του ποσού των άμεσων ξένων επενδύσεων σε χρηματοοικονομική μεταφορά υποδομών και τεχνολογίας σε υπηρεσίες βιώσιμης ανάπτυξης.

## Παράρτημα 2

### Νέες επενδύσεις στη Δυτική Μακεδονία σύμφωνα με το ΣΔΑΜ

Αναπτυξιακός Πυλώνας	Έργα στη Δυτική Μακεδονία
Καθαρή ενέργεια	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Κατασκευή φωτοβολταϊκών σταθμών, συναφείς επενδύσεις για ανάπτυξη στον κλάδο των ανταλλακτικών.</li><li>○ Έρευνα, ανάπτυξη και κατασκευή μονάδας παραγωγής πράσινου υδρογόνου από ΑΠΕ, κατασκευή μονάδας αποθήκευσης ενέργειας.</li><li>○ Αξιοποίηση των υπό απόσυρση κτηριακών υποδομών και μηχανολογικών εγκαταστάσεων σε άλλες χρήσεις για τη μείωση του περιβαλλοντικού αποτυπώματος.</li><li>○ Δημιουργία του Πεδίου Ενεργειακής Έρευνας και Τεχνολογίας ως χώρο συνεργασίας και διασύνδεσης των ερευνητικών φορέων (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Εθνικό Κέντρο Έρευνας &amp; Τεχνολογικής Ανάπτυξης) με ερευνητικές ομάδες μεγάλων επιχειρήσεων για την ανάπτυξη καινοτόμων τεχνολογιών για επενδύσεις σε ηλεκτροκίνηση, εναλλακτικά καύσιμα, υδρογόνο, τεχνολογίες αποθήκευσης κ.α.</li></ul>
Βιομηχανία, βιοτεχνία και εμπόριο	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Δημιουργία βιομηχανικού πάρκου ηλεκτροκίνησης, κατασκευή εργοστασίου μπαταριών.</li><li>○ Επενδύσεις για μονάδες κατασκευής πρώτων υλών ή φορτιστών, για την κατασκευή εργοστασίου παραγωγής τμημάτων ή ανταλλακτικών αυτοκινήτων.</li><li>○ Δημιουργία μονάδας διαχείρισης αποβλήτων, κέντρου επεξεργασίας βιομάζας.</li></ul>
Έξυπνη αγροτική παραγωγή	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Ανάπτυξη έξυπνων μονάδων παραγωγής με εναλλακτικές μορφές καλλιέργειας, κατασκευή μεγάλης μονάδας υδροπονίας με δραστηριοποίηση στον κλάδο των τροφίμων.</li></ul>

<p>Βιώσιμος τουρισμός</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Κατασκευή μονάδας παραγωγής, επεξεργασίας και μεταποίησης αγροτικών προϊόντων, μονάδας συσκευασίας και μεταποίησης φρούτων και λαχανικών.</li> <li>○ Δημιουργία οικοσυστήματος οινικού τουρισμού στα πρότυπα της Βόρειας Ιταλίας με αξιοποίηση των υπαρχουσών οινοποιητικών επιχειρήσεων, με θετικές επιπτώσεις στις καλλιέργειες, τη μεταποίηση, το εμπόριο και τον τουρισμό. Κατασκευή μονάδας ανακύκλωσης υπολειμμάτων και μονάδας παλαίωσης.</li> <li>○ Διατήρηση και προώθηση της βιομηχανικής και αρχιτεκτονικής κληρονομιάς, μέσω ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων, για την ενίσχυση του τουρισμού και των επιχειρήσεων που συνδέονται άμεσα και έμμεσα με αυτόν.</li> </ul>
<p>Άλλες επενδύσεις</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Δημιουργία υπεσύγχρονης κλινικής φυσικής αποκατάστασης που θα αναβαθμίσει όμορες ιατρικές εγκαταστάσεις και θα ενδυναμώσει τη συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας π.χ. στον τομέα των κλινικών μελετών, ενώ, παράλληλα, θα ενισχύσει τον ιατρικό τουρισμό.</li> </ul>

## Παράρτημα 3

### Έντυπο Ενημέρωσης και Συγκατάθεσης

Στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών Επιστήμες της Αγωγής με Νέες Τεχνολογίες και της κατεύθυνσης Θετικές Επιστήμες με Νέες Τεχνολογίες, που διοργανώνεται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, εκπονώ διπλωματική εργασία που αφορά στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το αξιακό πλαίσιο της αειφορίας με επικέντρωση σε τοπικά ζητήματα σε σχέση με τον Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης 7: Φθινή και Καθαρή Ενέργεια του ΟΗΕ, πιο συγκεκριμένα την απολιγνιτοποίηση της Δυτικής Μακεδονίας.

