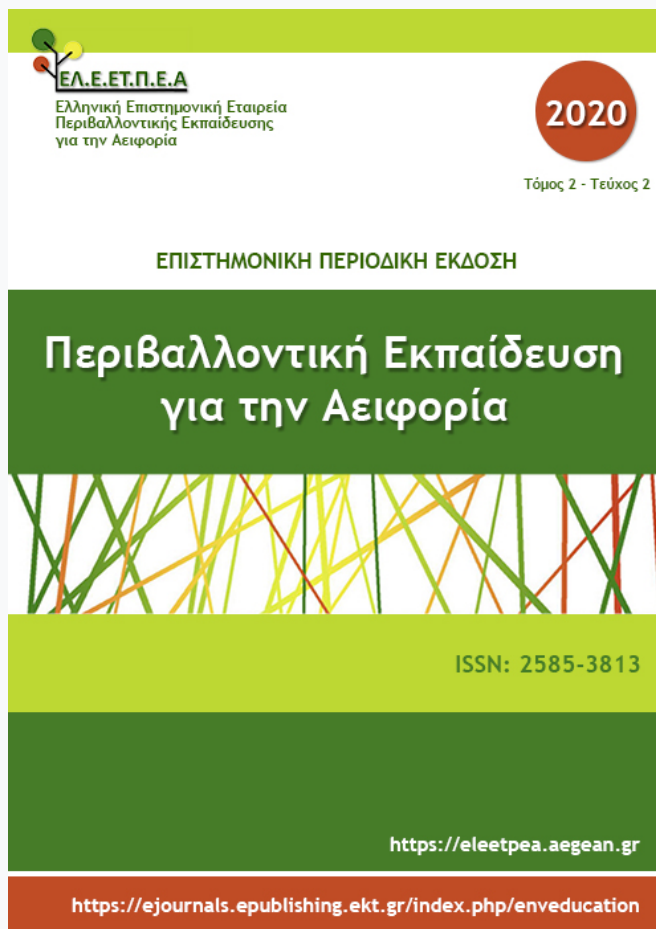


## Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Τόμ. 2, Αρ. 2 (2020)

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία



### Τα παιδιά ως ερευνητές στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου

*Μαρία Δασκολιά, Ευαγγελία Κέκερη, Ίριδα Τσεβρένη*

doi: [10.12681/ees.22975](https://doi.org/10.12681/ees.22975)

Copyright © 2020, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Δασκολιά Μ., Κέκερη Ε., & Τσεβρένη Ί. (2020). Τα παιδιά ως ερευνητές στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(2), 1–18. <https://doi.org/10.12681/ees.22975>

## Τα παιδιά ως ερευνητές στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου

Μαρία Δασκολιά<sup>1</sup>, Ευαγγελία Κέκερη<sup>2</sup>, Ίριδα Τσεβρένη<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Τμήμα ΦΠΨ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, <sup>2</sup> Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, MSc στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Τμήμα ΦΠΨ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, <sup>3</sup> Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Επίκεντρο της παρούσης έρευνας είναι η διερεύνηση της συμμετοχής μαθητών/τριών σε ερευνητικές διαδικασίες με θέμα το αειφόρο σχολείο στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης, που κινείται στην ερευνητική παράδοση «τα παιδιά ως ερευνητές». Σε αυτή συμμετείχαν μαθητές/τριες ενός Γυμνασίου της Αττικής. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί με ποιους τρόπους η εκπαιδευτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε από την ερευνητική ομάδα και υλοποιήθηκε μαζί με την ομάδα των μαθητών/τριών συνέβαλε στην ανάπτυξη της συμμετοχής τους στις διαφορετικές ερευνητικές διαδικασίες και να αναδειχθούν οι περιορισμοί που οι μαθητές αντιμετωπίζουν όταν αναλαμβάνουν τον ρόλο «ερευνητών». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η συμμετοχή των μαθητών/τριών διαμορφώθηκε σταδιακά, ανάλογα με τις διαφορετικές φάσεις υλοποίησης της έρευνας και τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις της ερευνητικής ομάδας. Οι μαθητές/τριες καλλιέργησαν βασικές ερευνητικές ικανότητες, ξεπερνώντας δισταγμούς και τη μαθημένη παθητική στάση και ταυτόχρονα ενδυναμώθηκαν μέσα από τη συνεργασία τους με τους ερευνητές και την υποβοηθούμενη, ολόενα και μεγαλύτερη ανάληψη δικής τους πρωτοβουλίας. Οι περιορισμοί που αναδείχθηκαν αφορούν κυρίως στην ανάληψη ενός πιο ενεργητικού ρόλου και στη συνεργασία τους εντός των ομάδων και εκτός του στενού πλαισίου που θέτει το ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα.

### ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:

Τα παιδιά ως ερευνητές, συμμετοχή, αειφόρο σχολείο

### Εισαγωγή

Η ιδέα του «αειφόρου σχολείου» προσανατολίζει τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας στις αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Βασική αρχή ανάμεσά τους είναι ότι οι μαθητές/τριες βρίσκονται στο επίκεντρο της σχολικής ζωής. Έχουν, δηλαδή, ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και στη λήψη αποφάσεων σε σχέση με θέματα και διαδικασίες που αφορούν την τάξη και το σχολείο τους (Katsenou, Flogaitis & Liarakou, 2015). Η ερευνητική προσέγγιση «τα παιδιά ως ερευνητές» (Fielding & Bragg, 2003), η οποία επλήχθη στην έρευνα που διενεργήθηκε και παρουσιάζεται στην εργασία αυτή, ενισχύει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών στη σχολική ζωή μέσα από ερευνητικές διαδικασίες. Πρόκειται για μια σχετικά νέα τάση στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, η οποία είναι ακόμα υπό διαμόρφωση, καθώς πολλές είναι οι έρευνες που επικεντρώνονται στη συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού, λίγες όμως εκείνες στις οποίες τα παιδιά/ νέοι διαδραματίζουν έναν πιο ενεργό ρόλο.

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης διατυπώνει και εξετάζει μια πρόταση συγκεκριμένου της ιδέας του αειφόρου σχολείου και της μεθοδολογικής προσέγγισης «τα παιδιά ως ερευνητές». Πιο συγκεκριμένα, η εργασία παρουσιάζει μια εκπαιδευτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε ένα Γυμνάσιο της Αττικής, με την οποία μαθητές και μαθήτριες βοηθήθηκαν να

εμπλακούν σε ερευνητικές διαδικασίες με θέμα το αειφόρο σχολείο. Παράλληλα, η παρέμβαση αυτή αποτέλεσε το πλαίσιο για τη διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής έρευνας, με αντικείμενο τη διερεύνηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών σε ερευνητικές διαδικασίες πάνω σε ζητήματα για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου τους προς την κατεύθυνση της αειφορίας, και τους παράγοντες ενίσχυσης ενός τέτοιου ρόλου.

Στις ενότητες που ακολουθούν αναλύεται το βασικό θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που κατεύθυνε τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης και της έρευνας σε σχέση με τη συμμετοχή «των παιδιών ως ερευνητών» και την ιδέα του «αειφόρου σχολείου», παρουσιάζεται η έρευνα και περιγράφονται και συζητούνται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματά της.

## Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική έρευνα: μια νέα ερευνητική παράδοση

Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί σε πληθυσμούς παιδιών και νέων, μαθητικής κυρίως ηλικίας. Σε ελάχιστες, όμως, από αυτές τα ίδια τα παιδιά ή οι νέοι διαδραματίζουν έναν ενεργητικό ρόλο στις ερευνητικές διαδικασίες (European Network of Ombudspersons for Children, 2008). Κατά την τελευταία δεκαετία, πάντως, έχει αρχίσει να κερδίζει έδαφος μια σχετικά νέα μεθοδολογική προσέγγιση, εκείνη της έρευνας *μαζί* με ή *από* τα παιδιά, στόχος της οποίας είναι η ανάδειξη της δικής τους «φωνής» στην έρευνα (Fielding, 2004· Waller, 2006). Σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989), τα παιδιά διατηρούν το δικαίωμα να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες και γνώσεις που αφορούν ζητήματα της ζωής τους και να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους για τα ζητήματα αυτά (Άρθρα 12 & 13). Δικαιούνται, επομένως, να μην είναι παθητικοί δέκτες σε όσα σχεδιάζονται από άλλους για τα ίδια, αλλά να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες αυτές, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης και της έρευνας.

Σύμφωνα με τον Fielding (2004), τέσσερις είναι οι κατηγορίες στις οποίες μπορεί να ταξινομηθεί η συμμετοχή των παιδιών σε μια εκπαιδευτική έρευνα. Η πρώτη αναφέρεται στα παιδιά ως *πηγή δεδομένων*, η δεύτερη ως *ενεργούς συμμετέχοντες*, η τρίτη ως *ισότιμους συνεργάτες* στην έρευνα και η τέταρτη ως *αυτόνομους ερευνητές*. Βεβαίως, η ταξινόμηση αυτή είναι αρκετά ελαστική, με τα όρια σε αρκετές από τις κατηγορίες της να μετακινούνται ή προσαρμόζονται ανάλογα.

Η «έρευνα για τα παιδιά» (*research on children*) αποτελεί την παλαιότερη εκδοχή και το κυρίαρχο ερευνητικό παράδειγμα. Έχει αναπτυχθεί πάνω στη βάση της σημασίας που αποδίδεται στην άμεση μαρτυρία των ίδιων των παιδιών και στην αναγνώριση της εγκυρότητας της δικής τους φωνής για την κατανόηση της εμπειρίας τους, ιδιαίτερα σε σύγκριση με την αντίστοιχη της έμμεσης μαρτυρίας των ενηλίκων γι αυτά. Εδώ οι «νόμιμοι» (ενήλικες) ερευνητές, είναι εκείνοι που έχουν εξ ολοκλήρου την ευθύνη για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας, την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Fielding, 2004).

Σε μια εξέλιξη του ενδιαφέροντος της ερευνητικής κοινότητας για τη συμμετοχή των παιδιών/ νέων σε ερευνητικές διαδικασίες, η «έρευνα *μαζί* με τα παιδιά» (*research with children*) τα προσεγγίζει ως «βοηθούς» ερευνητών σε ένα ή περισσότερα στάδια της έρευνας. Η έμφαση εδώ δίνεται στη δυνατότητα τα παιδιά να μοιραστούν εμπειρίες με επαγγελματίες ερευνητές. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση η έρευνα καθοδηγείται κυρίως από τους ενήλικες ερευνητές (Christensen & James, 2000).