Η συμμετοχή φυσικών προσώπων στην έρευνα είναι εθελοντική αλλά αναγκαία. Είναι ιδιαίτερα σημαντική η συμβολή σας στη διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων για την προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς έτσι μπορούμε να εντοπίσουμε αποτελεσματικότερους τρόπους ανάπτυξης προγραμμάτων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, ιδιαίτερα όταν σχετίζονται με ζητήματα που αφορούν στην τοπική κοινωνία.

Η έρευνα διεξάγεται με τη μορφή ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και θα τύχουν ποιοτικής επεξεργασίας. Η συλλογή των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων γίνεται με τη χρήση ενός σύντομου ερωτηματολογίου.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου δεν περιέχουν προσωπικά στοιχεία από τα οποία θα μπορούσε να αποκαλυφθεί με οποιοδήποτε τρόπο η ταυτότητα των συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις είναι απόλυτα εμπιστευτικές και μόνο η ερευνήτρια θα έχει πρόσβαση σε αυτές. Η συνέντευξη θα πραγματοποιηθεί εξ αποστάσεως και θα καταγραφεί με ηλεκτρονικό μέσο. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων και το προσωπικό απόρρητο θα τηρηθεί στο ακέραιο σε όλη τη διάρκεια της έρευνας αλλά και με το πέρας αυτής, και δεσμεύει την ερευνήτρια.

Μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια καθώς, επίσης, να αρνηθείτε να απαντήσετε σε οποιοσδήποτε ερωτήσεις δεν επιθυμείτε.

Σε περίπτωση που αποδέχεστε τη συμμετοχή σας στην έρευνα, παρακαλώ όπως δηλώσετε σχετικά βάζοντας ένα **X** στο κουτάκι που αντιστοιχεί στη δήλωση που αναγράφεται στο τέλος της σελίδας.

Με εκτίμηση

Ελένη Θεοφανίδου

ΑΠΟΔΕΧΟΜΑΙ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΟΥ

Υπογραφή

.....

## Παράρτημα 4

### Ερωτηματολόγιο Συλλογής Δημογραφικών Στοιχείων

Συναδέλφισσα/Συνάδελφε το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, εμπιστευτικό και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο στο πλαίσιο της στατιστικής ανάλυσης της έρευνας, για τη συλλογή των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων σε αυτήν. Ο χρόνος που θα χρειαστείτε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι λιγότερο από πέντε λεπτά. Παρακαλώ σημειώστε ένα **X** στα στοιχεία που σας αντιπροσωπεύουν ή συμπληρώστε όπου αυτό είναι απαραίτητο. Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμβολή και τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση

Ελένη Θεοφανίδου

❖ Φύλο			
Άνδρας		Γυναίκα	

❖ Ηλικιακή ομάδα				
<25 ετών	26-35 ετών	36-45 ετών	46-55 ετών	>55 ετών

❖ Επίπεδο σπουδών			
ΑΕΙ		ΑΤΕΙ	

❖ Άλλες σπουδές		
2 <sup>ος</sup> Τίτλος ΑΕΙ/ΑΤΕΙ	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό

❖ Εκπαιδευτική βαθμίδα εργασίας			
Α/βάθμια εκπαίδευση		Β/βάθμια εκπαίδευση	

❖ Κλάδος/Ειδικότητα (παρακαλώ συμπληρώστε)

❖ Έτη υπηρεσίας				
<5 έτη	6-10 έτη	11-15 έτη	16-20 έτη	>21 έτη

❖ Τύπος σχολείου εργασίας					
Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο	Άλλο

❖ Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με το Περιβάλλον, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη κατά τη διάρκεια των σπουδών σας;			
ΝΑΙ		ΟΧΙ	