Μια πιο πρόσφατη τάση μετατοπίζει το ενδιαφέρον στην ενδυνάμωση των παιδιών να αναλάβουν τα ίδια έναν πιο ουσιαστικό και ενεργητικό ρόλο στην όλη διαδικασία. Πρόκειται για την «έρευνα *από* τα παιδιά» (*research by children*), στην οποία η συμμετοχή των παιδιών κινείται σε μια πιο ισότιμη βάση με τους ενήλικες. Όλες οι αποφάσεις τίθενται υπό συζήτηση και λαμβάνονται από κοινού. Τα παιδιά αναλαμβάνουν συγκεκριμένες αρμοδιότητες, από τον σχεδιασμό μέχρι και τη διάχυση των αποτελεσμάτων, χωρίς βεβαίως να αποσύρεται ή να καταργείται η βοήθεια των ενηλίκων ερευνητών (Barratt Hacking, Cutter Mackenzie & Barratt, 2013).

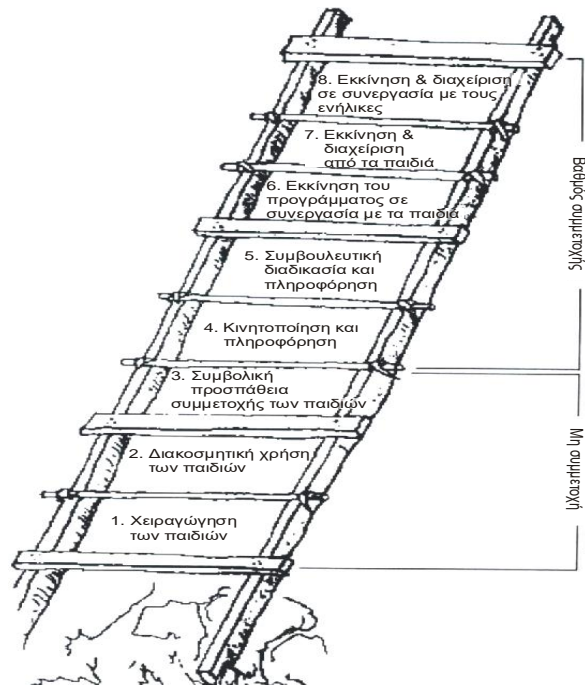
Αξιζει να σημειωθεί πως και σε αυτήν την τάση εντοπίζονται πάντως διαφοροποιήσεις. Η Cutter-Mackenzie (2009) διακρίνει την ύπαρξη δύο επιμέρους προσεγγίσεων: από τη μια πρόκειται για την έρευνα, στην οποία οι βασικές αποφάσεις και επιλογές λαμβάνονται από τα ίδια παιδιά, και από την άλλη η έρευνα καθοδηγείται από τους ενήλικες ερευνητές. Στην εσωτερική δομή του προτεινόμενου μοντέλου (βλ. Σχήμα 1) εμφανίζονται περισσότερα από ένα επίπεδα συμμετοχής, ανάλογα με το βαθμό και τον τρόπο εμπλοκής των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία.



**Σχήμα 1.** Τρόποι προσέγγισης της έρευνας από ενήλικες και παιδιά (Cutter-Mackenzie, 2009, στο Barratt Hacking, Cutter Mackenzie & Barratt, 2013, p. 439).

Από τους πρώτους ερευνητές που εμβάθυναν στο θέμα της συμμετοχής των παιδιών σε μια έρευνα ως μέλη μιας ερευνητικής ομάδας ήταν ο R. Hart (1997), ο οποίος επεσήμανε ότι καθορίζεται από τον τρόπο εμπλοκής τους σε αυτήν και από τα περιθώρια που επιτρέπουν την ελεύθερη έκφρασή τους. Στην Κλίμακα Συμμετοχής που πρότεινε (βλ. Σχήμα 2) προβλέπονται διαδοχικά επίπεδα. Συγκεκριμένα, στο κατώτερο σημείο τα παιδιά δεν έχουν ουσιαστικά πολλά περιθώρια συμμετοχής (έως και καμία εμπλοκή στην έρευνα), ενώ ανεβαίνοντας την κλίμακα, προσφέρονται περισσότερες ευκαιρίες για πιο ουσιαστική συμμετοχή και εμπλοκή τους.

Η συνεχιζόμενη συζήτηση για το θέμα οδήγησε στη διαμόρφωση και άλλων ανάλογων μοντέλων για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα. Ένα τέτοιο είναι και των Barratt Hacking, Cutter Mackenzie & Barratt (2013). Έτσι, με βάση την Κλίμακα Συμμετοχής του Hart (1997) και τους βαθμούς συμμετοχής του Tresender (1997), οι Barratt Hacking et al (2013, σ. 442) πρότειναν πέντε επίπεδα συμμετοχής των παιδιών στην έρευνα, όπως απεικονίζονται στον Πίνακα 1.



Σχήμα 2. Η Κλίμακα Συμμετοχής των Παιδιών του R. Hart (Hart, 1997, p. 41, στο Τσεβρένη, 2008, σ. 87).

Πίνακας 1. Η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα (Barratt Hacking, Cutter Mackenzie & Barratt, 2013, p. 442).

Τα παιδιά ως ενεργοί ερευνητές	<i>Η έρευνα ξεκινά με πρωτοβουλία των παιδιών και από κοινού λήψη αποφάσεων με τους ενήλικες</i>	Τα παιδιά ενδυναμώνονται και ταυτόχρονα εμπλέκονται σε διαδικασίες μάθησης, τόσο μέσα σε πραγματικές καταστάσεις όσο και με βάση την εμπειρία των ενηλίκων.
	<i>Η έρευνα ξεκινά με πρωτοβουλία και σε σχεδιασμό των παιδιών</i>	Τα παιδιά ξεκινούν να σχεδιάζουν μια έρευνα. Ο ρόλος των ενηλίκων είναι υποστηρικτικός.
	<i>Η έρευνα ξεκινά με πρωτοβουλία των ενηλίκων και από κοινού λήψη αποφάσεων με τα παιδιά</i>	Η έρευνα ξεκινά από τους ενήλικες, αλλά οι αποφάσεις λαμβάνονται μαζί με τα παιδιά.
	<i>Τα παιδιά έχουν συμβουλευτικό ρόλο στην έρευνα και ενημερώνονται από τους ενήλικες</i>	Τα παιδιά γίνονται σύμβουλοι των ενηλίκων στην έρευνα, η οποία έχει σχεδιαστεί από ενήλικες. Ενημερώνονται για το πώς θα χρησιμοποιηθεί η συμβολή τους στην έρευνα και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν.
Γίνεται ανάθεση ρόλου ερευνητών στα παιδιά	<i>Στα παιδιά ανατίθενται ρόλοι στην έρευνα αλλά ενημερώνονται από τους ενήλικες</i>	Ανατίθενται συγκεκριμένοι ρόλοι στα παιδιά και ενημερώνονται για το πώς και το γιατί εμπλέκονται στην έρευνα

Όλες οι παραπάνω προτάσεις εγκαινιάζουν μια σύγχρονη τάση στην παιδαγωγική έρευνα και πράξη, όπου από το παραδοσιακό παράδειγμα της «έρευνας για τα παιδιά» μετακινούμαστε προς ένα πιο συνεργατικό σχήμα, μέσα από το οποίο ενήλικες και «μικροί» ερευνητές/τριες συμπορεύονται προς μια κατεύθυνση που ευνοεί και υποστηρίζει την ενδυνάμωση και ουσιαστική εμπλοκή των τελευταίων. Έτσι, η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα ανάγεται σε κεντρικό θεωρητικό, μεθοδολογικό και επιστημονικό ζήτημα, γύρω από το οποίο ο επιστημονικός διάλογος εμπλουτίζεται συνεχώς. Στο πλαίσιο αυτού του διαλόγου σημειώνεται τις τελευταίες δεκαετίες ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο ευρύτερο πεδίο της κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας ως προς τη συμμετοχή των παιδιών ως ενεργών υποκειμένων στην ερευνητική διαδικασία (Alderson, 2005· Christensen & James, 2000· Fielding & Bragg, 2003). Η τάση αυτή έχει κάνει την εμφάνισή της και στον χώρο της ΠΕ/ΕΑΑ, όπου από το κυρίαρχο παράδειγμα της έρευνας για τα παιδιά έχουν γίνει τα πρώτα, ουσιαστικά βήματα προς την έρευνα *μαζί με* και *από* τα παιδιά στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας για το περιβάλλον και την αειφορία (Barratt Hachking et al., 2013).

Καταγράφεται, έτσι, πλέον μια μικρή αλλά σημαντική ερευνητική παραγωγή, που προσεγγίζει πολύπλευρα και εμβαθύνει στο ρόλο των παιδιών στην έρευνα για το περιβάλλον τους σε όλες τις βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό έχουν εξεταστεί επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα, όπως η ανάγκη μετατόπισης του ερευνητικού παραδείγματος από την έρευνα για τα παιδιά στην έρευνα μαζί με τα παιδιά, καθώς και μεθοδολογικές επιλογές που ενθαρρύνουν την έρευνα των παιδιών για το άμεσο, καθημερινό περιβάλλον τους. Επιπλέον, έχει αναδειχθεί η ενδυνάμωση, το δικαίωμα των παιδιών στη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και η συμμετοχή των μαθητών/τριών, ακόμα και των πολύ μικρών παιδιών, στη διαχείριση και βελτίωση του περιβάλλοντός τους, τόσο απόλυτα όσο και υπό το πρίσμα του αειφόρου σχολείου (βλ. για παράδειγμα τις έρευνες των: Barratt Hachking & Barratt 2009· Fielding & Bragg, 2003· Katsenou et al., 2015· Κάτσενου & Φλογαίτη, 2020· Κάτσενου & Φλογαίτη, 2020· Mackey, 2012· Tsevreni 2011· Tsevreni & Tigka 2018).

Στην παρούσα έρευνα επιχειρούμε να συμβάλουμε στον επιστημονικό διάλογο για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ. Πιο ειδικά, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στην εμπειρία μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες έρευνας με στόχο την επίτευξη αλλαγών στο σχολικό τους περιβάλλον σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας. Αφόρμηση για τον προσανατολισμό αυτό αποτέλεσε η θεώρηση που προτάθηκε από τον Hart (1997), ότι η εμπλοκή των παιδιών σε έρευνα, αν δεν έχουν κατά το παρελθόν αναλάβει αντίστοιχους ρόλους, είναι πιο εύκολο να ξεκινήσει μέσα από τη συμμετοχή τους στον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των χώρων στους οποίους ζουν και δρουν, ώστε να έχει νόημα για τα ίδια. Η ιδέα και φιλοσοφία του «αειφόρου σχολείου» ευθυγραμμίζεται με τη συγκεκριμένη πρόταση, καθώς στο πλαίσιο αυτού οι μαθητές/τριες παρακινούνται, ασχολούνται και συμβάλλουν με ενεργητικό τρόπο στην αναβάθμιση διαστάσεων του σχολείου τους. Στην παρούσα έρευνα εξετάζουμε την εξελικτική διαδικασία που βιώνουν οι μαθητές ως προς την εμπλοκή τους σε αλλαγές για ένα πιο αειφόρο σχολείο μέσα από ένα μονοπάτι έρευνας και δράσης (Jensen & Schnack 2006· Tsevreni, 2011) και τους περιορισμούς που συναντούν σε αυτή (Hart, 1997).

## Η ιδέα του αειφόρου σχολείου

Οι έννοιες της αειφορίας (sustainability) και της αειφόρου ανάπτυξης (sustainable development) αναδύθηκαν ως προτάσεις για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και των αλληλοσυνδεόμενων εξελίξεων και αλλαγών που συντελούνται στις σύγχρονες κοινωνίες (Φλογαίτη, 2006, σ. 42). Πρόκειται, στην ουσία, για ένα όραμα, μοχλός του οποίου καθίσταται η εκπαίδευση. Σύμφωνα με την UNESCO (2002), η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) αξιοποιεί όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης για να γίνει περισσότερο αντιληπτή η διασύνδεση και αλληλεπίδραση των ζητημάτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη και να οικοδομηθούν γνώσεις, δεξιότητες, προοπτικές και αξίες, που θα ενδυναμώσουν τους ανθρώπους όλων των ηλικιών, να

αναλάβουν την ευθύνη για τη διαμόρφωση ενός αειφόρου μέλλοντος. Αναγκαία προϋπόθεση η αναθεώρηση του τρόπου και του περιεχομένου της μάθησης, η επανεξέταση και ο εμπλουτισμός των εκπαιδευτικών τεχνικών και πρακτικών και η αλλαγή του ρόλου των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gough, 2005· Δασκολία, 2015).

Η ιδέα του «αειφόρου σχολείου» (sustainable school) αναδείχτηκε στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής, εμπεριέχοντας και προωθώντας τις αρχές για τη λειτουργία μιας σχολικής κοινότητας προς την κατεύθυνση της αειφορίας (Posch 1998· Φλογαΐτη & Δασκολία 2004). Το αειφόρο σχολείο λειτουργεί ως ένα ανοιχτό σύστημα διαρκούς μεταβολής, ενσωματώνοντας θεωρητικά και πρακτικά τις επιδιώξεις της αειφόρου ανάπτυξης. Αυτό γίνεται στο πλαίσιο πραγματικών, ουσιαστικών και όχι συμβολικών, αλλαγών, δομημένων στην υπάρχουσα κουλτούρα, τις αξίες, τους στόχους και τις προτεραιότητες των ίδιων των σχολείων, στη βάση των τοπικών τους συνθηκών και του άμεσου περιβάλλοντός τους (Gough, 2005). Το σχολείο μπορεί να διεκδικήσει την ταυτότητα του «αειφόρου», μόνο όταν ενσωματώσει τα ζητήματα που αναδύονται και απασχολούν τις τοπικές κοινωνίες και συμβαδίζει με τη διεκδίκηση σοβαρών κοινωνικών αλλαγών (Huckle, 1996).

Η βασική ιδέα βρίσκεται στην ενσωμάτωση της έννοιας της αειφορίας σε κάθε πλευρά της σχολικής ζωής: στη διοίκηση, στη μαθησιακή διαδικασία, στη διαχείριση των κτηρίων, καθώς και στις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική κοινότητα (Καλαϊτζίδης, 2013). Θέτει, δηλαδή, στο επίκεντρο την ΕΑΑ με όλη την πολυπλοκότητα που τη χαρακτηρίζει (Huckle, 2010) και ουσιαστικά προτείνει τις αρχές για τη λειτουργία μιας σχολικής κοινότητας εστιασμένης σε αυτή. Δίνεται προτεραιότητα στην εμπλοκή των μαθητών σε ζητήματα που αφορούν στην αειφορία, μέσα από ευρηματικές και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας. Προωθούνται, επίσης, ευκαιρίες μάθησης που εμπεριέχουν την πρακτική εμπλοκή των μαθητών με την ιδιότητα του πολίτη (Κάτσενου, 2012· Scott, 2011), και μαθησιακά περιβάλλοντα μέσα από τα οποία οι μαθητές θα καταστούν ικανοί να εργαστούν προς την κατεύθυνση της διασφάλισης της ποιότητας ζωής (Gough, 2005).

Στην εφαρμογή της ιδέας του αειφόρου σχολείου σημαντική είναι η συμβολή της θεωρητικής προσέγγισης του P. Posch (1999), που υποστηρίζει την ύπαρξη τριών πεδίων λειτουργίας: του *παιδαγωγικού*, του *κοινωνικού/οργανωσιακού* και του *τεχνικο-οικονομικού/περιβαλλοντικού*. Στο παιδαγωγικό πεδίο, η έμφαση δίνεται στην ανάδειξη μιας δημιουργικής μαθησιακής εμπειρίας με τη συμμετοχή των μαθητών, που καλλιεργεί την ικανότητα για ανάληψη δράσης στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινότητα. Το κοινωνικό/οργανωσιακό πεδίο εστιάζει στην οικοδόμηση και καλλιέργεια μιας κουλτούρας επικοινωνίας και συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, στο πλαίσιο ενός κλίματος που χαρακτηρίζεται από αμοιβαία αναγνώριση και σεβασμό. Τέλος, στο τεχνικο-οικονομικό/περιβαλλοντικό πεδίο, το επίκεντρο βρίσκεται στην οικονομική και φιλική προς το περιβάλλον χρήση των φυσικών και οικονομικών πόρων του σχολικού συγκροτήματος.

Συμβολή τόσο στη θεωρητική σύλληψη όσο και στην εφαρμογή του «αειφόρου σχολείου» στην εκπαιδευτική πράξη αποτελεί ο κατάλογος των κριτηρίων ποιότητας που επεξεργάστηκε το διεθνές δίκτυο ENSI στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος “School Development through Environmental Education” (SEED) (Breiting, Mayer & Mogensen, 2005). Τα κριτήρια αυτά οργανώνονται σε τρεις βασικές ομάδες και δεκαπέντε πεδία και προτείνονται ως άξονες για την προώθηση της αειφορίας στα σχολεία. Τα κριτήρια αναφέρονται σε θέματα διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, σε διαστάσεις της πολιτικής και οργάνωσης του σχολείου και στις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009, σ. 56). Ανάμεσα στα πεδία των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης αναφέρεται και η συμμετοχή.

Πιο ειδικά, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών αποτελεί κεντρική διάσταση της ιδέας του «αειφόρου σχολείου», καθώς προτείνεται ως μια μεταρρυθμιστική διαδικασία που αποβλέπει στην επίτευξη αλλαγών μέσα από τη συνεργασία ανάμεσα σε μέλη της σχολικής κοινότητας αλλά και με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία (Κάτσενου, Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2015). Η ίδια η έννοια της «συμμετοχής» είναι απόλυτα συνδεδεμένη με εκείνη της «αειφορίας», ενώ αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την προώθηση των αρχών της αειφορίας στην κοινωνία και στο

πλαίσιο ενός αειφόρου σχολείου, μέσα από μια ουσιαστική και με νόημα δράση (Simovska, 2000· Rauch, 2002· Mogensen & Mayer, 2005· Λιαράκου, 2013· Κάτσηνου κ.ά., 2015). Όπως επισημαίνουν τόσο ο Hart (1992) όσο και ο Schnack (2008), η διδασκαλία της συμμετοχής επιτυγχάνεται από την ίδια την εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντικές καταστάσεις και μαθησιακά περιβάλλοντα που εφαρμόζουν συμμετοχικές διδακτικές πρακτικές. Πρόκειται, επίσης, για μια «ικανότητα», η οποία προτείνεται ότι θα πρέπει να καλλιεργείται στην πράξη και ότι κατακτάται μέσα σε μια διάρκεια χρόνου. Ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ικανότητας αυτής είναι η κουλτούρα του σχολείου και το κλίμα της διδασκαλίας, το αντικείμενο της διδασκαλίας, οι ικανότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών αλλά και ο βαθμός επάρκειας που αισθάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και μαθητές ως προς τις ικανότητές τους αυτές (Ταμουτσέλη & Μητακίδου, 2006· Κάτσηνου, 2013· Katsenou et al., 2013).

Αν και η έννοια της συμμετοχής των μαθητών έχει κεντρική θέση στην ΠΕ/ΕΑΑ, περιορισμένες σε αριθμό παραμένουν οι σχετικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και έρευνες (Κάτσηνου κ.ά., 2015). Αντίστοιχα λίγες είναι οι προσπάθειες ανάδειξης της συμμετοχής των μαθητών μέσα από εκπαιδευτικές και ερευνητικές διαδικασίες που προωθούν το όραμα του αειφόρου σχολείου (Κάτσηνου, 2012). Σημαντική παράμετρος των παραπάνω είναι και η αναζήτηση της κατάλληλης μεθοδολογίας. Με βάση αυτό το σκεπτικό επιλέχθηκε το αντικείμενο της παρούσης έρευνας και προτάθηκε ως ερευνητική μεθοδολογία η προσέγγιση «τα παιδιά ως ερευνητές».

## **Σχεδιασμός και υλοποίηση της έρευνας**

### **Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, που εξετάζει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διαδικασίες εκπαιδευτικής έρευνας, με στόχο τον μετασχηματισμό του σχολείου τους σε αειφόρο. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

- 1) Πώς συμμετείχαν οι μαθητές/τριες στις διαφορετικές φάσεις υλοποίησης της έρευνας;
- 2) Ποιοι εσωτερικοί και εξωτερικοί περιορισμοί αναδείχθηκαν κατά την εμπλοκή των μαθητών/τριών στην έρευνα;

### **Ερευνητική προσέγγιση**

Η έρευνα βασίστηκε στην ερευνητική παράδοση που εντάσσει «τα παιδιά ως ερευνητές» στη διερεύνηση ζητημάτων της σχολικής τους ζωής (Rudduck & Flutter, 2004). Παράλληλα με τη θέση ότι η εκπαιδευτική πράξη μπορεί να επιτύχει μόνο με την άμεση εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών (Levin, 2000), είναι και εκείνη που υποστηρίζει ότι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε ζητήματα που σχετίζονται με την καθημερινή τους ζωή, σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς και ακαδημαϊκούς ερευνητές (Bland & Atweh, 2007), μπορεί να συμβάλλει στην ενδυνάμωσή τους (Alderson, 2001), στην ενίσχυση της φωνής τους στο σχολείο και στην ενεργοποίηση αλλαγών στη λειτουργία του σχολείου (Fielding & Bragg, 2003).

Υιοθετώντας αυτή την προσέγγιση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης (May, 1993) που παρουσιάζεται στην εργασία αυτή. Η έρευνα εντάσσεται στο κριτικό ερευνητικό παράδειγμα (Κατσαρού & Τσάφος, 2003), καθώς επιχειρεί να εμπλέξει τα παιδιά σε κριτικές αναστοχαστικές διαδικασίες γύρω από ζητήματα που τους αφορούν. Επιπλέον, προωθεί αλλαγές στον ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενθαρρύνουν τα παιδιά να βγουν έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας για να αναζητήσουν και αναλύσουν τις συνθήκες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη (Δασκολιά, 2005).

### **Η εκπαιδευτική παρέμβαση και το πλαίσιο της έρευνας**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα Γυμνάσιο της Αττικής. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 20 μαθητές/τριες ηλικίας 13-15 χρονών, 6 αγόρια και 14 κορίτσια, όλα μέλη της Περιβαλλοντικής



Ομάδας (ΠΟ) του σχολείου και από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, καθώς και η υπεύθυνη καθηγήτρια. Οι μαθητές/τριες της Β΄ και της Γ΄ τάξης Γυμνασίου είχαν συμμετάσχει και σε προηγούμενα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), ενώ στο σύνολο των παιδιών, μόνο 2 είχαν εμπειρία από συμμετοχή σε ερευνητικές διαδικασίες.

Η έρευνα διεξήχθη από τον Φεβρουάριο μέχρι και τον Μάιο του σχολικού έτους 2014-2015 και σχεδιάστηκε από ομάδα ερευνητριών (τις συγγραφείς της εργασίας). Βασίστηκε σε εκπαιδευτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε με σκοπό την ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να γίνουν ερευνητές στο δικό τους σχολείο. Η παρέμβαση πρόβλεπε επτά εκπαιδευτικές/ ερευνητικές συναντήσεις με τους μαθητές/τριες στο πεδίο, στις οποίες από πλευράς της ερευνητικής ομάδας συμμετείχαν σε όλες η πρώτη συγγραφέας και σε ορισμένες από αυτές η δεύτερη συγγραφέας. Πιο συγκεκριμένα:

- Η πρώτη συνάντηση ήταν γνωριμία με τους μαθητές/τριες και επίδοση ερωτηματολογίου από την ερευνητική ομάδα για να διερευνηθούν οι απόψεις τους για το σχολείο, πώς το χαρακτηρίζουν, τι τους αρέσει περισσότερο και τι λιγότερο σε αυτό, αν επιθυμούν να αναλάβουν δράση για αλλαγές και αν ναι, ποιες οι προτάσεις τους.
- Η δεύτερη συνάντηση έγινε με στόχο να διερευνηθούν οι παράγοντες με τους οποίους τα παιδιά συνδέουν το αειφόρο σχολείο. Οι ομάδες, με παρότρυνση των ερευνητριών, κατέγραψαν λέξεις-φράσεις με τις οποίες συνδέουν τον όρο και στη συνέχεια, σε χαρτόνια, σχεδίασαν «το δικό τους αειφόρο σχολείο».
- Στην τρίτη συνάντηση παρουσιάστηκαν από τις ερευνήτριες τα αποτελέσματα της έρευνας στις προηγούμενες συναντήσεις, από τα οποία αναδείχτηκε ότι οι μαθητές/τριες δίνουν έμφαση κυρίως στο περιβαλλοντικό πεδίο. Οι ομάδες των μαθητών/τριών προβληματίστηκαν με τις διαφοροποιήσεις στην αντίληψη για τον όρο και την ιδέα του αειφόρου σχολείου και προσπάθησαν να τις ερμηνεύσουν.
- Στην τέταρτη συνάντηση, τα παιδιά παροτρύνθηκαν να διατυπώσουν τις προτάσεις τους για τις αλλαγές που θα ήθελαν στο σχολείο τους. Επίσης, ξεκίνησαν να σκέφτονται για τον τρόπο οργάνωσης της δικής τους έρευνας και τον σχεδιασμό της. Συζητήθηκαν θέματα σχετικά με την επιλογή του πληθυσμού της έρευνας και των εργαλείων συλλογής δεδομένων και διατυπώθηκαν ερευνητικά ερωτήματα. Από κοινού επέλεξαν το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα: «*Ποιες οι απόψεις της σχολικής κοινότητας σχετικά με το περιβάλλον του σχολείου μου;*».
- Στην πέμπτη συνάντηση κατασκευάστηκε από τα ίδια τα παιδιά, με τη βοήθεια των ερευνητριών, ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο (Παράρτημα 1), το οποίο θα μοίραζαν στη συνέχεια σε διαφορετικούς εκπροσώπους της σχολικής κοινότητας για να συλλέξουν τα δεδομένα τους.
- Στην έκτη συνάντηση οι μαθητές/τριες ανέλυσαν τα δεδομένα του ερωτηματολογίου, αφού προηγουμένως συζήτησαν με τις ερευνήτριες για τους τρόπους ανάλυσης, με τα ίδια τα παιδιά να διατυπώνουν αρκετές ιδέες. Οι ερευνήτριες συζήτησαν με τα παιδιά πώς θα μπορούσαν να δουλέψουν οι ομάδες για να επεξεργαστούν από κοινού τα αποτελέσματα και να γράψουν μια έκθεση γύρω από αυτά.
- Στην έβδομη και τελευταία συνάντηση, οι μαθητές/τριες βοηθήθηκαν από τις ερευνήτριες στην παρουσίαση των τελικών αποτελεσμάτων της έρευνας και με βάση αυτά πρότειναν μελλοντικές δράσεις για το σχολείο, όπως η καθαριότητα, οι χώροι συγκέντρωσης στο σχολείο, η αισθητική του και η ύπαρξη πρασίνου.

### **Συλλογή των δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν: η συμμετοχική παρατήρηση, το προσωπικό αρχείο σημειώσεων – ημερολόγιο έρευνας, εστιασμένες συνεντεύξεις με τα παιδιά ανά ομάδες, τα ηχογραφημένα αρχεία των συναντήσεων, ερωτηματολόγιο και οι σχολικές δημιουργίες των παιδιών. Ειδικότερα:

- *Συμμετοχική Παρατήρηση:* Παρατηρήθηκε ο τρόπος εμπλοκής των μαθητών/τριών σε όλες τις διαδικασίες, κατά τις συναντήσεις με τις ερευνήτριες, και ηχογραφήθηκαν οι

συνομιλίες μεταξύ των ομάδων και της ολομέλειας, ώστε να καταστεί δυνατή η ανάλυσή τους.

- *Ημερολόγιο έρευνας*: Μετά από κάθε συνάντηση καταγράφονταν οι προσωπικές παρατηρήσεις και σκέψεις των ερευνητριών που προέκυπταν από τις αντιδράσεις των μαθητών/τριών και τις συζητήσεις στην τάξη.
- *Εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις*: Η τεχνική αυτή στόχο είχε την καταγραφή των αντιλήψεων των μαθητών/τριών, όπως διαμορφώνονταν από την αλληλεπίδρασή τους στις τρεις ομάδες που συμμετείχαν και συνεργάζονταν κατά την ερευνητική διαδικασία.
- *Ερωτηματολόγιο*: Κατά την πρώτη συνάντηση ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο διαμορφωμένο από τις ερευνήτριες, ώστε να καταγραφούν οι απόψεις τους για το σχολείο τους και να διερευνηθεί πώς σκέφτονται γι' αυτό και αν έχουν πρόθεση να αναλάβουν δράσεις βελτίωσης.
- *Σχολικές δημιουργίες των μαθητών/τριών*: Μελετήθηκαν τα φύλλα εργασίας που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, τα χαρτόνια που σχεδίασαν αναφορικά με τις έννοιες που μελέτησαν, το ερωτηματολόγιο που κατασκεύασαν και οι ιδέες τους σε σχέση με τον σχεδιασμό της έρευνας.

### **Ανάλυση των δεδομένων**

Τα διαφορετικά είδη ποιοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν υποβλήθηκαν σε ανάλυση περιεχομένου (Ιωσηφίδης, 2003· Miles & Huberman, 1994). Ειδικότερα, οι συνεντεύξεις και όσες ηχογραφημένες συνομιλίες απομαγνητοφωνήθηκαν και ακολούθησαν πολλαπλές αναγνώσεις των κειμένων. Μετά την εξοικείωση με τα διαφορετικά δεδομένα ακολούθησε προσεκτική ανάγνωση λέξη προς λέξη όλων των κειμένων για να εντοπιστούν οι λέξεις-κλειδιά, οι φράσεις και προτάσεις, που ανταποκρίνονταν στα ερευνητικά ερωτήματα, και να οργανωθούν σε κατηγορίες. Συνδυαστικά εξετάστηκε αν προέκυπταν επιπλέον κατηγορίες, με βάση όσα αυθόρμητα είχαν λεχθεί ή όσα είχαν δημιουργηθεί από τους μαθητές/τριες κατά την διάρκεια των συναντήσεων.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων επεδίωξε να αποτυπώσει την πορεία και την εξέλιξη της σκέψης και της εμπειρίας των μαθητών/τριών ως απόδοση των τρόπων συμμετοχής τους στις διάφορες ερευνητικές διαδικασίες. Αντίστοιχα, η ανάλυση των δεδομένων από τα «χαρτόνια εργασίας» και τα «φύλλα εργασίας» έδωσε συμπληρωματικά στοιχεία για την κατανόηση του τρόπου συμμετοχής των μαθητών/τριών και της σκοπιμότητας των επιλογών τους, εντοπίζοντας τις συνδέσεις των εννοιών και των σκέψεων που αναδύονταν (Κυριαζή, 2002). Η κωδικοποίηση και συνδυαστική ανάλυση των διαφορετικών ειδών δεδομένων συνέβαλε στην πληρέστερη αποτύπωση των εξεταζόμενων διαδικασιών. Στα αποτελέσματα, τα ονόματα των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα αντικαταστάθηκαν με ψευδώνυμα. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που γίνεται στην επόμενη ενότητα επιλέχθηκαν συγκεκριμένα αντιπροσωπευτικά χωρία από τις απομαγνητοφωνημένες συνομιλίες και συνεντεύξεις με λέξεις και φράσεις-κλειδιά, που αποτυπώνουν τις κατηγορίες που αναδείχθηκαν αποδίδοντας τη «φωνή» των συμμετεχόντων μαθητών/τριών.

### **Αποτελέσματα της έρευνας**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Παρουσιάζεται η εξελικτική διαδικασία της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην έρευνα καθώς και οι εσωτερικοί και εξωτερικοί περιορισμοί που αναδείχθηκαν.

#### **Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στις διαφορετικές φάσεις υλοποίησης της έρευνας**

Η ανάλυση των διαφορετικών τύπων δεδομένων που συλλέχθηκαν, ανέδειξαν την παρακάτω εξελικτική διαδικασία ως προς τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στις διαφορετικές φάσεις υλοποίησης της ερευνητικής διαδικασίας:

- *Διοτακτικότητα στην ανάληψη ενεργητικού ρόλου*

Η στάση αυτή των παιδιών ανιχνεύτηκε κυρίως κατά τις πρώτες συναντήσεις με τους μαθητές/τριες. Τα παιδιά ήταν αρκετά συγκρατημένα, αμήχανα και γεμάτα απορίες για το τι ακριβώς θα περιλάμβαναν οι συναντήσεις, το πρόγραμμα που θα υλοποιούσε η ομάδα τους και την δική τους εμπλοκή σε αυτό, καθώς δεν είχαν συμμετάσχει σε κάτι παρόμοιο στο παρελθόν. Στα παρακάτω ερωτήματα διαφαίνεται η αγωνία και η δυσκολία τους να αντιληφθούν με τι επρόκειτο να ασχοληθούν και η αναμονή τους να τεθεί το πλαίσιο «από έξω», από την ομάδα των ενηλίκων ερευνητριών:

Γεράσιμος: «Θα κάνουμε κάποιο πρόγραμμα για το περιβάλλον το οποίο θα υλοποιήσουμε;»

Κυριακή: «Θα μας πείτε τι ακριβώς θα κάνουμε στο μάθημα;»

- *Σταδιακή ενδυνάμωση και συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία*

Καθώς οι συναντήσεις διαδέχονταν η μία την άλλη, παρατηρήθηκε μια σταδιακή διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό προσωπικής εμπλοκής των μαθητών/τριών στην ερευνητική διαδικασία. Οι ομάδες και η συνεργασία σε αυτές συνέβαλαν στην ενδυνάμωσή τους, αναλαμβάνοντας ολοένα και περισσότερες πρωτοβουλίες στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της έρευνάς τους. Σε αυτό συντέλεσε και το γεγονός ότι ενθαρρύνονταν από τις ενήλικες ερευνήτριες να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Από τις συνομιλίες και τις αποφάσεις τους κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, διαφάνηκε ότι οι μαθητές/τριες διατύπωναν σταδιακά και με μεγαλύτερη σαφήνεια τι είναι το «αιφόρο σχολείο» και με ποιες έννοιες και τρόπους λειτουργίας του σχολείου το συνέδεαν. Διαπιστώθηκε, μάλιστα, ότι όσο περισσότερο αναλάμβαναν πρωτοβουλίες στον σχεδιασμό της έρευνάς τους για το αιφόρο σχολείο, τόσο περισσότερο ενισχυόταν η αντίληψή τους για την ελευθερία που είχαν να κινηθούν ως μαθητές/τριες και το δικαίωμά τους να συμμετέχουν στις ερευνητικές διαδικασίες.

Με τα παρακάτω ενδεικτικά χωρία από τις συνομιλίες των μαθητών/τριών γίνεται αντιληπτή η σταδιακή ενεργοποίηση ενός πιο αυτόνομου τρόπου σκέψης και μιας πιο ενεργητικής συμμετοχής στην έρευνα, καθώς και η καλλιέργεια της αντίληψης ότι μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες για αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον τους:

Γιάννης: «Αιφόρο σχολείο;... Έχει σχέση με το περιβάλλον, με τη μάθηση και τις σχέσεις μας;».

Μαίρη: «Άμα ξέρουμε τι δεν μας αρέσει (στο σχολείο), μπορούμε να το αλλάξουμε.. Και άμα ξέρουμε τι μας αρέσει, μπορούμε να το βελτιώσουμε».

Κώστας: «Δεν θα έπρεπε όμως η ομάδα της Περιβαλλοντικής να κάνει την έρευνα για όλα τα παιδιά του σχολείου; Γιατί τώρα δεν είμαστε όλοι, είμαστε λίγοι».

- *Τα παιδιά λαμβάνουν αποφάσεις για την υλοποίηση και οργάνωση της έρευνάς τους*

Εξελικτικά στις συναντήσεις, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες εμπλέκονταν ολοένα και πιο δυναμικά στην ερευνητική διαδικασία, διατυπώνοντας τις απόψεις τους με μεγαλύτερη ελευθερία και σαφήνεια για τον χρόνο υλοποίησης της έρευνάς τους, σε ποιους θα απηύθυναν το ερωτηματολόγιο και πώς θα την οργάνωναν. Σταδιακά, ανέλαβαν πρωτοβουλίες και πήραν αποφάσεις ύστερα από διάλογο μεταξύ τους. Καταθέτοντας τις εμπειρίες τους, οι ομάδες εμφανίστηκαν ενδυναμωμένες και πιο έτοιμες να αναλάβουν τον ρόλο του ερευνητή.

Υποβοηθητικά λειτούργησε η παιδαγωγική παρέμβαση των ενηλίκων ερευνητριών με τα κατάλληλα φύλλα εργασίας, εντοπίζοντας τα σημαντικά σημεία που θα έπρεπε να προσέξουν κατά τον σχεδιασμό της έρευνάς τους, όπως για παράδειγμα να διατυπώσουν σαφή ερευνητικά ερωτήματα, να αποφασίσουν για τον τρόπο της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων τους, κλπ. Οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν στις ομάδες τους για να συμπληρώσουν τα φύλλα εργασίας, γεγονός που οδήγησε σε έναν πρώτο σχεδιασμό της έρευνάς τους, τον οποίο στη συνέχεια έθεσαν υπόψη στην ολομέλεια. Έτσι, για παράδειγμα, προκειμένου να διαμορφωθεί το τελικό ερωτηματολόγιο, έγινε συζήτηση με την καθοδήγηση των ερευνητριών στην ολομέλεια για πώς σχεδιάζεται ένα ερωτηματολόγιο, πώς διατυπώνονται οι ερωτήσεις ανάλογα με τους στόχους της και στη συνέχεια, κάθε ομάδα πρότεινε τρεις πιθανές ερωτήσεις. Μετά από συζήτηση,

αποφασίστηκε από κοινού ο σχεδιασμός και η οργάνωση του ερωτηματολογίου, και η ανάληψη αρμοδιοτήτων από κάθε ομάδα:

Νίκη: «Θέλουμε να ασχοληθούμε με το περιβάλλον, να ερευνήσουμε το περιβάλλον του σχολείου μας και γι αυτό θα απευθυνθούμε στα παιδιά, στη διεθνήτρια, τους καθηγητές, κτλ».

Αλέξανδρος: «Θα τους ρωτήσουμε τι πιστεύουν για το περιβάλλον του σχολείου μας και τι μπορούμε να κάνουμε για να το βελτιώσουμε».

Γωγώ: «Θα φτιάξουμε ένα ερωτηματολόγιο με ορισμένες ερωτήσεις, το οποίο θα μοιράσουμε στα παιδιά, τους καθηγητές, τη διεθνήτρια, ακόμα και την καθαρίστρια και τους ανθρώπους του κυλικείου».

- Τα παιδιά διεξάγουν την έρευνά τους για το σχολείο τους

Η διεξαγωγή της έρευνας από τους μαθητές/τριες περιλάμβανε εκτός από τη δημιουργία του ερωτηματολογίου, τη διάθεση, συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Προκειμένου οι ομάδες να κατανοήσουν τον τρόπο ανάλυσης των ερωτηματολογίων, παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια ορισμένα παραδείγματα από τις ερευνήτριες και στη συνέχεια τα παιδιά διατύπωσαν τις ιδέες τους για τον τρόπο ανάλυσης. Οι διαδικασίες ενθάρρυναν τα παιδιά να εμπλακούν και να συμμετέχουν πιο ενεργά και οι ομάδες κατάφεραν να ολοκληρώσουν την ανάλυση των ερωτηματολογίων και να εξάγουν τα συμπεράσματά τους. Τα παιδιά επέδειξαν ενδιαφέρον για την ανάλυση των δεδομένων και διαφάνηκε η προθυμία τους να εξάγουν συμπεράσματα. Μάλιστα, όσο πιο ενεργή εμπλοκή και συμμετοχή είχαν οι μαθητές/τριες στην όλη διαδικασία τόσο πιο έντονο γινόταν το ενδιαφέρον τους:

Κική: «Είμαι περίεργη να μάθουμε τι απαντήσεις έδωσαν».

- Τα παιδιά αναστοχάζονται για την πορεία της έρευνας που διενήργησαν και συζητούν τα συμπεράσματα και τις δυσκολίες που συνάντησαν

Η τελευταία συνάντηση της περιβαλλοντικής ομάδας ήταν αφιερωμένη στη σύνθεση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Και εδώ ο ρόλος των ενήλικων ερευνητριών ήταν υποστηρικτικός και απέβλεπε στο να τονώσει μια μετα-γνωστική λειτουργία στους μαθητές/τριες. Έτσι, βοηθήθηκαν ώστε κάθε ομάδα να συνδυάσει τα αποτελέσματα που επεξεργάστηκε με τα αποτελέσματα των άλλων ομάδων και να τα ενοποιήσουν, προκειμένου να εξαχθούν τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας. Παράλληλα, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να αναφερθούν στις δυσκολίες που συνάντησαν και σε όσα δεν κατάφεραν να υλοποιήσουν (βλ επόμενη ενότητα). Παρά τον διευκολυντικό ρόλο των ενήλικων ερευνητριών, σε αυτή τη φάση τα παιδιά φάνηκε να έχουν αναπτύξει έναν αυξημένο έλεγχο ως προς τη συμμετοχή τους στην έρευνα, συγκριτικά με προηγούμενες συναντήσεις και οι πρωτοβουλίες τους σε επικοινωνιακό επίπεδο ήταν περισσότερες.

### **Εσωτερικοί και εξωτερικοί περιορισμοί που αναδείχθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία**

Η ανάλυση περιεχομένου στα ερευνητικά δεδομένα ανέδειξε δύο βασικές κατηγορίες, εσωτερικών και εξωτερικών, περιορισμών που βίωσαν οι μαθητές/τριες κατά τη διαδικασία της έρευνας που ανέλαβαν και υλοποίησαν. Η πρώτη κατηγορία έχει να κάνει με την έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας και το συνακόλουθο αίσθημα ασφάλειας που νιώθουν όταν περιορίζονται σε πιο παθητικούς ρόλους και η δεύτερη κατηγορία με περιορισμούς που συνδέονται με τη λειτουργία των ομάδων. Πιο συγκεκριμένα:

- Έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας και αίσθημα ασφάλειας σε πιο παθητικούς ρόλους

Οι μαθητές/τριες δεν είχαν σχεδόν καθόλου εμπειρία στην ανάληψη πρωτοβουλιών στη σχολική τους ζωή. Καθώς η εμπλοκή τους στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση δράσεων σχετικών με τη λειτουργία των σχολείων δεν ήταν κάτι που γνώριζαν, αρχικά δεν συμμετείχαν με άνεση στην ερευνητική διαδικασία. Από τη συμμετοχική παρατήρηση φάνηκε ότι τα παιδιά αρχικά περίμεναν να λάβουν πιο συγκεκριμένη καθοδήγηση για το τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν και πώς:

Ουρανία: «Κυρία, εμείς δεν έχουμε ξανακάνει έρευνα».

Λευτέρης: (περιμένοντας να λάβει αναλυτικές οδηγίες): «Τι ακριβώς να κάνουμε με το χαρτόνι;».

Οι ομάδες αντίστοιχα δυσκολεύτηκαν να αναλάβουν ενεργό ρόλο ερευνητή, προκειμένου να σχεδιάσουν την έρευνά τους, και εύλογα, αφού δεν είχαν εξοικειωθεί με κάτι ανάλογο στο παρελθόν. Σταδιακά, μέσω της υλοποίησης ποικίλων δραστηριοτήτων που στόχευαν στην ενίσχυση της συμμετοχής και του ρόλου τους στην ερευνητική διαδικασία, κατάφεραν να ξεπεράσουν αρκετούς από τους φόβους τους, και να εμπλακούν πιο ενεργά στην εξέλιξη της, να εκφράσουν προτάσεις για την πορεία της έρευνας και να καταθέτουν σχετικά επιχειρήματα στην ολομέλεια.

Κώστας: «Δεν μου φαίνεται σωστό να μοιράσουμε το ερωτηματολόγιο μόνο στα παιδιά, υπάρχουν και άλλοι στο σχολείο, οι καθηγητές, οι καθαρίστριες, οι γονείς, όλοι έχουν άποψη».

Λίνα: «Θα πρέπει να επεξεργαστούμε τα δεδομένα, να τα αναλύσουμε και να καταλάβουμε τις απόψεις όλων. Νομίζω πρέπει να χωρίσουμε τις απαντήσεις των ερωτήσεων σε ξεχωριστούς πίνακες».

- *Περιορισμοί στη λειτουργία των ομάδων*

Δυσκολίες προέκυψαν και όταν τα παιδιά έπρεπε να αφιερώσουν χρόνο για να συνεργαστούν μεταξύ τους πέρα από τα προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια των συναντήσεων στο σχολείο. Τέτοιου είδους δυσκολίες εμφανίστηκαν, όταν για παράδειγμα χρειάστηκε να συνεννοηθούν για τη διανομή των ερωτηματολογίων, τη μετέπειτα συλλογή τους και την ομαδοποίηση των τελικών αποτελεσμάτων. Η ανεύρεση κοινού χρόνου ήταν ένα θέμα που προβλημάτισε τα παιδιά και περιόρισε τη σχετική δραστηριότητά τους. Πολλοί μαθητές/τριες διατύπωσαν τη δυσανεμία τους για το γεγονός ότι σε κάθε συνάντηση δεν υπήρχε ο ίδιος αριθμός παιδιών, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέχεια στον σχεδιασμό της έρευνας και να χάνουν χρόνο να ενημερώνουν όσα παιδιά έρχονταν λιγότερο συχνά στις συναντήσεις. Επιπλέον, οι δυσκολίες τους να συνεργαστούν, να μοιράσουν αρμοδιότητες και να συντονίσουν τις εργασίες τους αυξάνονταν όταν αυτά έπρεπε να γίνουν σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου. Η συνέπεια σε αυτό ήταν να μη μπορούν να οργανώσουν την έρευνα σύντομα και περιεκτικά. Όταν ρωτήθηκαν για τους λόγους των δυσκολιών αυτών, αναφέρθηκαν στους περιορισμούς που θέτει ή επιβάλλει το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα αυτές οι δραστηριότητες:

Μαρία: «Επειδή είναι Παρασκευή, μετά το μάθημα, πολλοί φεύγουν, μπορεί να είναι κουρασμένοι. Έτσι κι αλλιώς δεν υπάρχουν αποσιίες».

Ελένη: «Πολλοί γράφτηκαν στην αρχή στην Π.Ο. για άλλους λόγους, για να χάνουν ώρες ή να πάνε εκδρομή, μετά όμως δεν ερχόντουσαν».

Πέρα από τις δυσκολίες συνεργασίας των ομάδων εξαιτίας του ωρολογίου προγράμματος, παρατηρήθηκε ότι δεν υπήρχε η ίδια δυναμική ανάμεσα στα μέλη της κάθε ομάδας, με αποτέλεσμα πιο ενεργοί και δυναμικοί μαθητές/τριες να αναλαμβάνουν πιο ηγετικούς ρόλους καθοδήγησης της ομάδας. Αυτό είχε ως συνέπεια κάποια από τα παιδιά να μην έχουν τον απαιτούμενο για τα ίδια χρόνο και χώρο να εκφράσουν τις προτάσεις τους και τελικά να ακολουθούν τη γνώμη και τις ιδέες άλλων. Στο παρακάτω απόσπασμα φαίνεται ότι η Μαριάνθη δεν έλαβε τον χρόνο που χρειαζόταν για να συμμετέχει πιο ενεργά στις αποφάσεις της ομάδας της σε σχέση με την επιλογή του πεδίου της έρευνάς τους, με αποτέλεσμα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να έχουν τον τελικό λόγο. Αντίστοιχα, η Γιάννα απλά συμφώνησε με όσα πρότειναν η Άννα και ο Κώστας, οι οποίοι είχαν μια πιο ξεκάθαρη άποψη.

Άννα: «Το 'περιβάλλον' ή 'φίλοι' ή 'μάθηση'. Ένα από τα τρία. Εγώ λέω το 'περιβάλλον'».

Μαριάνθη: «Να σκεφτώ...».

Γιάννα: «Ο,τι θέλετε...».

Άννα: «Το 'περιβάλλον', καλύτερα».

Γιάννα: «Οκ, ναι...».

Κώστας: *«Αν ασχοληθούμε με το 'περιβάλλον', θα βάλουμε μέσα και την 'υγεία'».*

Γιάννα: *«'Περιβάλλον' να κάνουμε σίγουρα!».*

Οι δυσκολίες αυτές αναδείχθηκαν και στις τελικές συνεντεύξεις με τα παιδιά, όταν τους ζητήθηκε να σχολιάσουν τον βαθμό ικανοποίησης από τη συνεργασία τους στις ομάδες. Τόσο η σύνθεση των ατόμων στην ομάδα όσο και οι σχέσεις ιεραρχίας σε αυτή (λόγω ηλικίας και σχολικής τάξης) αναφέρθηκαν ως παράγοντες που επηρεάζουν τη δυναμική της και καθορίζουν την ποιότητα της συνεργασίας. Τέλος, αν και δηλώνουν ότι τους είναι κάτι γνώριμο, κάποια παιδιά σχολιάζουν ότι η εμπειρία τους μαθαίνει πώς να συνεργάζονται καλύτερα.

Ερευνήτρια: *«Πώς ήταν η συνεργασία στην ομάδα σας;»*

Σοφία: *«Δεν είναι κάτι που δεν έχουμε ξανακάνει. Αλλά είναι πολύ ενδιαφέρον, γιατί γνωρίζεις πιο πολύ τα άτομα που συνεργάζεσαι».*

Ελένη: *«...Αν και θα ήταν καλύτερα να διαλέγαμε εμείς τα άτομα της ομάδας. Αλλά δεν πειράζει».*

Στεφανία: *«Τα παιδιά της Γ' Γυμνασίου πίστευαν ότι τα ξέρουν όλα και είναι πιο έξυπνα από εμάς!».*

## Συζήτηση

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι είναι λίγες οι έρευνες, στις οποίες οι μαθητές μετέχουν οι ίδιοι ως ερευνητές στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ, ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο. Η παρούσα έρευνα και η εκπαιδευτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε ανέδειξε τους τρόπους αλλά και τις δυσκολίες μαζί με τις προκλήσεις που ενέχει η εμπλοκή των παιδιών ως ερευνητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην έρευνα ως πράξη, ως μια μικρή συμβολή στον επιστημονικό διάλογο προς την κατεύθυνση αυτή (Κάτσεων, Φλογαίτη & Λιαράκου, 2015· Σρυγού, 2011).

Μελετώντας την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας και εμβαθύνοντας στα αποτελέσματα της ανάλυσης του ερευνητικού υλικού, διαπιστώνουμε ότι η ενεργοποίηση της συμμετοχής των παιδιών είναι δύσκολο εγχείρημα. Αντιλαμβανόμαστε ότι η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική δεν είναι αυτονόητη διαδικασία παρά τα προφανή οφέλη (Dyment, 2008). Αυτό πιθανώς οφείλεται στο γεγονός ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα δεν παρέχει παιδαγωγικές πρακτικές που να ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Όπως η εισαγωγή κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας συναντά αντιστάσεις, αντίστοιχα και η προοπτική της συμμετοχής των παιδιών είναι αναμενόμενο να προσκρούει σε εμπόδια (Κάτσεων, 2012), πολύ δε περισσότερο όταν πρόκειται για την ανάληψη ρόλου ερευνητών στη σχολική τους ζωή. Συνεπώς, η καλλιέργεια της συμμετοχής στους μαθητές, και μάλιστα στον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας έρευνας, δεν μπορεί παρά να αποτελεί μια αργή, σταδιακή και μακρόπνη μαθησιακή διαδικασία (Gough, 2005). Όπως επισημαίνουν τόσο ο Hart (1992) όσο και ο Schnack (2008), η κατανόηση της αξίας της συμμετοχής και πολύ περισσότερο η εξοικείωση των μαθητών με αυτή κατακτούνται μέσα από τη βιωμένη εμπειρία σε αυθεντικές συμμετοχικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, ενώ απαιτείται σημαντικός χρόνος για την ανάπτυξη της ως ικανότητα (Λιαράκου, 2013· Κάτσεων, Φλογαίτη & Λιαράκου, 2015).

Σοβαρό εμπόδιο φαίνεται ότι αποτελεί και το πλαίσιο υλοποίησης για τέτοιου τύπου δραστηριοτήτων: συναντήσεις κατά κύριο λόγο μέχρι μία φορά την εβδομάδα, σε προαιρετική βάση και εκτός ωρολογίου προγράμματος, δημιουργούν ένα χαλαρό βαθμό δέσμευσης για συμμετοχή των μαθητών/τριών γενικά και στο πλαίσιο μιας έρευνας. Και άλλες έρευνες επισημαίνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού και σχολικού πλαισίου, του κλίματος και των δομών, στην υποβοήθηση ή ανάσχεση της εμπλοκής των μαθητών σε συμμετοχικές δραστηριότητες (Dyment 2008· Ταμουτσέλη & Μητακίδου 2006).

Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες που καταγράφουν τα ίδια τα παιδιά ότι συναντούν, η παρούσα έρευνα/ εκπαιδευτική παρέμβαση τους έδωσε τη δυνατότητα να δοκιμάσουν τον ρόλο του ερευνητή στο σχολείο τους. Η υιοθέτηση της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης τα βοήθησε να μετασχηματίσουν τη σκέψη τους, υιοθετώντας μια πιο έμπρακτη εμπλοκή στη διαμόρφωση ενός αειφόρου σχολείου. Βρέθηκαν στο επίκεντρο της ερευνητικής διαδικασίας,

βίωσαν τις προκλήσεις, αντιμετώπισαν δυσκολίες και ενδυναμώθηκαν. Ενεργοποιήθηκαν, έτσι, σε ζητήματα που τα αφορούν και έχουν σχέση με τη σχολική τους καθημερινότητα και το άμεσο περιβάλλον τους (Rudduck & Flutter, 2004).

Η εξελικτική πορεία της συμμετοχής των παιδιών συνάδει με παρόμοιες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο ζήτημα αυτό, όπου οι συμμετέχοντες από τη διστακτικότητα και την παθητικότητα, στην οποία βρίσκονται αρχικά, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αποκτούν αυτοπεποίθηση για τις ερευνητικές τους δυνατότητες και ενδυναμώνονται (Tsevrēni, 2011· Κάτσεων, 2012). Η ενδυνάμωση των μικρών ερευνητών εντάσσεται στο πλαίσιο του κριτικού παραδείγματος στην έρευνα και στην παιδαγωγική πράξη, σύμφωνα με το οποίο οι συμμετέχοντες μέσα από διαδικασίες κριτικού στοχασμού και δράσης αποκτούν συνείδηση της κατάστασής τους και την αυτοπεποίθηση να εμπλακούν και να συμβάλουν στην αλλαγή και βελτίωση του περιβάλλοντός τους (Freire, 1972). Η διαλεκτική αναμέτρηση με τους περιορισμούς της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας διαμορφώνει τις βάσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, την εμπλοκή και την προσπάθεια για αλλαγή στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού ιδεώδους, όπου η μαθησιακή διαδικασία δημιουργεί διαύλους ενδυνάμωσης και δράσης (Reid, Jensen, Nikel & Simovska, 2008).

Η εμπειρία της έρευνας αυτής εμπλούτισε και διεύρυνε την σκέψη μας σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην ανάληψη ρόλου ερευνητών της σχολικής ζωής σε μια προσπάθεια μετασχηματισμού του σχολείου τους σε αειφόρο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές και η κουλτούρα του σχολείου παίζουν καθοριστικό ρόλο στην κινητοποίηση και ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών/τριών σε ερευνητικές διαδικασίες (Katsenou et al., 2013). Αν και η ανάληψη ενός πιο ενεργητικού ρόλου αποτελεί εξαιρετικά αργή διαδικασία είναι ταυτόχρονα μαθησιακή εμπειρία για τη δημοκρατική παρουσία τους ως ενεργοί πολίτες. Πρόκειται, επίσης, για μια «ικανότητα», η οποία καλλιεργείται σταδιακά, μέσα από την εμπειρία της άμεσης και ουσιαστικής εμπλοκής τους σε αυθεντικές διαδικασίες (Schnack, 2008). Η ίδια η μεθοδολογία της προσέγγισης «οι μαθητές ως ερευνητές» προσφέρει ένα πλαίσιο αρχών και εργαλείων για την εισαγωγή των παραπάνω διαδικασιών στην εκπαιδευτική πράξη. Απαιτείται, βέβαια, ικανός χρόνος, σταδιακή διεύρυνση του πεδίου δράσης και προσεχτικά βήματα, προκειμένου να διαμορφωθεί το κλίμα που θα επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες να αισθάνονται ότι εργάζονται από κοινού σε ερευνητικές προσπάθειες μετασχηματισμού του σχολείου (Rudduck & Flutter 2000) προς την κατεύθυνση της αειφορίας.

Τέλος, θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι η έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, από την ποιοτική φύση της, δεν επιτρέπεται η δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων της. Επίσης, καθώς η ερευνητική παραγωγή για τη συμμετοχή των παιδιών στη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περιορισμένη, ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο, δεν κατέστη δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με πορίσματα που αφορούν τη συμμετοχή των παιδιών σε αυτό το ηλικιακό στάδιο. Τέλος, είναι κατανοητό και αναμενόμενο ότι η συμμετοχή σε ένα και μόνο ερευνητικό πρόγραμμα ΠΕ δεν είναι δυνατόν να οδηγήσει τους μαθητές σε πλήρεις συνθήκες ενδυνάμωσης, αλλά να θέσει τα θεμέλια για μια μελλοντική πορεία στοχασμού και δράσης προς την κατεύθυνση αυτή. Για όλους τους παραπάνω λόγους, απαιτείται περαιτέρω έρευνα, στοχευμένη σε αυτή την ηλικιακή ομάδα, για μεγαλύτερη εμβάθυνση στη διερεύνηση της συμμετοχής των παιδιών σε ερευνητικές διαδικασίες, αλλά και για να λάβει χώρα μια πιθανή υπέρβαση από το στάδιο της έρευνας *μαζί* με τα παιδιά, που επιχειρήθηκε στο πλαίσιο αυτής της ερευνητικής εργασίας, στην έρευνα *από* τα παιδιά.

## Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα, η συμμετοχή των παιδιών στις ερευνητικές διαδικασίες που περιλάμβανε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε, εξελίχθηκε σταδιακά, από την αμηχανία και τη διστακτικότητα, στην ενθάρρυνση και στην ενδυνάμωση. Τα παιδιά εξέφρασαν τις ιδέες τους, ανακάλυψαν νέες έννοιες, κατανόησαν καλύτερα την ιδέα του «αειφόρου σχολείου» και έγιναν ερευνητές/τριες του τρόπου βελτίωσης του σχολικού περιβάλλοντος. Κατά τη διάρκεια της

έρευνας υπήρχε ολοένα και μεγαλύτερη εμπλοκή τους σε αυτή, καθώς γινόταν πιο κατανοητός ο δικός τους ρόλος. Η διάθεση και επιθυμία των ομάδων για δράση επηρέασε επίσης σημαντικά τον τρόπο συμμετοχής τους. Καθοριστικός παράγοντας ήταν και το κλίμα μέσα στο οποίο λάμβαναν χώρα οι συναντήσεις των μαθητών/τριών με τις ερευνήτριες, αλλά και των ομάδων των μαθητών/τριών μεταξύ τους. Τέλος, ενώ στις αρχικές συναντήσεις οι ομάδες χρειαζόνταν βοήθεια, καθοδήγηση και ενθάρρυνση, στη συνέχεια, και καθώς ο δικός τους ρόλος γινόταν ολοένα και πιο κατανοητός, άρχισαν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

Ωστόσο, η περιβαλλοντική ομάδα βίωσε κάποιους εσωτερικούς και εξωτερικούς περιορισμούς, που αναδεικνύουν τις δυσκολίες και την πολυπλοκότητα του όλου εγχειρήματος. Οι περιορισμοί αυτοί περιλαμβάνουν την έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας, εξωτερικούς παράγοντες όπως ο απαιτούμενος χρόνος για την υλοποίηση της έρευνας και τα ωράρια των μαθητών/τριών, αλλά και εσωτερικές δυσκολίες που παρατηρήθηκαν σε σχέση με τη σύνθεση και τη δυναμική της ομάδας.

Η ερευνητική παράδοση «τα παιδιά ως ερευνητές» είναι ένα καινούργιο πεδίο στην εκπαιδευτική έρευνα, το οποίο βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο, εξελίσσεται όμως διαρκώς προσφέροντας νέα δεδομένα για την ανάδειξη της φωνής των παιδιών στη διαμόρφωση ενός αειφόρου σχολείου, αλλά και στη διερεύνηση και εμπάθωση των τρόπων εμπλοκής τους στις διαδικασίες αυτές (Barratt Hacking & Barratt, 2009· Barratt Hacking et al., 2013· Kellet, 2005). Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών/νέων στη διερεύνηση και βελτίωση του περιβάλλοντός τους αποτελεί προϋπόθεση για μια δημοκρατική και ισότιμη κοινωνία (Percy-Smith & Thomas, 2009). Η παρούσα μελέτη περίπτωσης συμβάλλει ώστε η εκπαιδευτική έρευνα στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ να εμπλουτιστεί προς την κατεύθυνση αυτή.

## Ευχαριστίες

Η εργασία που παρουσιάζεται στο άρθρο αυτό αποτελεί μέρος έρευνας που υλοποιείται από το Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Έρευνας με επιστημονική υπεύθυνη την Αναπλ. Καθηγήτρια Μαρία Δασκολιά. Η έρευνα συγχρηματοδοτήθηκε κατά την περίοδο 2015-2017 από το Πρόγραμμα "Κατανομή κονδυλίων στα Τμήματα για Χρηματοδότηση της Έρευνας" του ΕΚΠΑ – ΕΛΚΕ. Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής η Ευ. Κέκερη, ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ ΘΕΠΑΕΕ ("Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία"), εκπόνησε διπλωματική εργασία με τίτλο "Οι μαθητές ως ερευνητές στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου: μία μελέτη περίπτωσης", με επιβλέπουσα την Μ. Δασκολιά και μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής την Ί. Τσεβρένη.

### SUMMARY IN ENGLISH

The focus of this qualitative case study is to explore the students' participation in research procedures that took place in the context of an environmental education school project designed to actively promote the idea of 'sustainable school'. Based on the research paradigm of 'children as researchers', students from a Greek Junior High School participated in research procedures, initiated and supported by the authors but framed by the students, aiming to investigate how their school community envisage the prospect of turning their school into a 'sustainable school'. The case study reported here explores the students' experience from their participation and highlights the restrictions they met. The findings show a gradual shift in the students' degree and ways of participation in the different phases of the research project, as a response to the pedagogical interventions of the researchers and their familiarization with the process. Among the study's conclusions is that the students can be empowered to develop some basic research skills and attitudes, if supported by a pedagogically-designed collaboration with the researchers and as a pursuit of their growing experience by taking over more responsibilities. Such a context allows them to overcome any personal reservations and structural restrictions they may encounter and to get involved in more active roles in collaboratively envisioning and bringing forth changes in their school environments along the ideal of the sustainable school.



## Αναφορές

- Alderson, P. (2001). Research by children. *International journal of social research methodology*, 4(2), 139-153.
- Alderson, P. (2005). Children's rights: A new approach to studying children. In H. Penn (ed.), *Understanding early childhood: Issues and controversies*, (p. 127-41). Maidenhead: Open University Press.
- Bland, D. & Atweh, B. (2007). Students as researchers: engaging students' voice in PAR. *Educational Action Research*, 15(3), 337-349.
- Barratt Hacking, E. & Barratt, R. (2009). Children researching their urban environment: Developing a methodology. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 37(4), 371-384.
- Barratt Hacking, E., Cutter Mackenzie, A. & Barratt, R. (2013). *Children as active researchers*. In R. Stevenson (Ed.), *International Handbook of Environmental Education*, (pp. 438-458). American Educational Research Association.
- Breiting, S., Mayer, M., & Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools, Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI - SEED.
- Christensen, P., & James, A. (2000). *Research with children, perspectives and practices*. New York, NY: Falmer Press.
- Cutter-Mackenzie, A. (2009). *Children as researchers: Exploring the possibilities and challenges in environmental education*. Paper presented at the Fifth World Environmental Education Congress: Earth, Our Common Home.
- Dyment, J. (2008). Student participation in school ground greening initiatives in Canada: Reflections on research design decisions and key findings. In A. Reid, B.B. Jensen, J. Nikel and V. Simovska (eds) *Participation and learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability* (pp. 241-255). Springer.
- European Network of Ombudspersons for Children. (2008). *Child participation and children's ombudspersons institutions within European Union*.
- Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δασκολιά, Μ. (2015). Η έννοια της αειφορίας ως μεθοριακό αντικείμενο μάθησης. Μια εκπαιδευτική παρέμβαση. Στο: Ε. Μανωλάς (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Πολιτική: Θεωρία και Πράξη. Τόμος προς Τιμήν του Αλκιβιάδη Δερβιτσιώτη* (σσ. 42-55). Ορεσιτάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ISBN: 978-960-9698-09-2).
- Fielding, M., & Bragg, S. (2003). *Students as researchers: Making a difference*. Cambridge: Pearson.
- Fielding, M. (2004). *New wave student voice and the renewal of civic society*. London: Review of Education.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
- Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating educational processes. *Environmental Education and Communication*, 4, 339-351.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Gland: UNICEF
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London, UK: Earthscan.
- Henderson, K. and Tilbury, D. (2004). Whole school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs. *Report prepared by Macquarie University for the Australian Government Department of the Environment and Heritage*. Sydney, NSW: Macquarie University. Available at: <http://www.aries.mq.edu.au/project.htm>
- Huckle, J. (1996). *Realizing sustainability in changing times. Education for Sustainability*. London: Earthscan
- Huckle, J. (2009). Sustainable Schools: responding to new challenges and opportunities. *Geography*, 94(1), 13-21.
- Huckle, J. (2010). Sustainable schools: exploring the contradictions. Παρουσίαση στο 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συμπόσιο της Ελληνικής Εταιρείας Περιβάλλοντος και Πολιτισμού. Αθήνα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Jensen, B. B. & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research* 12(3-4): 471-486.
- Καλαϊτζίδης, Δ. (2013). *Το αειφόρο σχολείο: δείκτες αειφόρου σχολείου και μεθοδολογία οργάνωσης*. Ανασύρθηκε στις 5/4/2016 από [www.aeiforum.eu](http://www.aeiforum.eu).
- Kalaitzidis, D. (2012). Sustainable School indicators: approaching the vision through the sustainable school award. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 14(2), 165-178.
- Κατσαρού, Ε. & Τοάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κάτσεων, Χ. (2012). *Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου: μια έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/27409>

- Κάτσεων, Χ., & Φλογαίτη, Ε. (2020). Διερευνώντας την προοπτική της αειφορίας στο σύγχρονο πανεπιστήμιο. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(1), 16-28.
- Κάτσεων Χ., Φλογαίτη Ε., Λιαράκου Γ. (2015). Η συμμετοχή των μαθητών ως προοπτική για το σχολείο και την κοινωνία. Στο: Νικολάου Γ., Κώτσης Κ., *Περιβάλλον, Γεωγραφία, Εκπαίδευση, Τιμητικός Τόμος για τον Ομότιμο Καθηγητή Απόστολο Κατσική*, (σσ. 50-67). Αθήνα: Πεδίο.
- Katsenou, Ch., Flogaitis, E., Liarakou, G. (2013). Exploring pupil participation within a sustainable school. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 243-258.
- Katsenou, C., Flogaitis, E., & Liarakou, G. (2015). Action research to encourage pupils' active participation in the sustainable school. *Applied Environmental Education & Communication*, 14(1), 14-22.
- Kellet, M. (2005). *How to develop children as researchers*. London: Paul Chapman Publishing.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Levin, B. (2000). Putting students at the center in education reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155-172.
- Λιαράκου Γ. (2013). Προσεγγίζοντας τη συμμετοχή των παιδιών στο σχολείο. Οι αντιλήψεις των φοιτητών – μελλοντικών εκπαιδευτικών. Στο Γ. Κόκκινος, Μ. Μοσκοφόγλου-Χιονίδου (επ) *Επιστήμες της Εκπαίδευσης: από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής, στη διεπιστημονικότητα και τον επιστημονικό υβριδισμό*, (σσ. 263-287). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- May, T. (1993). *Social Research. Issues, methods and process*. Open University Press.
- Mackey, G. (2012). To know, to decide, to act: The young child's right to participate in action for the environment. *Environmental Education Research*, 18(4), 473-484.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mogensen, F., & Mayer, M. (2005). Perspectives on Environmental Education – a critical framework. In F. Mogensen & M. Mayer (eds), *ECO-Schools: Trends and Divergences. A comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries*, (pp. 10 – 25). Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI – SEED.
- Percy-Smith, B. Thomas, N. (2009). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. London/New York: Routledge.
- Posch, P. (1998). *The ecologisation of schools in Austria. PEB exchange, programme on educational building*. OECD Publishing.
- Posch, P. (1999). The ecologisation of schools and its implications for educational policy. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 341- 348.
- Reid, A., B.B. Jensen, Nickel, J., & Simovska, V. (2008). *Participation and learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability*. Dordrecht: Springer.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2000). Pupil Participation and Pupil Perspective: carving a new order of experience. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89.
- Rudduck J. & Flutter, J.(2004). *How to improve your school*. London: Continuum.
- Schnack, K. (2008). Participation, education and democracy: Implication for environmental education, health education and education for sustainable development. In A. Reid, B.B. Jensen, J. Nickel and V. Simovska (eds) *Participation and learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability*, (pp. 181- 196). Springer
- Scott, W. (2011). Sustainable schools and the exercising of responsible citizenship – a review essay. *Environmental Education Research*, 17(3), 409-423.
- Simovska, V. (2000). Exploring Student Participation within Health Education and Health Promoting Schools. In B.B Jensen, K. Schnack, & V. Simovska (eds.). *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges*, (pp. 29- 43). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education,
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood* 18(2): 151-165.
- Ταμουτσέλη, Κ., & Μητακίδου, Σ. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφορία και Ολιστικό Σχολείο*. Ανακοίνωση στο 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006.
- Tresender, P. (Ed.). (1997). *Empowering children and young people: Training manual promoting involvement in decision-making*. London, UK: Save the Children in association with Children's Rights Office.
- Τσεβρένη, Ι. (2008). *Η πόλη μέσα από τα μάτια των παιδιών. Προσεγγίζοντας το συμμετοχικό σχεδιασμό του χώρου μέσα από μία εναλλακτική θεώρηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Tsevreni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge: an attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research*, 17(1), 53-67.
- Tsevreni, I., & Tigka A. (2018). Young children claiming their connection with nonhuman nature in their schoolground. *Children, Youth and Environments*, 28(1), 119-127.

- UNESCO (2002). *Education for Sustainability from Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of Commitment*. Paris: UNESCO.
- United Nations. (1989). *Convention of the rights of the child*. New York: United Nations.
- Waller, T. (2006). Don't come too close to my octopus tree: Recoding and evaluating young children's perspectives of outdoor learning. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 75-104.
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαίτη, Ε. & Δασκολιά, Μ. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα αειφόρο μέλλον. Στο Π.Α Αγγελίδης & Γ.Γ. Μαυροειδής (επιμ.). *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, Τόμος Β', (σφ. 281-302). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Φλογαίτη, Ε., & Λιαράκου, Γ. (επιμ.), (2009). *Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Από τη θεωρία στην πράξη*. Ηράκλειο: ΚΠΕ Αρχανών/ENSI.

Η αναφορά στο άρθρο γίνεται ως εξής:

Δασκολιά, Μ. Κέκερη, Ε. & Τσεβρένη, Ι. (2020). Τα παιδιά ως ερευνητές στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(2), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.12681/ees.22975>

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