❖ Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη;			
ΝΑΙ		ΟΧΙ	

❖ Έχετε εκπονήσει προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη τα τελευταία πέντε χρόνια;			
ΝΑΙ		ΟΧΙ	



## Παράρτημα 5

### Οδηγός Ερωτήσεων Συνέντευξης

1. Τι μπορεί να σημαίνει ο όρος «αειφορία» για εσάς;
2. Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «αειφόρος ανάπτυξη»;  
Οι δύο αυτοί όροι ταυτίζονται ή διαφοροποιούνται; Γιατί;
3. Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «φθηνή και καθαρή ενέργεια»;  
Τον γνωρίζετε από κάπου;
4. Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «κοινωνικές αξίες»;  
Ποιο ρόλο μπορεί να διαδραματίζουν οι αξίες σε μία κοινωνία;
5. Επηρεάζουν οι αξίες τον τρόπο που λαμβάνουμε αποφάσεις;
6. Πώς αντιλαμβάνεστε την κοινωνική δικαιοσύνη ως κοινωνική αξία;  
Είναι μία αξία που διέπει την αειφορία; Γιατί;
7. Πώς αντιλαμβάνεστε την αλληλεγγύη ως κοινωνική αξία;  
Είναι μία αξία που διέπει την αειφορία; Γιατί;
8. Πώς αντιλαμβάνεστε την αυτονομία ως κοινωνική αξία;  
Είναι μία αξία που διέπει την αειφορία; Γιατί;
9. Τι σημαίνει για εσάς η οικολογική βιωσιμότητα.  
Είναι μία αξία της αειφορίας; Γιατί;
10. Υπάρχουν άλλες κοινωνικές αξίες που θεωρείτε εσείς σημαντικές;
11. Αν μία κοινωνία αποδέχεται συλλογικά τις αξίες αυτές μπορεί να οδηγηθεί στην αειφορία; Εξηγήστε γιατί.
12. Γνωρίζετε τον όρο ενεργειακή μετάβαση;
13. Τι γνωρίζετε για την απολιγνιτοποίηση της Δυτικής Μακεδονίας;  
Πώς ενημερωθήκατε για αυτήν;  
Έχετε συμμετάσχει σε κάποια ενημερωτική συζήτηση, ημερίδα ή άλλη δράση σχετική με αυτήν;
14. Τι συνέπειες (θετικές και αρνητικές) μπορεί να έχει η απολιγνιτοποίηση για την περιοχή μας;  
Πώς θα επηρεάσει τους κατοίκους;

15. Αναλογιζόμενος/η τις επιπτώσεις που προαναφέρατε, θεωρείτε ότι η ενεργειακή μετάβαση μπορεί να είναι δίκαιη για τη Δυτική Μακεδονία; Εξηγήστε γιατί.
16. Πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί η δίκαιη ενεργειακή μετάβαση της περιοχής;
17. Αν οι κοινωνικές, αειφορικές αξίες πλαισίωσαν τη δίκαιη μετάβαση θα μπορούσε αυτή να είναι δίκαιη; Εξηγήστε γιατί.
18. Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση καλλιεργεί αξίες;
19. Η ΠΕ/ΕΑΑ μπορεί να προωθήσει αξίες της αειφορίας;
20. Τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ που συνδέονται με κρίσιμα ζητήματα της τοπικής κοινωνίας, όπως η απολιγνιτοποίηση, μπορούν να καταστήσουν τους μαθητές ενεργούς πολίτες που συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με τοπικά ζητήματα, όπως η ενέργεια; Εξηγήστε πώς;
21. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί που εκπονούν προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ πρέπει να ενστερνίζονται τις αξίες της αειφορίας; Για ποιο λόγο;
22. Είναι εύκολο, κατά τη γνώμη σας, οι εκπαιδευτικοί να εκπονούν προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ που σχετίζονται με τοπικά αμφιλεγόμενα ζητήματα, όπως η απολιγνιτοποίηση; Εξηγήστε γιατί;
23. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί που εκπονούν προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ συμμετέχουν πιο ενεργά σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε ζητήματα που αφορούν στην τοπική κοινωνία;
24. Μπορείτε να ανακεφαλαιώσετε και να συνδέσετε όλα αυτά στα οποία αναφερθήκαμε;
25. Έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε;