

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΓΟΝΗ ΜΑΡΙΑ

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Μάρτιος 2024

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS MASTER PROGRAM



**IN ECONOMICS IN EDUCATION AND MANAGEMENT OF
EDUCATIONAL UNITS**

**SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN PRIMARY
EDUCATION**

By MARIA GONI

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, March 2024

Στην οικογένεια μου, στο σύντροφό μου και σε όλους τους
ανθρώπους που μου συμπαραστέκονται και με υποστηρίζουν στην
επίτευξη των στόχων μου με τη βοήθεια του Θεού

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εκπόνηση της διπλωματικής διατριβής πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οικονομικά της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους ανθρώπους και τους καθηγητές οι οποίοι με ενέπνευσαν να διευρύνω τους ορίζοντες και τις γνώσεις μου και με στήριξαν σε όλα τα βήματα της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής μου πορείας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ξεχωριστά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μάρκο Τσελεκούνη για την αμέριστη υποστήριξη και αρωγή του αλλά και την πολύτιμη καθοδήγησή του για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας όπως και τον Διευθυντή του Προγράμματος κ. Μιχαήλ Χλέτσο για την υποστήριξή του σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες οι οποίοι συνέβαλαν καταλυτικά στα αποτελέσματα αυτής της έρευνας. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον κ. Χρήστο Μακρή, στην κα. Δέσποινα Μαρίνου, στην κα. Παναγιώτα Τιλκερίδου, στον κ. Ιωάννη Γρηγοράκη και στον κ. Σπυρίδωνα Μποζιονέλο για τις πολύτιμες συνεντεύξεις που μου παραχώρησαν μέσα από τις οποίες με βοήθησαν να εμβαθύνω ακόμα περισσότερο στην ουσία του θέματος καθώς η συμβολή τους ήταν καθοριστική.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Λέξεις - Κλειδιά: βιώσιμη ανάπτυξη, βιώσιμη ηγεσία, βιώσιμη εκπαίδευση, βιοματική μάθηση, εκπαιδευτικοί, μαθητές, προκλήσεις

Η αιφόρος ανάπτυξη απασχολεί όλο και περισσότερο τις κοινωνίες τη σημερινή εποχή, γεγονός που ωθεί τις κοινωνίες να ασχοληθούν περαιτέρω με τους τρόπους ανάπτυξης της. Έχει καθιερωθεί ως «το κοινό μας μέλλον» στην έκθεση Brundtland από τη Διεθνή Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (1987). Παρόλο που, πλέον, απασχολεί πολλές κοινωνίες το ζήτημα της αιφορίας, παρατηρούνται ακόμα μη αιφόρες τάσεις σε πολλούς τομείς. Όπως έχει αποδειχθεί, ο τομέας της εκπαίδευσης είναι το πλέον κατάλληλο μέσο για την επίτευξη της προώθησης της αιφόρου ανάπτυξης. Μέσα από την εκπαίδευση μπορούν να προωθηθούν η αιφόρος ανάπτυξη και οι αντίστοιχες πρακτικές της, γεγονός που θα έχει ως αντίκτυπο τη μετατόπιση των δραστηριοτήτων του ανθρώπου και των κοινωνιών σε ένα αιφόρο πλαίσιο για ένα αιφόρο μέλλον για τις παρούσες και μελλοντικές γενιές.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη βιώσιμη ανάπτυξη, της στάσης των διευθυντών αλλά και τρόπων αλλαγής της κουλτούρας διευθυντών, εκπαιδευτικών και μαθητών ώστε να επιτευχθεί επιτυχώς η προώθηση των πρακτικών και των κύριων πυλώνων της αιφόρου ανάπτυξης. Ο στόχος αυτός υλοποιήθηκε μέσω μιας ποσοτικής έρευνας η οποία ανέδειξε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και μιας ποιοτικής έρευνας η οποία ανέδειξε τις αντιλήψεις των διευθυντών αναφορικά με τη Βιώσιμη Ανάπτυξη στα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για την ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο σε 160 εκπαιδευτικούς διαφόρων ομάδων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και για την ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε συνέντευξη σε 5 Διευθυντές διαφόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα αποκάλυψαν μια θετική εικόνα όσον αφορά την υιοθέτηση βιώσιμων πρακτικών τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους διευθυντές όμως η διαδικασία βρίσκεται ακόμα σε πρωταρχικά στάδια επομένως απαιτούνται ολοκληρωμένες πρακτικές από όλους τους φορείς και συλλογική δράση για την υιοθέτηση των αρχών της βιωσιμότητας. Επίσης, αναδείχθηκαν οι προκλήσεις αλλά και αντίστοιχες λύσεις σχετικά με την υιοθέτηση βιώσιμων πρακτικών.

ABSTRACT

Keywords: sustainable development, sustainable leadership, sustainable education, sustainable learning, experiential learning, teachers, students, challenges

Sustainable development is of increasing concern to societies today, which is pushing societies to look further into ways of developing it. It was established as 'our common future' in the Brundtland Report by the International Commission on Environment and Development (1987). Although many societies are now concerned with the issue of sustainability, unsustainable trends can still be observed in many areas. As has been shown, the education sector is the most appropriate instrument for achieving the promotion of sustainable development. Through education, sustainable development and its corresponding practices can be promoted, which will have the impact of shifting the activities of people and societies to a sustainable framework for a sustainable future for present and future generations.

The aim of this paper is to highlight the perceptions of primary school teachers regarding sustainable development, the attitude of principals and ways of changing the culture of principals, teachers and students in order to successfully promote the practices and the main pillars of sustainable development. This objective was implemented through a quantitative research which highlighted the perceptions of teachers and a qualitative research which highlighted the perceptions of principals regarding Sustainable Development in Greek primary schools. For the quantitative research, a questionnaire was used for 160 teachers of different groups and educational institutions of primary education and for the qualitative research, 5 principals of different educational institutions of primary education were interviewed. The findings revealed a positive picture regarding the adoption of sustainable practices by both teachers and principals but the process is still in its primary stages therefore integrated practices by all stakeholders and collective action is required to adopt the principles of sustainability. The challenges and corresponding solutions regarding the adoption of sustainable practices were also highlighted.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	i
Abstract.....	ii
Κατάλογος Πινάκων.....	vii
Κατάλογος Γραφημάτων.....	x
Εισαγωγή.....	xiii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ	
ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ.....	1
1.1 Η αειφορία ως έννοια.....	1
1.2 Στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης.....	5
1.3 Η έννοια της κατανάλωσης και η συσχέτισή της με την αειφόρο ανάπτυξη.....	10
1.4 Η κρίση του περιβάλλοντος και της ανάπτυξης.....	13
1.5 Η ανάγκη για προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης.....	15
1.6 Περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	17
1.7 Το αειφόρο σχολείο στην Ελλάδα.....	37
1.8 Προκλήσεις των σχολείων για την προώθηση της Αειφορίας και τρόποι αντιμετώπισής τους.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ Η	
ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	43
2.1 Σύνδεση βιωματικής μάθησης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	43

2.2 Θεωρητικό πλαίσιο βιωματικών δραστηριοτήτων.....	45
2.3 Το παιχνίδι και ο ρόλος του στην εκπαίδευση.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΗΓΕΣΙΑ – ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	51
3.1 Ο ορισμός της ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά της στην εκπαίδευση.....	51
3.2 Σύγχρονοι Τύποι και Στυλ Ηγεσίας.....	55
3.3 Βιώσιμη ηγεσία- Μοντέλα βιώσιμης εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	56
3.4 Αειφόρος Ανάπτυξη και σχολική ηγεσία.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	71
5.1 Ερευνητικός Στόχος.....	71
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	71
5.3 Δείγμα.....	72
5.4 Μέθοδος Δειγματοληψίας.....	72
5.5 Ερευνητική Μέθοδος.....	73
5.6 Στατιστική Ανάλυση.....	74
5.7 Ερευνητικός Σχεδιασμός.....	74
5.8 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.....	76
5.9 Περιορισμοί Έρευνας.....	76

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο :ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ

ΕΡΕΥΝΑΣ.....	78
6.1 Εισαγωγή.....	78
6.2 Ανάλυση Δεδομένων.....	79
6.3 Συμπεράσματα συσχετίσεων – Προτάσεις.....	124

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο:ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ

ΕΡΕΥΝΑΣ.....	126
7.1 Εισαγωγή.....	127
7.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	127
7.3 Δείγμα.....	128
7.4 Μέθοδοι Δειγματοληψίας.....	128
7.5 Ερευνητική Μέθοδος.....	129
7.6 Προσέγγιση ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων.....	129
7.7 Ερευνητικός Σχεδιασμός.....	130
7.8 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.....	131
7.9 Περιορισμοί Έρευνας.....	132

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο :ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ

ΕΡΕΥΝΑΣ.....	133
8.1 Ανάλυση Δεδομένων.....	136
8.2 Συμπεράσματα αναλύσεων – Προτάσεις.....	143
Συζήτηση- Συμπεράσματα.....	145

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	156
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	177
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	185

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 6.1: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για το Φύλο.....	79
Πίνακας 6.2: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την Ηλικία.....	80
Πίνακας 6.3: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για Έτη Προϋπηρεσίας.....	81
Πίνακας 6.4: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για Χώρο Εργασίας.....	82
Πίνακας 6.5: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για το Επίπεδο Σπουδών.....	83
Πίνακας 6.6: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για τη Σχέση Εργασίας.....	84
Πίνακας 6.7: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την υιοθέτηση πρακτικών βιώσιμης ανάπτυξης στη μονάδα στην οποία εργάζεται.....	85
Πίνακας 6.8: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για το ενδιαφέρον για επιμορφώσεις σχετικά με εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προωθούν τις αρχές και την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης προκειμένου να καλλιεργηθούν οι αντίστοιχες στάσεις στους μαθητές.....	86
Πίνακας 6.9: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για τη δυνατότητα των παιδιών να αναπτύξουν χαρακτηριστικά απαραίτητα για την επίτευξη της βιωσιμότητας στα σχολεία (πχ υπευθυνότητα, συνεργασία, πρωτοβουλίες) μέσα από το παιχνίδι.....	87
Πίνακας 6.10: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για το βαθμό στον οποίο θεωρείται ότι υιοθετούνται από το εκπαιδευτικό προσωπικό οι αρχές της βιωσιμότητας στα σχολεία.....	89
Πίνακας 6.11: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για το βαθμό στον οποίο θεωρείται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και έχουν καλλιεργήσει τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που απαιτούνται για την επίτευξη της δημιουργίας αειφόρων σχολείων.....	90
Πίνακας 6.12: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για το βαθμό στον οποίο θα ήταν πρόθυμος/-η να κάνει αλλαγές προκειμένου να υλοποιηθεί το αειφόρο σχολείο.....	92
Πίνακας 6.13: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για το βαθμό στον οποίο θεωρείται ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι έτοιμοι να ενστερνιστούν το αειφόρο σχολείο.....	93

Πίνακας 6.14: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για το βαθμό στον οποίο θεωρείται ότι υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας με το κοινωνικό του μακροσύστημα.....	95
Πίνακας 6.15: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την ερώτηση «Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο σημαντικότερος πυλώνας της αιφορίας στις σχολικές μονάδες;».....	97
Πίνακας 6.16: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την προαγωγή του πολιτισμού και των τεχνών στο σχολείο ως τον σημαντικότερο πυλώνα της αιφορίας στις σχολικές μονάδες.....	98
Πίνακας 6.17: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την προαγωγή της υγείας εντός του σχολείου ως τον σημαντικότερο πυλώνα της αιφορίας στις σχολικές μονάδες.....	99
Πίνακας 6.18: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την ερώτηση «Ποια από τις παρακάτω ενέργειες θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αιφόρα;».....	101
Πίνακας 6.19: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την υιοθέτηση πρακτικών για την προστασία του περιβάλλοντος (πχ ομαδικός καθαρισμός μιας παραλίας) ως ενέργεια που πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αιφόρα.....	102
Πίνακας 6.20: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την ενίσχυση της βιωματικής μάθησης ως ενέργεια που πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αιφόρα.....	103
Πίνακας 6.21: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την ερώτηση «Ποια από τις παρακάτω είναι η κύρια δεξιότητα ενός βιώσιμου ηγέτη;».....	105
Πίνακας 6.22: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την εγρήγορση και ανταπόκριση στις προκλήσεις ως κύρια δεξιότητα ενός βιώσιμου ηγέτη.....	106
Πίνακας 6.23: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την ικανότητα επικοινωνίας του οράματός του ως κύρια δεξιότητα ενός βιώσιμου ηγέτη.....	107
Πίνακας 6.24: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την ερώτηση «Ποιο από τα 5 βασικά σημεία της βιώσιμης εκπαίδευσης θεωρείτε ότι είναι το σημαντικότερο;».....	109
Πίνακας 6.25: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την ηγεσία που εξασφαλίζει επιτυχή συνέχεια και επιθυμητά αποτελέσματα με μακροπρόθεσμο χαρακτήρα ως το σημαντικότερο από τα 5 βασικά σημεία της βιώσιμης εκπαίδευσης.....	110

Πίνακας 6.26: : Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζει η σχολική ηγεσία προς την επίτευξη της βιωσιμότητας [επιλογή 3 από 5].....	111
Πίνακας 6.27: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της βιώσιμης ηγεσίας [επιλογή 3 από 5].....	113
Πίνακας 6.28: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για τις σημαντικότερες αξίες που πρέπει να καλλιεργηθούν με στόχο την αειφόρο ανάπτυξη στις σχολικές μονάδες [επιλογή 3 από 5]....	114
Πίνακας 6.29: Συσχέτιση Σημαντικότερων Χαρακτηριστικών της Βιώσιμης Ηγεσίας με Ηλικιακή Ομάδα.....	116
Πίνακας 6.30: Συσχέτιση Σημαντικότερων Χαρακτηριστικών της Βιώσιμης Ηγεσίας με Έτη Προϋπηρεσίας.....	119
Πίνακας 6.31: Συσχέτιση Σημαντικότερων Χαρακτηριστικών της Βιώσιμης Ηγεσίας με Επίπεδο Σπουδών.....	122
Πίνακας 8.1: Ανάλυση Δεδομένων Α' Μέρους.....	133

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 6.1: Φύλο.....	79
Γράφημα 6.2: Ηλικιακή ομάδα.....	80
Γράφημα 6.3: Έτη προϋπηρεσίας.....	81
Γράφημα 6.4: Εργασία σε δημόσια ή ιδιωτική σχολική μονάδα.....	82
Γράφημα 6.5: Επίπεδο σπουδών.....	83
Γράφημα 6.6: Σχέσεις εργασίας.....	84
Γράφημα 6.7: Η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε θεωρείτε πως υιοθετεί πρακτικές βιώσιμης ανάπτυξης;.....	85
Γράφημα 6.8: Θα σας ενδιέφεραν επιμορφώσεις σχετικά με εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προωθούν τις αρχές και την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης προκειμένου να καλλιεργηθούν οι αντίστοιχες στάσεις τους μαθητές;.....	86
Γράφημα 6.9: Θεωρείτε ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν χαρακτηριστικά απαραίτητα για την επίτευξη της βιωσιμότητας στα σχολεία (πχ. υπευθυνότητα, συνεργασία, πρωτοβουλίες);.....	87
Γράφημα 6.10: Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι υιοθετούνται από το εκπαιδευτικό προσωπικό οι αρχές της βιωσιμότητας στα σχολεία;.....	88
Γράφημα 6.11: : Σε τι βαθμό θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και έχουν καλλιεργήσει τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που απαιτούνται για την επίτευξη της δημιουργίας αειφόρων σχολείων;.....	90
Γράφημα 6.12: Σε τι βαθμό θα ήσασταν πρόθυμος/ -η να κάνετε αλλαγές προκειμένου να υλοποιηθεί το αειφόρο σχολείο;.....	91
Γράφημα 6.13: : Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι έτοιμοι να ενστερνιστούν το αειφόρο σχολείο;.....	93
Γράφημα 6.14: : Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας με το κοινωνικό του μακροσύστημα;.....	94

Γράφημα 6.15: Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο σημαντικότερος πυλώνας της αειφορίας στις σχολικές μονάδες;.....	96
Γράφημα 6.16: Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο σημαντικότερος πυλώνας της αειφορίας στις σχολικές μονάδες; (Η προαγωγή του πολιτισμού και των τεχνών στο σχολείο).....	98
Γράφημα 6.17: Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο σημαντικότερος πυλώνας της αειφορίας στις σχολικές μονάδες; (Η προαγωγή της υγείας εντός του σχολείου).....	99
Γράφημα 6.18: Ποια από τις παρακάτω ενέργειες θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αειφόρα;.....	100
Γράφημα 6.19: Ποια από τις παρακάτω ενέργειες θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αειφόρα; (Υιοθέτηση πρακτικών για την προστασία του περιβάλλοντος).....	102
Γράφημα 6.20: Ποια από τις παρακάτω ενέργειες θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αειφόρα; (Ενίσχυση της βιωματικής μάθησης).....	103
Γράφημα 6.21: Ποια από τις παρακάτω είναι η κύρια δεξιότητα ενός βιώσιμου ηγέτη;.....	104
Γράφημα 6.22: Ποια από τις παρακάτω είναι η κύρια δεξιότητα ενός βιώσιμου ηγέτη; (Εγρήγορση και ανταπόκριση στις προκλήσεις).....	106
Γράφημα 6.23: Ποια από τις παρακάτω είναι η κύρια δεξιότητα ενός βιώσιμου ηγέτη; (Ικανότητα επικοινωνίας του οράματός του).....	107
Γράφημα 6.24: Ποια από τα 5 βασικά σημεία της βιώσιμης εκπαίδευσης θεωρείτε ότι είναι το σημαντικότερο;.....	108
Γράφημα 6.25: Ποιο από τα 5 βασικά σημεία της βιώσιμης εκπαίδευσης θεωρείτε ότι είναι το σημαντικότερο; (Ηγεσία που εξασφαλίζει επιτυχή συνέχεια και επιθυμητά αποτελέσματα με μακροπρόθεσμο χαρακτήρα).....	110
Γράφημα 6.26: Τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζει η σχολική ηγεσία προς την επίτευξη της βιωσιμότητας.....	111
Γράφημα 6.27: Τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της βιώσιμης ηγεσίας.....	112

Γράφημα 6.28: Οι σημαντικότερες αξίες που πρέπει να καλλιεργηθούν με στόχο την αειφόρο ανάπτυξη στις σχολικές μονάδες.....114

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρόλο που έχουν επιτευχθεί πολλές εξελίξεις ως προς την τεχνολογία, την ιατρική και γενικότερα τη θεώρηση του κόσμου, καταστάσεις όπως η πείνα, η κλιματική αλλαγή, η κοινωνική ανισότητα και η εξάντληση των φυσικών πόρων δεν έχουν αντιμετωπιστεί πλήρως από τις σημερινές κοινωνίες. Επομένως, είναι εύλογη η επιτακτική ανάγκη προώθησης της αιφόρου ανάπτυξης προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα παραπάνω προβλήματα με την πάροδο του χρόνου και τις κατάλληλες πρακτικές. Στο πρώτο κεφάλαιο θα σχολιαστεί η έννοια της αιφόρου ανάπτυξης καθώς και κάποια βασικά ιστορικά στοιχεία για την αρχή και την εξέλιξη της έννοιας της αιφόρου εκπαίδευσης. Στη συνέχεια θα αναλυθούν κάποια βασικά στοιχεία για τη βαθύτερη κατανόηση της αιφόρου ανάπτυξης καθώς και οι στόχοι της. Επίσης, αναγράφονται οι προκλήσεις που εμποδίζουν την προώθηση της αιφόρου ανάπτυξης και η πορεία της έννοιας της αιφόρου ανάπτυξης στον ελλαδικό χώρο. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αναλύεται εις βάθος και προσεγγίζεται σε πολλαπλά επίπεδα για την ευρύτερη κατανόηση της έννοιας της αιφορίας και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο δεύτερο κεφάλαιο εισάγεται ο όρος της βιωματικής προσέγγισης και η σύνδεσή της με την αιφόρο ανάπτυξη. Αναλύεται ιδιαίτερα η πολύτιμη συνεισφορά του παιχνιδιού για την προώθηση ενός τόσο δυσνόητου και σημαντικού όρου όπως είναι η αιφόρος ανάπτυξη και η θεωρητική προσέγγιση των βιωματικών δραστηριοτήτων. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται η ηγεσία σύμφωνα με τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της, τα μοντέλα της βιώσιμης εκπαιδευτικής ηγεσίας αλλά και ο τρόπος σύνδεσης της σχολικής ηγεσίας με την αιφόρο ανάπτυξη. Στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιήθηκε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την προώθηση της Βιώσιμης Ανάπτυξης στα σχολεία. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της ποσοτικής έρευνας η οποία αναδεικνύει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη βιωσιμότητα στα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενώ στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της ποιοτικής έρευνας αναφορικά με τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με τη βιωσιμότητα στα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στη συνέχεια στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας. Τέλος, αναγράφονται τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας σε συσχέτιση με την αντίστοιχη βιβλιογραφία. Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με τη Βιώσιμη

Ανάπτυξη ώστε να εντοπιστούν τα εμπόδια και να αναδειχθούν αποτελεσματικές πρακτικές οι οποίες θα συμβάλλουν στην προώθηση της Βιώσιμης Ανάπτυξης στα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ

1.1 Η αειφορία ως έννοια

Ζητήματα που αφορούσαν το περιβάλλον είχαν αναδειχθεί ήδη από τον 19^ο αιώνα στις βιομηχανικές χώρες για την υποβάθμιση του περιβάλλοντος. Οι προσεγγίσεις που εκφράστηκαν αφορούσαν κυρίως τη διατήρηση και την προστασία του περιβάλλοντος. Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ το κίνημα της Εκπαίδευσης για τη Διατήρηση (της φύσης) (Conservation Education) στις ανεπτυγμένες χώρες, το οποίο αναδείχθηκε τη δεκαετία του '30 με σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των πολιτών ως προς την προστασία και τη διατήρηση των φυσικών συστημάτων και των ειδών και την ορθότερη διαχείριση των φυσικών πόρων. Αντίστοιχα, τον 20ο αιώνα δημιουργήθηκε το κίνημα για τη Μελέτη της Φύσης (Nature Study Mouvement), κυρίως στις ΗΠΑ και τη Βρετανία. Η έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εμφανίστηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του '60. Η περίοδος αυτή αποτελεί σταθμός μιας εξελικτικής πορείας η οποία ήδη υπάρχει από τον 19^ο αιώνα. Επομένως η σύνδεση περιβάλλοντος με την εκπαίδευση δεν αποτελεί πρόσφατη προσπάθεια των κοινωνιών. Τα εκπαιδευτικά ρεύματα που δημιουργήθηκαν κατά καιρούς αρθρώθηκαν από τρεις βασικές έννοιες : φύση, περιβάλλον- αειφορία . Από τη δεκαετία του '90 ο όρος «αειφορία» ενσωματώνει ταυτόχρονα την κοινωνία, την οικονομία, το περιβάλλον και την πολιτική (Φλογαΐτη, 2011). Εκείνο το χρονικό διάστημα καλλιεργήθηκε η οικολογική συνείδηση και διαπιστώθηκε μέσω των ερευνών πως το περιβάλλον είναι αναμφισβήτητο ένα σοβαρό ζήτημα (Eder, 1996, σ. 192). Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα η αειφορία άρχισε να προβάλλεται στα διεθνή φόρουμ και στις τοπικές κοινωνίες (Φλογαΐτη, 2011). Ωστόσο, παρόλο που μεσολάβησαν αρκετά χρόνια, φαίνεται πως η πρόοδος περιορίστηκε στην ανακύκλωση, στη ρύπανση του περιβάλλοντος και στην ηχορύπανση τα οποία έχουν βρει τη λύση τους μέσα από τη χρήση νέων τεχνολογιών. Τα δυσκολότερα περιβαλλοντικά προβλήματα όπως είναι το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η αποδάσωση και η συρρίκνωση της βιοποικιλότητας παρουσιάζουν επιδείνωση αντί να βελτιώνονται (Φωτόπουλος, 2002, σ.288).

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την αειφόρο ανάπτυξη ωστόσο ο πιο γνωστός είναι εκείνος που διατυπώθηκε στην Έκθεση Μπρούτλαντ και αναφέρει πως «Η ανάπτυξη είναι αειφόρος όταν ικανοποιεί τις σύγχρονες ανάγκες χωρίς να μειώνει τις δυνατότητες των μελλοντικών

γενιών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες» (WCED, 1987, σ.43). Οι φορείς IUCN, UNEP και WWF (1991, σ. 8) διατύπωσαν, επίσης, γνωστούς και αποδεκτούς ορισμούς «Η ανάπτυξη είναι αιφόρος όταν βελτιώνει την ποιότητα ζωής στο πλαίσιο ορίων που θέτει η φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων που υποστηρίζουν τη ζωή». Οι δυο ορισμοί λειτουργούν συμπληρωματικά καθώς ο πρώτος ορισμός παρουσιάζει τη διαγενεαλογική αλληλεγγύη και υπευθυνότητα ενώ ο δεύτερος την περιβαλλοντική διάσταση (Jacobs, 1999).

Τα βασικά στοιχεία της ρητορικής γύρω από την έννοια της αιφορίας περιλαμβάνονται ήδη στη Χάρτα του Βελιγραδίου (1975) και στη συνέχεια στα κείμενα της Τιφλίδας (Flogaitis, 1998). Στα βασικά αυτά στοιχεία περιλαμβάνονται :

- Ο επαναπροσδιορισμός βασικών εννοιών όπως είναι η ευημερία, η ποιότητα ζωής και η ανθρώπινη ευτυχία, σε συμφωνία με τις ιδιαιτερότητες της κουλτούρας του κάθε λαού.
- Ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας της ανάπτυξης με γνώμονα την ικανοποίηση των αναγκών όλων των πολιτών του κόσμου σύμφωνα με την κοινωνική ισότητα, τη δικαιοσύνη, τον πλουραλισμό των κοινωνιών και της ισορροπίας στη σχέση των ανθρώπων και του περιβάλλοντος.
- Η καλλιέργεια της αλληλεγγύης για τις επόμενες γενιές.
- Η δημιουργία νέας παγκόσμιας οικονομικής τάξης η οποία θα βασίζεται στην ισότητα, στην απουσία εκμετάλλευσης και στην ειρήνη.
- Η αλλαγή των συστημάτων αξιών, των στάσεων ζωής και των σχέσεων ανθρώπου με άνθρωπο αλλά και του ανθρώπου με το περιβάλλον.

Το περιβάλλον ως έννοια περιλαμβάνει τις σχέσεις ανθρώπου- κοινωνίας- φύσης. Άρα, περιλαμβάνει και την έννοια της οικονομίας καθώς η οικονομία προκύπτει από τη σχέση κοινωνίας – φύσης. Η οικονομία, το περιβάλλον και οι κοινωνία αποτελούν τους τρεις πυλώνες που στηρίζουν ισότιμα την αιφόρο ανάπτυξη σε διεθνές, περιφερειακό, εθνικό, τοπικό και οικιακό επίπεδο. Με λίγα λόγια, το περιβάλλον, η οικονομία και η κοινωνία είναι τρία αλληλοεξαρτώμενα συστήματα τα οποία οφείλουν να λειτουργούν καλά καθώς αποτελεί την αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη της αιφορίας (Φλογαΐτη, 2011).

Τα συγκεκριμένα τρία συστήματα αποτελούν τους πυλώνες της αιφόρου ανάπτυξης. Η τέταρτη διάσταση των παραπάνω είναι οι θεσμοί που αποτελούν το πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν η οικονομία, το περιβάλλον και η κοινωνία. Το πλαίσιο αυτό διευκολύνει τη

σύνθεση η οποία θα προωθήσει την ανάπτυξη των συστημάτων αυτών στην κατεύθυνση της αειφορίας (Τσαντίλης, 2003).

Η αειφορία είναι ένας πολιτικός όρος όπως είναι η ειρήνη, η δημοκρατία και η ελευθερία, άρα αποτελεί έννοια καθολικής αποδοχής. Οι αντιφάσεις που υπάρχουν προκύπτουν από το διαφορετικό νόημα που δίδεται από ιδεολογίες, πλαίσια ανάλυσης και επιστημονικές προσεγγίσεις (Redclift, 1987; Orr, 1992; Elliot, 1993; Martell, 1994; Jacobs, 1995; Huckle, 1996). Οι δυο βασικές εκδοχές είναι η ήπια και η ισχυρή αειφορία (Jacobs, 1991, 1995; Daly & Cobb, 1994; Huckle, 1996). Η ήπια αειφορία διαθέτει φιλελεύθερο και σοσιαλδημοκρατικό περιεχόμενο ενώ η ισχυρή αειφορία συγκροτείται από ουτοπιστές ριζοσπάστες και πράσινους σοσιαλιστές (Φλογαΐτη, 2011). Στη σύγχρονη εποχή επικρατεί η ήπια αειφορία στην οποία περιλαμβάνονται όλες οι σύγχρονες και κυρίαρχες αντιλήψεις στην πολιτική και στην κοινωνία.

Αξίζει να τονιστεί πως η έννοια της αειφορίας δεν συνάδει με την οικονομική μεγέθυνση διότι τίποτα φυσικό δεν μπορεί να μεγαλώνει συνεχώς (Φλογαΐτη, 2011). Η αειφορία και η μεγέθυνση είναι δύο αντίνομες έννοιες διότι η ανθρώπινη οικονομία είναι ένα υποσύστημα της βιόσφαιρας που είναι πεπερασμένη, επομένως η μεγέθυνση προσκρούει στα φυσικά όρια (Daly & Cobb, 1994). Η αειφόρος ανάπτυξη ισοδυναμεί με τη βελτίωση της ποιότητας ζωής με σεβασμό προς το περιβάλλον και των ορίων του ώστε τα οικοσυστήματα να στηρίζουν τη ζωή και να διατηρούνται οι φυσικοί πόροι. Οι αρχές που προτείνονται για μια οικολογική αειφορία η οποία στηρίζεται από αειφόρες κοινωνίες είναι οι εξής (IUCN/UNEP/WWF, 1991, σσ.8-12):

- Δημιουργία αισθήματος αλληλεγγύης σε κοινοτικό και διεθνές επίπεδο.
- Βελτίωση της ποιότητας ζωής με δικαιοσύνη, δηλαδή όλοι οι άνθρωποι να έχουν πρόσβαση στα βασικά αγαθά.
- Διατήρηση της βιοποικιλότητας και των φυσικών πόρων.
- Σεβασμός και φροντίδα για όλους τους ανθρώπους και όλες τις μορφές ζωής στο παρόν και στο μέλλον. Η ανάπτυξη δεν πρέπει να πραγματοποιείται εις βάρος άλλων γενιών ή οργανισμών.
- Σεβασμός των ορίων της βιόσφαιρας.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως είναι απαραίτητη η επαναπρόσδεση της οικονομίας στην κοινωνία (Φλογαΐτη, 2011).

Σύμφωνα με την UNESCO (2005) οι τρεις πυλώνες της αειφορίας είναι το περιβάλλον, δηλαδή η επίγνωση των πόρων, του εύθραυστου φυσικού περιβάλλοντος και των επιπτώσεων

των αποφάσεων και των πράξεων των ανθρώπων, με την προϋπόθεση να ενταχθούν οι περιβαλλοντικές συνιστώσες στις κοινωνικές και οικονομικές αναπτυξιακές πολιτικές, η κοινωνία, δηλαδή στην κατανόηση των κοινωνικών θεσμών και του ρόλου στην αλλαγή και στην ανάπτυξη των δημοκρατικών και συμμετοχικών συστημάτων όπου επιτρέπεται η ελεύθερη έκφραση της γνώμης, η διαμόρφωση συναινέσεων και η επίλυση των διαφορών και, τέλος, η οικονομία, δηλαδή, η ευαισθητοποίηση ως προς τα όρια της οικονομικής μεγέθυνσης και τις επιπτώσεις στην κοινωνία και το περιβάλλον γενικότερα με σκοπό τον επαναπροσδιορισμό των προσωπικών και κοινωνικών επιπέδων κατανάλωσης, σύμφωνα με τις αρχές της δικαιοσύνης και της προστασίας του περιβάλλοντος.

Βασικά χαρακτηριστικά της αειφόρου ανάπτυξης σύμφωνα με την UNESCO (2005) είναι τα εξής :

- Η αλληλεξάρτηση η οποία αφορά την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ όλων των εκφάνσεων της ζωής σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο καθώς οι αποφάσεις μιας περιοχής μπορεί να επηρεάσουν τις αποφάσεις άλλων περιοχών.
- Πολιτικά δικαιώματα και υπευθυνότητα στη διαχείριση τα οποία σχετίζονται με τα δικαιώματα και την υποχρέωση όλων των ανθρώπων ώστε να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Όλοι πρέπει να έχουν λόγο σε οτιδήποτε συμβαίνει μελλοντικά.
- Η ποικιλία καθώς η ζωή παρουσιάζει πολιτισμική, κοινωνική, οικονομική και βιολογική ποικιλία.
- Ποιότητα ζωής καθώς αειφόρος ανάπτυξη θεωρείται η ανάπτυξη που ωφελεί όλους τους ανθρώπους με δίκαιο τρόπο.
- Αειφόρος αλλαγή η οποία προβάλλει το όριο που πρέπει να υπάρχει στην ανάπτυξη καθώς οι συνέπειες της μη αειφόρου ανάπτυξης οδηγεί στην αύξηση της φτώχειας, στην ανέχεια, στη στέρηση και στην υποβάθμιση του περιβάλλοντος.
- Η αβεβαιότητα και η προνοητικότητα καθώς οι πράξεις μας μπορεί να έχουν απρόβλεπτες συνέπειες, επομένως θα πρέπει να σκεφτόμαστε κριτικά για την ευημερία του πλανήτη.
- Οι ανάγκες και τα δικαιώματα των μελλοντικών γενιών διότι όταν λαμβάνουμε υπόψη τις ανάγκες και τα δικαιώματα των άλλων μεριμνούμε ώστε από τον τρόπο που λειτουργούμε σήμερα να μην έχουν αρνητικές συνέπειες οι μελλοντικές γενιές στο μέλλον.

Οι αρχές που προστέθηκαν στη διακήρυξη του Ρίο στα πλαίσια της Συνδιάσκεψης του Ρίο (Earth Summit, 1992) είναι οι εξής :

- ✓ Υγιή και παραγωγική ζωή σε αρμονία με τη φύση
- ✓ Ισότιμο δικαίωμα ανάπτυξης της παρούσας και των μελλοντικών γενεών
- ✓ Η προστασία του περιβάλλοντος ως βασικό μέρος της διαδικασίας της ανάπτυξης
- ✓ Η ανάληψη διεθνών δράσεων για το περιβάλλον και την ανάπτυξη ανταποκρινόμενες στα συμφέροντα και στις ανάγκες όλων των χωρών
- ✓ Η επίτευξη της αειφορίας και της ποιότητας ζωής μέσω των συλλογικών δράσεων των χωρών για τη μείωση και την εξάλειψη μη αειφορικών μοτίβων παραγωγής – κατανάλωσης
- ✓ Η εξαφάνιση της φτώχειας και βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων
- ✓ Η ύπαρξη ειρήνης στην ανάπτυξη και την προστασία του περιβάλλοντος.

1.2 Στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης

Οι στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης εγκρίθηκαν από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 2015 ως μέρος της Ατζέντας 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Αποσκοπούν στην αντιμετώπιση των κυριότερων κοινωνικών, περιβαλλοντικών και οικονομικών προκλήσεων από τις οποίες πλήττονται πολλές χώρες και είναι συνολικά 17. Αναλυτικότερα, οι στόχοι είναι:

- 1) Μηδενική Φτώχεια. Επιδιώκει την εξάλειψη της ακραίας φτώχειας ώστε να μειωθεί ο αριθμός των ανθρώπων που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας. Στόχος είναι όλοι οι άνθρωποι και ιδίως οι ευαίσθητες ομάδες όπως οι γυναίκες, τα παιδιά, οι ηλικιωμένοι και οι ανάπηροι να έχουν πρόσβαση σε βασικές ανάγκες όπως η τροφή, το νερό, η υγειονομική περίθαλψη, η στέγαση και η εκπαίδευση. Απαιτείται η ψήφιση άμεσων και εξειδικευμένων πολιτικών προκειμένου να εξασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση από όλους ανεξαρτήτου εισοδήματος και να προωθείται η ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς, για παράδειγμα η αύξηση του κατώτατου μισθού, η παροχή φορολογικών κινήτρων για τις μικρές και μεσαίες επιχειρήσεις κλπ.
- 2) Μηδενική Πείνα. Στοχεύει στη μείωση του αριθμού των πληθυσμών που υποφέρουν από πείνα, υποσιτισμό και καθυστερημένη ανάπτυξη. Εστιάζει σε ευάλωτες ομάδες όπως τα παιδιά, οι θηλάζουσες και οι έγκυοι με βασική επιδίωξη τη διασφάλιση της πρόσβασης σε επαρκή, ασφαλή και θρεπτικά τρόφιμα όλο το χρόνο και στην προώθηση

της βιώσιμης γεωργίας. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω πρέπει να αντιμετωπιστούν οι βαθύτερες αιτίες της φτώχειας όπως είναι η φτώχεια, οι συγκρούσεις, η κλιματική αλλαγή και η έλλειψη πρόσβασης σε νερό, τροφή και άλλους πόρους. Επίσης, πρέπει να προωθείται ο θηλασμός, η πρόσβαση σε ασφαλή και θρεπτικά τρόφιμα και να αντιμετωπιστούν οι αιτίες του υποσιτισμού (έλλειψη πρόσβασης σε υγειονομική περίθαλψη και καθαρό νερό).

- 3) Καλή υγεία και ευημερία. Επιδιώκεται η καλή υγεία και ευημερία όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτου ηλικίας μέσω της μείωσης της μητρικής και παιδικής θνησιμότητας, της αντιμετώπισης των μεταδοτικών και μη ασθνειών και τη διασφάλιση της πρόσβασης στην υγειονομική περίθαλψη. Το έτος- στόχος είναι το 2030 όπου στο χρόνο αυτό επιδιώκεται η εξασφάλιση της πρόσβασης σε ποιοτικότερες υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης, βασικά φάρμακα και εμβόλια. Πρέπει να αντιμετωπιστούν οι βαθύτερες αιτίες της κακής υγείας και ευημερίας στις οποίες περιλαμβάνονται παράγοντες όπως η φτώχεια, η έλλειψη εκπαίδευσης, η ανεπαρκής πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη και στις κακές συνθήκες διαβίωσης. Πρέπει να δημιουργούνται συστήματα υγείας τα οποία να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του πληθυσμού και να αντιμετωπιστούν οι κοινωνικοί παράγοντες της υγείας όπως η πρόσβαση στο καθαρό νερό και αποχέτευση. Περιλαμβάνει, επίσης, την ενίσχυση των συστημάτων υγείας για την πρόληψη και τη θεραπεία ασθενειών όπως ο HIV/ AIDS, η φυματίωση και η ελονοσία.
- 4) Ποιοτική εκπαίδευση. Στόχος είναι έως το 2030, όλα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, να έχουν πρόσβαση σε ποιοτική, δίκαιη και δωρεάν πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρέπει να παρέχεται η πρόσβαση σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες σε ποιοτική εκπαίδευση ώστε να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να επιτευχθεί η πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία και να διαμορφωθεί η βιώσιμη ανάπτυξη. Πρέπει να αντιμετωπιστούν τα εμπόδια που αποτελούν τροχοπέδη για την πρόσβαση των ανθρώπων στην ποιοτική εκπαίδευση όπως είναι οι συγκρούσεις, η φτώχεια, οι διακρίσεις και να δημιουργηθούν δίκαια εκπαιδευτικά συστήματα υψηλής ποιότητας που να παρέχουν ίσες ευκαιρίες δια βίου μάθησης σε όλους. Πρέπει να διασφαλίζεται ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και παρέχουν τις απαραίτητες πρακτικές δεξιότητες στο εργατικό δυναμικό. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της επιμόρφωσης/

κατάρτισης των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ανάπτυξή τους καθώς και τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

- 5) **Ισότητα των φύλων.** Στόχος είναι η εξάλειψη όλων των μορφών βίας κατά των γυναικών και των κοριτσιών και η ισότιμη συμμετοχή τους στην ηγεσία και στη λήψη αποφάσεων και γενικότερα στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή. Διασφαλίζεται, επίσης, η πρόσβαση στην αναπαραγωγική υγεία και τα δικαιώματά τους. Οι κυβερνήσεις και οι οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών οφείλουν να διερευνήσουν τα βαθύτερα αίτια των ανισοτήτων των φύλων και να προωθήσουν τη χειραφέτηση των γυναικών. Στα παραπάνω περιλαμβάνονται η εξάλειψη της βίας και των διακρίσεων λόγω φύλου, την προώθηση της οικονομικής ενδυνάμωσης των γυναικών αλλά και την ισότιμη πρόσβασή τους στην αναπαραγωγική και σεξουαλική ζωή. Πρέπει να διασφαλίζεται η πρόσβαση σε υπηρεσίες οικογενειακού προγραμματισμού και η μείωση της μητρικής θνησιμότητας.
- 6) **Καθαρό Νερό και Αποχέτευση.** Στόχος είναι η εξασφάλιση της διαθεσιμότητας και της βιώσιμης διαχείρισης του νερού και της αποχέτευσης. Στο πλαίσιο αυτό απαιτείται η συνεργασία όλων των φορέων προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προκύπτουν σχετικά με το νερό και την αποχέτευση και να δημιουργηθούν υποδομές νερού, να διασφαλιστεί η βιώσιμη διαχείριση των υδάτινων πόρων και να προωθηθεί η διατήρηση ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ξανά το νερό.
- 7) **Φτηνή και Καθαρή ενέργεια.** Στόχος είναι να διασφαλιστεί ως το 2030 η πρόσβαση σε καθαρές και σύγχρονες πηγές ενέργειας, η βελτίωση της ενεργειακής απόδοσης και η αύξηση του μεριδίου των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας στο παγκόσμιο μείγμα ενέργειας προκειμένου να είναι προσβάσιμες, προσιτές, αξιόπιστες και σύγχρονες υπηρεσίες ενέργειας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αύξηση των επενδύσεων σε ανανεώσιμες πηγές ενέργειας όπως είναι η αιολική, η ηλιακή και η υδροηλεκτρική ενέργεια και η βελτίωση της απόδοσης ενέργειας σε κτίρια, βιομηχανικές διαδικασίες και μεταφορές.
- 8) **Αξιοπρεπής Εργασία και Οικονομική Ανάπτυξη.** Στόχος είναι η δημιουργία οικονομικών ευκαιριών και αξιοπρεπούς εργασίας ιδίως για νέους και γυναίκες. Επίσης, στόχος αποτελεί η προώθηση μιας βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης χωρίς αποκλεισμούς. Στα παραπάνω περιλαμβάνονται τα υψηλότερα επίπεδα οικονομικής παραγωγικότητας μέσω των καινοτομιών, της τεχνολογίας και της διαφοροποίησης, η

μείωση της άτυπης απασχόλησης, η αύξηση της συμμετοχής των αναπτυσσόμενων χωρών στο παγκόσμιο εμπόριο και η προώθηση του βιώσιμου τουρισμού.

- 9) Βιομηχανία, Καινοτομία, Υποδομές. Στόχος είναι η ενίσχυση της καινοτομίας, η προώθηση μιας βιώσιμης εκβιομηχάνισης χωρίς αποκλεισμούς και η δημιουργία ανθεκτικών υποδομών. Οι κυβερνήσεις οφείλουν να επενδύσουν σε υποδομές, να ενισχύσουν την καινοτομία και τη μεταφορά της τεχνολογίας, να αυξήσουν το μερίδιο χρηματοδότησης για τις μικρές και μεσαίες επιχειρήσεις και να προωθήσουν βιώσιμους βιομηχανικούς τρόπους.
- 10) Λιγότερες ανισότητες. Στόχος είναι να διασφαλιστεί έως το 2030 η ίση πρόσβαση όλων των ανθρώπων, ιδιαίτερα των ευάλωτων και φτωχών πληθυσμών, σε κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές ευκαιρίες και κατ' επέκταση η μείωση των ανισοτήτων λόγω φύλου, εθνικότητας, θρησκείας, χρώματος, εισοδήματος, ηλικίας, αναπηρίας, καταγωγής κλπ. και η προώθηση της τεχνολογίας και των οικονομικών πόρων στις αναπτυσσόμενες χώρες. Για να επιτευχθεί η οικονομική, κοινωνική και πολιτική ένταξη οι κυβερνήσεις θα πρέπει να εφαρμόσουν πολιτικές μείωσης των ανισοτήτων και προώθησης της κοινωνικής ένταξης και της καθολικής πρόσβασης στις δημόσιες υπηρεσίες και στα συστήματα υγειονομικής περίθαλψης όπως είναι η υγειονομική περίθαλψη και η εκπαίδευση.
- 11) Βιώσιμες πόλεις και κοινότητες. Στόχος είναι η δημιουργία ασφαλών, βιώσιμων και ανθεκτικών ανθρώπινων οικισμών. Αρχικά, πρέπει να θεσπιστούν νόμοι προκειμένου να μειωθούν οι δυσμενείς περιβαλλοντικές επιπτώσεις της μη βιώσιμης αστικοποίησης. Απαιτείται η προώθηση της βιώσιμης αστικοποίησης και η επένδυση σε βιώσιμες αστικές δομές και υπηρεσίες. Επιπλέον, απαιτείται η ενίσχυση της ανθεκτικότητας των πόλεων απέναντι σε καταστροφές και η προστασία και διατήρηση της φυσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς.
- 12) Υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή. Στόχος είναι η εξασφάλιση βιώσιμων προτύπων κατανάλωσης και παραγωγής μέσα από την μείωση των αποβλήτων και της ρύπανσης, τη χρήση βιώσιμων τεχνολογιών και πρακτικών και την αύξηση της αποδοτικότητας των πόρων.
- 13) Δράση για το κλίμα. Στόχος είναι η ενίσχυση των χωρών για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής (άνοδος στάθμης νερού, πλημμύρες, ξηρασία και ακραία καιρικά φαινόμενα), η μείωση των εκπομπών αερίου του θερμοκηπίου και η

αύξηση της ανθεκτικότητας στις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής. Τα παραπάνω μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη βελτίωση της εκπαίδευσης, την ευαισθητοποίηση σχετικά με τις απαιτούμενες προσπάθειες μετριασμού της κλιματικής αλλαγής, την ενσωμάτωση μέτρων, την προσαρμογή, την έγκαιρη ενημέρωση και γενικότερα τη συνεργασία προκειμένου να μειωθούν οι επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής και να προωθηθούν βιώσιμες πρακτικές όπως είναι η βελτίωση της ενεργειακής απόδοσης, η μείωση αποψίλωσης και υποβάθμισης των δασών, η προώθηση βιώσιμων μεταφορών και η αύξηση της χρήσης ανανεώσιμων πηγών ενέργειας.

- 14) Ζωή στο νερό. Στόχος είναι η διατήρηση και βιώσιμη χρήση των θαλασσών και των ωκεανών. Απαιτείται η συνεργασία των κυβερνήσεων, των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών και των επιχειρήσεων προκειμένου να μειωθεί η θαλάσσια ρύπανση, να αυξηθούν οι βιώσιμες αλιευτικές πρακτικές, να οικοδομήσουν την επιστημονική γνώση, να προωθήσουν το βιώσιμο τουρισμό, να βελτιώσουν τη διατήρηση της θάλασσας και να καλλιεργήσουν την ικανότητα για αειφόρο διαχείριση των ωκεανών και των θαλάσσιων πόρων.
- 15) Ζωή στη στεριά. Στόχος είναι η προστασία, η αποκατάσταση και η προώθηση των βιώσιμων χρήσεων των χερσαίων οικοσυστημάτων, η βιώσιμη διαχείριση των δασών, ο τερματισμός της υποβάθμισης της γης, η ανάσχεση της απώλειας της βιοποικιλότητας και η καταπολέμηση της ερημοποίησης.
- 16) Ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί. Στόχος είναι η μείωση όλων των μορφών βίας, η εξασφάλιση ίσης πρόσβασης στη δικαιοσύνη και η αποτελεσματική και υπεύθυνη οικοδόμηση θεσμών σε όλα τα επίπεδα, χωρίς αποκλεισμούς, με τη συμπερίληψη των κυβερνητικών θεσμών, των φορέων του ιδιωτικού τομέα και των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών. Συμπεριλαμβάνονται η προώθηση της ειρήνης, της δικαιοσύνης και των ισχυρών θεσμών. Απαιτείται η άμβλυνση των φαινομένων βίας και η ίση πρόσβαση στη δικαιοσύνη ιδιαίτερα των περιθωριοποιημένων ομάδων. Επιπλέον, απαιτείται η προώθηση του κράτους δικαίου, η οικοδόμηση ικανοτήτων για την πρόληψη και την επίλυση συγκρούσεων και η ενίσχυση των νομικών πλαισίων.
- 17) Συνεργασία για τους Στόχους. Στόχος είναι η υποστήριξη της επίτευξης των παραπάνω στόχων μέσω της συνεργασίας, της παροχή απαραίτητων μέσων υλοποίησης (χρηματοδότηση, τεχνολογία, ανάπτυξη ικανοτήτων) και της επίτευξης διεθνούς

συνεργασίας προκειμένου να διευκολυνθεί η πρόσβαση στην τεχνολογία και στην καινοτομία και να βελτιωθεί η κινητοποίηση των εγχώριων πόρων (Le Blanc, 2018; Frumkin, 2018; Nilsson et al., 2016; Lele, 2018; Μητσοπούλου, 2023).

Οι παραπάνω στόχοι συνυπάρχουν και αλληλοενισχύονται για την επίτευξη ενός βιώσιμου μέλλοντος. Η σύνδεση των στόχων και η έμφαση στη συνεργασία αντικατοπτρίζουν την πολυπλοκότητα των σημερινών προκλήσεων και την ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση της βιώσιμης ανάπτυξης (Mochizuki & Eisenhardt, 2019, Μητσοπούλου, 2023).

1.3 Η έννοια της κατανάλωσης και η συσχέτισή της με την αειφόρο ανάπτυξη

Η κεντρική ιδέα της οικονομικής ανάπτυξης είναι η αύξηση της παραγωγικότητας καθώς αυξάνονται παράλληλα τα αγαθά και οι υπηρεσίες προκειμένου να ικανοποιηθούν όλο και περισσότεροι άνθρωποι. Έτσι, θα καλυφθούν οι βασικές ανάγκες των ανθρώπων και οι επιδιώξεις τους ενώ σταδιακά θα εξαφανίζονται η πείνα, η φτώχεια, η εξαθλίωση, η ανέχεια και θα αντικατασταθούν από ευημερία, καλή ποιότητα ζωής και πρόοδο της ανθρωπότητας. Είναι αντιληπτό πως ο κόσμος εξελίσσεται ραγδαία τους τελευταίους δυο αιώνες και αντίστοιχα η τεχνολογία έχει εξελιχθεί με αστραπιαίες ταχύτητες. Όπως είναι φυσικό, το ίδιο αστραπιαία εξελίσσονται και οι ανάγκες και το διαπιστώνουμε καθημερινά διότι το βιώνουμε στη διάρκεια μιας γενιάς αποκλειστικά (Φλογαΐτη, 2011). Για να καταφέρει ο άνθρωπος να ανταπεξέλθει στις όλο και αυξανόμενες απαιτήσεις και ανάγκες της καθημερινότητας, αυξάνει την κατανάλωση. Η αύξηση της κατανάλωσης οδηγεί αναπόφευκτα στην αύξηση της παραγωγικότητας. Η όλη διαδικασία αποτελεί έναν φαύλο κύκλο καθώς ο άνθρωπος χρειάζεται όλο και περισσότερα χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες του επομένως εργάζεται και ταυτόχρονα αυξάνει την παραγωγή με αποτέλεσμα τη δημιουργία περισσότερων προϊόντων στην αγορά. Αυτό αποτελεί δέλεαρ για την αύξηση της καταναλωτικής συμπεριφοράς. Όσο αυξάνεται η κατανάλωση τόσο αυξάνεται και η ζήτηση με αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγής προκειμένου να ικανοποιηθεί η ζήτηση. Όταν ο όγκος παραγωγής και κατανάλωσης αυξάνεται συνεχώς, επιτυγχάνεται ο στόχος της οικονομικής μεγέθυνσης με απαραίτητη προϋπόθεση η διαρκής αύξηση των αναγκών.

Η οικονομία αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης με το φυσικό περιβάλλον με σκοπό την παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών για την ευημερία του ανθρώπου. Το περιβάλλον παρέχει τις βασικές συνθήκες, την ενέργεια και τα υλικά που απαιτούνται για να υλοποιηθούν τα αναπτυξιακά σχέδια των κοινωνιών με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Προκειμένου,

λοιπόν, να παραχθούν αγαθά και υπηρεσίες από επιχειρήσεις και να καταναλωθούν από τα άτομα είναι απαραίτητες οι πρώτες ύλες και η ενέργεια που αντλούνται από φυσικούς πόρους. Όμως, πέρα από τις υπηρεσίες και τα αγαθά, παράγονται απόβλητα τα οποία επιστρέφουν στο περιβάλλον. Όσον αφορά τη διαχείριση των αποβλήτων συνίσταται η ανακύκλωση η οποία μειώνει την απόδοση των αποβλήτων στο περιβάλλον και επιστρέφει ένα μέρος από τα προϊόντα και πάλι στην παραγωγή.

Οι σύγχρονες κοινωνίες θεωρούνται καταναλωτικές διότι η ευημερία τους εξαρτάται από τη δυνατότητα κατανάλωσης η οποία καταλήγει στο κέρδος που αποτελεί μια βασική αξία και αποτιμάται σε χρήμα. Παρατηρείται όμως πως, πλέον, η οικονομία αυτονομείται από την κοινωνία και αντί η οικονομία να εξυπηρετεί κοινωνικούς στόχους, τελικά η κοινωνία εξυπηρετεί οικονομικούς στόχους. Τις τελευταίες δεκαετίες έχει εμφανιστεί κριτική ως προς την σύνδεση της οικονομικής ανάπτυξης με την κοινωνική πρόοδο. Η συγκεκριμένη κριτική προκύπτει από τις αλλαγές στον επιστημονικό κλάδο όσον αφορά τη μετατόπιση από την αντικειμενικότητα και βεβαιότητα της κλασικής επιστήμης στην αβεβαιότητα και διυποκειμενικότητα της σύγχρονης αντίληψης που διαμορφώνεται από τη θεωρία του χάους, της πολυπλοκότητας και τα στοχαστικά μοντέλα (Φλογαΐτη, 2011). Πλέον αμφισβητείται η αλήθεια του ορθολογισμού της επιστήμης με γνώμονα την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Η συγκεκριμένη κριτική ενισχύθηκε από τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα που προέκυψαν από την οικονομία της αγοράς αλλά και από την πολυδιάστατη κρίση η οποία μαστίζει τις σύγχρονες κοινωνίες (Φωτόπουλος, 2005).

Όπως είναι γνωστό, ο βασικός δείκτης που δείχνει την ευημερία μιας κοινωνίας είναι η αύξηση του ΑΕΠ, ο οποίος μετράει την οικονομική αποτελεσματικότητα, με άλλα λόγια, μετράει τη συνολική αύξηση υπηρεσιών και αγαθών. Δεν λαμβάνει, όμως, υπόψη σημαντικές διαστάσεις όπως η ποιότητα ζωής, η ευημερία, οι ανισότητες, το επίπεδο ασφάλειας των πολιτών, η διασφάλιση των δικαιωμάτων του πολίτη, η ποιότητα του περιβάλλοντος, ο ελεύθερος χρόνος κλπ. (Σαρτζετάκης, 2003). Επομένως, απαιτούνται και άλλα εργαλεία αξιολόγησης για να αποτιμηθούν οι διαστάσεις της αειφορίας με εγκυρότητα και πιστότητα. Διεθνείς και εθνικοί οργανισμοί βρίσκονται ήδη στη διαδικασία εύρεσης των βασικών δεικτών που θα συνδυάζουν την κατάσταση του περιβάλλοντος, την οικονομία, την κοινωνία, τους θεσμούς και τις πολιτικές κάθε χώρας με στόχο την αειφορία, την αξιολόγηση των καταστάσεων και το σχεδιασμό της κατάλληλης πολιτικής (Φλογαΐτη, 2011).

Ο κυρίαρχος τρόπος παραγωγής δεν συνάδει με τα κριτήρια της αειφορίας ενώ οι αγορές συνεχώς επεκτείνονται. Επιπροσθέτως, παρατηρείται η συσσώρευση πλούτου ενώ υπάρχουν ακόμα άνθρωποι οι οποίοι δεν μπορούν να εξασφαλίσουν την επιβίωσή τους εξαιτίας της φτώχειας και του υποσιτισμού. Η αλλαγή αυτής της κατάστασης προϋποθέτει ριζικές αλλαγές στον τρόπο ζωής και της οικονομίας της αγοράς αλλά και στην οικονομία, την κοινωνία και την πολιτική γενικότερα.

Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως προωθούνται οι ήπιες μορφές αειφορίας καθώς δεν απειλούν την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων. Οι προωθήσεις ιδεολογιών και πρακτικών περιβαλλοντικού χαρακτήρα είναι ευρείς και επιφανειακές. Χαρακτηρίζονται ως ευρείς διότι απευθύνεται σε όλους της τομείς της κοινωνίας όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι δημοσιογράφοι, οι επιστήμονες, οι βιομήχανοι, οι πολιτικοί κλπ. Παρόλα αυτά, χαρακτηρίζονται ως επιφανειακές επειδή δεν ασχολούνται ουσιαστικά με τις δομές που στηρίζουν τη μη αειφορία και δεν λαμβάνουν υπόψη τα ριζοσπαστικά οράματα του περιβαλλοντισμού δηλαδή παράγουμε λιγότερα και ζούμε καλύτερα (Bess, 2003). Η γενικότερη αντίληψη περί προστασίας του περιβάλλοντος και όλων των θεμάτων που περιλαμβάνει η αειφορία γίνονται αντικείμενα εμπορευματοποίησης. Η πληθώρα των πράσινων προϊόντων που υπάρχουν στην αγορά όπως βιοαποικοδομήσιμα σαπούνια τελικά προωθούν την εξάπλωση του καταναλωτισμού αντί να μειώνουν την παραγωγή και την οικονομική δραστηριότητα (Φλογαΐτη, 2011). Τελικά, από όλα τα παραπάνω προκύπτει το εξής εύλογο ερώτημα : Πράγματι οι κοινωνίες χρειάζονται όλα αυτά τα προϊόντα που καταναλώνουν ή μήπως τελικά είναι δυνατόν να είναι ευτυχέστερες με λιγότερα; (Gorz, 1975, σσ. 8-9).

Οι ψυχολογικοί λόγοι που επηρεάζουν την αγοραστική συμπεριφορά του καταναλωτή καθορίζουν το προϊόν που πρόκειται να αγοράσει. Αναλυτικότερα, η ατομική αποτελεσματικότητα σχετίζεται με την ικανότητα επιτυχίας κάτι που επιθυμεί πολύ. Το κέντρο ελέγχου σχετίζεται με άτομα τα οποία επηρεάζουν την έκβαση των καταστάσεων μέσα από την πρακτική τους και εκφράζεται με δυο τρόπους. Τα άτομα που διαθέτουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου είναι αδύναμα άτομα τα οποία δεν μπορούν να αλλάξουν καταστάσεις ενώ αντίθετα τα υπόλοιπα άτομα θεωρούν ότι μπορούν να ασκήσουν σημαντικό έλεγχο και να αλλάξουν καταστάσεις. Η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα κατανάλωσης έχει σημαντικό ρόλο για την αντιμετώπιση της ρύπανσης και αναγνωρίστηκε επίσημα ως παράγοντας επιρροής της αγοραστικής συμπεριφοράς του καταναλωτή το 1974. Όταν ο καταναλωτής ξέρει το προϊόν που αγοράζει, γνωρίζει πολύ καλά τις επιπτώσεις του στο περιβάλλον (Szabo & Webster, 2021),

επομένως οι καταναλωτές προσπαθούν να προσαρμόσουν την αγοραστική τους συμπεριφορά με βάση την προστασία του περιβάλλοντος. Οι συγκεκριμένοι καταναλωτές παρουσιάζονται ως πιο υπεύθυνοι σε σύγκριση με τους καταναλωτές από εξωτερικό κέντρο ελέγχου (Μπαλτάς και Παπασταθακοπούλου, 2003). Καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την καταναλωτική συμπεριφορά και την οικολογική ευαισθησία και λειτουργεί ως παράγοντας πρόβλεψης της κατανάλωσης, της συμμετοχής σε περιβαλλοντικές ομάδες και της ανακύκλωσης. Η σχέση της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας κατανάλωσης με την πράσινη κατανάλωση είναι θετική (Aaker et al., 2001).

1.4 Η κρίση του περιβάλλοντος και της ανάπτυξης

Η οικονομική ανάπτυξη είχε σαφώς θετικές επιδράσεις στους ανθρώπους διότι βελτιώθηκαν οι συνθήκες διαβίωσης, καταπολεμήθηκαν πολλές ασθένειες που μάστιζαν τις κοινωνίες, αυξήθηκε η μέση διάρκεια ζωής, εξασφαλίστηκαν ανθρώπινα δικαιώματα και πολιτικές ελευθερίες, υπάρχει οικονομική ευμάρεια και υπάρχει πλούτος και υλική πρόοδος στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες. Πλέον προβλέπεται η επέκταση του ίδιου μοντέλου και στον υπόλοιπο κόσμο προκειμένου να καταπολεμηθεί η φτώχεια, η εξαθλίωση και ο υποσιτισμός που αποτελούν τη συνέπεια της φτώχειας. Από την αντίπερα όχθη, έχουν παρατηρηθεί και αρνητικές επιδράσεις της οικονομικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, για πρώτη φορά στη ιστορία της ανθρωπότητας οι αναπτυξιακές δραστηριότητες έχουν επηρεάσει αλλά και ξεπεράσει περιβαλλοντικά και κοινωνικά όρια με σοβαρότατες επιπτώσεις στην κοινωνία και στη φύση οι οποίες διαιώνίζονται και στις επόμενες γενιές ή/ και ξεπερνούν τα σύνορα. Επίσης, έχουν παρατηρηθεί τεράστιες κοινωνικές ανισότητες διότι τα οφέλη της ανάπτυξης δεν μοιράστηκαν ισόποσα και η αποτίμηση του κόστους ήταν ιδιαίτερα υψηλή. Τα παραπάνω εκδηλώνονταν μέσα από τη σοβαρή οικονομική υποβάθμιση, την οικονομική αστάθεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την απώλεια της πολιτισμικής ποικιλότητας και την οικονομική και ψυχολογική ανασφάλεια (Huckle, 2000). Τις δεκαετίες του '70 και του '80 προέκυψαν σοβαρά τοπικά, περιφερειακά και παγκόσμια προβλήματα: η ατμοσφαιρική ρύπανση στις πόλεις λόγω της αυξημένης κυκλοφορίας οχημάτων που εκπέμπουν καυσαέρια, οι όξινες βροχές που προέκυψαν από τα θερμικά εργοστάσια, η συσσώρευση του διοξειδίου του άνθρακα στην ατμόσφαιρα, το φαινόμενο του θερμοκηπίου από την καύση ορυκτών καυσίμων, η ρύπανση των θαλασσών από τις μεταφορές του πετρελαίου και τα χερσαία απόβλητα, η ραδιενεργός ρύπανση από ατυχήματα και τα απόβλητα των πυρηνικών εργοστασίων (Φλογαΐτη, 2011). Τα

εδάφη διαβρώνονται από τη συνεχή καλλιέργεια και τα δάση καταστρέφονται με αποτέλεσμα η βιοποικιλότητα του πλανήτη να υποβαθμίζεται.

Η οικονομική και κοινωνική ανισότητα σχετίζεται άμεσα με την περιβαλλοντική ανισότητα όσον αφορά τα μέσα παραγωγής, την πρόσβαση στους πόρους και τις επιπτώσεις της περιβαλλοντικής υποβάθμισης. Παγκοσμίως, παρατηρείται πως τις επιπτώσεις αυτές τις βιώνουν κυρίως οι οικονομικά και κοινωνικά ασθενέστερες ομάδες παρόλο που υπάρχει δυσαναλογία κέρδους- επιπτώσεων. Επομένως, συμπεραίνουμε πως η εν λόγω ανάπτυξη ώθησε τις κοινωνίες σε μια βαθύτατη κρίση καθώς δεν επέφερε πρόοδο για όλους ενώ ταυτόχρονα αποτελεί απειλή για τις οικολογικές ισορροπίες και κατ' επέκταση τους μηχανισμούς αναπαραγωγής των φυσικών συστημάτων και των έμβιων όντων. Η εν λόγω κρίση αποτελεί κρίση οικονομική, περιβαλλοντική και κυρίως κοινωνική καθώς η παραγωγή και η κατανομή δεν συμβαίνουν με δίκαιο τρόπο ως προς τον παραγόμενο πλούτο, στους φυσικούς πόρους, στην περιβαλλοντική υποβάθμιση και στην εργασία. Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν απολαμβάνουν ευημερία και δεν μπορούν να ικανοποιήσουν βασικές ανάγκες ενώ την ίδια στιγμή γίνονται προσπάθειες κάλυψης τεχνητών αναγκών οι οποίες απευθύνονται σε μικρό αριθμό ατόμων. Το κύμα της προόδου αλλάζει ριζικά και βίαια τους παραδοσιακούς τρόπους ζωής και τις κουλτούρες των ανθρώπων οι οποίες εμπορευματοποιούνται ωθώντας το σύγχρονο κόσμο σε πολιτισμική ομογενοποίηση με τα κράτη πλήρως δικτυωμένα από τις τεχνολογίες της πληροφορίας, τις εμπορικές συναλλαγές και τη βιομηχανία του θεάματος (Taguieff, 2002, σ. 107). Η παγκοσμιοποίηση της αγοράς επεκτείνεται ραγδαία και σε άλλους τομείς όπως είναι η διασκέδαση, η ψυχαγωγία, τα τραγούδια, οι χοροί, οι εικόνες και οι τέχνες, γεγονός που μετατρέπει τους ανθρώπους σε καταναλωτές μιας μαζικής κουλτούρας που παράγεται στις ανεπτυγμένες χώρες, κυρίως στις ΗΠΑ. Ελεύθεροι πολίτες που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες μετατρέπονται σε καταναλωτές με σκοπό τη δημιουργία μιας οικουμενικής κοινωνίας κατανάλωσης (Taguieff, 2002, σ. 107).

Στις κοινωνίες που διαθέτουν ευημερία οι άνθρωποι βρίσκονται παγιδευμένοι στο φαύλο κύκλο κατανάλωση- κέρδος- επιτυχία, με αποτέλεσμα οι ραγδαίοι ρυθμοί να επιφέρουν γρήγορες και μη συνειδητοποιημένες αλλαγές. Αποτελέσματα των παραπάνω είναι το άγχος, η βία, η ανομία και η ιδιότητα τα οποία ωθούν σε μια παθολογία.

1.5 Η ανάγκη για προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης

Ήδη από τη δεκαετία του '60 φαίνεται πως υπήρχαν προβληματισμοί σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις της οικονομικής ανάπτυξης στο περιβάλλον και την κοινωνία γενικότερα. Μέλη της επιστημονικής κοινότητας παρουσίασαν τα περιβαλλοντικά προβλήματα που θα εμφανίζονταν από τη συνεχόμενη πίεση που ασκήθηκε στο περιβάλλον από τη βιομηχανική και οικονομική ανάπτυξη των δύο τελευταίων αιώνων. Το περιβαλλοντικό κίνημα που αναπτύχθηκε καταδίκασε την αναπτυξιακή ιδεολογία και της απόδωσε τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα ενώ παράλληλα έθεσε το αίτημα του επαναπροσδιορισμού των στόχων και της έννοιας της ανάπτυξης και της προόδου. Η έννοια της αειφορίας εισήχθη στα τέλη της δεκαετίας του '70. Προτάθηκε από διεθνείς οργανισμούς όπως η IUNC, το UNEP και το WWF η δημιουργία μιας «αειφόρου ανάπτυξης» επισημαίνοντας, έτσι, την αναγκαιότητα της διατήρησης της φύσης σε συνάρτηση με την οικονομική ανάπτυξη, αφού οι έννοιες ανάπτυξη και περιβάλλον οφείλουν να είναι συμπληρωματικές και σε καμία περίπτωση αντιθετικές. Από εκείνη τη στιγμή και μετά η αειφόρος ανάπτυξη γίνεται ο βασικός άξονας ανάλυσης και πολιτικής των Ηνωμένων Εθνών σε θέματα περιβάλλοντος και ανάπτυξης. Η Αειφόρος Ανάπτυξη ως έννοια πρωτοεμφανίστηκε στη δημοσίευση της «Στρατηγικής για την Προστασία του Κόσμου» World Conservation strategy (IUNC, 1980) και θεμελιώθηκε στην Brundtland Report, Έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη με τίτλο «Το κοινό μας μέλλον» Our Common Future (WCED, 1987) (Γεωργόπουλος, 2004). Η εξέλιξη σηματοδοτείται από την παγκόσμια διάσκεψη του ΟΗΕ το 1992 στο Ρίο ντε Τζανέιρο της Βραζιλίας με θέμα « Περιβάλλον και Ανάπτυξη» ή αλλιώς Σύνοδος Κορυφής για τη Γη. Το προϊόν της διάσκεψης είναι η «Ατζέντα 21», το οποίο αποτελεί ένα πολιτικό κείμενο που υπογράφηκε και υιοθετήθηκε από τους 108 αρχηγούς των κρατών που συμμετείχαν στη διάσκεψη. Αποτελεί ένα μεγάλο και μακροπρόθεσμο πρόγραμμα δράσης προκειμένου να επιτευχθεί η αειφόρος ανάπτυξη στον 21^ο αιώνα (UNCED, 1992). Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ορίζεται το εννοιολογικό πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης, η διαδικασία και τα εργαλεία. Η Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για την Αειφόρο Ανάπτυξη (CSD) ιδρύθηκε από τη διάσκεψη προκειμένου να ελέγχει την εφαρμογή του προγράμματος δράσης «Ατζέντα 21». Η συγκεκριμένη διάσκεψη αποτελεί ορόσημο καθώς δίνει θεσμική οντότητα και παγκόσμια βαρύτητα στην έννοια της αειφόρου ανάπτυξης η οποία εξασφαλίζει πως μια αναπτυξιακή δράση για να θεωρηθεί αειφόρος πρέπει να εμπεριέχει περιβαλλοντική, οικονομική και κοινωνική διάσταση (Φλογαΐτη, 2011).

Αναλύοντας το περιεχόμενο της «Ατζέντα 21», η πρωταρχική αναφορά είναι στην αποσαφήνιση του εννοιολογικού πλαισίου. Στο πλαίσιο αυτό συναντώνται η κοινωνική δικαιοσύνη μεταξύ των χωρών αλλά και εντός των χωρών και δια μέσου των γενιών, η μείωση της χρήσης φυσικών πόρων και της παραγωγής αποβλήτων, η αύξηση της αποδοτικότητας των πόρων, η επαναχρησιμοποίηση και η ανακύκλωση, η καλή ποιότητα ζωής, η διατήρηση των ευαίσθητων οικοσυστημάτων και ο σεβασμός στις τοπικές κουλτούρες όπως και στην πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών. Όσον αφορά τις διαδικασίες, απαιτούνται αποφάσεις σε κυρίως τοπικό επίπεδο, συνεργασία, εταιρικότητα και συμπράξεις των τομέων, ενεργός προγραμματισμός και διαχείριση και κοινωνική συμμετοχή στις αποφάσεις. Τέλος, στα εργαλεία περιλαμβάνονται η εκπαίδευση, η κατάρτιση, η πληροφόρηση, οι δημόσιες επενδύσεις, οι ρυθμίσεις και οι θεσμικές διαδικασίες υλοποίησης, η διαχείριση της αγοράς, φόροι, επιδοτήσεις, επιχορηγήσεις, η ανάπτυξη ικανοτήτων, η θεσμική ειδίκευση, η τεκμηριωμένη και υπεύθυνη γνώση και η εμπειρία (Huckle,2000).

Στη σύγχρονη εποχή, διεθνείς οργανισμοί που δραστηριοποιούνται σε θέματα αειφορίας είναι ο ΟΗΕ, ο ΟΟΣΑ, η ΕΕ, η Παγκόσμια Τράπεζα, οι μη κυβερνητικές οργανώσεις κλπ. ενώ σε πολλές χώρες έχουν αναπτυχθεί στρατηγικές και στόχοι για την αειφόρο ανάπτυξη σε κυβερνητικό και τοπικό επίπεδο (τοπικές Ατζέντες 21). Συνοψίζοντας τη διαδρομή των ιδεών και των αντιλήψεων των τελευταίων 50 χρόνων, η απαρχή έγινε για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών επιπτώσεων της οικονομικής δραστηριότητας και σε δεύτερη φάση ακολούθησε η ενσωμάτωση του περιβάλλοντος στον αναπτυξιακό προβληματισμό ενώ στο τελικό στάδιο πραγματοποιήθηκε η διερεύνηση μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης που περιλαμβάνει την κοινωνική, οικονομική και την περιβαλλοντική διάσταση (Φλογαΐτη, 2011).

Αξίζει να αναφερθεί πως η εστίαση στην αειφόρο ανάπτυξη έχει προκαλέσει καχυποψία και δυσπιστία στον επιχειρηματικό κόσμο διότι υπάρχει φόβος πως στα πλαίσια της αειφόρου ανάπτυξης θα περιοριστεί ή ίσως και να μηδενιστεί η επιχειρηματική δραστηριότητα με σοβαρές επιπτώσεις στην οικονομία (Holland, 2003). Επιπροσθέτως, οι φτωχές χώρες θεωρούν πως ο περιορισμός της οικονομικής μεγέθυνσης στα πλαίσια της αειφόρου ανάπτυξης εμποδίζει την ανάπτυξή τους την οποία έχουν επιτακτική ανάγκη για να εξαλειφθεί η φτώχεια, η πείνα και η εξαθλίωση. Οι εν λόγω πληθυσμοί, παρόλο που δεν φέρουν καμία ευθύνη, θα υποστούν τις συνέπειες αδιεξόδων οι οποίες έχουν δημιουργηθεί από τις πλούσιες χώρες του Βορρά χωρίς κανένα ή ελάχιστο όφελος (Holland,2003). Στο σημείο αυτό θέτεται ένα σοβαρό ηθικό ζήτημα

στην περίπτωση που οι οικονομικές διεκδικήσεις των φτωχών της Γης θεωρηθούν υποδεέστερες της περιβαλλοντικής διεκδίκησης (Beckerman, 1994).

1.6 Περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Σε ιστορικό πλαίσιο, η ανάγκη ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες παρουσιάστηκε στη Διακήρυξη και στο Σχέδιο Εφαρμογής της Παγκόσμιας Συνόδου κορυφής στο Γιοχάνεσμπουργκ (2002). Επίσης, προτάθηκε η δεκαετία 2005- 2014 να αφιερωθεί στην εκπαίδευση στην Αειφόρο Ανάπτυξη. Η πρόταση επισημοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2002 στη 57^η Γενική Συνέλευση από την UNESCO η οποία χαρακτήρισε την παραπάνω δεκαετία ως «Δεκαετία Εκπαίδευσης για την Αειφορία» και για κάθε σχολικό έτος προτάθηκαν οι θεματικές ενότητες Νερό- Γαλάζιος Πλανήτης (2006), Καταναλωτισμός & Περιβάλλον (2007), Δάσος- Πράσινος Πλανήτης (2008), Γεωργία, Διατροφή & Ποιότητα Ζωής (2009), Ενέργεια – Ανανεώσιμες Πηγές & Τοπικές Κοινωνίες (2010), Εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα (2011), Υγεία& Παραγωγικές Διαδικασίες (2012), Ανθρωπογενές Περιβάλλον& Αειφόρος Διαχείριση (2013) και Ενεργοί Πολίτες (2014) (Παπαβασιλείου, 2011). Η συμβολή της εκπαίδευσης θεωρείται αναγκαία για τη μεταφορά γνώσεων και για τη διαμόρφωση δεξιοτήτων και αξιών (Κάτζη, 2013). Η εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη αξία από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση διότι διαμορφώνει συνείδηση από μικρή ηλικία η οποία είναι απαραίτητη για τη στάση του πολίτη σε περιβαλλοντικά προβλήματα και καθοριστική για την αντιμετώπισή τους (Καΐλα κ.ά. 2005). Η εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη και την ενίσχυση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των αξιών που θα καταστήσουν τους ηγέτες και τους πολίτες όλων των ηλικιών, υπεύθυνους να δημιουργήσουν και φυσικά να απολαύσουν ένα αειφόρο μέλλον (UNECE, 2005).

Έχει παρατηρηθεί πως οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την αφετηρία ή τα κίνητρα τους, ενισχύουν και αναπτύσσουν θεαματικά τον τομέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είτε διότι θεωρούν ότι μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα επιτευχθούν εκπαιδευτικές αλλαγές είτε περιβαλλοντικές παρά τις αντιξοότητες που παρουσιάζει λόγω του καινοτόμου χαρακτήρα του (Χρυσοφίδης, 2005). Όλες οι χώρες του ανεπτυγμένου κόσμου έχουν ενσωματώσει με διάφορους τρόπους την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο εκπαιδευτικό τους σύστημα (Commission Européenne, 1997; Gough, 1997; Παπαδημητρίου, 1998; Palmer, 1998; Hart, 2003; Κατσίκης & Ζαχαρίου, 2005). Επίσης, όλες οι χώρες έχουν φροντίσει να πρασινίσουν τα προγράμματα σπουδών στα σχολεία (Φλογαΐτη, 2011). Παρόλα αυτά δεν έχουν επέλθει

δραστικές αλλαγές στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Η εκπαίδευση δεν έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές και τα περιβαλλοντικά – κοινωνικά ζητήματα φαίνεται να παραμένουν στο προσκήνιο. Μόνο ένα μέρος των περιβαλλοντικών στόχων έχει επιτευχθεί και σχετίζεται με την ευαισθητοποίηση και την επιστημονική γνώση.

Σύμφωνα με τους Stanisstreet και Boys (1996) και Sachsman (1995), οι νέοι αποτελούν την «περιβαλλοντική γενιά» καθώς μεγάλωσαν σε μια περίοδο που τα περιβαλλοντικά ζητήματα αναδείχθηκαν έντονα από τα ΜΜΕ. Οι νέοι δηλώνουν αυθόρμητα πως το περιβάλλον ανήκει στα ζητήματα που απασχολούν σοβαρά μια κοινωνία. Πολλοί νέοι σπουδάζουν αντικείμενα σχετικά με τα περιβαλλοντικά θέματα. Στη Γαλλία, τα οικοεπαγγέλματα ανήκουν στους αναπτυσσόμενους τομείς της σύγχρονης οικονομίας στον οποίο και προβλέπουν οι νέοι (Φλογαΐτη, 2011).

Παρά τις όποιες προσπάθειες, οι δύσκολοι στόχοι οι οποίοι σχετίζονται με την αλλαγή των αξιών, των σκέψεων και των συναισθημάτων με γνώμονα τη δράση δεν έχουν επιτευχθεί. Επίσης, δεν έχει επιτευχθεί η ανάπτυξη διεπιστημονικής, συστημικής και κριτικής γνώσης. Απαιτείται η διάθεση για ενεργό συμμετοχή στην επίλυση των προβλημάτων και η ανάπτυξη ικανοτήτων για ανάληψη δράσης. Ουσιαστικά, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επιτυγχάνεται και στον τομέα της εκπαίδευσης ως το σημείο που δεν απειλεί τις υπάρχουσες κυρίαρχες δομές. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι, επίσης, ένα ζήτημα ευρύ και επιφανειακό. Χαρακτηρίζεται ως ευρύ διότι διαχέεται σε όλες τις μορφές και τις βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά επιφανειακή διότι δεν συμερίζεται τα ριζοσπαστικά οράματα προς μια κριτική και πολιτική εκπαίδευση τα οποία θα επιφέρουν ριζικές αλλαγές στον εκπαιδευτικό και τον περιβαλλοντικό τομέα. Το γεγονός αυτό συμβαίνει διότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν επηρεάζει ουσιαστικά τις δομές της κοινωνίας και του σχολείου. Προχωρώντας σε μια ανάλυση της παραπάνω διαπίστωσης θα γίνει ακόμα πιο κατανοητό το γεγονός ότι ο τρόπος προσέγγισης του θέματος και οι πολιτικές επηρεάζουν επιφανειακά τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές δομές. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση περιορίζεται στην εκπαίδευση σχετικά με τη φύση και την ανακύκλωση και δεν εστιάζει στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και ηθικών διαστάσεων του θέματος. Δεν τίγονται κοινωνικές και πολιτικές απόψεις και η προσέγγιση είναι καθαρά βιοφυσική (Sauvé , 1999). Η επικέντρωση γίνεται καθαρά στην κατάκτηση γνώσεων για το περιβάλλον και η σύνδεση που πραγματοποιείται είναι μόνο με τις φυσικές επιστήμες και όχι με τις κοινωνικές με γνώμονα τη διεπιστημονικότητα (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2003). Εστιάζει σε αισθητικές παρεμβάσεις και όχι σε πολιτικές καθώς αναλύονται θέματα γύρω από την

αναδάσωση, την αντιμετώπιση των σκουπιδιών και γενικότερα τα χαρακτηριστικά του γεωφυσικού και του βιοφυσικού κόσμου (Fien & Tilbury, 2002). Δεν ανταποκρίνεται σε ριζοσπαστικούς στόχους καθώς περιορίζεται σε φυσιολατρικές προσεγγίσεις και μελέτες περιβάλλοντος χωρίς να πραγματοποιείται κάποια σύνδεση με το πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνουν ορισμένες καταστάσεις (Φλογαΐτη, 1998). Δεν καλλιεργείται η κριτική σκέψη σε πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον (Huckle, 1983; Fien, 1993^a; Φλογαΐτη, 1998). Αλλοιώνεται οποιαδήποτε κριτική και πολιτική προσέγγιση (Flogaitis, 1998) καθώς οι προσεγγίσεις είναι επιστημονικές και νατουραλιστικές αποκλειστικά (Fien, 1995; Tilbury, 1995). Πρακτικά, δίνεται έμφαση κυρίως στην «εκπαίδευση για τη διαχείριση και τον έλεγχο» (Gayford, 1996). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι καθαρά τεχνοκρατική. Τελικά, αποτελεί μέρος του προβλήματος και όχι η λύση (Huckle, 1999). Όλα τα παραπάνω χαρακτηρίζουν μια λάιτ πράσινη κοινωνία (Φλογαΐτη, 2011).

Οι λόγοι που δεν πραγματοποιούνται οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι πολλοί. Η χρηματοδότηση από την πολιτεία είναι χαμηλή, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκής, τα εκπαιδευτικά υλικά είναι ανεπαρκή, το σχολείο είναι απομονωμένο από την κοινωνία, η εκτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι χαμηλή στο σχολείο και για τους δασκάλους, δεν υπάρχουν οι εξετάσεις που θα επέτρεπαν στους μαθητές να της δώσουν περισσότερη έμφαση και υπάρχει δυσκολία σχεδιασμού και εφαρμογής διεπιστημονικών προσεγγίσεων. Τα παραπάνω είναι ορισμένοι από τους λόγους που εμποδίζουν τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης να πραγματοποιηθούν. Όμως, όλοι οι λόγοι συνοψίζονται σε έναν και συμπεριλαμβάνεται στο status quo στην κοινωνία και στην εκπαίδευση (Flogaitis, 1998).

Η δομή των σχολείων είναι πολύ διαφορετική από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Το σχολείο προωθούσε ανέκαθεν πρακτικές όπως η παθητική αφομοίωση, η απουσία προβληματισμού όσον αφορά την κοινωνία, το σχολείο και την πολιτική και η κατάκτηση και αναπαραγωγή της γνώσης. Η παραπάνω κατάσταση έρχεται σε αντιπαράθεση με τα βασικά στοιχεία που συγκροτούν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα οποία συμπεριλαμβάνονται η καλλιέργεια κριτικής σκέψης σε κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, η συνεργατική επίλυση προβλημάτων, η ενεργός συμμετοχή στη λήψη εκπαιδευτικών και πολιτικών αποφάσεων και η δράση όσον αφορά τη μάθηση και την κοινωνία. Επικρατεί η τεχνοκρατική άποψη για την εκπαίδευση επομένως τα παραπάνω λειτουργούν ως παράγοντες δυναμικής σταθερότητας ως

προς τις αλλαγές (Hart, 2003). Το σχολείο ακολουθεί μια τυπική οργανωτική δομή όπου προσφέρεται αντικειμενική γνώση με καθοδήγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συμμορφώνονται σε κανόνες, να διατηρούν την τάξη και να παρέχουν γνώση μέσω της διδασκαλίας. Στο σημείο αυτό πρέπει να ληφθεί υπόψη πως όταν το ζητούμενο αποτελούν οι μεταρρυθμίσεις στην κοινωνία, η εκπαίδευση αποτελεί μέρος του προβλήματος και ταυτόχρονα μέρος της λύσης (Sterling, 1996). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αντί να μετασχηματίζει διατηρεί την ήδη υπάρχουσα κατάσταση καθώς προστίθενται ύλη και μαθήματα στους μαθητές και τελικά την επιβαρύνει με μεγαλύτερο όγκο ασκήσεων και καθηκόντων από το σχολείο. Εφόσον η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση λειτουργεί συμπληρωματικά δεν είναι εφικτό να επιφέρει ριζικές αλλαγές και καινοτομίες. Ορισμένες φορές, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση περιορίζεται σε κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και άλλες αντίστοιχες δομές όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να παραβρεθούν λίγες μέρες το χρόνο. Με αυτό τον τρόπο δεν επηρεάζεται η αυστηρή δομή του σχολείου ενώ τα αρμόδια υπουργεία και φορείς παρουσιάζονται ως φιλοπεριβαλλοντικά καθώς φαίνεται πως μεριμνούν για την περιβαλλοντική εκπαίδευση των μαθητών (Φλογαΐτη, 2011). Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν πόσο επιφανειακή είναι η προσέγγιση γύρω από την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη γενικότερα. Οφείλουν, λοιπόν, να αλλάξουν τα βασικά χαρακτηριστικά των λειτουργιών του σχολείου και των εκπαιδευτικών διαδικασιών και το οργανωτικό και διδακτικό πλαίσιο των σχολείων και της εκπαίδευσης γενικότερα δημιουργώντας νέους σκοπούς και ρόλους για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και του σχολείου ως σύνολο.

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΑΑ) είναι η μετεξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προσαρμοσμένη στα δεδομένα και τις απαιτήσεις της εποχής (Φλογαΐτη, 2011). Η συγκεκριμένη εκπαίδευση δίνει έμφαση στην κατάκτηση γνώσεων γύρω από την αειφορία, το περιβάλλον αλλά και τις οικονομικές διαστάσεις και επιπτώσεις και τους αναπτυξιακούς ανθρώπινους στόχους στο περιβάλλον. Αναπτύσσονται οι απαραίτητες ικανότητες για την κατάκτηση των γνώσεων και υιοθετούνται πρακτικές αειφόρου προσέγγισης για περιβαλλοντικά θέματα. Καλλιεργείται η ευαισθητοποίηση και η ηθική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης, δηλαδή, καλλιεργούνται αξίες, απόψεις και στάσεις οι οποίες οδηγούν σε ένα αειφόρο τρόπο ζωής. Εστιάζει στο άτομο και την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον και αναπτύσσεται το αίσθημα της εκτίμησης και του σεβασμού προς το περιβάλλον. Η κινητήρια δύναμη του πνεύματος της αειφορίας είναι η ευαισθησία και οι

συναισθηματικοί δεσμοί και πυροδοτούν αλλαγές σε ατομικές δράσεις και στάσεις (Φλογαΐτη, 2011). Ενδυναμώνει τα άτομα ώστε να είναι σε θέση να επιφέρουν αλλαγές και να διασφαλίζουν την αειφόρο χρήση των φυσικών πόρων δημιουργώντας δίκαιες και αειφόρες κοινωνίες. Εστιάζει στην έννοια του πολίτη ο οποίος οφείλει να συμμετέχει στις λήψεις αποφάσεων και στις δράσεις και διευρύνει το πλαίσιο πέρα από το επιστημονικό σε κοινωνικό και πολιτικό στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Στόχος είναι ο γραμματισμός των εκπαιδευομένων, δηλαδή η καλλιέργεια της ικανότητας να διαβάζουν αντίστοιχα ζητήματα, να κατανοούν και να είναι σε θέση να εκφράσουν απόψεις σε επιστημονικά θέματα και όχι τόσο η επιστημονική κατάρτιση η οποία παρέχει επιστημονική γνώση (Miller, 1990). Σημαντική πρόοδος αποτελεί το γεγονός πως υπάρχει περιβαλλοντική ευαισθησία, επομένως υποστηρίζεται καθολικά. Επίσης, στόχος είναι η επιστημονική γνώση που παρέχεται να προσφέρει γνώσεις, συναισθήματα και δεξιότητες με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπει τη μετασχηματιστική ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ζήτημα, λοιπόν, είναι η αειφόρος εκπαίδευση να παραμείνει ανεξάρτητη χωρίς την υιοθέτηση χαρακτηριστικών επιβολής απόψεων, ιδεών και αξιών.

Τελικά διαπιστώνεται ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μετατοπίζει το κέντρο βάρους από τη φύση στην κοινωνία, από οικολογικές σε κοινωνικοπολιτικές προσεγγίσεις, από το σχολείο σε ένα σύστημα «σχολείου και κοινότητας», από συμπεριφοριστικές σε κριτικές, από προσωπικές σε συλλογικές διεκδικήσεις, από ανταγωνιστικές σε συνεργατικές, από τεχνοεπιστημονικές σε κοινωνικό-οικονομικό-πολιτικές λύσεις και από ποσοτικές σε ποιοτικές αντιλήψεις (Φλογαΐτη, 2011). Η συγκεκριμένη μετατόπιση είναι απολύτως απαραίτητη για δυο λόγους. Πρώτον, στοχεύει στον επαναπροσδιορισμό της σχέσης ανθρώπου-φύσης και δεύτερον, στην αφύπνιση από τον τρόπο σκέψης της λάιτ πράσινης κοινωνίας, καθώς αποπροσανατολίζει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την απομακρύνει από την ουσία και τους στόχους της (Φλογαΐτη, 2011).

Η Αειφόρος Εκπαίδευση στοχεύει σε θέματα ποιότητας ως προς το περιβάλλον και το κοινωνικό γίγνεσθαι και παράλληλα επιδιώκει την οικολογική βιωσιμότητα σε συνάρτηση με την κοινωνική δικαιοσύνη. Ειδικεύεται σε θέματα όπως η φτώχεια, η δημόσια υγεία, η διατροφική ασφάλεια, ο πράσινος καταναλωτισμός, ο αειφόρος τουρισμός, η διαχείριση αποβλήτων, οι κλιματικές αλλαγές, η αποδάσωση, η ερημοποίηση, η υποβάθμιση των φυσικών πόρων και η απώλεια της βιοποικιλότητας (Fien & Tilbury, 2002,σ.9).

Καταλήγοντας, οι αρχές της Αειφόρου Εκπαίδευσης προσδιορίζονται παρακάτω (Council of the Earth, 1993):

- Θεμελιώνεται στην κριτική και καινοτόμο σκέψη με στόχο την αλλαγή και αναδόμηση της κοινωνίας και της εκπαίδευσης.
- Στηρίζει τις ουμανιστικές αξίες της κοινωνικής και οικολογικής αλληλεγγύης, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της αυτονομίας, της υπευθυνότητας και της ανεκτικότητας με στόχο την προώθηση της αειφορίας και τις δημοκρατικές κοινωνικές αλλαγές.
- Εξετάζει διεπιστημονικά και συστημικά τις σχέσεις ανθρώπου- κοινωνίας- φύσης και τα ζητήματα που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής τους.
- Η γνώση είναι συσσωρευτική, παράγεται κοινωνικά και είναι αποδεκτή σε όλες τις μορφές της. Δεν είναι προνόμιο και δεν μονοπωλείται.
- Η Αειφόρος Εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα ατομική και συλλογική διότι ενθαρρύνει τη δημοκρατική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αλλά και την υπεύθυνη ατομική και συλλογική δράση σε ζητήματα μάθησης και κοινωνίας.
- Αναπτύσσει ικανότητες για κριτικές διερευνήσεις, αξιολογικές κρίσεις, συλλογικές δράσεις και αποφάσεις που οδηγούν στην αειφορία μέσα από την ανάδειξη της πολυπλοκότητας και της αμφιλεγόμενης φύσης των ζητημάτων σχετικών με το περιβάλλον και την ανάπτυξη.
- Διερευνά κριτικά τα ζητήματα της αειφορίας που διαπλέκουν περιβαλλοντικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες και η αειφορία δεν θεωρείται δεδομένη.
- Αποτελεί μια κριτική, συμμετοχική και πολιτική εκπαίδευση με στόχο εκπαιδευτικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές αλλαγές.
- Προσφέρει όραμα για ένα αειφόρο μέλλον με συνεργατικό και δημοκρατικό τρόπο από άτομα τα οποία έχουν αναπτύξει με υπευθυνότητα την ιδιότητα του πολίτη.
- Αναπτύσσει και εφαρμόζει διδακτικές στρατηγικές ενεργητικής, συνεργατικής και βιωματικής μάθησης με συνέπεια ως προς τις αρχές και τους στόχους.

Η Αειφόρος Εκπαίδευση έχει ολιστικό, διεπιστημονικό και συστημικό χαρακτήρα. Η ολιστικότητά της αφορά πολλά επίπεδα (Tilbury, 1995; Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004). Σε παιδαγωγικό επίπεδο αναγνωρίζει την αλληλεπίδραση και την αλληλοσύνδεση όλων των εκπαιδευτικών διαστάσεων όπως το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, οι προβαλλόμενες αξίες και οι εκπαιδευτικές δομές, των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων αλλά και όλων των

εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα. Υποστηρίζει μια ολιστική προσέγγιση της μάθησης και συνδυάζει τα επίπεδα εμπειρίας και γνώσης σε ανθρώπινο, κοινωνικό, αισθητικό, δημιουργικό, γλωσσικό, λογοτεχνικό, μαθηματικό, ηθικό, φυσικό, επιστημονικό, τεχνολογικό και πνευματικό επίπεδο και τέλος, επιδιώκει την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου σε γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό, κοινωνικό και ηθικό επίπεδο.

Η ολιστική προσέγγιση, με άλλα λόγια, σημαίνει η σφαιρική «ανάγνωση» της πραγματικότητας που ζούμε. Δηλαδή, είμαι σε θέση να εντάσσω ζητήματα σχετικά με το περιβάλλον, την αειφορία και την εκπαίδευση σε μια ολοκληρωμένη εικόνα της πραγματικότητας και του κόσμου συμπεριλαμβανομένων των φαινομένων, των συναισθημάτων, των αντιλήψεων, των αξιών και των διαδικασιών. Επίσης, είμαι σε θέση να διακρίνω ένα κομμάτι από το όλο και να κατανοώ το σύνολο της εικόνας. Άρα, είμαι σε θέση να επεξεργάζομαι το εκάστοτε ζήτημα στο πλαίσιο της πραγματικότητας στο οποίο αναδεικνύεται. Η συστημική σκέψη αποτελεί έναν τρόπο να προσεγγίζουμε το όλο (Φλογοαΐτη, 2011).

Παρόλα αυτά, δεν αρκεί μόνο η συστημική και ολιστική προσέγγιση. Το απαιτούμενο είναι η μετάβαση από τη στείρα μετάδοση της πληροφορίας και της γνώσης σε ένα σύστημα αυτενέργειας, δράσης, μετατροπής και αλλαγής με συμμετοχικές διαδικασίες. Το νέο σύστημα είναι συν- εξελισσόμενο, συνεργατικό, συστημικό, αναστοχαστικό, συμμετοχικό, διαλογικό, μετασχηματιστικό και προσανατολισμένο στη διαδικασία. Το παραπάνω παράδειγμα εντάσσεται σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό παράδειγμα της εποχής της μετανεωτερικότητας. Αναδεικνύει μια νέα αντίληψη η οποία μετατοπίζεται από την τεχνοκρατική σε οικοκεντρικές ιδέες και πρακτικές. (Sterling, 2002, σ.35). Αναλυτικότερα, η μετατόπιση επιδιώκεται από την εξωτερικά κατευθυνόμενη οργάνωση στην αυτοοργάνωση, από την ομοιομορφία και την ομογενοποίηση στην ποικιλότητα και την ετερογένεια, από τις ευθύγραμμες σχέσεις στην πολυπλοκότητα, από την εξάρτηση και τη χειραγώγηση στην αυτονομία και τη χειραφέτηση από τον κατακερματισμό στην ενοποίηση, από το διαχωρισμό και τον ανταγωνισμό στη συνεκτικότητα, τη συμβίωση και τη συνεργασία, από τη νεωτερικότητα στην αειφορία, από την αντίσταση στις αλλαγές στην ευελιξία και την προσαρμοστικότητα και από τη βεβαιότητα και τη σταθερότητα στην αβεβαιότητα και την αλλαγή.

Η διαθεματικότητα αποτελεί συναφή έννοια με τη διεπιστημονικότητα και εντάσσεται στις μεθοδολογικές επιλογές του μεταρρυθμιστικού πλαισίου της αειφόρου εκπαίδευσης στο

πλαίσιο της πρακτικής του σχολείου. Ως διεπιστημονικότητα ορίζεται «η σύμφυση γνώσεων, δηλαδή εννοιών μεθοδολογικών εργαλείων και προσεγγίσεων, που προέρχονται από διαφορετικές επιστήμες, με ζητούμενο την ενοποίηση της γνώσης και τη σφαιρική ανάλυση και κατανόηση της πραγματικότητας» (Φλογαΐτη, 2011). Είναι απαραίτητη η προσέγγιση αυτή καθώς έτσι επιτυγχάνεται η συγκρότηση των προσεγγίσεων των διαφορετικών επιστημονικών περιοχών ιδίως των φυσικών και των ανθρωπιστικών επιστημών καθώς επικρατεί χάσμα ανάμεσά τους. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να επιτευχθεί η επανασυγκρότηση της κατακερματισμένης πραγματικότητας, γεγονός που είναι απαραίτητο για την προσέγγιση των θεμάτων του περιβάλλοντος και της αειφορίας. Η βασική αιτία των προβλημάτων του περιβάλλοντος και της μη αειφορίας φαίνεται πως είναι οι μονοεπιστημονικές ή διεπιστημονικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο αποκλειστικά των φυσικών επιστημών, καθώς δεν συμπεριλαμβάνουν την πολυπλοκότητα των σχέσεων ανθρώπου- κοινωνίας- φύσης (Φλογαΐτη, 1993, σ. 171; Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2003). Οι φυσικές επιστήμες, δίνουν, σαφώς, τα απαραίτητα εφόδια για την κατανόηση των βιοφυσικών λειτουργιών και των οικολογικών συστημάτων όπως οι κοινωνικές επιστήμες ερευνούν τις δομές της κοινωνικής ζωής, τις μορφές, τους τύπους και τις σχέσεις κοινωνίας- φύσης (Γέμτος, 1985, σ σ. 163-164). Επομένως, η διαθεματικότητα είναι απαραίτητο να ενταχθεί στις πρακτικές του κάθε σχολείου.

Στα πλαίσια της διαθεματικότητας, επιλέγεται ένα θέμα σχετικό με την αειφορία το οποίο διερευνάται ενδελεχώς, διεπιστημονικά και συστημικά. Με τον τρόπο αυτό αλλάζει όλη η λογική και η προσέγγιση της διδασκαλίας. Η παραπάνω διαδικασία οδηγεί σε μια εις βάθος ανάλυση των διαφορετικών κομματιών που απαρτίζουν την πραγματικότητα. Δεν επιδιώκεται η διδασχή μιας προβλεπόμενης ύλης ούτε η διδασχή εννοιών από διάφορα μαθήματα αλλά επιδιώκεται μια εις βάθος κατανόηση του εν λόγω θέματος. Για να επιτευχθεί η κατανόηση αυτή αντλούνται χρήσιμες γνώσεις και εργαλεία από τα διάφορα γνωστικά πεδία και επιστήμες, επομένως, επιτυγχάνεται η διεπιστημονικότητα. Με τον τρόπο αυτό θα αναδειχθούν φαινόμενα, απόψεις αξίες, θέσεις, συμφέροντα, αντιπαραθέσεις, αντιφάσεις και πολιτικές και κοινωνικές σχέσεις προκειμένου να προταθούν εναλλακτικές λύσεις οι οποίες θα επεξεργαστούν και θα προσανατολίσουν αντίστοιχα τις επιλογές και τις δράσεις.

Η Αειφόρος Εκπαίδευση προωθεί μια διαδικασία η οποία αναπτύσσει την ικανότητα να είναι κανείς «κριτικά σκεπτόμενος και δρών παράγοντας αλλαγής» (Giroux, 1987, σ. 120), με στόχο τη δημιουργία μιας ουσιαστικά δημοκρατικής κοινωνίας (Giroux, 1988). Η κριτική σκέψη, η κριτική ανάλυση των αξιών και η κριτική προσέγγιση αναπτύσσονται μέσα από την εμπλοκή

των μαθητών και των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με την κοινότητα, σε αναλύσεις πραγματικών και τοπικών ζητημάτων και σε κριτικές διερευνήσεις των σχέσεων εξουσίας στις εκάστοτε κοινωνίες. Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύονται με σαφήνεια οι πολιτικές και κοινωνικές αντιπαραθέσεις, οι συγκρούσεις και οι αντιφάσεις μέσα από τις οποίες, όμως, αναδεικνύονται ευκαιρίες για δράση. Οι μαθητές εξασκούνται ώστε να αντιλαμβάνονται τις ευκαιρίες αυτές και να επιλέγουν δίκαιες, συμμετοχικές και συλλογικές δράσεις και λήψεις αποφάσεων. Στόχος της διαδικασίας είναι η ανάπτυξη συλλογικής κοινωνικής δράσης. Αφορά την περιβαλλοντική και την κοινωνική πραγματικότητα και στοχεύει στην αλλαγή τους. Οι κριτικές διερευνήσεις σχετίζονται, επίσης, με την εκπαιδευτική πολιτική καθώς στόχος είναι εξίσου οι εκπαιδευτικές αλλαγές ως προς τις οργανωτικές δομές και τις πρακτικές ώστε να επιτευχθεί η αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας η οποία αποτελεί εμπόδιο για την αιφόρο ανάπτυξη. Η μάθηση προκύπτει από την εκπαιδευτική διαδικασία η οποία παροτρύνει την ατομική και τη συλλογική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, την κριτική, τη συνεργατική προσέγγιση συγκεκριμένων ζητημάτων και τη δράση (Χρυσαιφίδης, 1994; Κοσσυβάκη, 1997). Επίσης, βοηθά τους μαθητές να χειραφετούνται και να κατανοούν τον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας και τον τρόπο αλλαγής της (Gough, 1997). Αξιοποιούνται όλες οι νέες καταστάσεις οι οποίες προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις των στοιχείων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως το ανθρώπινο δυναμικό, οι δομές, η εκπαιδευτική πολιτική, η παιδαγωγική προσέγγιση, το αναλυτικό πρόγραμμα κλπ. Σύμφωνα με αυτή τη συνθήκη η μάθηση μπορεί να επιφέρει την αλλαγή αλλά και η ίδια η μάθηση θεωρείται αλλαγή (Sterling, 2000, 2002). Όταν ισχύουν οι παραπάνω συνθήκες, είναι κοινά αποδεκτό πως πρόκειται για αιφόρο εκπαίδευση. Οι μαθητές, λοιπόν, θα είναι σε θέση να σκεφτούν κριτικά ως προς τις αξίες, τις ιδεολογίες και σε διάφορα ζητήματα όπως η πολιτική ή ζητήματα ανάπτυξης του περιβάλλοντος. Θα έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις κατάλληλες πρακτικές για την πραγμάτωση της αιφορίας καθώς θα υπάρχει ο πολιτικός γραμματισμός και η ικανότητα για δράση.

Ο κριτικός στοχασμός δεν μπορεί να καλλιεργηθεί χωρίς τις αξίες. Οι αξίες αποτελούν τις θεμελιώδεις αξίες και πεποιθήσεις ατόμων ή ομάδων που καθορίζουν το πως σκέφτονται οι άνθρωποι, πως διαλέγουν τις επιλογές τους, τις αποφάσεις τους, τις συμπεριφορές και τις στάσεις τους. Με βάση αυτές μπορούμε να διατυπώσουμε ερμηνείες και να αξιολογήσουμε καταστάσεις. Η εκπαίδευση σχετικά με τις αξίες είναι υψίστης σημασίας διότι συνδέονται άμεσα με την κριτική ανάλυση των αξιών από τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα αλλά

και των παραδεκτών κοινωνικών αξιών και στερεοτύπων. Η σύνδεση αυτή ενθαρρύνει τη διασαφήνιση, την κριτική θεώρηση και την αναθεώρηση προσωπικών αξιών, στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευομένων, που σχετίζονται με τις σχέσεις ατόμου- κοινωνίας- περιβάλλοντος (Φλογοαΐτη & Δασκολιά, 2004). Το σχολείο βασίζεται ιδιαίτερα στις αξίες, τις οποίες εκφράζει μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική, τις πρακτικές, το πρόγραμμα και το παραπρόγραμμα (Karabel & Halsey, 1977; Apple, 1979). Επιπροσθέτως, ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τις δικές του αξίες και πεποιθήσεις με βάση τις οποίες πράττει, σκέφτεται, δρα και διαμορφώνει αντιλήψεις. Οι αξίες που εκφράζονται επηρεάζουν συνειδητά ή ασυνείδητα τους μαθητές, επομένως η εκπαίδευση δεν αποτελεί μια ουδέτερη διαδικασία. Το γεγονός, λοιπόν, που επιδέχεται περεταίρω ανάλυσης είναι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να υιοθετούν ορισμένες αξίες (Oulton et al., 2004). Η διδασκαλία των αξιών στοχεύει στον κριτικό στοχασμό σχετικά με διλήμματα και συγκρούσεις που δημιουργούνται σε ζητήματα περιβάλλοντος και αειφορίας. Οι μαθητές καλλιεργούν την ηθική τους μέσα από τη διερεύνηση και την ανάδειξη των διαφορετικών αξιών που στηρίζονται από εναλλακτικές απόψεις και θέσεις όσον αφορά τις αιτίες, τις επιπτώσεις και τις εναλλακτικές λύσεις των εν λόγω ζητημάτων. Οι δραστηριότητες και οι πολιτικές σχετικά με το περιβάλλον και την αειφορία εμπεριέχουν διαφορετικές θέσεις και αξίες ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν και να στοχαστούν κριτικά σε αυτές ώστε να διασαφηνίσουν τις δικές τους προσωπικές αξίες και στάσεις σχετικά με τα θέματα που αναλύονται. Βέβαια, η πολιτική αυτή δεν αρκεί για να δημιουργηθεί η κουλτούρα αειφορίας. Η ανάπτυξη περιβαλλοντικού ήθους οδηγεί με τη σειρά της στη δημιουργία ενός ισχυρού εσωτερικού κινήτρου και αισθήματος ευθύνης τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν στην απόφαση της ενεργής συμμετοχής του ατόμου σε διαδικασίες κοινωνικής αλλαγής για την επίλυση προβλημάτων (Tilbury, 1995). Η δημιουργία της επιθυμίας του παιδιού για μάθηση δημιουργείται από τη δημιουργία θετικών βιωμάτων συγκινήσεων. Μέσα από τις βιωματικές συγκινήσεις ικανοποιούνται οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι επιθυμίες των παιδιών και δημιουργούνται νέες. Δημιουργεί ευφορία και ενεργοποίηση κίνησης, η οποία με τη σειρά της κινητοποιεί τις διεργασίες της επιλογής, της απόφασης και της δράσης (Φλαμουρτζόγλου, 2017). Η γνώση είναι κενή χωρίς το συναίσθημα ενώ το συναίσθημα είναι τυφλό χωρίς γνώση (Scheffler, 1977).

Γεγονός είναι πως η εκπαιδευτική πολιτική οδηγεί την εκπαίδευση όλο και περισσότερο σε εργαλειακές κατευθύνσεις οι οποίες είναι προσανατολισμένες στις ανάγκες της αγοράς και ενθαρρύνει ικανότητες για αποτελεσματικό ανταγωνισμό στη διεθνή αγορά (Halsey, Lauder &

Brown, 1997; Παπαδημητρίου, 1998). Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία ορισμένων αξιών σύμφωνα με την αιεφόρο εκπαίδευση σχετικές με τις αξίες της Αειφόρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη διδασκαλία οφείλει να μην εγκλωβίζει τους μαθητές σε μη δημοκρατικά πλαίσια κατήχησης, επιβολής και προσηλυτισμού, στοιχεία που υπονομεύουν τη διδασκαλία των αξιών αλλά να προωθείται ένα ελεύθερο περιβάλλον κριτικού στοχασμού και συζήτησης (Hart, 2003). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιλέξουν αν θα εφοδιάσουν τους μαθητές διανοητικά και ηθικά ώστε να αποτελούν μέρος των ήδη υπαρχόντων προτύπων ή στον ανασχεδιασμό των προτύπων (Orr, 1992). Ένα μαθησιακό περιβάλλον εμπιστοσύνης μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να στοχαστούν κριτικά και να εκφράζονται ελεύθερα για αντιπαρατιθέμενες ιδέες και απόψεις ενισχύουν την προσπάθεια αμερόληπτης παρουσίασης της αντιπαράθεσης ιδεών και αξιών. Έτσι αποφεύγεται αποτελεσματικά κάθε πρακτική προσηλυτισμού ή χειραφέτησης.

Οι αξίες που θα μπορούσε να προωθεί η αιεφόρος εκπαίδευση είναι πολλές και εξίσου σημαντικές. Η αιεφορία στοχεύει στην εξάλειψη της φτώχειας και στην ταυτόχρονη διατήρηση των φυσικών πόρων υπό το φάσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ευημερίας στις παρούσες και στις μελλοντικές γενιές. Οι παρακάτω αξίες βασίζονται σε βασικές αξίες και αρχές που έχουν προωθήσει οι IUNC/ UNEP/ WWF (1980, 1991), Milbrath (1989), Goffin (1992, 1993, 1997), Giordan & Souchon (1992), Fien (1993^a), Sauvé (1994), Sterling (1996, 2000, 2002), Klafki (1998), Fien & Tilbury (2002), Bowers (2002). Αρχικά, η αλληλεγγύη θεωρείται βασική αξία καθώς μπορεί να εξαλείψει την ακαταλόγιστη κυριαρχία του ανθρώπου στη φύση και να ξεπεραστεί η υπέρμετρη εκμετάλλευση των φυσικών πόρων και στην ποιότητα ζωής. Στηρίζεται πάνω στο θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων το οποίο είναι η ισότιμη πρόσβαση στους φυσικούς πόρους και η ζωή σε ένα καθαρό περιβάλλον και φυσικά εξασφαλίζει το δικαίωμα στη ζωή. Προωθεί την αλληλεξάρτηση ανθρώπων, κοινωνιών και φύσης μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον. Η αλληλεγγύη δεν πρέπει να επηρεάζεται από φύλο, θρησκεία, εθνικότητα, φυλή και πεποιθήσεις. Επίσης, δεν πρέπει να επηρεάζεται από πλούσιες ή φτωχές χώρες και πρέπει να είναι αυθεντικά οικολογική. Με τον όρο αυτό εννοείται η ισότιμη πρόσβαση των ανθρώπων στα αγαθά του πολιτισμού και της τεχνολογίας. Οφείλει να καλλιεργηθεί μια ηθική για την επιβίωση και το σεβασμό του ανθρώπινου είδους. Σύμφωνα με τον Sasa (1996), υπάρχουν τρεις γενιές ανθρώπινων δικαιωμάτων. Η πρώτη γενιά η οποία αφορά τα πολιτικά δικαιώματα προώθησε την ελευθερία ως βασική αξία. Η δεύτερη γενιά η οποία αφορά τα οικονομικά και κοινωνικά δικαιώματα, προώθησε την ισότητα ως άλλη βασική

αξία. Όμως, η ανθρωπότητα κατάφερε να δημιουργήσει αυτοκαταστροφικές συνθήκες και ανάγκες που έρχονται σε πλήρη αντίφαση με τη μελλοντική επιβίωση των ειδών και με την ισότητα και τη δικαιοσύνη. Στο σημείο αυτό, εμφανίζεται η τρίτη γενιά δικαιωμάτων, τα οικολογικά δικαιώματα, τα οποία ενδυναμώνουν τις άλλες γενιές δικαιωμάτων (Sasa, 1996, σ. 67). Η εν λόγω θεώρηση συμπίπτει με την κλασική ανάλυση του Marshall ως προς τα δικαιώματα του πολίτη και με την κριτική του Bottomore οι οποίες αναδεικνύουν πως τα δικαιώματα που συνδέονται με το οικολογικό περιβάλλον είναι συστατικό στοιχείο της τρίτης γενιάς δικαιωμάτων του πολίτη (Marshall & Bottomore, 1995). Η κατηγορία αυτή καθιστά ουσιαστικά την ιδιότητα του πολίτη. Η αλληλεγγύη διασφαλίζει την ελευθερία, την ισότητα την οικολογική βιωσιμότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η κοινωνική δικαιοσύνη, η οποία αφορά τις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων, και η οικολογική βιωσιμότητα, η οποία αφορά τις σχέσεις μεταξύ κοινωνίας και φύσης, αποτελούν κεντρικές αρχές για την ανάπτυξη μιας ηθικής της αειφορίας (Fien & Tilbury, 2002). Η οικολογική βιωσιμότητα σχετίζεται με την αλληλεγγύη προς τη φύση μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του συστήματος που συγκροτείται από την κοινωνία και το περιβάλλον. Δίνεται έμφαση στην αξία της ζωής ανεξάρτητα από τη χρησιμότητά του στους ανθρώπους. Η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται με την αλληλεγγύη προς τους ανθρώπους, δηλαδή υποστηρίζεται πως δεν μπορεί να υπάρξει η αειφορία ως έννοια και ως πράξη χωρίς την αξία δικαιοσύνης. Πρωταρχικό θέμα είναι ο καταμερισμός των φυσικών πόρων και η κατανομή του εισοδήματος ως αποτέλεσμα της οικονομικής δραστηριότητας και της εργασίας ως μέσο που το παράγει. Η αρχή της αλληλεγγύης περιλαμβάνει θέματα όπως η ανακατανομή των πόρων, των θέσεων εργασίας και των εισοδημάτων με αποτέλεσμα την εξάλειψη των ανισοτήτων ως προς την πρόσβαση στον πλούτο, στα εισοδήματα και στην εργασία (Harribey, 1998). Η εκπαίδευση για την αειφορία παραθέτει, επίσης, ως βασικές αξίες την αυτονομία και την υπευθυνότητα διότι θεωρείται ως η μόνη διέξοδος από τη χειραγωγή και την υπακοή προς τη χειραφέτηση και την αλλαγή. Η αυτονομία αποτελεί μια δυνατότητα των ανθρώπων να αναλαμβάνουν μόνοι τους το θέμα της ποιότητας της ζωής τους σε συνάρτηση με την αειφορία και τις οικονομικές, περιβαλλοντικές και κοινωνικές πολιτικές προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες συνθήκες του πολιτιστικού, κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος (Φλογαίτη, 2011). Υπάρχει άμεση σύνδεση με την ελευθερία, η οποία τροφοδοτεί την ικανότητα και τη θέληση για υπευθυνότητα και όχι την ελευθερία που τροφοδοτεί τον εγωισμό (Schnack, 1997). Η υπευθυνότητα συνδέεται άμεσα με τη σχέση του εαυτού, με τους άλλους, με τη φύση και τις επόμενες γενιές. Διακρίνεται σε

ατομική ή/και συλλογική και αφορά τη διατήρηση της ζωής και της ανθρώπινης ευημερίας. Η αρχή της ανεκτικότητας συμβάλλει στην ανάδειξη δημοκρατικών διαδικασιών μέσα από το διάλογο, την ελεύθερη βούληση και επιλογή. Επιτυγχάνεται μέσω αυτής της αξίας η αναγνώριση και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα των απόψεων, των ατόμων, των κοινωνιών και των πολιτισμών και η συνεργασία για την εξεύρεση λύσεων σε περιβαλλοντικά ζητήματα ισότιμα (Goffin, 1997; Λιαράκου, 2002). Η αυτονομία περιλαμβάνει διάφορες άλλες καταστάσεις όπως τα συναισθήματα, τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις ευαισθησίες και την κοινωνική αλληλεξάρτηση (Halstead, 1996, σ.25) ενώ συνδέεται και με την έννοια της ενσυναίσθησης, μέσω της οποίας η δικαιοσύνη, η οποία είναι κεντρική αξία της αειφορίας «από προσωπική αξία μετατρέπεται σε κοινωνική αξία» (Milbrath, 1989, σ.73). Άλλη άποψη υποστηρίζει πως «όταν αυτόνομα άτομα ασκούν το δικαίωμα της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, η αλληλεγγύη οφείλει να είναι βασικό τους μέλημα» (Schnack, 2000, σ. 110).

Ωστόσο, για να επιτευχθεί η αειφορία, οι πρακτικές πρέπει να υλοποιούνται συλλογικά με σκοπό την κοινωνική ευημερία διότι οι αλλαγές σε ατομικό επίπεδο δεν μπορούν φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα όπως μπορεί να συμβεί στο συλλογικό επίπεδο. Οι μαθητές πρέπει να διασαφηνίζουν τις δικές τους αξίες και θέσεις αλλά και τις διαφορετικές αξίες και θέσεις κάθε δημοκρατικής κοινωνίας, άρα καλούνται να διευρύνουν και να αναλύουν τον πλουραλισμό των αξιών. Ως κριτήρια για την αξιολόγηση των θέσεων, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν τις αξίες της αλληλεγγύης, της δημοκρατίας, της ανεκτικότητας, της οικολογικής βιωσιμότητας και της οικολογικής και κοινωνικής δικαιοσύνης πάντα υπό το πρίσμα της κριτικής σκέψης, της αυτονομίας και της υπευθυνότητας ώστε να αναπτύξουν τις δικές τους απόψεις οι οποίες θα κινητοποιούν τον τρόπο δράσης τους για την επίτευξη της αλλαγής η οποία θα συμφωνεί με την ιδεολογία του εκάστοτε μαθητή που θα προωθήσει στην κοινωνία. Οι αξίες τρέφονται και υποθάλπονται από τα οράματα (Smyth, 1996), άρα πρέπει οι μαθητές να βοηθηθούν στη δημιουργία οραμάτων για μια κοινωνία δίκαιη και αλληλέγγυα η οποία θα ονομαστεί αειφόρο (Φλογαίτη, 2011). Σύμφωνα με τους Fien και Tilbury (2002, σ.9) «Εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βιοποικιλότητα και άλλα θέματα που προέρχονται από την οικολογία δεν μπορούν να μην αναδεικνύουν έννοιες όπως ανθρώπινα δικαιώματα, κοινωνική δικαιοσύνη και δημοκρατία, που είναι κεντρικά ζητήματα της αειφορίας». Η αειφόρος ανάπτυξη μπορεί να ευδοκιμήσει μόνο αν είναι ποιοτικής φύσεως. Για το λόγο αυτό, επικεντρώνεται σε θέματα κατανομής όπως είναι η κατανομή των φυσικών πόρων οι οποίοι είναι πεπερασμένοι, μεταξύ των γενιών και ο καταμερισμός της εργασίας και του παραγόμενου πλούτου της ίδιας γενιάς.

Προτείνεται η στροφή σε μια διαφοροποιημένη πρακτική και αντίληψη για την ευημερία και την πρόοδο μετά την αποτυχία της οικονομικής μεγέθυνσης να λύσει τα παραπάνω ζητήματα και πολλά άλλα. Η ηθική της αειφορίας ορίζεται από την αρχή της υπευθυνότητας στη ζωή και από την αρχή της αλληλεγγύης των ατόμων της ίδιας και των επόμενων γενιών (Harribey, 1998).

Το σχολείο οφείλει να δημιουργήσει ανθρώπους πολιτικά γραμματισμένους, διότι οι άνθρωποι αυτοί, πέρα από το γεγονός ότι είναι πολύ καλά ενημερωμένοι, είναι ικανοί να συμμετέχουν ενεργά και να σκέφτονται με όρους αλλαγής και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί η αλλαγή (Crick, 2000, σ. 62). Ωστόσο η ανάπτυξη των πολιτικών δεξιοτήτων έρχεται σε πλήρη σύγκρουση με τον αναπαραγωγικό χαρακτήρα του σχολείου (Makrinioti & Solomon, 1999). Στόχος της αειφορίας στην εκπαίδευση είναι η καλλιέργεια των παραπάνω ικανοτήτων σε πρακτικό επίπεδο μέσω της οποίας θα προωθούνται δημοκρατικές πρακτικές. Εξάλλου, η δημοκρατία περιλαμβάνει εξ ολόκληρου τη συμμετοχή καθώς με αυτή χτίζεται και μετριέται (Hart, 1992, σ.5). Άρα, η εκπαίδευση για τη δημοκρατία στοχεύει στην ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη και την πολιτική συμμετοχή (Schnack, 2000), εφόσον ο ενεργός πολίτης παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημοκρατία (Φλογαΐτη, 2011). Φυσικά, η παραπάνω συνθήκη πρέπει να υποστηρίζεται παράλληλα με δημοκρατικές διαδικασίες στα πλαίσια της αειφορίας ώστε να αποφευχθεί η τρομοκρατία η οποία στηρίζεται στη συμμετοχή (Φλογαΐτη, 2011). Πρέπει να εφαρμόζονται δημοκρατικές και συμμετοχικές πρακτικές, δηλαδή πρέπει η εκπαίδευση να πραγματοποιείται με δημοκρατία με στόχο τη δημοκρατία. Αξίζει να σημειωθεί πως η δημοκρατία δεν διδάσκεται με αφηρημένο τρόπο αλλά μέσα από πρακτικές και την εμπειρία ενώ η διδασκαλία της δημοκρατίας με τρόπους που παραπέμπουν σε αυταρχισμό είναι απαράδεκτη (Hart, 1992, σ.5).

Στην εκπαίδευση, η αλλαγή συμπεριφοράς ταυτίζεται με τη δράση ενώ η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως μέσο αλλαγής της συμπεριφοράς. Πλέον, παρατηρούνται πολλές πρακτικές για την προστασία του περιβάλλοντος από τα σχολεία και τους δήμους ενώ υιοθετούνται πρακτικές όπως το κλείσιμο της βρύσης, την αποφυγή άσκοπης χρήσης του νερού, την αποτροπή της ρίψης σκουπιδιών στο δρόμο, την καθαριότητα της παραλίας, το σβήσιμο του φωτός όταν δεν χρειάζεται, τη ρίψη των υλικών στους κάδους ανακύκλωσης κλπ. (Jensen & Schnack, 1997). Όμως, οι παραπάνω πρακτικές οδηγούν σε μια παθητική αντιμετώπιση των μαθητών. Οι μαθητές έχουν περιορισμένες επιλογές καθώς ή θα ακολουθήσουν ή θα απορρίψουν την πρακτική (Fien, 2000).

Η αλλαγή της συμπεριφοράς δεν πρέπει να συμβαίνει σε ατομικό επίπεδο καθώς μια τέτοια αλλαγή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως εμπόδιο προς την αειφορία και την προστασία του περιβάλλοντος. Αυτό συμβαίνει διότι οι εν λόγω αλλαγές συνδέονται άμεσα με την πράσινη αγορά η οποία με σκοπό την αύξηση του κέρδους μπορεί να χαρακτηρίσει οτιδήποτε πράσινο, και ας είναι καλοδεχούμενη (Schnack, 1998, σ σ. 91-92).

Η αλλαγή της συμπεριφοράς μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ή καμπάνιες που δεν περιλαμβάνονται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (πχ. στην αγωγή υγείας για τα ναρκωτικά και το τσιγάρο) έχει αποβεί σχεδόν ανεπιτυχής. Επιπλέον, έρχεται σε πλήρη σύγκρουση με την κριτική σκοπιά της αειφόρου εκπαίδευσης η οποία προωθεί τη δράση ως δημοκρατική εκπαιδευτική εναλλακτική πρόταση για την αλλαγή της συμπεριφοράς (Φλογαΐτη, 2011).

Απαιτείται η πλήρη επίγνωση μιας πράξης από τους μαθητές διότι σε διαφορετική περίπτωση αποτελούν απλώς παθητικοί δέκτες και πειθήνια όργανα των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Η αειφόρος εκπαίδευση στοχεύει στο ακριβώς αντίθετο, δηλαδή στην ενεργό συμμετοχή και δράση καθώς όλοι μπορούν να αλλάξουν τις συνθήκες της ζωής τους. Η δράση αυτή αφορά τόσο το ατομικό όσο και το κοινωνικό επίπεδο, σε αλλαγές στις συνθήκες και στις κοινωνικές δομές που εμποδίζουν την αειφόρο ανάπτυξη. Οι μαθητές, για να είναι σε θέση να προωθούν την αειφορία πρέπει να αντιλαμβάνονται τις βασικές αιτίες των ζητημάτων που προκύπτουν, όπως και να επηρεάζουν και να αλλάζουν τις υπάρχουσες συνθήκες (Jensen & Schnack, 1997). Τα οικονομικά, περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα μέσα από την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και από τη συνειδητοποίηση ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους άρα οι αιτίες και οι λύσεις είναι κοινές (Ζαχαρίου, Καΐλα & Κατσίκης, 2008).

Με βάση τα παραπάνω δημιουργήθηκε το Μοντέλο Ανάπτυξης Ικανότητας Δράσης (Action Competence Model) (Jensen, 1995; Jensen & Schnack, 1997). Το μοντέλο αυτό δημιουργήθηκε για να παρουσιάσει τη διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά θα αναπτύξουν την ικανότητα δράσης. Πρωταρχικό ρόλο παίζει η γνώση/ επίγνωση, η οποία αφορά την κριτική διερεύνηση και την κατανόηση ενός ζητήματος ως προς την αιτία, τη σημασία, τις επιπτώσεις, τις αξίες, τις λύσεις των ειδικών κλπ. Ως δεύτερη συνιστώσα παρουσιάζεται η θέληση/ δέσμευση. Στο σημείο αυτό γίνεται επεξεργασία των προσωπικών αξιών και διαμορφώνονται οι απόψεις και οι θέσεις. Δημιουργείται η θέληση για συμμετοχή και πραγματοποιείται η ενδυνάμωση ώστε οι μαθητές να αισθανθούν ικανοί να επηρεάζουν τις διάφορες καταστάσεις. Στο τρίτο στάδιο επιδιώκονται τα οράματα, δηλαδή την ανάπτυξη των ιδεών, των απόψεων και των ονείρων τους

σχετικά με το εν λόγω ζήτημα. Στόχος είναι ένα αειφόρο μέλλον. Τέλος, παρουσιάζονται οι εμπειρίες δράσης οι οποίες αφορούν τη διερεύνηση και αξιολόγηση εναλλακτικών στρατηγικών δράσης οι οποίες οδηγούν στην επιλογή και αντίστοιχα την κατάλληλη δράση. Αξίζει να επισημανθεί πως η δράση διαφέρει από τη δραστηριότητα. Η δραστηριότητα είναι μια πρακτική η οποία εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης όπως τα πειράματα, οι εκδρομές κλπ. Η δράση αφορά την εμπλοκή των μαθητών και αργότερα του ενήλικα στην κοινωνία και στην πολιτική με σκοπό την επίλυση προβλημάτων και τη διευθέτηση ζητημάτων που αφορούν την εκπαίδευση, την αειφορία και την κοινωνία. Εστιάζει στις αλλαγές δίνοντας έμφαση στα αίτια των ζητημάτων. Επομένως, όταν το θέμα προς συζήτηση είναι η ρύπανση της θάλασσας, μια δραστηριότητα για τον καθαρισμό των ακτών δεν θεωρείται δράση που επιζητεί τη λύση του προβλήματος (Jensen & Schnack, 1997).

Στα σχολεία η κυριότερη «δράση» που παρατηρείται είναι η ανακύκλωση. Τα παιδιά καλούνται να ανακυκλώνουν όλο και περισσότερο με αποτέλεσμα να φέρνουν όλο και περισσότερα υλικά για ανακύκλωση. Όμως, η πρακτική αυτή τελικά οδηγεί στην αύξηση του καταναλωτισμού ώστε να αυξηθεί η ποσότητα προς ανακύκλωση, γεγονός που αποτελεί μια αντιπεριβαλλοντική πρακτική. Επομένως, δεν μπορεί να θεωρηθεί δράση και σίγουρα έχει αμφίβολα αποτελέσματα καθώς πρόκειται για συμπεριφοριστικές πρακτικές χωρίς κριτική σκέψη ως προς τα αίτια του προβλήματος και γενικότερα των προβληματισμών που προκύπτουν ενώ οδηγεί σε αποτελέσματα εκτός του πλαισίου της αειφορίας. Με βάση το παραπάνω μοντέλο, η δράση στοχεύει στο μετασχηματισμό και όχι σε μια απλή βελτίωση των συνθηκών της ζωής (Simonska, 2000). Δημιουργεί, επίσης τη θέληση, τη διάθεση και τα κίνητρα και αναπτύσσει την ουσιαστική κατανόηση και τις ικανότητες στα οποία οφείλει να στηρίζεται η ιδιότητα του πολίτη (Φλογαΐτη, 2011). Η δράση μπορεί να επιτύχει την αλλαγή συμπεριφοράς ενός ατόμου.

Προκειμένου να διαλευκανθεί ο στόχος της αειφόρου ανάπτυξης επισημαίνεται η άποψη της Παπαδημητρίου η οποία υποστηρίζει πως «με δεδομένο ότι η εμπλοκή των παιδιών στην επίλυση προβλημάτων εκ των πραγμάτων στις περισσότερες περιπτώσεις δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική, για λόγους που είναι ανεξάρτητοι από τα ίδια, υπάρχει ο κίνδυνος να τους δημιουργήσει απογοήτευση και ένα αίσθημα αδυναμίας ότι δεν είναι σε θέση να κάνουν κάτι, και τελικά να τους δημιουργήσει αδιαφορία» (Παπαδημητρίου, 1998, σ. 117). Επομένως, στόχος της αειφόρου εκπαίδευσης δεν αποτελεί η λύση των προβλημάτων της κοινωνίας από τα παιδιά ούτε η δημιουργία ενοχών. Στόχος είναι να αναπτύξουν την ικανότητα για συμμετοχή

και δράση στη δημόσια ζωή και ανάληψη ευθυνών μέσα από τις μαθησιακές τους εμπειρίες, Ένα σχολείο θεωρείται αειφόρο όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και μαθαίνουν από τη συμμετοχή τους και από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και όχι μόνο από την εξοικονόμηση ενέργειας ή την ανακύκλωση (Jensen & Schnack, 1997; Schnack, 1998). Σύμφωνα με τη Φλογαΐτη «Σε περίπτωση που η δράση στην οποία συμμετέχουν συνεισφέρει επίσης στην άμεση διευθέτηση συγκεκριμένων ζητημάτων και συμβάλλει στην υπόθεση της αειφορίας, θεωρούμε ότι επιτυγχάνεται ο άριστος συνδυασμός περιβαλλοντικών, κοινωνικών και παιδαγωγικών στόχων» (Φλογαΐτη, 2011). Η δράση εκλαμβάνεται ως εμπειρία και βασίζεται στην κριτική σκέψη, στις αξίες της αειφορίας και στον πολιτικό γραμματισμό. Το άτομο είναι σε θέση να διατυπώνει με σαφή τρόπο τις θέσεις του υπερασπίζοντάς τες και να εμπλέκεται σε υπεύθυνες πράξεις. Οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να αποφασίζουν για τις επιλογές τους ελεύθερα, μέσα από την επίσης ελεύθερη επαφή τους με τα πράγματα, τους χώρους και τις καταστάσεις.

Για την επίτευξη όλων των παραπάνω απαιτείται η συνεργασία σε πολλά επίπεδα, τόσο σε επίπεδο σχολείου, όσο σε επίπεδο κοινωνίας. Το σχολείο οφείλει να αναζητά για συμπράξεις στην κοινωνία, δηλαδή σε συνεργασίες εκτός σχολείου με κοινωνικούς φορείς και πρόσωπα που την αντιπροσωπεύουν. Η συγκεκριμένη πρακτική διαπλέκει την εκπαιδευτική διαδικασία άμεσα με πραγματικές καταστάσεις και συνδέεται απόλυτα με την προοπτική του ανοικτού σχολείου και με την κριτική εκπαίδευση (Giollito & Clary, 1994). Γενικότερα, η δημιουργία συμπράξεων μεταξύ φορέων ακόμα και με αντικρουόμενα συμφέροντα όπως συμπράξεις κυβερνητικών φορέων, ιδιωτικών φορέων, μη κυβερνητικών οργανώσεων, βιομηχανιών και επιχειρήσεων φαίνεται πως συμβάλλει ιδιαίτερα στην προώθηση της αειφορίας. Η εταιρικότητα αποτελεί βασική στρατηγική για την επίτευξη της αειφορίας στα σχολεία (UNESCO, 2005). Οι συμπράξεις μπορούν να θεωρηθούν παιδαγωγικοί στόχοι αλλά και εργαλεία. Η σύμπραξη αποτελεί την κατάλληλη μορφή συνεργασίας καθώς συνδυάζει τη μέγιστη αποδοτικότητα και συλλογικότητα με την ταυτόχρονη διατήρηση της διάκρισης των εταίρων. Οι εταίροι διαθέτουν διαφορετικές ή/ και συμπληρωματικές γνώσεις, επομένως επιτυγχάνεται ο πλουραλισμός των γνώσεων και της πληροφορίας στα πλαίσια του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης. Η συλλογικότητα και η ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία νέων στρατηγικών και ιδεών, ακόμα και οραμάτων σχετικών με την αειφορία. Ταυτόχρονα συνδυάζονται οικονομικοί και ανθρώπινοι πόροι προκειμένου μακροχρόνια να αναπτυχθούν στρατηγικές που θα οδηγήσουν σε αλλαγή. Μέσα από την

αλληλοστήριξη και την ενθάρρυνση, η σύμπραξη διαθέτει δημοκρατικά στοιχεία ενώ ταυτόχρονα προσκρούει στις παραδοσιακές δομές εξουσίας και ιεράρχησης καθώς επιδιώκει την αποδόμηση της ιεράρχησης. Διάφορα προβλήματα όπως η έλλειψη οικονομικών πόρων, η έλλειψη χρόνου για τη δημιουργία ενός κλίματος κατανόησης και αλληλεπίδρασης, η δυσκολία συντονισμού και πολλά άλλα εμποδίζουν τη δημιουργία και την ομαλή λειτουργία των συμπράξεων στα σχολεία. Ωστόσο, το σημαντικότερο εμπόδιο φαίνεται πως είναι η κουλτούρα μη συνεργασίας, του ατομισμού και της απομόνωσης, σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε μεταξύ εκπαιδευτικών που υλοποιούσαν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς ο βαθμός συνεργασιών ήταν ιδιαίτερα χαμηλός ανάμεσα σε πρόσωπα και φορείς εκτός σχολείου (Βούκουνας, 2005). Παρόλα αυτά, οι συμπράξεις θεωρούνται πολύ σημαντικές τόσο για την προώθηση της αειφορίας όσο και για την επίτευξη της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα επιτυχημένης σύμπραξης στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι το πρόγραμμα ENSI του ΟΟΣΑ (CERI), η οποία λειτουργεί από το 1986 έως σήμερα. Πρόκειται για σχολεία, εκπαιδευτικούς φορείς, κυβερνητικούς φορείς και πανεπιστημιακά ιδρύματα από χώρες της Ευρώπης, της Νοτιοανατολικής Ασίας και του Ειρηνικού και την Αυστραλία. Κοινό όραμα και στόχο αποτελεί η αλλαγή του σχολείου, της εκπαίδευσης και της κοινωνίας μέσα στα πλαίσια της αειφορίας (Tilbury & Wortman, 2004).

Η αειφόρος ανάπτυξη πρέπει να ενσωματωθεί σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής, δηλαδή στη διοίκηση, στη μαθησιακή διαδικασία, στη διαχείριση των κτιρίων και στις διαπροσωπικές σχέσεις εντός της σχολικής κοινότητας (Καλαϊτζίδης, 2013). Για την εφαρμογή της έννοιας του αειφόρου σχολείου είναι απαραίτητο να παρουσιαστεί η θεωρητική προσέγγιση του P. Posch (1999) ο οποίος ισχυρίζεται την ύπαρξη τριών πεδίων λειτουργίας. Το πρώτο είναι το παιδαγωγικό πεδίο όπου αναδεικνύεται μια δημιουργική μαθησιακή εμπειρία μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών προκειμένου να καλλιεργηθεί η ικανότητα για ανάληψη δράσης στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινωνία. Το δεύτερο είναι το κοινωνικό/ οργανωσιακό πεδίο που στοχεύει στη δημιουργία μιας κουλτούρας επικοινωνίας και συμμετοχής για τη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο της αμοιβαίας αναγνώρισης και του σεβασμού. Το τελευταίο πεδίο είναι το τεχνικό- οικονομικό/ περιβαλλοντικό πεδίο το οποίο ενσωματώνει την οικονομική και φιλική χρήση των φυσικών πόρων προς το περιβάλλον στο σχολικό συγκρότημα. Η κεντρική διάσταση της έννοιας του «αειφόρου σχολείου» είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών διότι μέσω της ενεργού συμμετοχής μπορεί να θεωρηθεί ως μεταρρυθμιστική διαδικασία η οποία

μελλοντικά θα αποφέρει αλλαγή μέσα από τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας, με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009, σ. 56). Η ενεργή μάθηση και δράση κινητοποιεί τα κίνητρα των παιδιών ενώ αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία ανάπτυξης της σκέψης, του συναισθήματος και της δράσης (Brody, 2005). Η έννοια της συμμετοχής είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αειφορία και αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την προώθηση της στην κοινωνία και σε ένα αειφόρο σχολείο μέσα από ουσιαστικές και με νόημα δράσεις (Simonska, 2000; Rauch, 2002; Mogensen & Mayer, 2005; Λιαράκου, 2013; Κάτσεων κ.ά., 2015). Η ανάπτυξη της ικανότητας συμμετοχής επιτυγχάνεται από την κουλτούρα του σχολείου, το κλίμα και το αντικείμενο της διδασκαλίας, οι ικανότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και ο βαθμός επάρκειας που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ως προς τις ικανότητες τους αυτές (Ταμουτσέλη & Μητακίδου, 2006; Κάτσεων, 2013; Katsenouetal., 2013). Σε πλήρη αντίθεση με τα παραπάνω, έχει διαπιστωθεί από έρευνες πως είναι λίγες οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και έρευνες σχετικά με αυτό (Κάτσεων κ.ά., 2015) ενώ λίγες είναι και οι προσπάθειες ανάδειξης της συμμετοχής των παιδιών μέσα από εκπαιδευτικές και ερευνητικές διαδικασίες που προωθούν το αειφόρο σχολείο (Κάτσεων, 2012).

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία προωθεί τη μαθητοκεντρική προσέγγιση μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και αποτελεί μια διαρκή διαδικασία μέσα στα πλαίσια της διαβίου μάθησης και της μάθησης του ανθρώπου μέσω της τυπικής, μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης (Παπαβασιλείου, 2011). Εφαρμόζονται διαφορετικές παιδαγωγικές μέθοδοι οι οποίες προωθούν τη συνεργατικότητα και την ομαδικότητα. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη προσεγγίζει ένα θέμα ιδιαίτερα ευαίσθητο στο χώρο της εκπαίδευσης, αυτό της Ειδικής Αγωγής. Στις επικρατούσες συνθήκες στα ελληνικά σχολεία, επικρατεί ο ανταγωνισμός και ο ατομικισμός, στοιχεία τα οποία αποτελούν τροχοπέδη για την αειφόρο ανάπτυξη και την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα. Οι αυξανόμενες κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες μεταφέρονται και στο χώρο της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση να μην είναι ισότιμο. Ένα σχολείο, ειδικά ένα αειφόρο σχολείο πρέπει να έχει αποβάλλει κάθε ψήγμα προκατάληψης, διάκρισης ή αποκλεισμού. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή συγκλίνουν αρμονικά με κοινούς στόχους και κοινά σημεία ενώ υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση και άμεση αλληλεπίδραση. Ο βασικός τους σκοπός είναι η απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων μέσα στο πλαίσιο του σεβασμού, της εκτίμησης, της υπευθυνότητας, της συνεργασίας, της

ισορροπίας και της ανάπτυξης ηθικών δεσμών μεταξύ πολιτισμού και φύσης, ταυτότητας και ετερότητας, υποκειμένου και αντικειμένου και κοινωνίας, ομάδας και ατόμου (Δημακοπούλου, 2010). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής εφαρμόζεται για να ευαισθητοποιήσει απέναντι σε περιβαλλοντικά ζητήματα και συμβάλλει σημαντικά στην εκπαίδευση των ατόμων που εντάσσονται στην Ειδική Αγωγή. Σύμφωνα με έρευνες, τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή επηρεάζουν θετικά το γνωστικό, συμμετοχικό και συναισθηματικό πεδίο των μαθητών που εντάσσονται στην Ειδική Αγωγή (Παπαδόπουλος κ.α. 2007; Μπούτσκου, 2006; Αντωνάτου, 2006). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συμβάλλει καταλυτικά στην ομαλή ένταξη των παιδιών της Ειδικής αγωγής με ομαδοσυνεργατικές πρακτικές οι οποίες συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους.

Η γνώση που κατακτιέται από την επίλυση πραγματικών προβλημάτων δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον διότι η θεωρία συνδυάζεται αρμονικά με την πράξη έτσι ώστε να δημιουργηθεί η αυθεντική μάθηση (Crew, 1987). Σύμφωνα με τους Dewey, Piaget και Lewin, οι εμπειρίες αποτελούν βάση στη μάθηση μόνο όταν δημιουργηθεί προσωπικό νόημα για τους μαθητές, είναι συνεχής, στοχοποιούνται ως αντικείμενο ερευνητικής εξέτασης και κριτικής και εξετάζονται με βάση το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον από το οποίο προέκυψε (Ματσαγγούρας, 2011). Οι μαθητές αποκτούν βαθιά γνώση όταν νιώθουν ασφαλείς και έχουν εξασφαλίσει την αυτοεκτίμησή τους (Rogers, 2006). Ο μαθητής αναγνωρίζει την εμπειρία που έχει βιώσει, συγκινείται και τη μοιράζεται μέσα από την επικοινωνία με το περιβάλλον που οδηγεί, τελικά, σε βαθιά κοινωνικοποίηση (Μπακιρτζής, 2003). Όταν οι μαθητές έχουν εμπειρίες από πολλά και διαφορετικά προβλήματα αντιλαμβάνονται ότι το κάθε πρόβλημα λύνεται με διαφορετικό τρόπο αρκεί να μάθουν να δρουν με αρχές σε πολύπλοκες καταστάσεις ώστε να μάθουν να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες αρχές στις κατάλληλες περιστάσεις και, φυσικά, να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν την κατάλληλη γνώση σε διαφορετικές καταστάσεις και προβλήματα (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993).

Η Αειφόρος Εκπαίδευση εφαρμόζει καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους οι οποίες οδηγούν στη δημιουργία ενός αειφόρου σχολείου το οποίο θα αλλάξει την εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα έχοντας στόχο να γίνει το οργανωτικό πλαίσιο και όχι μια απλή διάσταση του σχολείου. Πρέπει να ληφθεί υπόψη πως πρακτικές όπως οι απολιτικές προσεγγίσεις της πραγματικότητας, η μονομερής σύνδεση της αειφορίας με τις φυσικές επιστήμες, η συμβατική διδασκαλία της οικολογίας, η «ηθικοπλαστική» εκπαίδευση για τη φύση, η εκπαίδευση εκτός σχολείου μέσω των εκδρομών, η στείρα μετάδοση γνώσεων εγκυκλοπαιδικού τύπου στα

σχολικά προγράμματα κλπ. έχουν αποδειχθεί ανεπιτυχείς, δεν συνδέονται με τις αξίες της αειφορίας και δεν επιφέρουν επιθυμητά αποτελέσματα για την δημιουργία της ιδιότητας του υπεύθυνου πολίτη. Σύμφωνα με την άποψη της Φλογαΐτη για όσους θεωρούν τις παραπάνω θέσεις μια ουτοπία επισημαίνει πως «μόνο αν έχει κανείς οράματα και στόχους υπάρχει δυνατότητα να τα καταφέρει, ίσως όχι απόλυτα, αλλά προς την κατεύθυνση που επιθυμεί. Το επιθυμητό δεν είναι δυνατόν να το καταπνίγει το άμεσα εφαρμόσιμο ή το επικαιρικά εφικτό, κατά τον ίδιο τρόπο που η χρηστικότητα δεν μπορεί να υποβαθμίσει την ομορφιά. Όποιος στέκεται μαρμαρώνει και όποιος δεν ονειρεύεται σχεδιάζοντας το μέλλον είναι καταδικασμένος στη στασιμότητα. Για την αλλαγή χρειαζόμαστε οράματα, πεποίθηση ότι η επεξεργασία τους αξίζει πραγματικά τον κόπο, όπως επίσης θέληση και ικανότητες να παλέψουμε γι' αυτά. Αυτά, τουλάχιστον, είμαστε σίγουροι ότι μπορούμε και αξίζει να τα δώσουμε στα παιδιά μας» (Φλογαΐτη, 2011).

1.7 Το αειφόρο σχολείο στην Ελλάδα

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και η ιδέα του Αειφόρου Σχολείου προωθείται επίσημα στα Νέα Προγράμματα Σπουδών, στα οποία εισάγεται το διδακτικό πεδίο «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Π.Ε.Α.Α.)». Βασικό θέμα του πεδίου είναι το «Αειφόρο Σχολείο» για τις περισσότερες τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου, συγκεκριμένα στη Β' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού και Α', Β' Γυμνασίου. Η πρώτη προσπάθεια που καταγράφηκε στην Ελλάδα για προώθηση της Αειφορίας στην Εκπαίδευση ήταν η δημιουργία ενός τοπικού σχολικού δικτύου στην Αχαΐα με επιτυχία (Καλαϊτζίδης, 2013). Η Ελληνική Εταιρία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού διέδωσε μέσα από το Βραβείο του Αειφόρου Σχολείου την ιδέα του Αειφόρου Σχολείου την τριετία 2010-2013. Ο διαγωνισμός πραγματοποιήθηκε μεταξύ των σχολείων με στόχο την ένταξη της αειφορίας στις πρακτικές του σχολείου, δηλαδή την προβολή και την ενίσχυση των προσπαθειών σε διαφορετικά θεματικά πεδία τα οποία εμπίπτουν στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία. Οι «δείκτες αειφόρου σχολείου» προωθούσαν το πρότυπο του αειφόρου σχολείου διαδίδοντας, έτσι, τις καλές πρακτικές που πραγματοποιούνταν στα σχολεία. Το Συμβούλιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΙΑΣ Περιβάλλοντος και Πολιτισμού πρότεινε την υιοθέτηση «Δεικτών Αειφόρου Σχολείου» σε αντιστοιχία προς τους «δείκτες αειφόρου ανάπτυξης» (Καλαϊτζίδης & Δηλάρη, 2010). Οι δείκτες δοκιμάστηκαν πιλοτικά τη χρονική περίοδο 2009- 2010. Διαμορφώθηκαν 40 δείκτες αειφόρου σχολείου για τα σχολεία

της Δευτεροβάθμιας και λιγότεροι δείκτες για τους υπόλοιπους τύπους σχολείων. Το Βραβείο Αειφόρου Σχολείου θεσμοθετήθηκε για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 2010-11 και συμμετείχαν 140 σχολεία. Τη σχολική χρονιά 2011-12 συμμετείχαν 180 σχολεία και τη σχολική χρονιά 2012-13 συμμετείχαν 200 σχολεία. Λειτουργούσε στο πλαίσιο του Σ.Π.Ε. υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας. Ο διαγωνισμός σταμάτησε τον Ιούνιο του 2013. Οι «Δείκτες Αειφόρου Σχολείου» στόχευαν στη βελτίωση των τριών πεδίων λειτουργίας του σχολείου τα οποία είναι το παιδαγωγικό, το κοινωνικό/ οργανωσιακό και το περιβαλλοντικό. Πρακτικά αποδείχθηκε πως τα σχολεία λειτούργησαν με τους «Δείκτες Αειφόρου Σχολείου» και ότι το Αειφόρο σχολείο αποτελεί μια επιτυχημένη μορφή οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου που βελτιώνει όλες τις πλευρές του (Καλαϊτζίδης, 2013). Η παιδαγωγική ομάδα της ΕΛΛΕΤ ανέλαβε τη μετεξέλιξη του Βραβείου Αειφόρου Σχολείου σε Πρόγραμμα με τίτλο «ΑΕΙΦΟΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Όλοι νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε (Τρικαλίτη, Αγγελίδου, 2015). Το εν λόγω πρόγραμμα βασίστηκε στην αυτενέργεια του κάθε σχολείου, στη δική του απόφαση να στραφεί προς στην αειφορία και στην υιοθέτηση διαφορετικών προσεγγίσεων. Η μετεξέλιξη του Βραβείου Αειφόρου Σχολείου ήταν το βραβείο σε «Σήμα» αειφόρου σχολείου. Το Σήμα Αειφόρου Σχολείου αποτελεί μια πιστοποίηση που λαμβάνει όποιο σχολείο στραφεί στην αειφορία στο σύνολο μέσα από την υλοποίηση δραστηριοτήτων που υπαγορεύονται από τους Δείκτες Αειφόρου Σχολείου εφόσον πληρούνται τα σχετικά κριτήρια (Βλαχογιάννη, 2021). Η εισαγωγή της αειφορίας στο σχολείο εισάγεται με βάση 8 πυλώνες για την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών ώστε να εμπλακούν στις διαδικασίες μετασχηματισμού του σχολείου. Η παρακολούθηση της πορείας προς την αειφορία πραγματοποιείται από τους 8 πυλώνες με τα αντίστοιχα κριτήρια. Οι 8 πυλώνες είναι οι εξής:

1. 1^{ος} πυλώνας → Δημοκρατία και συμμετοχή στο σχολείο. Το Αειφόρο Σχολείο αποτελεί πρότυπο κοινωνικής αποδοχής ώστε όλα τα παιδιά και όλοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ισότιμα στη σχολική πραγματικότητα. Καλλιεργείται ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις διαφορετικές πολιτισμικές μορφές και υπάρχει κατανόηση, αγάπη και αναστοχασμός για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου επιδόσεων. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα για δημιουργική απασχόληση και δράσεις – αλλαγές που τροποποιούν το κλίμα του σχολείου. Έτσι, επιτυγχάνεται αποτελεσματικά η ένταξη των παιδιών στο σχολείο και αντιμετωπίζεται με επιτυχία η σχολική διαρροή και η σχολική βία. Παράλληλα επιτυγχάνεται η ανάπτυξη του ενεργού πολίτη, δηλαδή η ανάπτυξη της

πολιτειότητας καθώς τα παιδιά συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, σε εύρεση σχεδίων δράσης και εκτέλεση σχεδίων δράσης.

2. 2^{ος} πυλώνας → Η βελτίωση του πλαισίου μάθησης. Το αειφόρο σχολείο αποτελεί έναν εξελισσόμενο οργανισμό μάθησης και επιτυγχάνεται η βιωματική παιδαγωγική και ενεργητική μάθηση. Οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση τους και δεν είναι απλώς παθητικοί ακροατές. Τα μαθήματα γίνονται ενδιαφέροντα και δημιουργικά ενώ αναλύονται θέματα σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη. Το αειφόρο σχολείο ενδιαφέρεται και μεριμνάει για το μέλλον, καλλιεργεί την κριτική σκέψη και προωθεί πρακτικές συμμετοχής και ανάληψης δράσης. Όλα τα αντικείμενα αναθεωρούνται υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Προωθούνται καινοτόμες πρακτικές προς βελτίωση της διδασκαλίας. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη προωθεί την εμπλοκή όλου του σχολείου σε διαδικασίες έρευνας δράσης με απαραίτητη γνώση πως η σχολική ανάπτυξη μπορεί να είναι απρόβλεπτη.
3. 3^{ος} πυλώνας → Η προαγωγή του πολιτισμού και των τεχνών στο σχολείο. Προσφέρεται ο επανασχεδιασμός των πολιτιστικών πολιτικών και των μεθόδων πολιτιστικής διαχείρισης.
4. 4^{ος} πυλώνας → Το αειφορικό κτίριο και η αυλή. Το αειφορικό κτίριο οφείλει να προσφέρει άνεση και υγεία στους χρήστες της. Επίσης, οφείλει να υποστηρίζει την παιδαγωγική διαδικασία, τη συμμετοχική και ενεργητική μάθηση και τη σύνδεση με την κοινότητα. Οφείλει να σέβεται την τοπική αρχιτεκτονική κληρονομιά, το μικροκλίμα της περιοχής και να περιορίζει τις ενεργειακές του ανάγκες. Πρέπει ο σχεδιασμός να διευκολύνει την επικοινωνία των μαθητών/τριών μεταξύ τους και την επαφή με το φυσικό περιβάλλον και τη βιοποικιλότητα.
5. 5^{ος} πυλώνας → Η πολιτική για την εξοικονόμηση ενέργειας και τις μετακινήσεις από και προς στο σχολείο. Το αειφόρο σχολείο αποτελεί πρότυπο για την εξοικονόμηση ενέργειας, τη χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και την αλλαγή των μετακινήσεων των παιδιών όσον αφορά τη μετακίνησή τους.
6. 6^{ος} πυλώνας → Η ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων (νερό, υλικά και απορρίμματα). Το αειφόρο σχολείο αποτελεί πρότυπο για τη διαχείριση των φυσικών πόρων πχ. νερό, απορρίμματα, υλικά (χαρτί, μελάνια) και τη μείωση της κατανάλωσής τους. Στόχος είναι η μείωση του οικολογικού αποτυπώματος του σχολείου.

7. 7^{ος} πυλώνας→ Η προαγωγή της υγείας στο σχολείο. Το Αειφόρο Σχολείο εστιάζει στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της σωματικής υγείας τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.
8. 8^{ος} πυλώνας→ Από την τοπική στην πλανητική κλίμακα. Είναι απαραίτητη η σύνδεση του σχολείου με τα πολιτιστικά και περιβαλλοντικά δρώμενα του τόπου καθώς εμπλουτίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία η οποία συνδέεται με την τοπική κοινότητα και δίνει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να δράσουν με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Οι μαθητές, όταν εμπλέκονται σε δράσεις τοπικού ενδιαφέροντος, αποκτούν ενδιαφέρον για τα κοινά αλλά και για προβλήματα πλανητικής κλίμακας πχ. η κατανομή των πόρων, η ειρήνη, η φτώχεια, η υπερθέρμανση του πλανήτη, η διαφάνεια, η δημοκρατία κλπ.

Το πρόγραμμα Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο καλείται να μεταφέρει το σχολείο από την ατομικότητα στη συλλογικότητα, την κριτική, συνθετική και δημιουργική σκέψη ώστε το κάθε σχολείο να χαράξει το δικό του στρατηγικό μετασχηματισμό. Η Παιδαγωγική και Επιστημονική ομάδα του Προγράμματος οργανώνει ημερίδες, σεμινάρια θερινά πανεπιστήμια και συνεδρίες, παράγει εκπαιδευτικό έργο και επιδιώκει την αλληλεπίδραση των σχολείων του προγράμματος μεταξύ τους υποστηρίζοντας με διακριτικό τρόπο όσα σχολεία επιθυμούν να μεταβούν στην αλλαγή και να στραφούν στην αειφορία ώστε να θεωρούνται Αειφόρα Σχολεία (Τρικαλίτη, 2015).

1.8 Προκλήσεις των σχολείων για την προώθηση της Αειφορίας και τρόποι αντιμετώπισής τους

Στην ελληνική πραγματικότητα, τα σχολεία έχουν να αντιμετωπίσουν αρκετές προκλήσεις, κάποιες από αυτές έχουν ήδη αναφερθεί, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να μετατραπούν σε αειφόρα σχολεία. Αναλυτικότερα, η πρώτη πρόκληση είναι η έλλειψη χρηματοδότησης καθώς η εφαρμογή βιώσιμων πρακτικών απαιτεί ένα κόστος κατά τη διάρκεια του αρχικού σταδίου το οποίο τα σχολεία αδυνατούν να διαθέσουν λόγω περιορισμένων πόρων (πχ. εγκατάσταση ηλιακών συλλεκτών). Τα σχολεία, για να αρθεί το εν λόγω εμπόδιο, μπορούν να αναζητήσουν επιχορηγήσεις και ευκαιρίες χρηματοδότησης και να συνεργαστούν με τοπικές επιχειρήσεις και οργανισμούς για να αυξήσουν τη συμμετοχή και υποστήριξη της κοινότητας (Dyer et al., 2017). Η δεύτερη πρόκληση είναι η έλλειψη γνώσης και κατάρτισης του προσωπικού του σχολείου καθώς οι βιώσιμες πρακτικές απαιτούν ως επί των πλείστων εξειδικευμένες γνώσεις και κατάρτιση, επομένως ενδεχομένως να μην υπάρχει η απαραίτητη τεχνογνωσία για εφαρμογή και διατήρηση των βιώσιμων πρωτοβουλιών. Για να αντιμετωπιστεί η εν λόγω δυσκολία, τα σχολεία μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης στα μέλη του προσωπικού προκειμένου να αυξήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σχετικά με τη βιωσιμότητα. Άλλος τρόπος είναι η συνεργασία για τη δημιουργία μιας κουλτούρας βιωσιμότητας στο σχολείο ώστε τα άτομα να ενθαρρύνονται να ανταλλάζουν ιδέες, εμπειρίες και γνώσεις μεταξύ τους (Littledyke & Eames, 2015). Η τρίτη πρόκληση είναι η έλλειψη της συμμετοχής των παιδιών και της κοινότητας. Αν η κατανόηση της σημασίας της βιωσιμότητας δεν είναι πλήρης, η συμμετοχή των μαθητών και της κοινότητας μπορεί να αντιμετωπίσει δυσκολίες. Για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες, το σχολείο μπορεί να αυξήσει την εκπαίδευση και την ευαισθητοποίηση σχετικά με ζητήματα βιωσιμότητας ώστε να υπάρχει η δυνατότητα εμπλοκής των μαθητών και της κοινότητας σε πρωτοβουλίες αειφορίας και να παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές και στην κοινότητα για οικειοποίηση των προσπαθειών της αειφορίας (O'Brien & Rice, 2019). Η τέταρτη πρόκληση είναι η δυσκολία μέτρησης και αξιολόγησης του αντίκτυπου των βιώσιμων πρωτοβουλιών βιωσιμότητας. Δεν είναι πάντα εφικτή η παρακολούθηση της προόδου και του αντίκτυπου των πρωτοβουλιών βιωσιμότητας ιδίως αν τα σχολεία δεν διαθέτουν τα απαραίτητα εργαλεία ή τις μετρήσεις. Ένας τρόπος αντιμετώπισης είναι η ανάπτυξη σαφών στόχων και μετρήσεων από τα σχολεία για πρωτοβουλίες βιωσιμότητας για να χρησιμοποιήσουν εργαλεία όπως είναι οι ενεργειακοί έλεγχοι και οι αξιολογήσεις αποβλήτων για την παρακολούθηση της προόδου και να μοιραστούν τα ευρήματα

και τα αποτελέσματά τους με την ευρύτερη κοινωνία (Sterling & Thomas). Η πέμπτη πρόκληση είναι η έλλειψη υποστήριξης από φορείς χάραξης πολιτικής και κυβερνητικούς αξιωματούχους. Η υποστήριξή τους είναι απαραίτητη για την εφαρμογή βιώσιμων πρακτικών από τα σχολεία σε μεγαλύτερη κλίμακα. Επομένως, τα σχολεία πρέπει να δημιουργήσουν σχέσεις με τους αντίστοιχους υπευθύνους προκειμένου να υποστηρίξουν πολιτικές και προγράμματα υποστήριξης της βιωσιμότητας και να συνεργαστούν με άλλα σχολεία και οργανισμούς για να αυξήσουν το συλλογικό τους αντίκτυπο (O'Brien & Rice, 2019). Η έκτη και τελευταία πρόκληση είναι η ανάγκη για διαρκή συντήρηση και διατήρηση βιώσιμων πρωτοβουλιών. Απαιτείται η συνεχή συντήρηση ώστε οι βιώσιμες πρακτικές να συνεχίσουν να είναι αποτελεσματικές και αποδοτικές και να μην καταλήξουν να είναι ξεπερασμένες και αναποτελεσματικές. Τα σχολεία μπορούν να αναπτύξουν σχέδια συντήρησης για βιώσιμες πρωτοβουλίες, να διαθέσουν πόρους και χρόνο από το προσωπικό για συνεχή συντήρηση και να παρέχουν εκπαίδευση και υποστήριξη στα υπεύθυνα μέλη του προσωπικού σε αυτόν τον τομέα (Fien & Tilbury, 2014). Συμπερασματικά, τα αειφόρα σχολεία μπορούν να υιοθετήσουν τις παραπάνω πρακτικές και στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και να σημειώσουν πρόοδο ως προς τη δημιουργία υγιών, ασφαλών και καλλιεργητικών περιβαλλόντων μάθησης και να προάγουν την κοινωνική, περιβαλλοντική και οικονομική βιωσιμότητα (Armitage & Bene, 2012, Μητσοπούλου, 2023).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ Η ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Σύνδεση βιωματικής μάθησης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η βιωματική μάθηση διακρίνεται από ρευστότητα (Δεδούλη, 2003) και διακρίνεται από πέντε βασικά στάδια σύμφωνα με τον Jorlin. Το πρώτο στάδιο αφορά την παρουσίαση της δραστηριότητας και την κινητοποίηση για δράση με εστίαση στην προσοχή των παιδιών. Το δεύτερο στάδιο σχετίζεται με τη σωματική, διαπροσωπική, συναισθηματική και νοητική δράση καθώς αντιμετωπίζονται τα προβλήματα και επιλύονται. Στο τρίτο στάδιο ενισχύεται το αίσθημα ασφάλειας τους μέσα από τη σωματική, γραπτή και προφορική βοήθεια και υποστήριξη που οδηγούν τους μαθητές σε περισσότερη προσπάθεια. Στο τέταρτο στάδιο συναντάται η ανατροφοδότηση στην οποία περιλαμβάνονται σχόλια για τις δράσεις του μαθητή, τη στάση του στην ομάδα και το μέγεθος της προσπάθειας. Στο πέμπτο στάδιο πραγματοποιείται ανασκόπηση των πεπραγμένων, οργάνωση της πληροφορίας που αντλήθηκε και αποστασιοποίηση (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, 2008). Από τα παραπάνω στάδια αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η σύνδεση της βιωματικής μάθησης με το χρόνο. Θα πρέπει να δίνεται στους μαθητές ο απαραίτητος χρόνος είτε μεμονωμένα είτε ομαδικά για να προβληματίζονται, να διερευνούν τις απαντήσεις τους, να αναζητούν λύσεις και να καταλήγουν σε συμπεράσματα ως αποτέλεσμα της διερευνητικής τους απασχόλησης (Χρυσυφίδης, 1996). Τα παιδιά χρειάζονται μεγάλα χρονικά διαστήματα για να εκδηλώσουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα ώστε να συνδέσουν τις αποσπασματικές τους γνώσεις που έχουν συλλέξει στο στάδιο τις έρευνας (Γεωργόπουλος, 2011). Επιπροσθέτως, η διάρκεια των βιωματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι απροσδιόριστη καθώς εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες όπως η ηλικία των παιδιών, ή έκταση και η ένταση των ενδιαφερόντων τους και οι αντικειμενικές προϋποθέσεις (Κλεάνθους, Παπαδημητρίου, 1956). Από τα παραπάνω προκύπτει μια έντονη δυσφορία στον εκπαιδευτικό κόσμο εξαιτίας της συνάφειας ανάμεσα στη βιωματικότητα και το χρόνο προκειμένου να ενταχθούν τέτοιου είδους προγράμματα στις πρακτικές του σχολείου (Γεωργόπουλος, 2011). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, για άλλη μια φορά, και στην προκειμένη περίπτωση αποκλειστικά από εκπαιδευτική σκοπιά πως είναι απαραίτητη η ένταξη περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες διότι μέσα από τα προγράμματα αυτά μπορούν να εφαρμοστούν καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας τις οποίες οι

εκπαιδευτικοί θα μπορούν, εφόσον εξοικειωθούν με αυτές, να τις χρησιμοποιούν και στα μαθήματα όλου του αναλυτικού προγράμματος. Η υιοθέτηση καινοτόμων εκπαιδευτικών εργαλείων και δραστηριοτήτων μπορεί να πραγματοποιηθεί και στον τομέα της Ειδικής Αγωγής.

Το βιωματικό σχολείο στοχεύει στην καλλιέργεια πολλών μορφών νοημοσύνης όπως είναι η κιναισθητική, η χωρική, η μουσική, η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική. Ευνοεί την κινητοποίηση και έκφραση των παιδιών που δεν έχουν ανεπτυγμένη λογικομαθηματική και γλωσσική νοημοσύνη σε υψηλό βαθμό σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο το οποίο ευνοεί τους μαθητές οι οποίοι κατέχουν αυτά τα είδη νοημοσύνης σε υψηλό βαθμό καθώς κέντρο αποτελεί η ανάπτυξη λογικομαθηματικών και γλωσσικών δεξιοτήτων (Δεδούλη, 2003).

Με βάση τα παραπάνω παρουσιάζεται η Βιωματική Παιδαγωγική η οποία έχει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα ενεργητικής μάθησης που βασίζεται στα βιώματα και στις εμπειρίες των παιδιών. Προτείνεται η συνδυαστική δράση νου και χεριών για τη λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται για τις στάσεις και τις ικανότητες (Ματσαγκούρας, 2011). Οι διδακτικές διαδικασίες μάθησης είναι ανοιχτές και βασίζονται σε ανοιχτά Προγράμματα Σπουδών και όχι σε κλειστά αναλυτικά προγράμματα τα οποία δεν διαθέτουν ευελιξία. Υποστηρίζεται η προσωπική συμβολή στην εξεύρεση λύσης μέσα από βιώματα, η μόρφωση πραγματοποιείται μέσα από ρεαλιστικές καταστάσεις, συνδέεται η χειρωνακτική με την πνευματική εργασία και ενισχύεται η ομαδική δράση ενάντια στην αποξένωση και την εισαγωγή της καθημερινής ζωής στη μόρφωση (Χρυσαιφίδης, 1996). Βέβαια, στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως υπάρχουν οπαδοί της Βιωματικής Μάθησης οι οποίοι παρουσιάζουν στα παιδιά υπερβολικά πολλά βιώματα χωρίς την αντίστοιχη επεξεργασία ελπίζοντας πως οι εμπειρίες αυτές θα οργανωθούν αυτόματα στους μαθητές. Η παραπάνω πρακτική φέρνει αντίθετα αποτελέσματα και κατά συνέπεια οι μαθητές διασπώνται ψυχικά, αυτοακυρώνεται το νόημα της δράσης και καταργούνται τα οφέλη της βιωματικής διαδικασίας (Κλεάνθους, Παπαδημητρίου, 1952). Ο αναστοχασμός είναι απαραίτητος διότι χωρίς αυτόν η βιωματική διαδικασία αχρηστεύεται και μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα, πεποιθήσεις και γνώσεις (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, 2008). Στόχος της Βιωματικής Παιδαγωγικής είναι να συνυπάρξει αρμονικά με την παραδοσιακή παιδαγωγική ώστε το σχολείο να μην αποτελεί απλώς ένα μέρος αναπαραγωγής γνώσεων αλλά να καλλιεργείται συγχρόνως και η ικανότητα αναζήτησης και μάθησης της γνώσης. Δεν μπορεί να καταργηθεί ο διδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού αλλά μπορεί να αντικατασταθεί από τη

χρήση αμεσότερων μορφών διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2011). Όμως ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακολουθήσει την κατάλληλη προετοιμασία ώστε να ανακαλύψει τα κενά του Αναλυτικού Προγράμματος στα οποία θα ενσωματώσει τη Βιωματική Μάθηση προκειμένου να συμβάλλει συνειδητά και δημιουργικά στην εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων και σε νέες αναζητήσεις (Χρυσafiδης, 1996). Πρέπει να παρέχεται ένα φάσμα εμπειριών με την απαραίτητη ποιότητα που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και θα είναι προσαρμοσμένες ανάλογα με την αναπτυξιακή τους πορεία ώστε να διευκολύνεται η προσέγγιση και η βίωση των εμπειριών (Μπακιρτζής, 2003). Τα παραπάνω δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε συνθήκες πίεσης χρόνου ή γρήγορους ρυθμούς ταχύτητας της γνώσης ή με συγκεκριμένους τρόπους στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος ή κάποιου σχολικού εγχειριδίου.

2.2 Θεωρητικό πλαίσιο βιωματικών δραστηριοτήτων

Η εκπαιδευτική μεθοδολογία η οποία χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό βασίζεται σε τρεις αρχές. Η βιωματική ή εμπειρική αρχή η οποία βασίζεται στο βίωμα και την εμπειρία των μαθητών, η αρχή της συνοδείας, στην οποία ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του εμπυχωτή ώστε οι μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα και να επικοινωνούν μεταξύ τους και η αρχή της παρέμβασης στην οποία ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει ως δημοκρατικός ηγέτης, εκτός από ενεργός ακροατής και προτείνει δραστηριότητες στους μαθητές (Μπακιρτζής, 2003). Για κάθε προσπάθεια σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρέπει να είναι οι εξής βασικές επιδιώξεις (Φλαμουρτζόγλου, 2017):

- I. Πρέπει οι προθέσεις του εκπαιδευτικού να είναι αυθεντικές και οι προθέσεις του σοβαρές, Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να επιλέγονται δραστηριότητες για λόγους ενθουσιασμού διότι τα παιδιά διαισθητικά θα το αντιληφθούν ενώ στο συναδελφικό τομέα θα προκληθούν διαταραχές της αρμονικής συνεργασίας.
- II. Πρέπει να γίνεται σωστή επιλογή των θεμάτων των βιωματικών δραστηριοτήτων με βάση δυο κριτήρια που οδηγούν σε διδακτική δράση. Η ένταση του προβληματισμού δηλαδή ο βαθμός που εκδηλώνεται αυθόρμητα ο προβληματισμός ή αποτελεί προϊόν συνεχούς ενδιαφέροντος και η πιθανότητα και ο βαθμός που ο προσωπικός προβληματισμός ενός μαθητή μπορεί να επηρεάσει το ενδιαφέρον της ομάδας. Οι δυσκολίες είναι μεγάλες και η επιλογή χρειάζεται προσοχή και στις δυο περιπτώσεις διότι χωρίς συνταγές ως προς τις αποφάσεις της ομάδας πρέπει να αποφευχθούν

καταστάσεις αυταρχικής επιβολής κάποιων ατόμων ή περιθωριοποίησης (Χρυσ αφίδης, 1996). Η επιλογή μπορεί να βασίζεται στην ανάγκη και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και του εκπαιδευτικού, σε κοινωνικούς προβληματισμούς και δρώμενα, σε επιστημονικές αναζητήσεις, σε σχολικά θέματα και στο γνωστικό περιεχόμενο που προτείνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Δεδούλη, 2003).

- III. Οι κατάλληλες συνθήκες πρέπει να περιλαμβάνουν το αίσθημα αποδοχής, εμπιστοσύνης, ομαδικότητας και ασφάλειας. Το συναισθηματικό και εμπειρικό βάρος των βιωματικών δραστηριοτήτων απαιτεί την ύπαρξη ενός ασφαλούς περιβάλλοντος όπου τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς το φόβο γελοποίησης ή απόρριψης. Απαιτείται ο λεπτομερής σχεδιασμός και πρέπει να αποφεύγονται βιωματικές σωματικές δραστηριότητες όταν στην ομάδα υπάρχουν παιδιά με κινητικά προβλήματα, οι συναισθηματικές δραστηριότητες όταν υπάρχουν παιδιά με βεβαρυσμένο ιστορικό ως προς το ψυχοσυναισθηματικό τομέα, οι βιωματικές δραστηριότητες ρατσισμού διότι τελικά επιτυγχάνεται το ακριβώς αντίθετο καθώς λειτουργεί σαν μέσο ενίσχυσης κ.α.
- IV. Απαιτείται η γνωστική και συναισθηματική προσέγγιση των παιδιών ώστε να είναι σε ετοιμότητα για τη νέα προσέγγιση.
- V. Απαιτείται η ισορροπία ανάμεσα στο δημιουργικό κομμάτι και στη δραστηριότητα. Οι βιωματικές δραστηριότητες πρέπει να είναι ευχάριστες, ενδιαφέρουσες και ζωντανές ενώ ταυτόχρονα πρέπει να υπερβαίνουν τα προσωπικά βιώματα των παιδιών ώστε να δημιουργηθούν νέα για να αποκτήσουν, τελικά, βαθιά γνώση του περιβάλλοντος που τους περιβάλλει (Κλεάνθους, Παπαδημητρίου, 1952).
- VI. Απαιτείται η διάθεση του αναγκαίου χρόνου στο τέλος για αναστοχασμό, οργάνωση των εμπειριών και σύνδεσή τους με το άμεσο περιβάλλον και για τη προσωπική ζωή του μαθητή.

2.3 Το παιχνίδι και ο ρόλος του στην εκπαίδευση

«Το παιχνίδι αποτελεί φυσική ανθρώπινη δραστηριότητα και βασικό συστατικό της ζωής των παιδιών σε όλους τους πολιτισμούς, προσφέρει διασκέδαση και βαθιά ικανοποίηση και συγχρόνως συμβάλλει στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού. Ίσως αυτός να είναι ένας από τους κύριους λόγους που οι τεχνικές αυτές γίνονται ολοένα και περισσότερο δημοφιλείς, ως εκπαιδευτικές καινοτομίες που συνεισφέρουν αποτελεσματικά στις μαθησιακές διαδικασίες» (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993). Το παιχνίδι αποτελεί κινητήρια δύναμη μάθησης και γνωστικής ανάπτυξης και λειτουργεί ως πηγή παραγωγής και μετάδοσης γνώσεων (Φλαμουρτζόγλου, 2017). «Επίσης, η μελέτη των ενδεικτικών διαδρομών του παιχνιδιού στην ιστορία κάνει εμφανή την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού του ρόλου στο πέρασμα των χρόνων και την αυξανόμενη τάση για ένταξή τους στην εκπαίδευση, με κάποιες νέες παιδαγωγικές θεωρίες να προτείνουν το παιχνίδι ως κύρια διδακτική μέθοδο» (Vankus, από Σκουμπουρδή, 2015). Το παιχνίδι εφαρμόζεται στην εκπαίδευση και αποτελεί ένα από τα πολυτιμότερα εφόδια για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να πετύχει το έργο του. «Το παιχνίδι όχημα αυτοσχεδιασμού και συνδυασμών (Bruner, 1986) επιτρέπει στον μαθητή να δει μέχρι που φτάνει μια ιδέα και να τη δοκιμάσει σε διαφορετικές καταστάσεις» (Ξανθάκου, 2011).

Το παιχνίδι αποτελεί μια βιωματική δραστηριότητα και έχει υψηλή παιδαγωγική αξία. Σημαντικό στοιχείο είναι πως το παιδί μέσα από το παιχνίδι αποβάλλει το άγχος και τη ψυχική υπερένταση τα οποία αντικαθίστανται από αυθόρμητες σκέψεις και κινήσεις μέσα σε ένα ευχάριστα οργανωμένο και δομημένο πλαίσιο όπως είναι το παιχνίδι. Συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και την σχολική προσαρμοστικότητα ενώ συμβάλλει, επίσης, θετικά στη σωματική, πνευματική, νοητική, ηθική, κοινωνική, συναισθηματική και δημιουργική εξελικτική πορεία του παιδιού (Ματσαγγούρας, 2003). Το παιχνίδι αποτελεί ισχυρότατο κίνητρο μάθησης και μέσω αυτού μπορεί να οικοδομηθεί μια πληθώρα γνώσεων. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν με διασκεδαστικό και δελεαστικό τρόπο πολλές διαφορετικές γνώσεις με μεγάλη ευκολία. Επιπροσθέτως, μέσα από το παιχνίδι προωθούνται πρακτικές όπως η επανάληψη, η εξερεύνηση, η εξάσκηση, η μίμηση, η σύνθεση, η ανακάλυψη, η απομνημόνευση αλλά και πρακτικές όπως η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, η εμπλοκή, η αυτορρύθμιση, η αυτοεκτίμηση, η υπομονή, η επιμονή και τα εσωτερικά κίνητρα τα οποία έχουν άμεση συσχέτιση με τη μαθησιακή διαδικασία (Μάρκου, 2015).

Βασική προϋπόθεση για να θεωρηθεί το παιχνίδι χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο είναι η επεξεργασία και ο προσανατολισμός του προς τις διαδικασίες αγωγής (Γερμανός, 1993). Το

παιχνίδι πρέπει να διακατέχεται από συγκεκριμένους κανόνες με σαφείς στόχους και ευχάριστη, διασκεδαστική διάθεση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέξει κατάλληλα τους διδακτικούς στόχους και το παιχνίδι που θα πραγματοποιηθεί το οποίο πρέπει να ταιριάζει με την εκάστοτε εκπαιδευτική δραστηριότητα. «Η επιλογή τους πρέπει να γίνει ανάλογα με την ηλικία, τις ανάγκες, τις επιθυμίες και το γνωστικό αντικείμενο των παιδιών καθώς και σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, μαθησιακούς στόχους, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τις δυνατότητες και τα όρια των δραστηριοτήτων αυτών» (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993). Το παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί όταν η χρήση της γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας είναι ανεπαρκής ενώ αποτελεί σημαντικό εφόδιο για τον εκπαιδευτικό ώστε να κατανοήσει βαθύτερα τους μαθητές του και να είναι σε θέση να διαγνώσει προβλήματα ψυχολογικής λειτουργίας και κοινωνικό – πολιτισμικής προσαρμογής (Φλαμουρτζόγλου, 2017). Μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσονται σωματικές, νοητικές, συναισθηματικές, λεκτικές και επικοινωνιακές ικανότητες και, ταυτόχρονα, εξοικειώνονται σε ρόλους και συμπεριφορές ενηλίκων και προσανατολίζονται σε συγκεκριμένα πολιτισμικά μοντέλα (Γερμανός, 1993). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι βασίζονται στα παρακάτω στοιχεία προκειμένου να αξιοποιηθεί το παιχνίδι κατάλληλα. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα αναπτύξουν την περιέργεια, να μάθουν να χρησιμοποιούν νέες πρακτικές, να λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά, να εφαρμόζουν τις γνώσεις που έχουν κατακτήσει και να μάθουν νέες, να κάνουν λογικούς συλλογισμούς συμπεριλαμβανομένων όλων των παραμέτρων, να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα των οικονομικών, κοινωνικών, βιολογικών και πολιτιστικών παραγόντων, να αξιολογούν τις ανάγκες ενός συγκεκριμένου χώρου, λαμβάνοντας υπόψη τα συμφέροντα και τις δυνατότητες, και να επιλέγουν τις καταλληλότερες λύσεις, να αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση, να αντιπαραθέτουν τις δικές τους αξίες με τις αξίες των άλλων ώστε να προκύψει συμφωνία, να είναι ικανά για ανάληψη δράσεων και αποφάσεων με υπεύθυνο τρόπο απέναντι στο περιβάλλον λαμβάνοντας υπόψη τις συνέπειες και να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους και τις υποχρεώσεις τους ως πολίτες (Γαρδέλη, 1988, στο Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993).

Τα έξι στάδια για την εφαρμογή των παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι τα εξής:

- ✚ Το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο της προετοιμασίας στο οποίο γίνεται αποσαφήνιση του σκοπού, των στόχων, των αντικειμένων, της εξέλιξης, του χώρου, του χρονοδιαγράμματος και των κανόνων του παιχνιδιού.

- ✚ Το δεύτερο στάδιο αφορά τον ορισμό, το σχεδιασμό και την περιγραφή των κανόνων. Ο εκπαιδευτικός επεξηγεί με σαφή τρόπο τους στόχους, τις δραστηριότητες και το ρόλο του κάθε εμπλεκόμενου.
- ✚ Στο τρίτο στάδιο συναντάμε τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων με σκοπό τη μετακύλιση των αρμοδιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές.
- ✚ Το τέταρτο στάδιο είναι η υλοποίηση του παιχνιδιού και αποτελεί το πιο σημαντικό στάδιο.
- ✚ Στο πέμπτο στάδιο πραγματοποιείται η συζήτηση ώστε τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.
- ✚ Τέλος, στο έκτο στάδιο γίνεται ανακεφαλαίωση όπου δίνεται έμφαση στα κυριότερα σημεία της δραστηριότητας (Παπαβασιλείου, 2011)

«Ενεργοποιώντας λοιπόν το σύνολο της παιδικής προσωπικότητας το παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο μετάδοσης του παιδαγωγικού μηνύματος αλλά και ως πεδίο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού» (Γερμανός, 1993). Το παιχνίδι αποτελεί μια παγκόσμια γλώσσα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου φύλου, κουλτούρας, εθνικότητας, θρησκείας και χρώματος. Τα παιδιά μπορούν να επικοινωνήσουν, να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους, να επεξεργαστούν τα αντικείμενα, να είναι σε θέση να αναλάβουν ευθύνες και πρωτοβουλίες, και να συνεργαστούν με άλλα παιδιά με κοινό στόχο. Επομένως, αποτελεί ένα σπουδαίο εκπαιδευτικό εργαλείο με πολλά οφέλη (Μάρκου, 2015). Κινητοποιούνται ακόμα και τα παιδιά που δυσκολεύονται να μάθουν από βιβλία καθώς συμβάλλει στη συγκράτηση των πληροφοριών αλλά και τα παιδιά με έλλειψη αυτοπεποίθησης (Παπαβασιλείου, 2011).

Όσον αφορά τους μαθητές ειδικής αγωγής, τα παιχνίδια συμβάλλουν στην ανάπτυξη του συναισθηματικού, διανοητικού και κοινωνικού επιπέδου τους, ενώ ταυτόχρονα διδάσκονται κανόνες, μαθαίνουν να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται, ανακαλύπτουν τις γνώσεις και τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και να επιτευχθεί η ομαλή ένταξή τους στη σχολική ζωή και στην κοινωνία γενικότερα ως ενεργά μέλη της (Μάρκου, 2015).

Το παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως κίνητρο είτε ως μέσο ενίσχυσης και βελτίωσης των μαθησιακών διαδικασιών είτε ως εργαλείο σύνθεσης και τελικής αξιολόγησης στο τέλος μιας σειράς δραστηριοτήτων με σκοπό τη διαχείριση και επεξεργασία διαφορετικών απόψεων και στάσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων και τα στοιχεία που έχουν υποστεί επεξεργασία

είτε στο πλαίσιο κάποιου προγράμματος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με στόχο την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών, την καταγραφή προηγούμενων γνώσεων των παιδιών, τον εντοπισμό ερωτημάτων και ζητημάτων προς διερεύνηση (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993). Στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, το παιχνίδι μετατρέπει τη θεωρία σε πράξη με ενδιάμεση στάση τη γνώση με στόχο την ευαισθητοποίηση, την απόκτηση και διαμόρφωση απόψεων και στάσεων και την προετοιμασία για ανάληψη αποφάσεων και δράσεων ώστε να είναι ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες μελλοντικά. Διαμορφώνει στάσεις απέναντι σε περιβαλλοντικά ζητήματα και την αειφόρο ανάπτυξη και αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσεων, την κριτική ανάλυση τους, τη διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στην πολιτιστική κληρονομιά, τους συνανθρώπους, στη φύση, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις αρνητικές επεμβάσεις στο περιβάλλον και τον εαυτό μας μέσα από το τρίπτυχο γνωρίζω-μπορώ- νιώθω (ΚΠΕ Φιλίππων). Τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να κατανοήσουν τη δομή του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών προβλημάτων, να εξασκηθούν σε λογικούς συλλογισμούς και «υγιείς» αντιπαραθέσεις και να αναπτύσσουν δεξιότητες σχετικές με τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Παπαβασιλείου, 2011). Οι παραπάνω τεχνικές συμπίπτουν με τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθώς αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η εκτίμηση λύσεων και συνεπειών και η επίλυση προβλημάτων. Επίσης, οι τεχνικές αυτές μπορούν να διαμορφώσουν στάσεις και απόψεις απέναντι σε περιβαλλοντικά ζητήματα και να συμβάλλουν στην κατανόηση νοημάτων σχετικά με το περιβάλλον και την οικολογική ισορροπία (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993). «Τα παιχνίδια δίνουν έμφαση σε πολιτιστικές, οικονομικές, πολιτικές πλευρές του περιβάλλοντος με τον σχεδιασμό ολιστικών προσεγγίσεων» (Παπαβασιλείου, 2011). Τα στοιχεία αυτά αποτελούν χαρακτηριστικά τα οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τα δομικά στοιχεία του θεωρητικού πλαισίου της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ενώ προκαλούν έντονα συναισθήματα, επιτυγχάνοντας, έτσι, την ένωση σκέψης και συναισθήματος (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΗΓΕΣΙΑ – ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Ο ορισμός της ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά της στην εκπαίδευση

Η ηγεσία είναι μια αρκετά περίπλοκη έννοια επομένως δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος και ευρέως αποδεκτός ορισμός (Antonakis, Cianciolo, & Sternberg, 2004). Οι τέσσερις γνωστές προσεγγίσεις της ηγεσίας είναι η σειρά προσωπικών χαρακτηριστικών που διαθέτουν οι ηγέτες, οι σχέσεις μεταξύ ενός ηγέτη και των ακολούθων του, φαινόμενα τα οποία είναι εξαρτώμενα από το πλαίσιο και η κοινωνική κατασκευή (Virkus & Salman, 2020). Οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις έχουν ευρύ χαρακτήρα και θολά σύνορα όμως το κοινό στοιχείο είναι πως η ηγεσία υφίσταται όταν υπάρχει ένας ηγέτης και ακόλουθοι (Kouzes, 2003; Virkus & Salman, 2020). Η διαφορετικότητα των ακολούθων απαιτεί διαφορετικά στυλ ηγεσίας και στην ηγεσία περιλαμβάνεται η έμπνευση των ακολούθων προς δράση, επειδή το επιθυμούν εγγενώς (Owens 2004; Patterson, 1994).

Η απόκτηση των δεξιοτήτων της ηγεσίας χρησιμεύει ακόμα για την ενίσχυση της επίδοσης στην τάξη και την καθοδήγησή της. Η απόκτηση δεξιοτήτων ηγεσίας και διοίκησης των εκπαιδευτικών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στην τάξη (Dressler, 2001). Η παγκοσμιοποίηση ωθεί τα εκπαιδευτικά ιδρύματα προς εκσυγχρονισμό και μεταρρύθμιση. Η διοίκηση σε συνδυασμό με την ηγεσία αποτελεί πλέον ένα πρόσφατο πεδίο σπουδών μεταξύ ερευνητών και ακαδημαϊκών.

Η διοίκηση σχετίζεται με τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου οι άνθρωποι χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικά άλλους πόρους για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι τέσσερις βασικές λειτουργίες που περιλαμβάνονται είναι η καθοδήγηση, ο έλεγχος, ο σχεδιασμός και η οργάνωση και είναι βασικά συστατικά ενός σχολικού οργανισμού για την εύρυθμη λειτουργία του. Ο προγραμματισμός είναι πολύ σημαντικό στοιχείο και είναι απόλυτα συνυφασμένος με τους οργανωτικούς στόχους, τους στόχους διαίρεσης, τους στόχους τμήματος ή της ομάδας λειτουργίας. Οργάνωση είναι ο τρόπος που ο υπεύθυνος εργασίας διανέμει τους πόρους και είναι σε θέση να οργανώνει το εργατικό δυναμικό σύμφωνα με το σχέδιο λειτουργίας του οργανισμού ή των σχολείων (Hoy & Miskel, 2013). Στην ηγεσία οι εργαζόμενοι συνδέονται διαπροσωπικά για τη συνεργατική συμμετοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η εκπαιδευτική διοίκηση αποτελεί

ένα πεδίο ακαδημαϊκών σπουδών και μια συλλογική ομάδα από επαγγελματίες συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών της εκπαίδευσης (Dieronitou, 2014).

Η διδασκαλία έχει εξελιχθεί πολύ τα τελευταία χρόνια. Οι ενέργειες των εκπαιδευτικών στις τάξεις τους επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών και τις πολιτικές του σχολείου ως προς την αξιολόγηση, το πρόγραμμα σπουδών, τη συμμετοχή της κοινότητας και τη συλλογικότητα του προσωπικού. Η αποτελεσματική διοίκηση της τάξης από τους δασκάλους είναι μια πολύ γνωστή και σημαντική εργασία (George et al., 2007). Το τελευταίο στοιχείο έχει τη μεγαλύτερη επιρροή στις επιδόσεις των μαθητών καθώς η χαοτική διοίκηση έχει αποδειχθεί πως επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών. Υψίστης σημασίας είναι η ισορροπία των ενεργειών των εκπαιδευτικών που παρέχουν σαφείς συνέπειες για την απαράδεκτη συμπεριφορά και των ενεργειών των εκπαιδευτικών που αναγνωρίζεται και επιβραβεύεται η αποδεκτή συμπεριφορά (Hoy & Miskel, 2013). Οι σχέσεις υψηλής ποιότητας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών έχει αποδειχθεί πως εμφανίζουν τα λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας και παραβίασης κανόνων. Οι ηγέτες, λοιπόν, οραματίζονται μελλοντικά πάνω στον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι άνθρωποι διαθέτοντας μεγάλη επιρροή εσωτερικά και εξωτερικά. Πρέπει να αναλύουν διανοητικά τα κενά του μέλλοντος συνεχώς (Dressler, 2001). Στα σχολεία που υπάρχει σωστή διαχείριση, οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται στην δική τους τάξη ως προς την επιρροή που ασκούν. Το όραμα μπορεί να επεκταθεί καθώς είναι γνωστό για τους εκπαιδευτικούς πως οι σχολικές εμπειρίες των μαθητών εξαρτώνται από τα πολύπλοκα συστήματα των σχολείων και της περιφέρειας και από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών. Οι συγκεκριμένοι επαγγελματίες βρίσκουν ποικίλους τρόπους προκειμένου να ασκήσουν την ηγεσία των εκπαιδευτικών, είτε από δικής τους πρωτοβουλία, είτε από κάποια επίσημη δομή (Hoy & Miskel, 2013).

Η αποτελεσματική λειτουργία της ηγεσίας και της διοίκησης καθορίζει την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Η διοίκηση, ειδικότερα, είναι υπεύθυνη για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το μέλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού σε συνδυασμό με επιπρόσθετα στοιχεία όπως είναι η δέσμευση, η αξιοπιστία, η εμπιστοσύνη και η ηγεσία, τα οποία συμβάλλουν στην ολιστική του ανάπτυξη (Dressler, 2001). Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, οι ηγετικές ικανότητες, η διαφάνεια και η ορθή επικοινωνία οδηγούν σε μια αποτελεσματική εκπαιδευτική διαχείριση σε συνδυασμό και με εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι η εκπαιδευτική πολιτική, το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι μεταρρυθμίσεις που εφαρμόζονται και το σχολικό περιβάλλον.

Το υποστηρικτικό περιβάλλον μεταξύ του προσωπικού και των εκπαιδευτικών του σχολείου καθορίζει την εκπαιδευτική ηγεσία (Leithwood & Jantzi, 2005).

Οι διευθυντές των σχολείων δεν θεωρούνται σύγχρονοι εκπαιδευτικοί ηγέτες καθώς ο τρόπος εργασίας τους ταυτίζεται περισσότερο με τον τρόπο ενός κλασικού διευθυντή. Όμως, ως προς τη δημιουργία των πόρων μεγάλο μέρος ευθύνης κατέχουν και οι εκπαιδευτικοί διότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους μπορεί να προσελκύσουν ενδιαφερομένους οι οποίοι θα διαθέσουν τους απαραίτητους πόρους για την ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού. Επίσης, η γραφειοκρατική διαδικασία στερεί από τους διευθυντές τον απαιτούμενο χρόνο για εξατομικευμένη προσοχή των δασκάλων και συχνότερη αλληλεπίδρασή τους. Η εφαρμογή ενός μοντέλου εργασίας που συνδέεται άμεσα με το όραμα, την αναδιάρθρωση και επανευθυγράμμιση της οργάνωσης, τις οδηγίες ρύθμισης, την ανάπτυξη του προσωπικού, του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και η συμμετοχή με την εξωτερική σχολική κοινότητα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003).

Οι τέσσερις αναγνωρισμένες πρακτικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης είναι η δημιουργία ενός οράματος, η καθοδήγηση και έμπνευση των συναδέλφων και των μαθητών, η κατανόηση και η ανάπτυξη των ανθρώπων ως προς τη δημιουργία γνωστικών δεξιοτήτων προσαρμοσμένων στους οργανωτικούς στόχους, ο επανασχεδιασμός της σχολικής οργάνωσης μέσω συνεργατικών πρακτικών και η διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και εκμάθησης με στόχο τη δημιουργία παραγωγικών συνθηκών εργασίας. Οι διευθυντές παρέχουν πόρους στους εκπαιδευτικούς ενώ, παράλληλα, ελαχιστοποιούν την κακή συμπεριφορά των μαθητών ή οποιαδήποτε διαταραχή στους κόλπους του σχολείου (Dieronitou, 2014). Η αποτελεσματική επικοινωνία των διευθυντών με στόχο την επιρροή των αποφάσεων των ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης συμβάλλει στην ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας. Όταν οι συνθήκες που βιώνονται διακατέχονται από συνεχές άγχος και έλλειψη εμπιστοσύνης παρατηρείται λήψη λανθασμένων αποφάσεων. Η επιτυχής μεταφορά των στόχων και του οράματος του σχολείου μέσα από τη συνεργασία του ηγέτη με το εκπαιδευτικό προσωπικό συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των ηγετών, στην ενίσχυση των δεξιοτήτων όλων των εμπλεκόμενων και στη συμμετοχή τους στον εντοπισμό και στην επίλυση των όποιων προβλημάτων (Θεοφιλίδης, 2012). Οι υψηλές προσδοκίες εκπαιδευτικών και μαθητών δημιουργούν υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας καθώς οι αξιολογήσεις και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσανατολίζονται προς τη βελτίωση των

χαρακτηριστικών και της ποιότητάς τους (Leithwood & Jantzi, 2006). Απαιτείται ο διαρκής έλεγχος της απόδοσης και εξέλιξης των μαθητών καθώς η αποτελεσματική χρήση των δεδομένων αξιολόγησης βοηθά το σχολείο στον εντοπισμό των προβληματικών τομέων στην μάθηση και στην αντιμετώπιση μέσω της επίλυσης των προβλημάτων που παρουσιάζονται (Dieronitou, 2014). Η διοίκηση πρέπει να δημιουργεί ενεργούς στόχους οι οποίες πρέπει να μεταδίδονται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να χρησιμοποιεί καινοτόμες μεθόδους οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν μέσα από τις σχολικές πρακτικές και την εμπλοκή των ενδιαφερομένων προκειμένου να επιτευχθεί η ανάπτυξη και η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και, τελικά, η βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Ο βαθμός ασφάλειας και οργάνωσης, παίζει, εξίσου, σπουδαίο ρόλο στην αποτελεσματική ηγεσία. Όταν υπάρχει αίσθηση ασφάλειας από τους μαθητές και αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, του διοικητικού προσωπικού και μαθητών, τα παιδιά έχουν ενεργό συμμετοχή σε περιβαλλοντικά προγράμματα και βελτιώνεται αποτελεσματικά η εκπαιδευτική διαδικασία (Παπαβασιλείου, 2011). Όλα τα παραπάνω αποτελούν βασικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας αλλά μπορούν να συμπεριληφθούν και άλλοι παράγοντες όπως το μέγεθος του σχολείου, η προσχολική εκπαίδευση και ο χρόνος αφιέρωσης του μαθητή για εκμάθηση και η σύνδεσή του με την κατάκτηση υψηλών στόχων. Στην πρώτη περίπτωση έχει διαπιστωθεί από έρευνες πως στα μικρά σχολεία οι μαθητές που είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία αποδίδουν καλύτερα και πως οι μαθητές που συνδέονται στενά με τους εκπαιδευτικούς και τους ομήλικους τους πάνε περισσότερο στο σχολείο (Leithwood & Jantzi, 2006). Στη δεύτερη περίπτωση, έχει αποδειχθεί πως, σε ορισμένες περιοχές οι μαθητές που φοίτησαν στην προσχολική εκπαίδευση είχαν κατακτήσει περισσότερες κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες. Ένα τελευταίο στοιχείο που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι η συχνότητα συνάφειας και ποιότητας της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού συνδυαστικά με τη συμμετοχή και την εμπιστοσύνη των γονέων οι οποίοι είναι οι πυλώνες ενός επιτυχημένου σχολείου. Η εμπλοκή των γονέων είναι υψίστης σημασίας καθώς γίνεται κατανοητό στους μαθητές πως οι ενήλικες επενδύουν στην εκπαίδευση και είναι πρόθυμοι να αφιερώσουν χρόνο για να υποστηρίξουν τις προσπάθειές τους.

Στην πραγματικότητα, η αποτελεσματικότητα του σχολείου δεν μπορεί να προσδιοριστεί από κάποιο παράγοντα. Το γεγονός αυτό είναι πολυπαραγοντικό και εξελίσσεται από γενιά σε γενιά μαθητών. Η επικοινωνία είναι ο βασικός παράγοντας για τη διαμόρφωση του κατάλληλου

κλίματος στο σχολείο (Μουσένα & Ράπτης, 2021). Πλέον, απαιτείται η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω των ακαδημαϊκών προσόντων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών ώστε η διεύθυνση και η διαχείριση να είναι αποτελεσματικές στο σχολείο, σε μια εποχή με συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις και βέλτιστη απόδοση.

3.2 Σύγχρονοι Τύποι και Στυλ Ηγεσίας

Η ηγεσία θεωρείται ως πρότυπο το οποίο σχετίζεται με τη διευθυντική συμπεριφορά στο οποίο ενσωματώνεται το οργανωτικό ή προσωπικό ενδιαφέρον και τα αποτελέσματα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Mitonga-Monga, Coetzee, 2012). Ως τύπος ηγεσίας θεωρείται ο συνδυασμός διαφορετικών χαρακτηριστικών, στοιχείων και συμπεριφορών που χρησιμοποιούν οι ηγέτες για την αλληλεπίδραση με τους υφισταμένους τους (Κρητικός, 2023). Άλλη θεωρία ορίζει το στυλ ηγεσίας ως το είδος της σχέσης που χρησιμοποιεί ένα άτομο προκειμένου να πείσει τους ανθρώπους να συνεργάζονται για έναν κοινό στόχο ή σκοπό (Harris, Leithwood, Day, Sammons & Hopkins, 2007). Τα σύγχρονα στυλ ηγεσίας είναι τα εξής:

- I. Μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας
- II. Συναλλακτικό στυλ ηγεσίας
- III. Ηγεσία με βάση την κουλτούρα
- IV. Χαρισματική ηγεσία
- V. Οραματιστική ηγεσία (Harris, et al., 2007).

Η οργανωσιακή απόδοση σχετίζεται με τα αποτελέσματα ενός οργανισμού τα οποία μετριούνται σε σχέση με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, τους σκοπούς και τους στόχους που έχουν ήδη τεθεί. Η αποτελεσματικότητα και η οργανωσιακή απόδοση περιλαμβάνουν τρεις τομείς οι οποίοι σχετίζονται με τον οργανισμό. Οι τρεις τομείς είναι η χρηματοοικονομική απόδοση (απόδοση επενδύσεων, κέρδη κλπ.), η απόδοση αγοράς προϊόντων/ υπηρεσιών (μερίδιο αγοράς, πωλήσεις κλπ.) και η απόδοση μετοχών (συνολική μέτοχος, οικονομική προστιθέμενη αξία κλπ.) (Gavrea, Ilies & Stegorean, 2011). Υπάρχει σημαντικός αντίκτυπος μεταξύ των διαφόρων Στυλ Ηγεσίας και της οργανωσιακής απόδοσης και αποτελεσματικότητας στην απόδοση των δημόσιων ή ιδιωτικών επιχειρήσεων. Το εκάστοτε στυλ ηγεσίας επηρεάζει την κουλτούρα του οργανισμού, η οποία, με τη σειρά της, μεταβάλλει την οργανωσιακή απόδοση και αποτελεσματικότητα (Klein et al., 2013).

3.3 Βιώσιμη ηγεσία- Μοντέλα βιώσιμης εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό εργαλείο για την επιρροή του πολιτισμού, τη διαμόρφωση της κοινωνικής αλλαγής και τη μεταφορά πολιτιστικών αρχών στη μελλοντική γενιά μαθητών (Abraham, 2012). Ταυτόχρονα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι ενσωματωμένα σε ιστορικά, κοινωνικά και οικονομικά συστήματα τα οποία καθιστούν δύσκολη την ανταπόκρισή τους στις τρέχουσες προκλήσεις καθώς έχουν να αντιμετωπίσουν μια κοινωνική πολυπλοκότητα, ωστόσο μπορούν να αναλάβουν και να αντιμετωπίσουν προληπτικά τις προκλήσεις μέσω των ενεργειών τους προς την κοινωνία (Boutte, 2008). Τα Ηνωμένα Έθνη (ΟΗΕ) ανακήρυξαν τη δεκαετία 2005-2014 δεκαετία της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη και εν συνεχεία ανακήρυξαν το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης (UNESCO, 2014). Όσον αφορά το πρόγραμμα αναφέρεται πως «υπάρχει μια αυξανόμενη διεθνής αναγνώριση της Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, ως αναπόσπαστο στοιχείο της ποιοτικής εκπαίδευσης» (UNESCO, 2014: 9). Η εκπαίδευση διαμορφώνει τις αξίες αυτές που οδηγούν σε βιώσιμες ενέργειες οι οποίες επιτρέπουν στους ανθρώπους και σε όλους τους ζωντανούς οργανισμούς να υπάρχουν και να ευδοκούν στο περιβάλλον (UNESCO, 2005). Εφόσον η σχολική κοινότητα μπορεί να προωθήσει τους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης, ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι καθοριστικός ως προς την επίτευξη της προώθησης αυτών των στόχων. Οι σχολικοί ηγέτες καθορίζουν τη διάθεση και το όραμα του κάθε σχολείου αντίστοιχα (Leithwood & Jantzi, 2005) και μπορούν να επηρεάσουν το σχολικό ήθος (Teasley, 2017). Οι σχολικοί ηγέτες έχουν πρωταρχικό ρόλο στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής. Η ικανότητα του διευθυντή του σχολείου να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τη σχολική κοινότητα και να κερδίσει τη δέσμευση των μαθητών και του προσωπικού επηρεάζει σε μεγάλο ποσοστό το επίτευγμα μετασχηματισμού της εκπαίδευσης όσον αφορά την αντιμετώπιση θεμάτων βιώσιμης ανάπτυξης (McKeown, 2013).

Στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν δημιουργηθεί ερωτήματα ως προς το αντίκτυπο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στο περιβάλλον και ως προς την ανάγκη προώθησης των βιώσιμων πρακτικών στα σχολεία. Η ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί μια πολύ σημαντική συνιστώσα για την υιοθέτηση πρακτικών βιώσιμης ηγεσίας. Αρχικά, θα αναλυθούν τα 5 μοντέλα βιώσιμης σχολικής ηγεσίας. Το πρώτο μοντέλο είναι το μετασχηματιστικό το οποίο επικεντρώνεται σε έναν χαρισματικό και οραματιστή ηγέτη ο οποίος εμπνέει τους εμπλεκόμενους να υιοθετήσουν βιώσιμες πρακτικές. Τονίζεται η σημασία της προσωπικής και οργανωτικής αλλαγής και η δημιουργία ενός κοινού οράματος. Βασική πτυχή είναι η ικανότητα ενδυνάμωσης των άλλων, δηλαδή η ανάθεση ευθύνης σε διάφορους ενδιαφερόμενους φορείς. Οι μετασχηματιστικοί

ηγέτες μπορούν να συμβάλλουν στην οικοδόμηση μιας αίσθησης συνεργασίας και σεβασμού ως προς τη βιωσιμότητα σε όλη τη σχολική κοινότητα με τη συμβολή της συνεργασίας και της συμμετοχής όλων των ενδιαφερόμενων ομάδων. Άλλη μια σημαντική πτυχή είναι η ικανότητα μοντελοποίησης της βιώσιμης συμπεριφοράς, δηλαδή ο μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει να είναι πρόθυμος να μεταδώσει το μήνυμα και να αναδείξει τη δέσμευση τους όσον αφορά την αειφορία μέσα από προσωπικές ενέργειες (πχ εφαρμογή προγραμμάτων ανακύκλωσης, επαναχρησιμοποίηση φιαλών νερού, επένδυση σε ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, προώθηση βιώσιμων επιλογών μεταφοράς) (Koirala, 2021). Πρέπει, επίσης, να παρέχουν υποστήριξη και πόρους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που επιτρέπει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να πειραματιστούν με νέες ιδέες και προσεγγίσεις για την αειφορία (Chatterton & Halpin, 2020). Είναι πρόθυμοι να ακούσουν τις ιδέες και τις ανησυχίες των άλλων και τους παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν βιώσιμες πρακτικές (Koirala, 2021).

Το δεύτερο είναι το διανεμητικό, ή αλλιώς κατανεμητικό, μοντέλο το οποίο επικεντρώνεται στην κατανομή των ευθυνών ηγεσίας μεταξύ των μελών που ενδιαφέρονται. Οι ηγέτες οφείλουν να διασφαλίσουν ότι οι πόροι κατανέμονται δίκαια μεταξύ των μελών της ομάδας και ότι επιτυγχάνεται η μείωση των ανισοτήτων ώστε να δημιουργηθούν περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς τα οποία υποστηρίζουν όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Επίκεντρο είναι η κοινωνική δικαιοσύνη στη δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος και, παράλληλα, τονίζεται η σημασία της κοινής ηγεσίας και της συλλογικής λήψης αποφάσεων ώστε να προωθηθεί η βιωσιμότητα στα σχολεία (Harris et al., 2017). Η ίση κατανομή της ηγεσίας στηρίζει τα σχολεία ως προς την αξιοποίηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και της τεχνογνωσίας όλων των μελών και στην προώθηση μιας συνεργατικής προσέγγισης στη λήψη αποφάσεων χωρίς αποκλεισμούς (Lozano & Poulson, 2017). Η οικοδόμηση των συνεργασιών με εξωτερικούς ενδιαφερόμενους φορείς όπως είναι οι κοινοτικοί οργανισμοί, οι επιχειρήσεις και οι κυβερνητικοί φορείς κατέχουν σπουδαίο ρόλο στην αξιοποίηση των εξωτερικών πόρων και της τεχνογνωσίας για να υποστηριχθούν οι βιώσιμες πρακτικές και να οικοδομηθεί ένα κοινό όραμα εντός της κοινότητας (Hargreaves & Fink, 2019). Για τη λήψη αποφάσεων τα σχολεία πρέπει να συλλέγουν και να αναλύουν δεδομένα που σχετίζονται με τις πρακτικές της αειφορίας ώστε να βελτιωθούν οι τομείς που χρήζουν βελτίωσης και η λήψη αποφάσεων να πραγματοποιείται βάσει στοιχείων. Απαιτείται η δέσμευση για συλλογή και ανάλυση δεδομένων και η προθυμία για τη χρήση δεδομένων για την ενημέρωση της λήψης αποφάσεων

(Harris & Spillane, 2017). Τονίζεται, επίσης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η οικοδόμηση μιας κουλτούρας βιωσιμότητας στα σχολεία μέσα από τη δημιουργία κοινού οράματος ώστε να δημιουργηθεί μια διαρκή κληρονομιά αειφορίας στη σχολική κοινότητα. Εφόσον είναι γνωστή η σημαντικότητα της βιωσιμότητας στην εκπαίδευση, το διανεμητικό μοντέλο βιώσιμης σχολικής ηγεσίας μετατρέπεται σε ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για την προώθηση της θετικής αλλαγής στα σχολεία (Day et al., 2016).

Το τρίτο είναι το οικολογικό μοντέλο το οποίο παρουσιάζει τη διασύνδεση του σχολείου με το περιβάλλον και προωθεί πρακτικές οι οποίες στοχεύουν στην ελαχιστοποίηση των αρνητικών επιπτώσεων του σχολείου στο περιβάλλον. Στο μοντέλο αυτό η βιωσιμότητα αντιμετωπίζεται ως ένα σύνθετο σύστημα οικολογικών, οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων, επομένως οι πρακτικές βιωσιμότητας θεωρούνται αλληλένδετες και αλληλεξαρτώμενες. Πραγματοποιείται εστίαση στον εντοπισμό και στην αντιμετώπιση των βαθύτερων αιτιών των προκλήσεων της βιωσιμότητας. Υπογραμμίζεται η σημασία της συστημικής σκέψης για τη δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος (Berkovich & Eyal, 2017). Τα σχολεία αντιμετωπίζονται ως πολύπλοκα συστήματα στα οποία το μοντέλο αυτό παρέχει μια ολιστική προσέγγιση της βιωσιμότητας και προωθεί βιώσιμες πρακτικές σε όλους τους τομείς της λειτουργίας των σχολικών συγκροτημάτων. Στα παραπάνω περιλαμβάνεται η ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών, η διαχείριση της ενέργειας και των πόρων, η συμμετοχή της κοινότητας και ο σχεδιασμός και η κατασκευή των κτιρίων. Τα σχολεία μπορούν να προωθήσουν ένα πιο βιώσιμο περιβάλλον μάθησης μέσω της εφαρμογής πρακτικών βιωσιμότητας σε όλους τους τομείς για την προαγωγή της ευημερίας των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της κοινότητας γενικότερα (Crowther & Abawi, 2017). Βασική πτυχή είναι η εστίαση στη συνεργασία και τη συστημική σκέψη, δηλαδή τα σχολεία οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη το ευρύτερο οικολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν και τις αλληλεξαρτήσεις των διαφορετικών συνιστωσών του συστήματος. Η συστημική προσέγγιση βοηθά τα σχολεία να εντοπίσουν τις βαθύτερες αιτίες των προβλημάτων της βιωσιμότητας και να καταφέρουν να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους (Torngroos & Soini, 2019). Επιπροσθέτως, τονίζεται η σημασία της ηγεσίας καθώς οι ηγέτες κατέχουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία μιας κουλτούρας βιωσιμότητας εντός της σχολικής κοινότητας. Απαιτείται η προθυμία διάθεσης χρόνου και πόρων για την προώθηση βιώσιμων πρακτικών καθώς η βιωσιμότητα αποτελεί μια συνεχή διαδικασία που απαιτεί συνεχή βελτίωση. Τα σχολεία πρέπει να αξιολογούν και να αναδιαμορφώνουν τις πρακτικές

βιωσιμότητας ανά τακτά διαστήματα προκειμένου να διασφαλιστεί ότι πληρούνται όλοι οι στόχοι της αειφορίας (Soini & Tornroos, 2016).

Το τέταρτο είναι το ηθικό μοντέλο το οποίο επικεντρώνεται στη σημασία των ηθικών αξιών στις πρακτικές ηγεσίας ενός σχολικού ηγέτη. Τα αειφόρα σχολεία πρέπει να χαρακτηρίζονται ως ηθικά, δηλαδή πρέπει να προωθούν την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι αρχές πρέπει να είναι βιώσιμες και ηθικές ταυτόχρονα, δηλαδή η παρέμβαση πρέπει να χαρακτηρίζεται ως ηθική βιώσιμη σχολική παρέμβαση. Η ηθική βιώσιμη σχολική παρέμβαση προωθεί τη βιωσιμότητα και τις ηθικές αρχές ώστε να αντιμετωπιστούν οι συστημικές δυσκολίες που εμποδίζουν την πρόοδο ως προς αυτούς τους στόχους (Oroku-Asare, 2018; Cizek & Berg, 2017). Απαιτείται ένα κοινό όραμα βιωσιμότητας και ηθικής, η αξιολόγηση της υπάρχουσας βιωσιμότητας και ηθικής στις σχολικές πρακτικές και η συνεργασία όλων των ενδιαφερόμενων φορέων. Πρέπει να περιλαμβάνονται σαφείς στόχοι, χρονοδιαγράμματα και μέτρα απόδοσης. Μετά την ανάπτυξη του σχεδίου, η ομάδα παρέμβασης πρέπει να τα εφαρμόζει σταδιακά. Μπορεί να περιλαμβάνει την εφαρμογή νέων προγραμμάτων σπουδών ή παιδαγωγικών προσεγγίσεων με έμφαση στη βιωσιμότητα και την ηθική, τη συνεργασία με την κοινότητα για την προώθηση των βιώσιμων πρακτικών και μετασκευή των κτιρίων για να είναι ενεργειακά αποδοτικά και βιώσιμα. Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη και σε αυτό το μοντέλο προκειμένου να διασφαλιστεί η πρόοδος ως προς τους στόχους. Περιλαμβάνεται η συλλογή δεδομένων για τη βιωσιμότητα και τις ηθικές πρακτικές, η αξιολόγηση του αντικτύπου της παρέμβασης στα μαθησιακά αποτελέσματα και η διεξαγωγή ερευνών που στόχο έχουν τη μέτρηση των αντιλήψεων τους για τις αλλαγές (Toombs & Kretovics, 2019). Άρα, γίνεται αντιληπτό πως η ηθική βιώσιμη σχολική παρέμβαση βοηθά τα σχολεία να επιτύχουν στόχους βιωσιμότητας και ηθικής με αποτελεσματικό τρόπο αντιμετωπίζοντας τα όποια εμπόδια, να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών μέσα από την προώθηση ενός προγράμματος σπουδών που βασίζεται στην ηθική και τη βιωσιμότητα και να οικοδομήσουν ισχυρές σχέσεις με τις κοινότητές τους μέσω της εμπλοκής σε ηθικές και βιώσιμες πρακτικές.

Το πέμπτο και τελευταίο μοντέλο είναι το αυθεντικό μοντέλο το οποίο εστιάζει στην πίστη ενός ηγέτη στις αξίες και στα πιστεύω του και στην ικανότητα έμπνευσης των υπόλοιπων μελών ώστε να ακολουθήσουν το παράδειγμά του. Τονίζεται η ανάγκη ανάπτυξης ηγετών οι οποίοι μπορούν να καλλιεργήσουν μια κουλτούρα βιωσιμότητας εντός των σχολείων. Η δημιουργία των βιώσιμων εκπαιδευτικών συστημάτων απαιτεί ηγέτες αφοσιωμένους στη λήψη αποφάσεων ηθικής και ικανούς να δημιουργήσουν ισχυρές σχέσεις με τους υφισταμένους τους

(Spillane, 2017). Βασική πτυχή είναι η εστίαση στον μακροπρόθεσμο αντίκτυπο των αποφάσεων. Οι αυθεντικοί ηγέτες, δηλαδή, δεσμεύονται σε λήψεις αποφάσεων οι οποίες προάγουν το συμφέρον των μελλοντικών γενεών, άρα υιοθετείται μια ολιστική προσέγγιση στη λήψη αποφάσεων κατά την επίλυση των επιπτώσεων του περιβάλλοντος, της κοινωνίας και της οικονομίας (Harris, 2018; Bolden & O’regan, 2016). Τέλος, άλλη μια σημαντική πτυχή είναι η οικοδόμηση μιας κουλτούρας βιωσιμότητας εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Απαιτείται η δημιουργία κοινού οράματος από τον ηγέτη μέσα από την παρακίνηση και την έμπνευση των εκπαιδευτικών ώστε να εργαστούν για την επίτευξη αυτών των στόχων (Hopkins, 2016). Στο συγκεκριμένο μοντέλο τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία της συνεργασίας και των βέλτιστων πρακτικών αφού η αειφόρος ανάπτυξη απαιτεί μια συλλογική προσέγγιση η οποία φέρνει σε επαφή γονείς, μαθητές και μέλη της κοινότητας για να εργαστούν προς έναν κοινό στόχο (Leithwood & Sun, 2018).

Η βιώσιμη σχολική ηγεσία αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία και απαιτείται η πλήρη κατανόηση του εκπαιδευτικού συστήματος, της οργανωσιακής κουλτούρας και των πρακτικών ηγεσίας. Στην περίπτωση που υιοθετηθούν τα παραπάνω μοντέλα από τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία θετικού αντίκτυπου στην κοινωνία και στο περιβάλλον (Μητσοπούλου, 2023). Σημαντική σημείωση είναι πως η επιλογή του κάθε μοντέλου εξαρτάται από τις εκάστοτε ανάγκες και τους στόχους του σχολείου καθώς το κάθε μοντέλο έχει εξίσου πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.

3.4 Αειφόρος Ανάπτυξη και σχολική ηγεσία

Οι σχολικοί ηγέτες επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τα σχολεία. Αναπτύσσουν κουλτούρα, τις παραδόσεις και τη γλώσσα του σχολείου, επιβλέπουν το εκπαιδευτικό δυναμικό, επιβλέπουν τη διδασκαλία και θεσπίζουν νόμους (Marzano, Waters, & McNulty, 2005). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, του σχολικού ήθους, των αξιών και των μαθησιακών παρεμβάσεων για τους μαθητές εξαρτώνται ως επί των πλείστων από τη σχολική ηγεσία (Marzano et al, 2005). Επομένως, οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για τη διαχείριση της αλλαγής και, ειδικότερα, για την αλλαγή προς την αειφορία. Η διαχείριση των αλλαγών σχετίζεται με την αναπροσαρμογή του σχολείου για την επίτευξη των στόχων της αειφόρου ανάπτυξης και αφορούν το πρόγραμμα σπουδών, τα σχέδια, τους στόχους, τις διαδικασίες, και τις πολιτικές ενός σχολικού συστήματος (McKeown, 2013). Σημαντικά καθήκοντα του σχολικού ηγέτη είναι η προώθηση, η επικοινωνία και η εφαρμογή του οράματος της αειφόρου ανάπτυξης μέσω της

εκπαίδευσης επομένως, απαιτείται η επαρκή κατανόηση της έννοιας και των πρακτικών που θα οδηγήσουν στην εκπαιδευτική αλλαγή (Κρητικός, 2023)

Δεν υπάρχει ακριβής ορισμός της αειφόρου ανάπτυξης μέσω της εκπαίδευσης ωστόσο η παγκόσμια συμφωνία που επικρατεί είναι πως οι περισσότεροι άνθρωποι παγκοσμίως έχουν μια άμεση και διαισθητική αίσθηση της επείγουσας ανάγκης να δημιουργηθεί ένα βιώσιμο μέλλον (UNESCO, 1997). Επομένως, η ηγεσία η οποία επιδιώκει την επίτευξη των στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης οφείλει να περιλαμβάνει τη διαισθητική και ενημερωμένη αντίληψη και αίσθηση του διευθυντή ο οποίος οφείλει να στοχεύει στη δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος αντιμετωπίζοντάς την ως μια επείγουσα ανάγκη. Σε αυτή την περίπτωση, οι διευθυντές των σχολείων θα μπορούν να αναλάβουν μια ενημερωμένη δράση (UNESCO, 1997). Η εφαρμογή της αειφόρου ανάπτυξης δεν είναι ατομικό ζήτημα. Απαιτείται η ένωση όλων των ενδιαφερομένων με ένα κοινό όραμα ώστε να διαμορφωθούν οι αυριανοί πολίτες οι οποίοι μέσα από τις δημοκρατικές αξίες που θα τους διακατέχουν θα δημιουργήσουν ένα δικαίτερο κόσμο (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Η μακροπρόθεσμη επιτυχία έγκειται στο γεγονός πως οι διευθυντές των σχολείων θα δεσμεύσουν και θα εμπλέξουν όλους μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαφορετικότητα στις απόψεις και στις προοπτικές, πλέον, αντανακλά ένα πλήρες φάσμα με γνώσεις και ιδέες των ενδιαφερομένων (Κρητικός, 2023). Η έννοια της αειφορίας έχει ως βάση την ενσωμάτωση των ανθρώπων, του πλανήτη και του κέρδους μέσω μιας συνεργατικής προσέγγισης η οποία θα είναι εστιασμένη στα αμοιβαία κέρδη, άρα απαιτείται μια νέα προσέγγιση ηγεσίας (Ferdig, 2007, Crews, 2010).

Τα σχολικά ιδρύματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ένα σπουδαίο και κρίσιμο ρόλο όσον αφορά τον μετασχηματισμό των κοινωνιών και έχουν ζωτική σημασία για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης καθώς συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων (Ferguson & Rooft, 2020). Η παραπάνω θεώρηση δικαιολογείται από το γεγονός πως τα σχολεία διαμορφώνουν την ηθική, βιώσιμη και υπεύθυνη συνείδηση των μελλοντικών γενιών και εξασφαλίζουν την κατανόηση του κοινού ως προς τις επιπτώσεις και τις συνέπειες των μη βιώσιμων δραστηριοτήτων (Pizzutilo & Venezia, 2021).

Η αισιόδοξη είδηση είναι πως τα τελευταία 10 χρόνια πολλά σχολικά ιδρύματα ενδιαφέρονται να εντάξουν και να προωθήσουν την αειφόρο ανάπτυξη και δεσμεύουν τις πρακτικές και την ολόπλευρη λειτουργία του σχολείου προς αυτή την κατεύθυνση. Έχουν σημειωθεί πολλές επιτυχίες και πρόοδοι στον εκπαιδευτικό και αναλυτικό μετασχηματισμό, στις επιχειρησιακές διαστάσεις και στις δραστηριότητες προβολής και έρευνας (Αλεixo,

Azeiteiro & Leal, 2018). Όμως, παρά την αύξηση των ακαδημαϊκών πρακτικών και προγραμμάτων βιωσιμότητας, έχει διαπιστωθεί πως η ολιστική ενσωμάτωσή της στην κοινωνία δεν επαρκεί για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές μπορούν να οδηγήσουν την κοινωνία σε ένα πιο βιώσιμο μέλλον (Dyer & Dyer, 2017). Η εστίαση στο σχολικό ίδρυμα είναι λιγότερη όμως το σχολείο πρέπει να διασφαλίζει την επιτυχή υλοποίηση των επιθυμητών στοιχείων της αειφόρου ανάπτυξης (Mader, Scott, & Razak, 2013). Οι πρακτικές της αειφόρου ανάπτυξης μέσω της εκπαίδευσης πρέπει να είναι αποδεκτές σε ολόκληρο το ίδρυμα για να μπορέσουν να εφαρμοστούν πλήρως (Lozano et al., 2013). Άρα γίνεται κατανοητό πως τα σχολεία δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τη βιωσιμότητα διότι οι προσπάθειες, πολλές φορές, εκτελούνται κατακερματισμένα, δηλαδή με διαχωρισμένο τρόπο εξαιτίας της περίπλοκης φύσης της, με αποτέλεσμα να πραγματοποιείται η αντιμετώπιση μόνο μερικών πτυχών του θεσμικού πλαισίου (Denman, 2009). Απαιτείται, δηλαδή, η ολιστική προσέγγιση με εστίαση σε όλους τους τομείς του σχολείου για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργούνται οι κινητήριες δυνάμεις της αλλαγής της βιωσιμότητας, εφαρμόζονται και καταλύονται αναμενόμενα πρότυπα από τους ηγέτες και το προσωπικό του σχολείου και διασφαλίζεται η εφαρμογή της αειφόρου ανάπτυξης μέσω της εκπαίδευσης, η οποία γίνεται αντιληπτή ως το «χρυσό νήμα» σε ολόκληρο το σύστημα των σχολείων (Lozano et al., 2013). Κατά τη διάρκεια της μεταμόρφωσης της κατάστασης του οργανωτικού συστήματος είναι ιδιαίτερα κρίσιμος ο ρόλος της ηγεσίας (Artigiani, 2005; Cicero & Van Knippenberg, 2010).

Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να συμβαίνει εξαιτίας της ηγετικής αναποτελεσματικότητας της διαχείρισης των σχολείων η οποία οδηγεί σε αποτυχία στην εφαρμογή της πολιτικής βιωσιμότητας για το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Pietsch, Tulowitzki & Koch, 2018; Radinger-Peer & Pflitsch, 2017). Αυτό συμβαίνει διότι η ηγεσία των σχολείων εστιάζει στη γραφειοκρατική κουλτούρα, αδυνατεί να κοιτάξει σε βάθος το μέλλον (Velazquez, Munguia, Platt & Taddej, 2006) και δεν πραγματοποιεί την προώθηση των προγραμμάτων και των πολιτικών των ανωτέρων στελεχών (Sáez de Cámara, Fernández & Castillo-Eguskiza, 2021). Το ερώτημα που τίθεται, λοιπόν, είναι πως μπορούν να συγκεντρωθούν οι πόροι, τα οράματα, οι ικανότητες, οι ιδέες και οι αντιλήψεις για το νέο μέλλον και πως μπορούν να σχεδιαστούν μέσω της εκπαίδευσης (Κρητικός, 2023).

Η βιώσιμη εκπαιδευτική ηγεσία αναφέρεται στους σχολικούς ηγέτες και σχετίζεται με την ανάγκη υιοθέτησης πρακτικών και στρατηγικών που προάγουν τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Μητσοπούλου, 2023). Οι σχολικοί ηγέτες

κατέχουν σπουδαίο ρόλο ως προς το μέλλον των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και της έννοιας της βιώσιμης εκπαιδευτικής ηγεσίας (Gur & Yildiz, 2021) ενώ δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη λήψη αποφάσεων που υποστηρίζουν τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Yavuz, 2021). Η βιώσιμη εκπαιδευτική ηγεσία οφείλει να ενθαρρύνει μια κουλτούρα καινοτομίας και προσαρμογής καθώς είναι γνωστό από τους περισσότερους πως η αλλαγή είναι αναπόφευκτη, επομένως είναι σημαντική η προνοητικότητα. Μέσα από την προαγωγή μιας κουλτούρας πειραματισμού και καινοτομίας, τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να υιοθετήσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης οι οποίες ταιριάζουν περισσότερο στις ανάγκες των μαθητών και στις απαιτήσεις της κοινωνίας γενικότερα (Nguni & Killinc, 2018). Μια άλλη αρμοδιότητα της βιώσιμης εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι η προώθηση της συνεργασίας και της κοινής λήψης αποφάσεων. Η εμπλοκή όλων των ενδιαφερόμενων φορέων (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, προσωπικό) εξασφαλίζει ότι λαμβάνονται υπόψη οι προοπτικές και οι ανάγκες όλων των ενδιαφερομένων. Το γεγονός αυτό συμβάλλει στη δημιουργία ενός αισθήματος ιδιοκτησίας και κοινής ευθύνης που προκαλεί μεγαλύτερη δέσμευση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η βιώσιμη εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενός δικαιότερου εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς με την υιοθέτηση πρακτικών και στρατηγικών ένταξης και υποστήριξης της διαφορετικότητας. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να διασφαλιστεί η πρόσβαση των μαθητών σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση ανεξάρτητα από το υπόβαθρο ώστε να μειωθούν οι ανισότητες στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και τελικά να κυριαρχήσει η κοινωνική κινητικότητα (Perez-Gonzales et al., 2020). Μέσω της βιώσιμης ηγεσίας μπορεί να δημιουργηθεί ένα πιο βιώσιμο μέλλον για τον πλανήτη. Οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να υιοθετήσουν στρατηγικές και πρακτικές οι οποίες προωθούν την περιβαλλοντική βιωσιμότητα ώστε να μειωθεί το αποτύπωμα άνθρακα από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να συμβάλλουν στην παγκόσμια προσπάθεια για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής. Τα μέτρα που μπορούν να ληφθούν είναι η προώθηση της ανακύκλωσης, η ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα σπουδών, η μείωση της κατανάλωσης ενέργειας και η μείωση των απορριμμάτων (Edalat & Hosseini, 2021). Αν υιοθετηθούν όλα τα παραπάνω τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις στο μέλλον και να παραμένουν εξοπλισμένα για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μελλοντικών γενεών.

Η διαχείριση της αλλαγής περιλαμβάνεται στην εκπαίδευση για την αιεφόρο ανάπτυξη. Για την αλλαγή αυτή είναι υπεύθυνοι οι διευθυντές καθώς οι συγκεκριμένες αλλαγές

αναπροσανατολίζουν την εκπαίδευση για την αντιμετώπιση των στόχων της αιφόρου ανάπτυξης. Οι αλλαγές αυτές πρέπει να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα σπουδών, τα σχέδια, τις πολιτικές, τους στόχους και τις διαδικασίες ενός σχολικού προγράμματος (McKeown, 2013). Οι ηγέτες μπορούν να αλλάξουν τα σχολεία για την επίτευξη της προσαρμογής των εξωτερικών και των κοινωνικών αλλαγών, δηλαδή συμφιλιώνουν οι εσωτερικές σχολικές πρακτικές με τις εξωτερικές μεταρρυθμίσεις [Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) (2008)].

Ο διευθυντής, ο οποίος οφείλει να είναι σχολικός ηγέτης, πρέπει να αναζητά συνεχώς τρόπους ώστε να εμψυχήσει στους συναδέλφους αλλαγές στη συμπεριφορά και τη νοοτροπία διότι εκτός από αρμοδιότητες διοίκησης οι οποίες αφορούν διεκπεραιωτικές διαδικασίες υλοποίησης διαδικασιών κατέχει και ικανότητες δημιουργίας κινήτρων και προώθησης της αλλαγής. Η ποιοτική σχολική διοίκηση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η σχολική ηγεσία μπορεί να προωθήσει την αλλαγή σε ένα αιφόρο σχολείο, δηλαδή την αλλαγή της κουλτούρας με στόχο την προώθηση καινοτομιών και της μεταρρύθμισης και την καλλιέργεια της έμπνευσης ανάμεσα στα σχολικά μέλη. Η αλλαγή προς την καινοτομία θα επιτευχθεί από αλλαγές στην εσωτερική λειτουργία της διοίκησης ώστε η δομή της λειτουργίας να συμβαδίζει με τη δομή ενός αιφόρου σχολείου. Όλα τα μέλη των σχολικών μονάδων οφείλουν να υποστηρίξουν αυτό το έργο των διευθυντών διότι πρόκειται για την πραγματοποίηση μεγάλων και σημαντικών αλλαγών. Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να είναι ικανοί ως προς τη διαχείριση των σχολικών μονάδων και των λειτουργιών τους ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να κινητοποιούν, να ενθαρρύνουν και να ενεργοποιήσουν τη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας και να συζητήσουν σχετικά με τους νέους ρόλους που θα αναληφθούν. Πρέπει να υπάρχει το αντίστοιχο όραμα ώστε να επιτευχθεί η μετατροπή σε ένα αιφόρο σχολείο βασιζόμενος στις αρχές της αιφόρου ανάπτυξης. Οφείλει να είναι υποστηρικτικός, να κινητοποιεί όλα τα μέλη προς το κοινό στόχο και να καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας και υποστήριξης, ένα κλίμα δημοκρατικό ως προς τη διοικητική λειτουργία και να δημιουργεί θετικό κλίμα στο οποίο θα προωθείται η επικοινωνία και η συμμετοχική δράση. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υποστηρίξουν και να ενθαρρύνουν τις πρωτοβουλίες που καλείται να πάρει ο διευθυντής. Η πραγματοποίηση των στόχων μπορεί να επιτευχθεί με απαραίτητη προϋπόθεση μέσα από συλλογική συμμετοχή και δράση. Η δημιουργία δημοκρατικού κλίματος εξαρτάται, πρωτίστως, από την σχέση μεταξύ των μελών, από τον σχολικό ηγέτη και από τη συνεργασία του σχολείου με εξωσχολικούς οργανισμούς και υπηρεσίες ώστε να θεωρείται το

σχολείο μια εκπαιδευτική κοινότητα. Ο ηγέτης, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, οφείλει να κινητοποιήσει και τους γονείς προκειμένου να επιτευχθεί ο κοινός στόχος, δηλαδή η υιοθέτηση των πρακτικών και των θεωρητικών προσεγγίσεων της αειφορίας. Οι αλληλεπιδράσεις όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, άρα στην ποιοτικότερη εκπαίδευση, δηλαδή στην αειφόρο εκπαίδευση. Η ηγεσία χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη προκειμένου να απαιτήσει μια νέα συμπεριφορά για την επίτευξη ενός σκοπού και προτείνει νέες κατευθύνσεις όταν προκύπτουν δυσκολίες σε μια ομάδα (Schein, 2015). Όταν η ομάδα δεν πραγματοποιεί κάτι που θα έπρεπε, ο ηγέτης πρέπει να αποδώσει την κατεύθυνση ενώ όταν η ομάδα πετύχει, ο ηγέτης πρέπει να ενισχύει και να δικαιολογεί με τις σωστές αξίες και πεποιθήσεις. Στην πρώτη περίπτωση ο ηγέτης λύνει το πρόβλημα μέσω της απαίτησης ή επίδειξης νέας συμπεριφοράς η οποία θα εξελίξει την κουλτούρα. Στην τελευταία περίπτωση η κουλτούρα ορίζει τι απαιτείται από τον ηγέτη (Schein, 2015).

Σύμφωνα με τους Hangreaves & Fink (2004), η αειφόρος ηγεσία βασίζεται στις εξής αρχές:

- ❖ Εισάγονται νέες εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα από νέες και καινοτόμες μεθόδους στη διαδικασία της εκπαίδευσης.
- ❖ Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας προετοιμάζει το έδαφος ώστε να αναλάβει ο επόμενος ηγέτης με την ενεργή συμμετοχή όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων σε οργανωτικά και διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας.
- ❖ Ο σχολικός ηγέτης του αειφόρου σχολείου λειτουργεί ως πρότυπο για τη διοικητική ανάπτυξη άλλων σχολικών μονάδων.
- ❖ Δημιουργούνται αλληλοεπιρροές και αλληλεπιδράσεις με άλλες σχολικές μονάδες στην αειφόρο ηγεσία μιας σχολικής μονάδας με σκοπό την εφαρμογή διοικητικών πρακτικών.
- ❖ Η αειφόρος ηγεσία αλληλοεπιδρά με το μικροσύστημα της σχολικής μονάδας και με το μακροσύστημα της σχολικής κοινότητας μέσα από μια συνεχή διαδικασία συμβάλλοντας στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας.

Ο ηγέτης που επιδιώκει την αειφορία στη σχολική μονάδα δεν πρέπει να φοβάται τις προκλήσεις και πρέπει να προωθεί τις καινοτομίες, να επιφέρει αλλαγές και να προσπαθεί να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον και την προσοχή γι' αυτές ώστε να εφαρμοστούν νέες πρακτικές και, τελικά, να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού και γενικότερα της τοπικής κοινότητας. Η σχολική ηγεσία οφείλει να διαθέτει όραμα, αξίες και αρχές και να

κινητοποιεί την εμπλοκή όλων των μελών ώστε να δεχθούν τις προκλήσεις και να συμμετέχουν στις μεταρρυθμίσεις οι οποίες θα συμβάλλουν θετικά στην εξέλιξη της σχολικής μονάδας και στην επίτευξη της αειφορίας (Κωστάκης Νικόλαος, 2021). Ο ηγέτης πρέπει να λαμβάνει έξυπνες αποφάσεις για πράξεις και αξίες. Η απουσία γνώσεων πιθανόν προκαλείται από την πολύπλοκη εγγενή φύση της ηγεσίας (Lumby, 2012). Πρακτικές οι οποίες οδηγούν σε μια τυποποιημένη προοπτική ηγεσίας θα έθετε σε κίνδυνο την ηγεσία στα σχολεία (Eacott, 2011). Για την εφαρμογή της βιωσιμότητας η εστίαση έχει μετατοπιστεί από το τι στο πως πρέπει να γίνει σε κάθε τομέα μάθησης, αξιοποίησης πόρων και εκπαίδευσης διότι οι πρωτοβουλίες βιωσιμότητας απευθύνονται κυρίως στην ήπια πλευρά του οργανισμού (Srivastava & Dhar, 2019). Η μεγαλύτερη εστίαση των ηγετών στα σχολεία πρέπει να πραγματοποιείται στις αλλαγές στις οργανωτικές δομές και τις στρατηγικές ηγεσίας (Amui, Jabbour, de Sousa Jabbour. & Kannan, 2017; Moore, 2005). Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μπορούν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για αλλαγή της οργανωτικής κουλτούρας τους προκειμένου να δημιουργήσουν ένα προκατειλημμένο περιβάλλον χωρίς διακρίσεις. Μπορούν, επίσης, να παρέχουν προγράμματα κατάρτισης, καθοδήγησης και ανάπτυξης για τους εργαζομένους υπό το πρίσμα της δια βίου μάθησης. Όσον αφορά τις γυναίκες, πρέπει να παρέχονται ευέλικτες ώρες για την ανατροφή των παιδιών τους στην περίπτωση που έχουν μικρά παιδιά. Επιπροσθέτως, πρέπει να παρέχεται χρόνος απουσίας από την εργασία στους άντρες ώστε να φροντίζουν τις οικογενειακές ευθύνες και να μην επωμίζονται το σύνολο των υποχρεώσεων οι γυναίκες. Οι πρακτικές οι οποίες προωθούν την ισότητα των φύλων και την αφαίρεση της γυάλινης οροφής θεωρούνται κοστοβόρες βραχυπρόθεσμα, όμως μακροπρόθεσμα τα οφέλη ξεπερνούν τα μειονεκτήματα. Η βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων και κατ' επέκταση του οργανισμού επιτυγχάνεται μέσα από την ικανοποίηση από την εργασία η οποία με τη σειρά της επιτυγχάνεται μέσα από την καλύτερη μεταχείριση των εργαζομένων η οποία αποφέρει υψηλότερα κέρδη και παραγωγικότητα (Κρητικός, 2023).

Τα σχολεία είναι πολύπλοκοι οργανισμοί διότι είναι δομημένοι απλά, δηλαδή σε υποομάδες και μεμονωμένα μέλη, τα οποία συνδέονται σε πολλαπλές κλίμακες και επηρεάζονται μέσω γνωστικών, πολιτισμικών, ρυθμιστικών και κανονιστικών κανόνων (Radinger-Peer et al., 2017). Τα πλαίσια μέσα στα οποία λειτουργούν τα σχολεία είναι πολύπλοκα, επομένως διαφέρουν όσον αφορά τη δομή, το μέγεθος, την αποστολή και την κουλτούρα και όσον αφορά την επιτυχία η οποία είναι πολυδιάστατη καλύπτει την έρευνα, τη διδασκαλία και τη δέσμευση

(Dooris, Powell, Parkin, & Farrier, 2021). Η ηγεσία πρέπει να είναι προσαρμόσιμη στους συναφείς παράγοντες και να λαμβάνει υπόψη του τις εν λόγω συνιστώσες (Dooris et al., 2021).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί μια ερευνητική ανασκόπηση από τη χρονική περίοδο 2013 και μετά σχετικά με το ζήτημα το οποίο αναλύεται στην εν λόγω εργασία προκειμένου να συσχετιστούν τα πορίσματα των ερευνών με τα ευρήματα στην παρούσα εργασία. Οι Alshuwaihat & Abubakar (2014) διατύπωσαν πως η αποτελεσματική ηγεσία είναι υψίστης σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή των δράσεων βιώσιμης ανάπτυξης σε μια σχολική κοινότητα και πως οι ηγέτες που έχουν ενστερνιστεί τη φιλοσοφία της βιωσιμότητας έχουν ένα ξεκάθαρο όραμα για το μέλλον και είναι πιθανότερο να εφαρμόσουν με επιτυχή τρόπο τις βιώσιμες πρακτικές στα σχολεία που διευθύνουν. Το εύρημα αυτό σχετίζεται με τη βιώσιμη ηγεσία και τις ενέργειές της με στόχο την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης στα σχολεία. Το δείγμα της μελέτης ήταν 386 εκπαιδευτικοί από 22 σχολεία της Σαουδικής Αραβίας. Άλλη μια διαπίστωση της συγκεκριμένης έρευνας είναι πως υπήρχαν πολλά εμπόδια κατά την εφαρμογή της Βιώσιμης Ανάπτυξης στα σχολεία αν και υπήρχε ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε υψηλό επίπεδο σχετικά με πρακτικές βιωσιμότητας. Η έλλειψη πόρων, η έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση του σχολείου και η ελλιπής επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελούσαν τα σημαντικότερα εμπόδια που αναδείχθηκαν. Οι στρατηγικές που προτάθηκαν ήταν η παροχή περισσότερων πόρων, η προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία και στην κοινότητα, η προώθηση της συμμετοχής των παιδιών σε θέματα σχετικά με την αειφορία και η κατάρτιση και επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών. Διαπιστώνονται, λοιπόν, οι επιπτώσεις στους υπεύθυνους πολιτικής, στους εκπαιδευτικούς και στους σχολικούς ηγέτες.

Η έρευνα των Αμανατίδου & Βαρσάμη (2016) αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου και κοινότητας με γνώμονα την προώθηση της Βιώσιμης Ανάπτυξης ανέδειξε πως η συνεργασία αποτελεί ένας αποτελεσματικός τρόπος προώθησης της βιωσιμότητας διότι προωθείται η συμμετοχή της κοινότητας σε θέματα βιωσιμότητας και πραγματοποιείται ανταλλαγή τεχνογνωσίας.

Οι Islam & Tan (2018) παρατήρησαν πως η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελούσε το πιο αποτελεσματικό μοντέλο σχετικά με τον αντίκτυπο των στυλ ηγεσίας αναφορικά με τις πρακτικές της βιωσιμότητας. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι πιθανότερο να εμπνεύσουν και να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές προς βιώσιμες κατευθύνσεις.

Βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των πρακτικών της Βιώσιμης Ανάπτυξης και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε πρακτικές σχετικές με τη βιωσιμότητα ενώ προτάθηκε η προώθηση πρακτικών βιωσιμότητας μέσω της υιοθέτησης αντίστοιχών πρακτικών από τους διευθυντές των σχολείων όπως η ενίσχυση της θετικής σχολικής κουλτούρας, η προώθηση συνεργατικών πρακτικών, η ενδυνάμωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών για ανάληψη δράσης με γνώμονα την αειφορία και η παροχή πόρων για πρακτικές Βιώσιμης Ανάπτυξης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Μαλαισία.

Οι Fossey & Nguyen (2019) διαπίστωσαν πως οι μαθητές που είχαν διδαχθεί τις αρχές της βιωσιμότητας κατά τη διάρκεια των σπουδών τους είχαν υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση συγκριτικά με μαθητές οι οποίοι δεν είχαν αυτές τις γνώσεις. Οι Chen & Wu (2017) ανακάλυψαν πως το πρόγραμμα Βιώσιμης Εκπαίδευσης που παρακολούθησαν οι μαθητές της πέμπτης δημοτικού στην Ταϊβάν σε ηλικίες 10-12 ετών δε βελτίωσε τις περιβαλλοντικές γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών μετά τη συμμετοχή. Το γεγονός αυτό αποδόθηκε στη σύντομη διάρκεια του προγράμματος, την έλλειψη ενίσχυσης των βιώσιμων συμπεριφορών και το περιορισμένο πεδίο εφαρμογής ενώ οι αντίστοιχες προτάσεις είναι πως προγράμματα με θέμα τη Βιώσιμη Ανάπτυξη πρέπει να έχουν μεγαλύτερη χρονική διάρκεια και να ενσωματώνουν ένα ευρύ φάσμα περιβαλλοντικών θεμάτων. Επίσης, πρέπει να παρέχονται στους μαθητές οι ευκαιρίες για εφαρμογή των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους σε πραγματικές συνθήκες.

Οι Olimpia et al. (2018) διαπίστωσαν πως το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας είχε θετική επιρροή στη στάση των μαθητών σε θέματα βιωσιμότητας και τη συμμετοχή σε βιώσιμες πρακτικές και ανέπτυξε ένα συνεργατικό κλίμα που προωθούσε τη βιωσιμότητα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Ιταλία. Οι Tripathi et al. (2018) διαπίστωσαν, επίσης, πως οι πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας είχαν θετική επιρροή στη στάση των μαθητών απέναντι στη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Επιπροσθέτως, το μετασχηματιστικό μοντέλο προωθούσε την ανάπτυξη κοινού οράματος σχετικά με τη Βιώσιμη Ανάπτυξη ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Οι Τζιμογιάννη και συν. (2017) οι οποίοι εξέτασαν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος βιώσιμης εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία διαπίστωσαν πως το πρόγραμμα είχε θετική επιρροή στις περιβαλλοντικές στάσεις και γνώσεις των μαθητών όμως δεν επηρέασε τις περιβαλλοντικές συμπεριφορές τους. Η έρευνα των Καργιωτίδου και συν. (2018) σχετικά με τις αντιλήψεις και τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε

θέματα βιωσιμότητας ανέδειξε πως οι μαθητές είχαν υψηλό επίπεδο περιβαλλοντικής συνείδησης και η στάση τους ήταν θετική σε θέματα αειφορίας όμως οι γνώσεις τους όσον αφορά την αειφορία ήταν περιορισμένες. Το δείγμα αποτελούταν από 305 μαθητές Λυκείου από 3 διαφορετικές ελληνικές πόλεις.

Είναι κατανοητό, λοιπόν, πως τα προγράμματα Βιώσιμης Ανάπτυξης έχουν θετική επίδραση στις περιβαλλοντικές γνώσεις και συμπεριφορές των παιδιών ωστόσο κρίνεται σκόπιμη η παραπάνω διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των διαφόρων προσεγγίσεων αναφορικά με τη βιώσιμη εκπαίδευση και ο εντοπισμός των παραγόντων που παρακωλύουν ή διευκολύνουν την υιοθέτηση των βιώσιμων πρακτικών στα σχολεία της Ελλάδας (Μητσοπούλου, 2023).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Ερευνητικός Στόχος

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη βιώσιμη ανάπτυξη και βιώσιμη ηγεσία στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, πραγματοποιήθηκε μελέτη ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βιωσιμότητα στα σχολεία, δηλαδή αν υπάρχει ή/ και αν είναι εφικτή, με ποιους τρόπους αλλά και με την ιεράρχηση των πυλώνων της βιωσιμότητας με στόχο την προώθησή τους στις σχολικές μονάδες. Αναδεικνύεται, επίσης, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών και πως η εν λόγω σχέση επηρεάζει τη δημιουργία ενός αειφόρου σχολείου. Σαφώς, παρουσιάζεται η οπτική των παιδιών μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Μελετάται, λοιπόν, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στην προώθηση των βιώσιμων πρακτικών και στην επίτευξη θετικών κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών αποτελεσμάτων. Ταυτόχρονα, αναδεικνύονται οι προκλήσεις που εμποδίζουν την προώθηση της βιωσιμότητας προκειμένου να αναζητηθούν οι κατάλληλες στρατηγικές οι οποίες θα αποφέρουν θετικά αποτελέσματα μέσα από την επιτυχημένη εφαρμογή. Η έρευνα παρέχει γνώσεις για τη βαθύτερη κατανόηση της κατάστασης στην ελληνική πραγματικότητα με γνώμονα τη βιωσιμότητα για να προωθηθεί αποτελεσματικά η βιώσιμη ανάπτυξη και η αποτελεσματική ηγεσία σε μια κοινωνία συνεχώς μεταβαλλόμενη και κατ' επέκταση στις σχολικές μονάδες.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε με γνώμονα τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές την έννοια της βιωσιμότητας και τους βασικούς της πυλώνες;
2. Πραγματοποιούνται βιώσιμες πρακτικές στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
3. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών απέναντι στη βιωσιμότητα στα σχολεία, δηλαδή σε ένα αειφόρο σχολείο;

4. Ποιες είναι οι προκλήσεις που εμποδίζουν την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης και καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές;
5. Με ποιους τρόπους μπορούν να επιλυθούν τα προβλήματα για τη δημιουργία αειφόρων σχολείων;
6. Ποια είναι η ανταπόκριση των παιδιών όσον αφορά την υιοθέτηση βιώσιμων πρακτικών στα σχολεία;
7. Πως μπορεί να βελτιωθεί ή να αλλάξει ο τομέας της ηγεσίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη;

5.3 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 160 εκπαιδευτικούς οι οποίοι αντιπροσωπεύουν διαφορετικές ομάδες από ποικίλα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το μέγεθος του δείγματος επιτρέπει την επαρκή εκπροσώπηση των αντιλήψεων και των εμπειριών σχετικά με τη βιωσιμότητα και τη βιώσιμη ηγεσία στις σχολικές μονάδες. Στόχος είναι η ανάδειξη ενός ολοκληρωμένου φάσματος γνώσεων και η συλλογή απαραίτητων δεδομένων για την ανάλυση.

5.4 Μέθοδος Δειγματοληψίας

Η μέθοδος δειγματοληψίας είναι τυχαία με βάση την αυτό- επιλογή. Αποτελεί μια μη πιθανοστατιστική μέθοδο δειγματοληψίας στην οποία η επιλογή των συμμετεχόντων γίνεται με βάση την ευκολία συμμετοχής στην έρευνα. Οι συμμετέχοντες επέλεξαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο το οποίο ήταν διαθέσιμο στην πλατφόρμα Google Forms και δεν ακολουθήθηκε κάποια συγκεκριμένη διαδικασία ως προς την επιλογή από την πλευρά της ερευνήτριας.

5.5 Ερευνητική Μέθοδος

Επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση με ερευνητικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Οι βασικότεροι λόγοι για την επιλογή αυτή είναι η ικανότητα των ερωτηματολογίων για απόσπαση τυποποιημένων απαντήσεων και οι προκαθορισμένες επιλογές απάντησης για τους ερωτηθέντες για τη λήψη συνεπών και ποσοτικοποιημένων απαντήσεων. Με αυτό τον τρόπο μειώνεται η ασάφεια και η υποκειμενικότητα, στοιχεία που προκύπτουν από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η σαφήνεια, η αντικειμενικότητα και η ομοιομορφία κατά τη συλλογή των δεδομένων. Επίσης, οι συμμετέχοντες μπορούν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο χωρίς άμεση αλληλεπίδραση με την ερευνήτρια, γεγονός που εξυπηρετεί και αποτελεί μια εύκολη διαδικασία. Πρόκειται για μια αποτελεσματική μέθοδο στην οποία οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να διανείμουν το ερωτηματολόγιο με διάφορους τρόπους είτε έντυπα είτε διαδικτυακά μέσω πλατφορμών εξασφαλίζοντας την προσβασιμότητα και ικανοποιώντας τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων (Creswell, 2018). Επιπροσθέτως, διευκολύνεται η αποτελεσματική διαχείριση και ανάλυση των δεδομένων. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η κωδικοποίηση και η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων με συστηματικό τρόπο αλλά και η απλοποίηση της εισαγωγής και της οργάνωσης των δεδομένων. Τα δεδομένα εισάγονται με εύκολο τρόπο σε στατιστικό λογισμικό για ανάλυση στο οποίο πραγματοποιείται ταχεία επεξεργασία και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Οι προκαθορισμένες επιλογές απόκρισης συμβάλλουν στη μείωση της κόπωσης των συμμετεχόντων και την αύξηση της συμμετοχής. Η δομημένη φύση των ερωτήσεων κλειστού τύπου συμβάλλει, επίσης, στη διευκόλυνση των συμμετεχόντων, γεγονός που ενισχύει την ανταπόκριση. Τέλος, επιτρέπεται η αποτελεσματική συλλογή δεδομένων, στοιχείο αρκετά επωφελές για τη διεξαγωγή της έρευνας σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα διότι οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να έχουν περιορισμό στο χρόνο διαθεσιμότητάς τους (Johnson & Christensen, 2019). Με βάση όλα τα παραπάνω, αιτιολογείται η επιλογή της χρήσης ερωτηματολογίου κλειστού τύπου στην έρευνα για την αιεφόρο ανάπτυξη και τη βιώσιμη ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο.

5.6 Στατιστική Ανάλυση

Η Στατιστική Ανάλυση διεξήχθη μέσω της χρήσης του λογισμικού *IBM SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences)*. Επιλέχθηκε διότι είναι ευρέως γνωστό και διαθέτει ισχυρές δυνατότητες σχετικά με την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Το συγκεκριμένο λογισμικό παρέχει μια ολοκληρωμένη πλατφόρμα για τη διαχείριση των δεδομένων και τη στατιστική ανάλυση. Επίσης, επιτρέπει την αποτελεσματική εισαγωγή δεδομένων, τον καθορισμό και την κωδικοποίησή τους, με αποτέλεσμα να διασφαλίζεται η ακρίβεια και η αξιοπιστία του συνόλου (Field, 2018).

5.7 Ερευνητικός Σχεδιασμός

Τα βασικά στάδια τα οποία ακολουθήθηκαν είναι τα εξής:

- *Ερευνητικά ερωτήματα και Στόχοι.* Αρχικά, διατυπώθηκαν οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα και ύστερα ακολούθησε η συγγραφή και η διεξαγωγή της έρευνας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα είχαν ως βάση την ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη ώστε να βρεθούν τρόποι προώθησής του στα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- *Στρατηγική δειγματοληψίας.* Η δειγματοληψία ήταν τυχαία για τη συλλογή των δεδομένων. Το δείγμα περιλαμβάνει 160 εκπαιδευτικούς από διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημόσια και ιδιωτικά).
- *Διαμόρφωση Ερωτηματολογίου.* Το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Σχεδιάστηκε με γνώμονα τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί συνυφασμένη με τη βιβλιογραφία της παρούσας έρευνας. Οι ερωτήσεις αναδείκνυαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία, τις προκλήσεις που εμποδίζουν την προώθηση της βιωσιμότητας στα σχολεία και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη και ηγεσία στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

- *Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.* Στο σημείο αυτό το ερωτηματολόγιο δημοσιεύτηκε στην πλατφόρμα Google Forms και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της εξαγωγής τους από την πλατφόρμα.
- *Ανάλυση Δεδομένων.* Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού IBM SPSS Statistics. Χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά στατιστικά στοιχεία όπως μέσοι όροι, ποσοστά και συχνότητες ενώ συμπεριλήφθηκαν συμπερασματικές στατιστικές και ανάλυση συσχέτισης για την εξέταση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και για τη σύνοψη των δεδομένων ως επισκόπηση.
- *Δεοντολογικά ζητήματα.* Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν όλοι οι δεοντολογικοί κανόνες. Η κατανόηση του σκοπού της έρευνας ήταν σαφής και υπήρχε ενημέρωση σχετικά με την εθελοντική συμμετοχή των συμμετεχόντων. Η εμπιστευτικότητα τηρήθηκε μέσω της ανωνυμότητας και της ασφαλούς αποθήκευσής των δεδομένων που συλλέχθηκαν.
- *Εγκυρότητα και Περιορισμοί.* Υπήρχαν περιορισμοί στο σχεδιασμό της έρευνας με κυριότερο τις μεροληψίες απόκρισης. Άλλοι περιορισμοί αφορούσαν τη γενίκευση και την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Έγινε προσπάθεια μετριασμού των περιορισμών με πρακτικές όπως η χρήση κατάλληλων τεχνικών δειγματοληψίας και η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων.
- *Αποτελέσματα και Ευρήματα.* Τα αποτελέσματα ήταν ποσοτικά στα οποία παρουσιάστηκαν ο βαθμός ύπαρξης βιώσιμων πρακτικών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βιωσιμότητα και οι πρακτικές οι οποίες θεωρούνται πως προωθούν τη βιώσιμη ανάπτυξη στο σχολικό πλαίσιο. Τα ευρήματα παρουσιάστηκαν μέσα από στατιστικούς πίνακες, διαγράμματα και γραφήματα που επισημαίνουν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.
- *Συμπεράσματα.* Ακολούθησε η κριτική διαχείριση των αποτελεσμάτων μέσα από την εξ ολοκλήρου κατανόηση του θέματος της έρευνας. Παρουσιάστηκαν οι επιπτώσεις των ευρημάτων για τη σχολική πραγματικότητα και το ενδεχόμενο αντίκτυπο της βιώσιμης ανάπτυξης και ηγεσίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μητσοπούλου, 2023).

5.8 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Χρησιμοποιήθηκε αυστηρή μεθοδολογία και ο σχεδιασμός υλοποιήθηκε προσεκτικά για την ελαχιστοποίηση των πιθανών προκαταλήψεων και την αύξηση της αξιοπιστίας των ευρημάτων. Ο ερευνητικός σχεδιασμός ήταν ποσοτικός, γεγονός που επέτρεψε τη συστηματική συλλογή και ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τα δεδομένα ήταν μετρήσιμα και ποσοτικοποιημένα λόγω της χρήσης ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, γεγονός που οδήγησε σε μια δομημένη προσέγγιση για τη συλλογή των πληροφοριών. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η δυνατότητα αναπαραγωγής της μελέτης διότι το ερωτηματολόγιο μπορεί να χορηγηθεί σε μελλοντικές ερευνητικές μελέτες και σε διαφορετικά δείγματα για την επικύρωση ή αξιοποίηση των ευρημάτων (Μητσοπούλου, 2023). Για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν καθιερωμένες και επικυρωμένες κλίμακες ώστε να ελαχιστοποιηθούν πιθανές προκαταλήψεις και να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων. Συλλέχθηκαν όσο το δυνατό ειλικρινείς και αμερόληπτες απαντήσεις μέσω της ανωνυμίας. Η βιβλιογραφία συνέβαλε στην κριτική ανάλυση των ευρημάτων ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνδέσεις μεταξύ των ευρημάτων της έρευνας και του υπάρχοντος θεωρητικού πλαισίου στον τομέα της βιώσιμης ανάπτυξης και της βιώσιμης ηγεσίας. Τέλος, διαπιστώθηκαν συνέπειες και ασυνέπειες προηγούμενων μελετών ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας.

5.9 Περιορισμοί Έρευνας

Αρχικά, το μέγεθος του δείγματος το οποίο αποτελείται από 160 εκπαιδευτικούς ίσως να μην είναι πλήρως αντιπροσωπευτικό για τον συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρά τις προσπάθειες που καταβλήθηκαν. Η γενίκευση των αποτελεσμάτων θα μπορούσε να είχε αυξηθεί αν ο αριθμός του δείγματος ήταν μεγαλύτερος ώστε η κατανόηση να ήταν πιο ολοκληρωμένη. Δεύτερον, υπήρχε πιθανότητα μεροληπτικών απαντήσεων εξαιτίας των αυτό-αναφερόμενων δεδομένων του ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες ενδεχομένως να έδωσαν απαντήσεις οι οποίες θα ήταν ευθυγραμμισμένες με τους ερευνητικούς στόχους ή απαντήσεις αποδεκτές από το κοινωνικό σύνολο. Επομένως, υπάρχει το ενδεχόμενο επιρροής της ακρίβειας και της αξιοπιστίας των απαντήσεων αν και είχαν διασφαλιστεί η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα. Τα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου πιθανόν να δημιουργούν περιορισμούς στις απαντήσεις των συμμετεχόντων με αποτέλεσμα να

χαθούν εμπειριστατωμένες εμπειρίες και προοπτικές. Τέλος, όλα τα λογισμικά περιλαμβάνουν σφάλματα. Ενδεχομένως να υπάρχουν περιορισμοί και υποθέσεις στις στατιστικές τεχνικές που επηρεάζουν την ακρίβεια και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Οι περιορισμοί αυτοί μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη χρήση μεγάλων και ανομοιογενών δειγμάτων με ταυτόχρονη ενσωμάτωση διαχρονικών ή πειραματικών σχεδιασμών για την αύξηση της γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Όλα τα παραπάνω αναφέρθηκαν διότι με βάση τους παραπάνω περιορισμούς ενδεχομένως να έχει επηρεαστεί η ερευνητική διαδικασία και η γενίκευση των ευρημάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Εισαγωγή

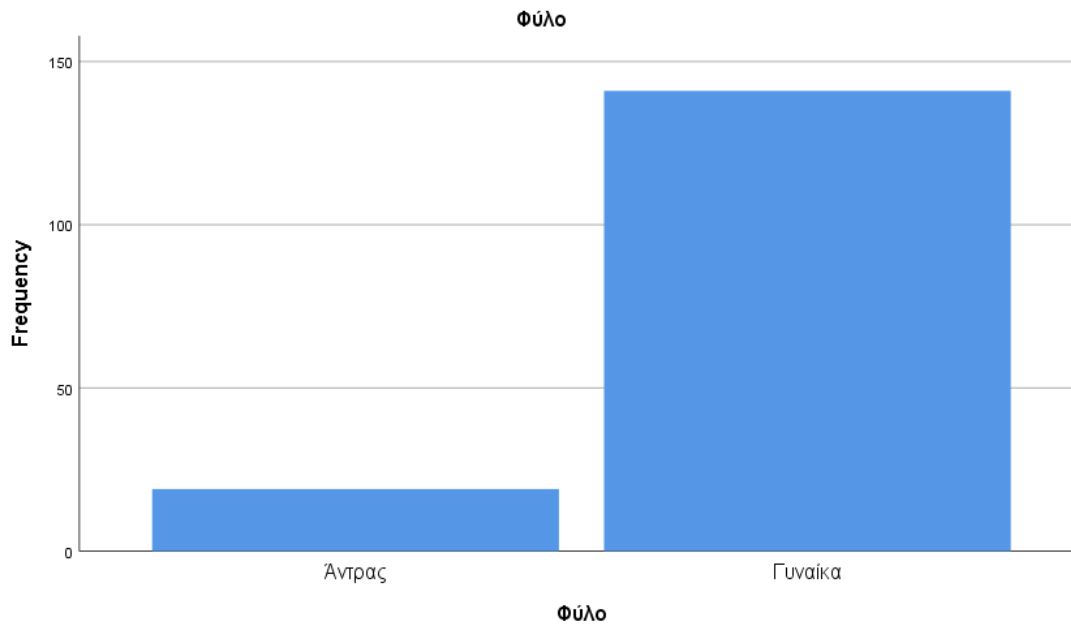
Έχει γίνει πλέον αντιληπτό πως η βιώσιμη ανάπτυξη κατέχει καθοριστικό ρόλο στη ζωή όλων των ανθρώπων σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους. Τα αιεφόρα σχολεία αποτελούν το καλύτερο μέσο προώθησης της βιωσιμότητας ώστε οι μελλοντικοί πολίτες να σκέφτονται και να πράττουν σύμφωνα με τις αρχές και τους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης. Τα αιεφόρα σχολεία μέσω της αποτελεσματικής ηγεσίας θα μπορούν να επιτύχουν αλλαγή του τρόπου σκέψης και ζωής ριζικά και ουσιαστικά ώστε μελλοντικά οι πολίτες να είναι σε θέση να σκέφτονται και να πράττουν αιεφόρα εφόσον θα έχουν ενστερνιστεί τις αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης. Παρακάτω θα παρουσιαστεί μια εις βάθος ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος της ηγεσίας στην προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης. Θα αναλυθούν τα αποτελέσματα και οι γνώσεις που αποκτήθηκαν μέσα από την εν λόγω έρευνα μέσω των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί με την αρωγή των προσεκτικά σχεδιασμένων ερωτηματολογίων.

Μετά από τη στατιστική ανάλυση που προηγήθηκε, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αποτυπώθηκαν στη μορφή των ενημερωτικών διαγραμμάτων. Τα διαγράμματα αυτά παρουσιάζουν τα αποτελέσματα με κατανοητό τρόπο ώστε να γίνει αντιληπτή η γενική άποψη που επικρατεί σχετικά με τη βιωσιμότητα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα, η διάθεση των εκπαιδευτικών για αλλαγή με βιώσιμες πρακτικές και ο ρόλος της ηγεσίας για την αλλαγή του τρόπου σκέψης σε έναν βιώσιμο τρόπο σκέψης και ζωής. Η ολοκληρωμένη επισκόπηση που ακολουθεί καλείται να παρουσιάσει την παρούσα κατάσταση σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα παρέχοντας νέες σημαντικές γνώσεις προκειμένου να επιτευχθεί μελλοντικά η προώθηση των πρακτικών της βιώσιμης ανάπτυξης και τελικά η αλλαγή του τρόπου σκέψης και πράξης για ένα βιώσιμο μέλλον.

6.2 Ανάλυση δεδομένων

Α' Μέρος: Δημογραφικά στοιχεία

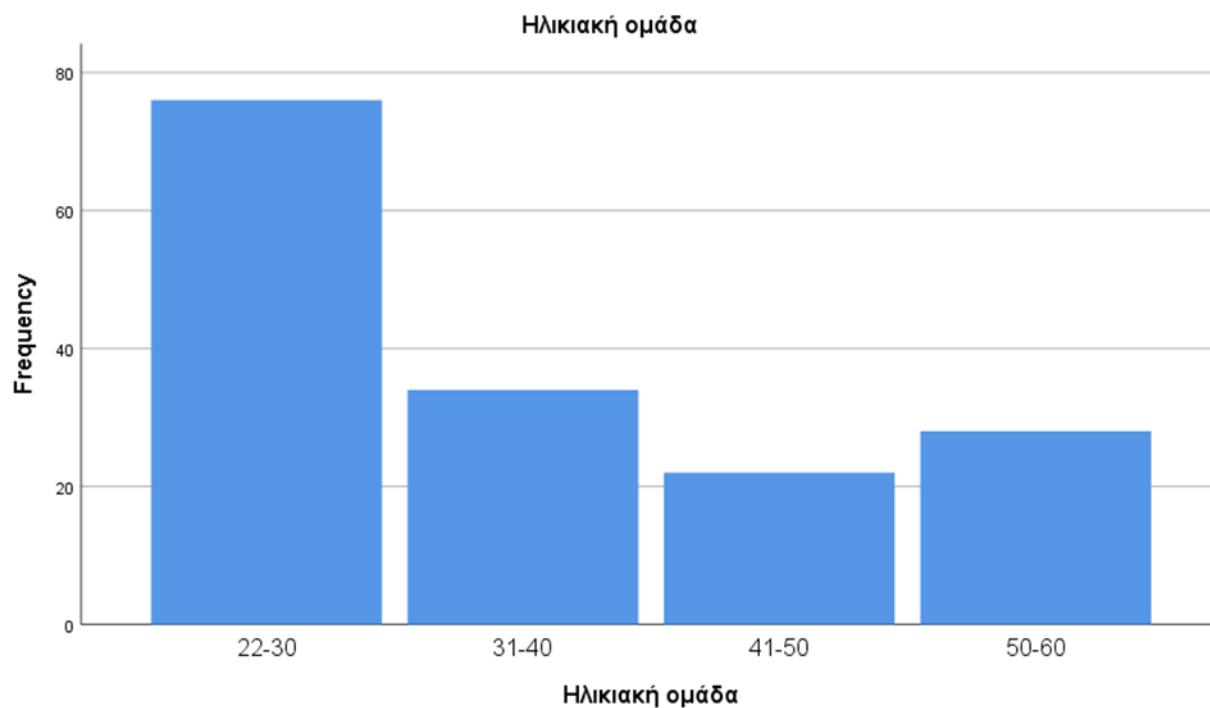
Γράφημα 6.1: Φύλο



Φύλο	Απόλυτη	Σχετική
Άντρας	19	11,9
Γυναίκα	141	88,1
Σύνολο	160	100,0

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων, παρατηρείται πως η πλειοψηφία είναι γυναίκες με ποσοστό 88,1 % (141 γυναίκες), ενώ οι άνδρες κατέχουν ποσοστό 11,9 % (19 άνδρες).

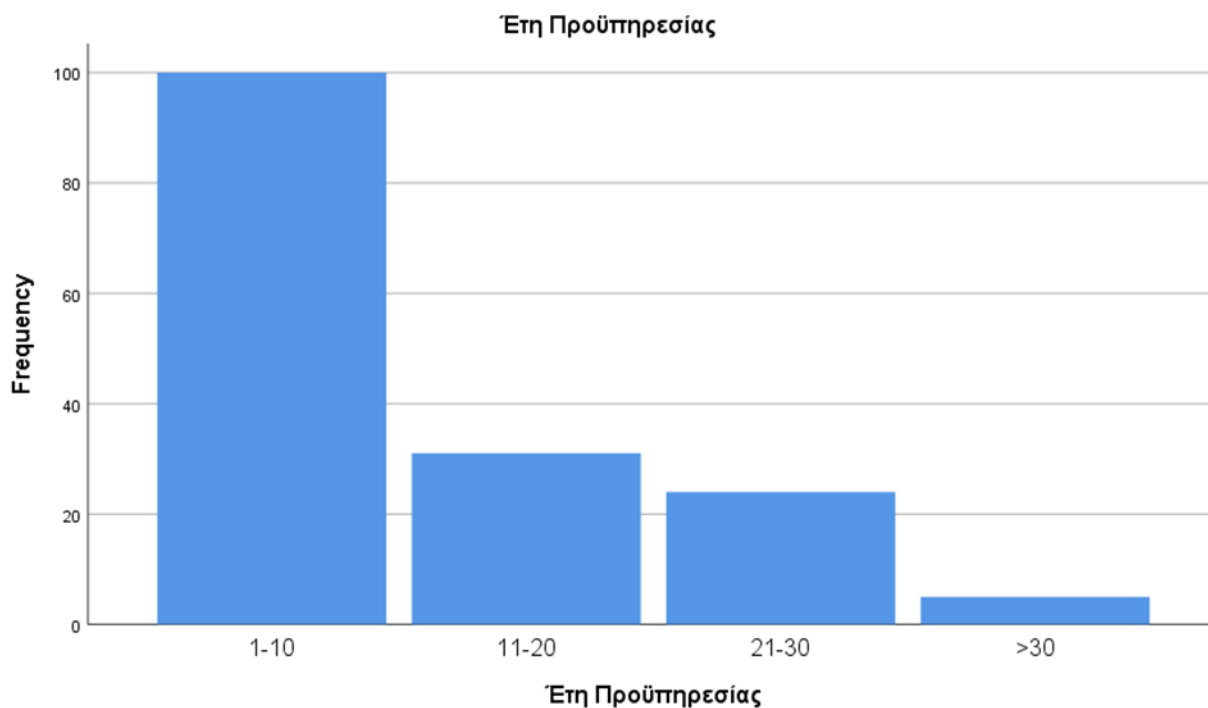
Γράφημα 6.2: Ηλικιακή ομάδα



Ηλικία	Απόλυτη	Σχετική
22-30	76	47,5
31-40	34	21,3
41-50	22	13,8
50-60	28	17,5
Σύνολο	160	100,0

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα σχετικά με την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων παρατηρείται πως η πλειοψηφία αποτελείται από άτομα ηλικίας 22-30 ετών με ποσοστό 47,5% (76 άτομα). Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών με ποσοστό 21,3% (34 άτομα). Αμέσως μετά είναι η ηλικιακή ομάδα 50-60 ετών με ποσοστό 17,5% (28 άτομα). Τέλος η ηλικιακή ομάδα με το μικρότερο ποσοστό είναι 41-50 ετών με ποσοστό 13,8 (22 άτομα).

Γράφημα 6.3: Έτη προϋπηρεσίας

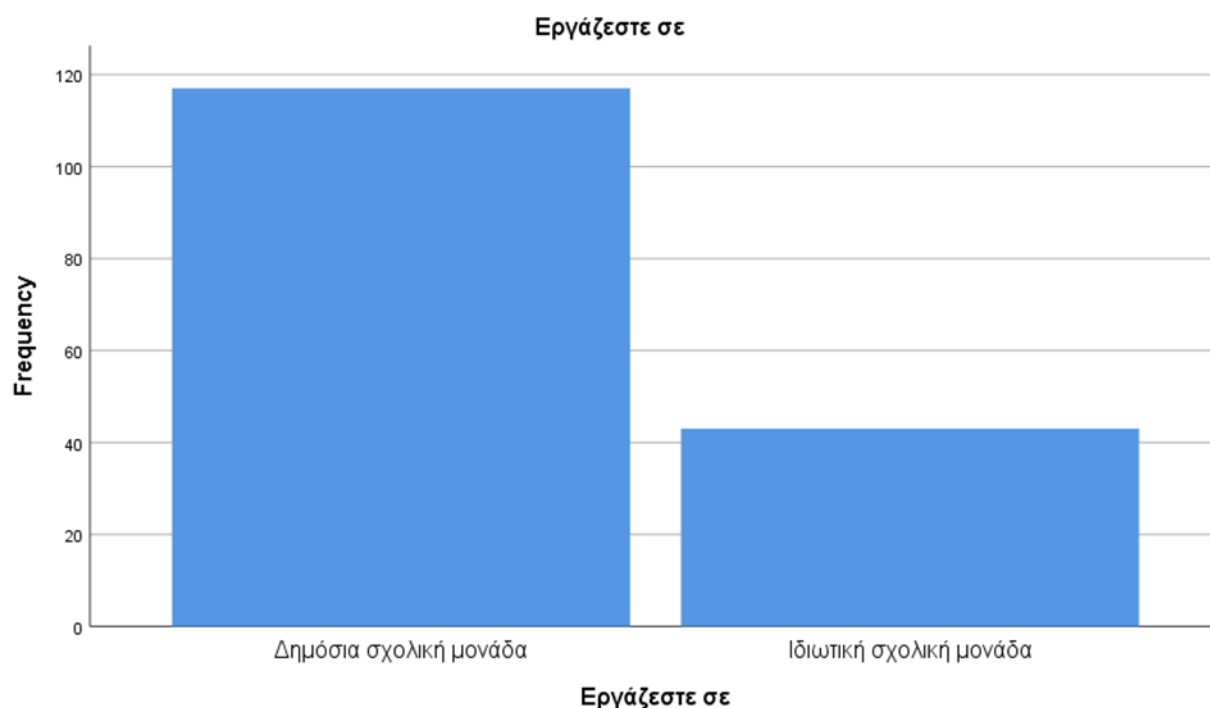


Πίνακας 6.3. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για Έτη Προϋπηρεσίας

Έτη Προϋπηρεσίας	Απόλυτη	Σχετική
1-10	34	21,3
11-20	22	13,8
21-30	28	17,5
>30	76	47,5
Σύνολο	160	100,0

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων παρατηρείται πως η πλειοψηφία διαθέτει έτη προϋπηρεσίας πάνω από 30 με ποσοστό 47,5% (76 άτομα). Ακολουθεί η ομάδα ατόμων με έτη προϋπηρεσίας από 1-10 με ποσοστό 21,3% (34 άτομα) και η ομάδα με έτη προϋπηρεσίας από 21-30 με ποσοστό 17,5% (28 άτομα). Τέλος λιγότερη συμμετοχή υπήρχε στην ομάδα με έτη προϋπηρεσίας από 11-20 με ποσοστό 13,8% (22 άτομα).

Γράφημα 6.4: Εργασία σε δημόσια ή ιδιωτική σχολική μονάδα

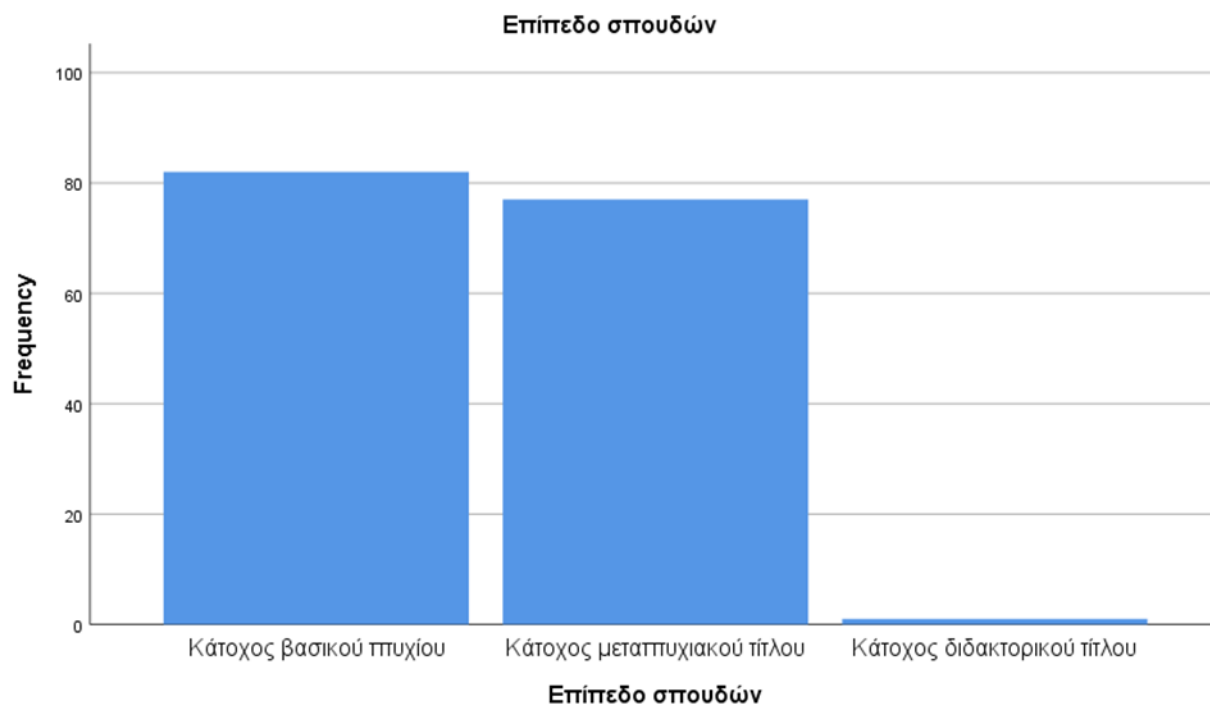


Πίνακας 6.4. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για Χώρο Εργασίας

Χώρος Εργασίας	Απόλυτη	Σχετική
Δημόσια σχολική μονάδα	117	73,1
Ιδιωτική σχολική μονάδα	43	26,9
Σύνολο	160	100,0

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα σχετικά με το χώρο εργασίας η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εργάζεται σε δημόσια σχολική μονάδα με ποσοστό 73,1% (117 άτομα) ενώ η μειοψηφία εργάζεται σε ιδιωτική σχολική μονάδα με ποσοστό 26,9% (43 άτομα).

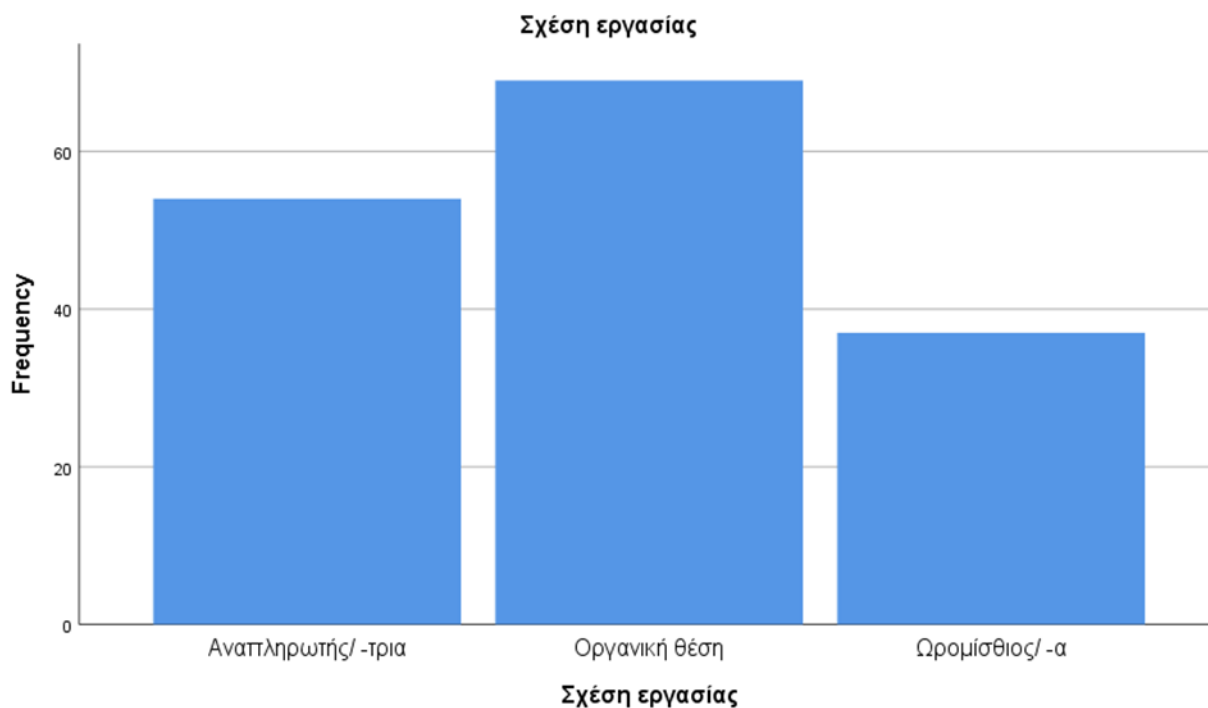
Γράφημα 6.5: Επίπεδο σπουδών



Επίπεδο Σπουδών	Απόλυτη	Σχετική
Κάτοχος βασικού πτυχίου	82	51,2
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	77	48,1
Κάτοχος διδακτορικού τίτλου	1	0,6
Σύνολο	160	100,0

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα σχετικά με το επίπεδο σπουδών η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμπλήρωσαν πώς είναι κάτοχοι βασικού πτυχίου με ποσοστό 51,2% (82 άτομα). Ακολουθούν οι συμμετέχοντες οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου με ποσοστό 48,1% (77 άτομα). Μόλις ένας συμμετέχοντας δήλωσε πώς είναι κάτοχος διπλωματικού τίτλου με ποσοστό 0,6%.

Γράφημα 6.6: Σχέσεις εργασίας



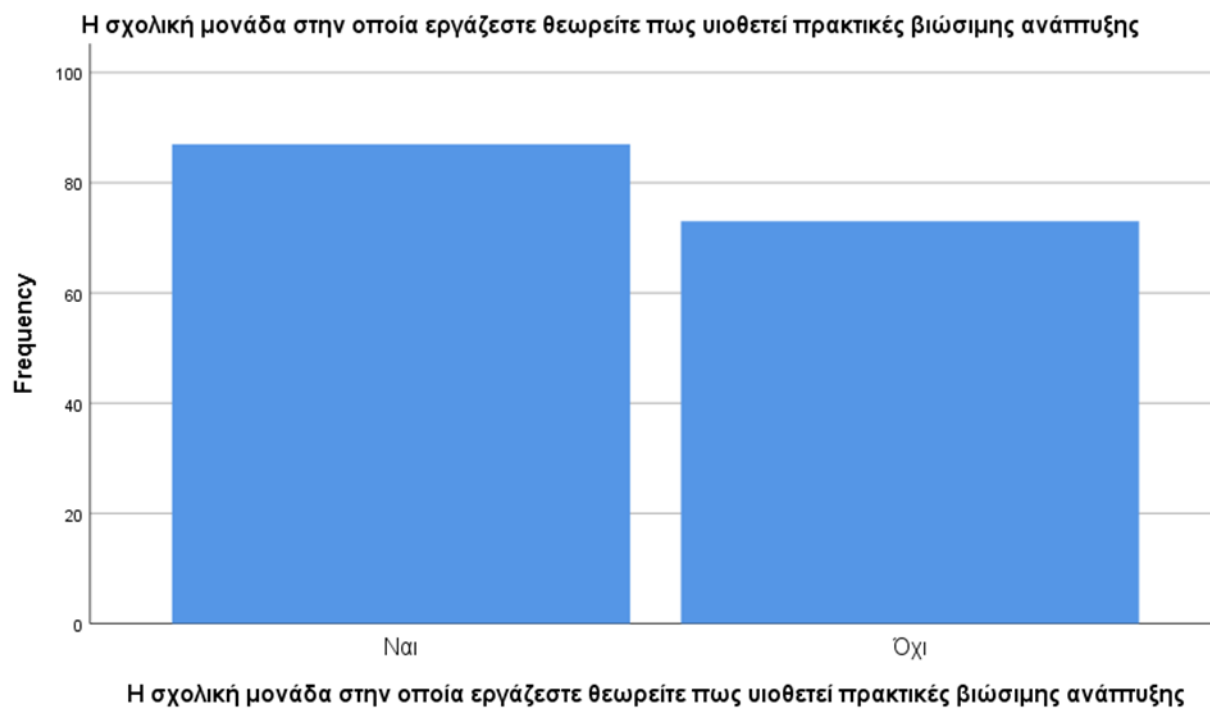
Σχέση Εργασίας	Απόλυτη	Σχετική
Αναπληρωτής/ -τρια	54	33,8
Οργανική θέση	69	43,1
Ωρομίσθιος/ -α	37	23,1
Σύνολο	160	100,0

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα σχετικά με τη σχέση εργασίας η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε πώς κατέχει οργανική θέση με ποσοστό 43,1% (69 άτομα). Ακολουθεί η ομάδα των συμμετεχόντων που δήλωσαν πώς είναι αναπληρωτές με ποσοστό 33,8% (54 άτομα) και τέλος ακολουθεί η ομάδα των συμμετεχόντων οι οποίοι είναι ωρομίσθιοι και κατέχουν ποσοστό 23,1% (37 άτομα).

B' Μέρος

Οι επόμενες 3 ερωτήσεις είχαν ως επιλογή τις απαντήσεις «Ναι» και «Όχι».

Γράφημα 6.7: Η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε θεωρείτε πως υιοθετεί πρακτικές βιώσιμης ανάπτυξης;



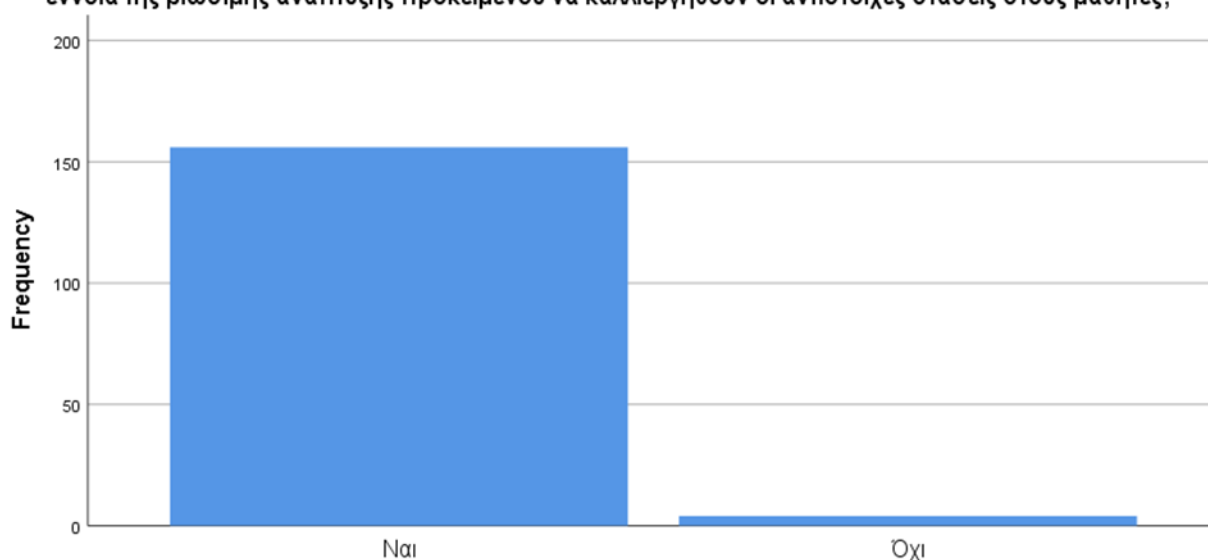
Πίνακας 6.7. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την υιοθέτηση πρακτικών βιώσιμης ανάπτυξης στη μονάδα στην οποία εργάζεται		
Υιοθετείται;	Απόλυτη	Σχετική
Ναι	87	54,4
Όχι	73	45,6
Σύνολο	160	100,0

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα αναφορικά με την ερώτηση «η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε θεωρείται πως υιοθετεί πρακτικές βιώσιμης ανάπτυξης;» παρατηρείται

πως η πλειοψηφία απάντησε ναι με ποσοστό 54,4% (87 άτομα) ενώ η μειοψηφία απάντησε όχι με ποσοστό 45,6% (73 άτομα).

Γράφημα 6.8: Θα σας ενδιέφεραν επιμορφώσεις σχετικά με εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προωθούν τις αρχές και την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης προκειμένου να καλλιεργηθούν οι αντίστοιχες στάσεις τους μαθητές;

Θα σας ενδιέφεραν επιμορφώσεις σχετικά με εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προωθούν τις αρχές και την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης προκειμένου να καλλιεργηθούν οι αντίστοιχες στάσεις στους μαθητές;



Θα σας ενδιέφεραν επιμορφώσεις σχετικά με εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προωθούν τις αρχές και την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης προκειμένου να καλλιεργηθούν οι αντίστοιχες στάσεις στους μαθητές;

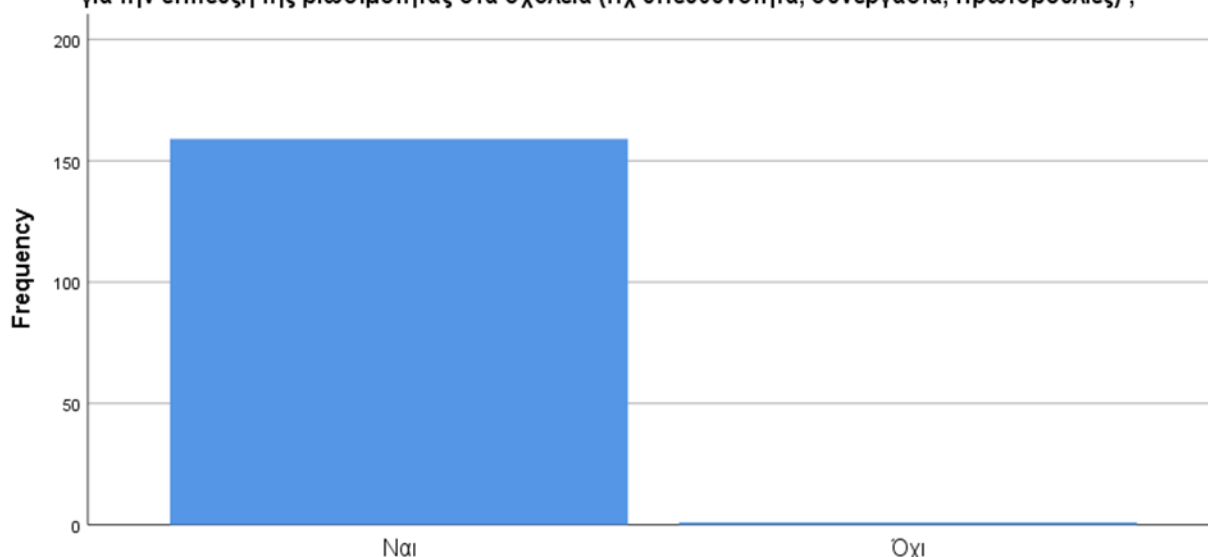
Πίνακας 6.8. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για το ενδιαφέρον για επιμορφώσεις σχετικά με εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προωθούν τις αρχές και την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης προκειμένου να καλλιεργηθούν οι αντίστοιχες στάσεις στους μαθητές		
Ενδιαφέρεσθε;	Απόλυτη	Σχετική
Ναι	156	97,5
Όχι	4	2,5
Σύνολο	160	100,0

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα αναφορικά με την ερώτηση «Θα σας ενδιέφεραν επιμορφώσεις σχετικά με εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προωθούν τις αρχές και την

έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης προκειμένου να καλλιεργηθούν οι αντίστοιχες στάσεις στους μαθητές;» παρατηρείται πως η πλειοψηφία απάντησε ναι με ποσοστό 97,5% (156 άτομα) ενώ η μειοψηφία απάντησε όχι και κατέχει το ποσοστό 2,5% (4 άτομα).

Γράφημα 6.9: Θεωρείτε ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν χαρακτηριστικά απαραίτητα για την επίτευξη της βιωσιμότητας στα σχολεία (πχ. υπευθυνότητα, συνεργασία, πρωτοβουλίες) ;

Θεωρείτε ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν χαρακτηριστικά απαραίτητα για την επίτευξη της βιωσιμότητας στα σχολεία (πχ υπευθυνότητα, συνεργασία, πρωτοβουλίες) ;



Θεωρείτε ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν χαρακτηριστικά απαραίτητα για την επίτευξη της βιωσιμότητας στα σχολεία (πχ υπευθυνότητα, συνεργασία, πρωτοβουλίες) ;

Πίνακας 6.9. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για τη δυνατότητα των παιδιών να αναπτύξουν χαρακτηριστικά απαραίτητα για την επίτευξη της βιωσιμότητας στα σχολεία (πχ υπευθυνότητα, συνεργασία, πρωτοβουλίες) μέσα από το παιχνίδι

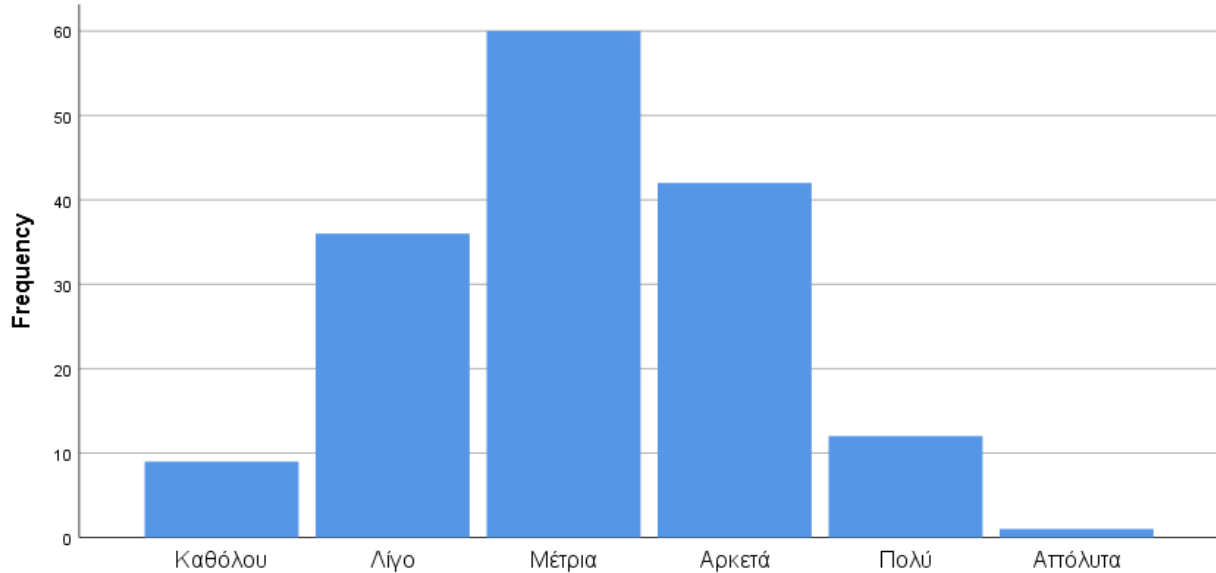
Έχουν;	Απόλυτη	Σχετική
Ναι	159	99,4
Όχι	1	0,6
Σύνολο	160	100,0

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα αναφορικά με την ερώτηση «Θεωρείται ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν χαρακτηριστικά απαραίτητα για την επίτευξη της βιωσιμότητας στα σχολεία (πχ. υπευθυνότητα, συνεργασία, πρωτοβουλίες) ;» παρατηρείται πως η πλειοψηφία απάντησε ναι με ποσοστό 99,4% (159 άτομα). Μόλις ένας συμμετέχοντας απάντησε όχι με ποσοστό 0,6%.

Στις επόμενες 5 ερωτήσεις περιέχονταν οι εξής πιθανές απαντήσεις: «Καθόλου», «Λίγο», «Μέτρια», «Αρκετά», «Πολύ» και «Απόλυτα».

Γράφημα 6.10: Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι υιοθετούνται από το εκπαιδευτικό προσωπικό οι αρχές της βιωσιμότητας στα σχολεία;

Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι υιοθετούνται από το εκπαιδευτικό προσωπικό οι αρχές της βιωσιμότητας στα σχολεία;

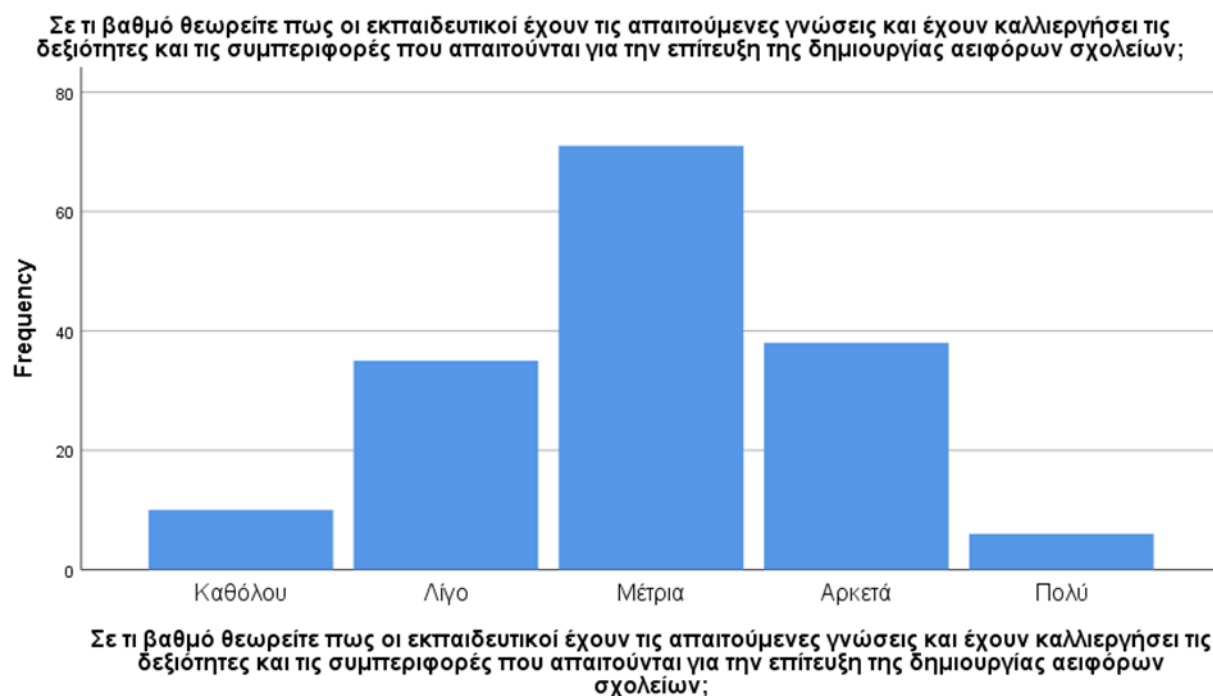


Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι υιοθετούνται από το εκπαιδευτικό προσωπικό οι αρχές της βιωσιμότητας στα σχολεία;

Πίνακας 6.10. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για το βαθμό στον οποίο θεωρείται ότι υιοθετούνται από το εκπαιδευτικό προσωπικό οι αρχές της βιωσιμότητας στα σχολεία		
Βαθμός	Απόλυτη	Σχετική
Καθόλου	9	5,6
Λίγο	36	22,5
Μέτρια	60	37,5
Αρκετά	42	26,3
Πολύ	12	7,5
Απόλυτα	1	0,6
Σύνολο	160	100,0

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα αναφορικά με την ερώτηση «Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι υιοθετούνται από το εκπαιδευτικό προσωπικό οι αρχές της βιωσιμότητας στα σχολεία;» παρατηρείται πως η πλειοψηφία απάντησε «μέτρια» με ποσοστό 37,5% (60 άτομα). Το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό συναντάται στην απάντηση «πολύ» με 26,3% (42 άτομα) και ακολουθεί η απάντηση «λίγο» με ποσοστό 22,5% (36 άτομα). Τα χαμηλότερα ποσοστά βρίσκονται στις απαντήσεις «πολύ», «καθόλου», «απόλυτα» με ποσοστό 7,5% (12 άτομα), 5,6% (9 άτομα) και 0,6% (1 άτομο) αντίστοιχα.

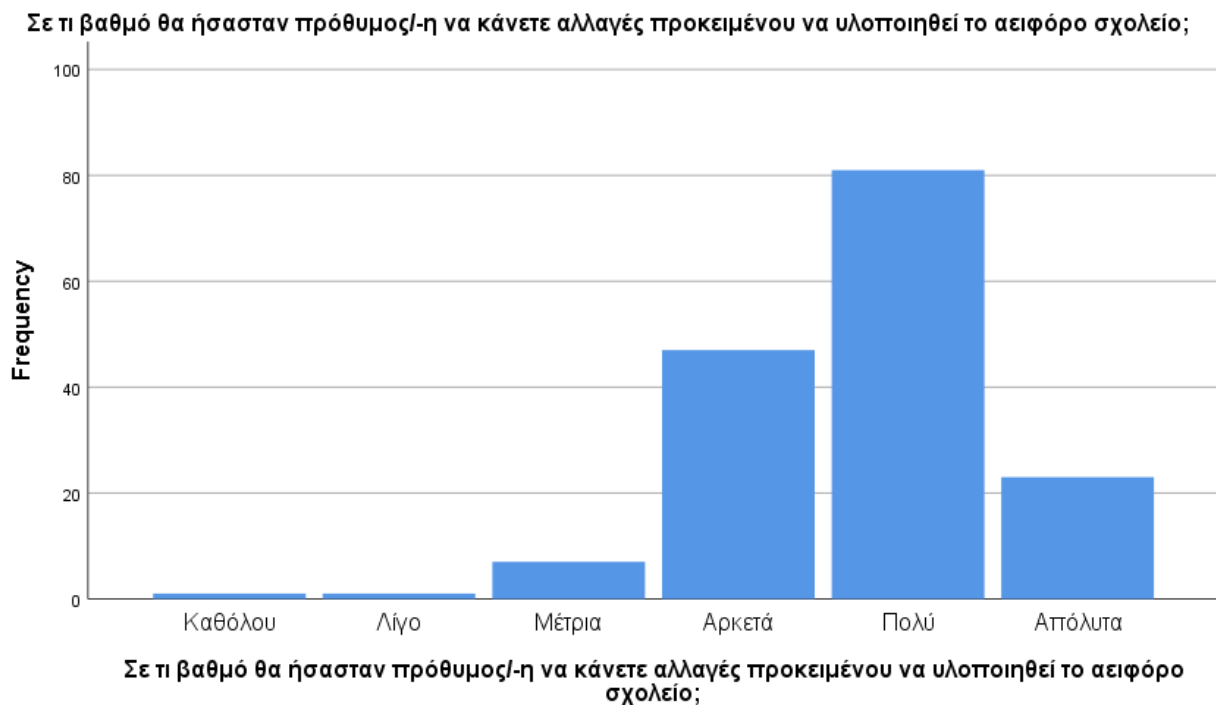
Γράφημα 6.11: Σε τι βαθμό θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και έχουν καλλιεργήσει τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που απαιτούνται για την επίτευξη της δημιουργίας αειφόρων σχολείων;



Πίνακας 6.11. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για το βαθμό στον οποίο θεωρείται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και έχουν καλλιεργήσει τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που απαιτούνται για την επίτευξη της δημιουργίας αειφόρων σχολείων		
Βαθμός	Απόλυτη	Σχετική
Καθόλου	10	6,3
Λίγο	35	21,9
Μέτρια	71	44,4
Πολύ	6	3,8
Αρκετά	38	23,8
Σύνολο	160	100,0

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα αναφορικά με την ερώτηση «Σε τι βαθμό θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και έχουν καλλιεργήσει τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που απαιτούνται για την επίτευξη της δημιουργίας αειφόρων σχολείων;» παρατηρείται πως η πλειοψηφία απάντησε «μέτρια» με ποσοστό 44,4% (71 άτομα) και ακολουθεί το ποσοστό 23,8% (38 άτομα) το οποίο αντανακλά το ποσοστό των ατόμων που απάντησαν «αρκετά» στη συγκεκριμένη ερώτηση. Η απάντηση «λίγο» συγκέντρωσε το ποσοστό 21,9% (35 άτομα), η απάντηση «καθόλου» συγκέντρωσε το ποσοστό 6,3% (10 άτομα) και η απάντηση «πολύ» συγκέντρωσε το ποσοστό 3,8% (6 άτομα). Η απάντηση «απόλυτα» δεν συγκέντρωσε κανένα ποσοστό.

Γράφημα 6.12: Σε τι βαθμό θα ήσασταν πρόθυμοι/ -η να κάνετε αλλαγές προκειμένου να υλοποιηθεί το αειφόρο σχολείο;

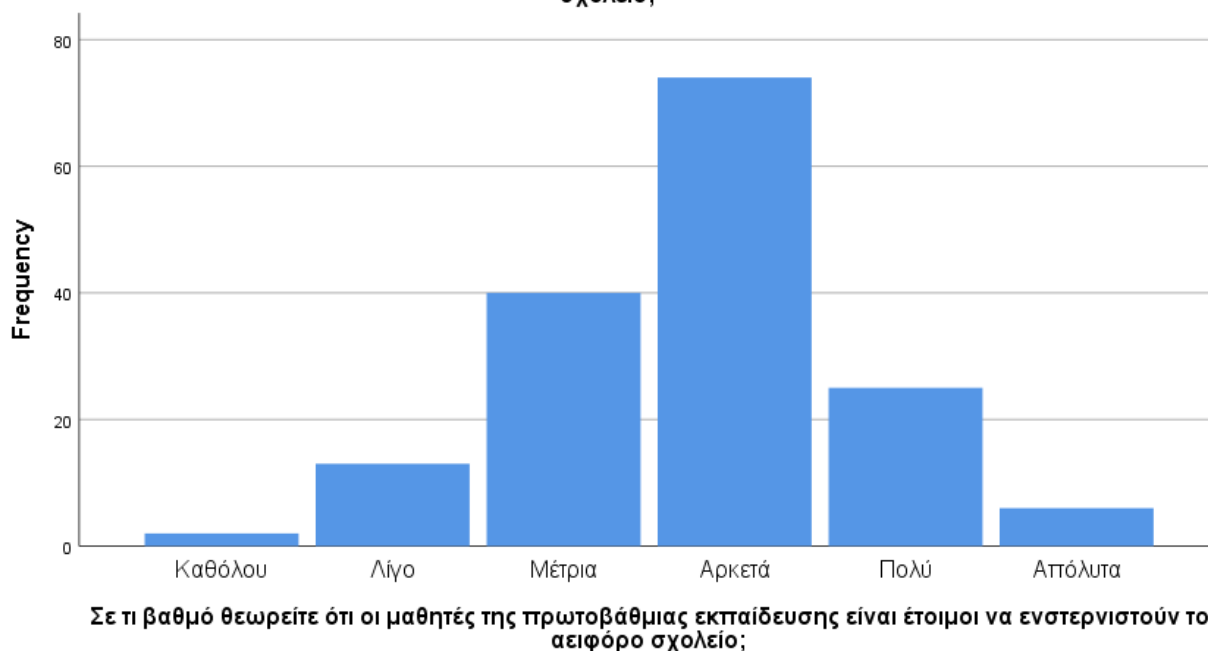


Πίνακας 6.12. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για το βαθμό στον οποίο θα ήταν πρόθυμος/-η να κάνει αλλαγές προκειμένου να υλοποιηθεί το αειφόρο σχολείο		
Βαθμός	Απόλυτη	Σχετική
Καθόλου	1	0,6
Λίγο	1	0,6
Μέτρια	7	4,4
Αρκετά	47	29,4
Πολύ	81	50,6
Απόλυτα	23	14,4
Σύνολο	160	100,0

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα αναφορικά με την ερώτηση «Σε τι βαθμό θα ήσασταν πρόθυμος/-η να κάνετε αλλαγές προκειμένου να υλοποιηθεί το αειφόρο σχολείο;» παρατηρείται πως η πλειοψηφία απάντησε «πολύ» με ποσοστό 50,6% (81 άτομα) ενώ το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό βρίσκεται στην απάντηση «αρκετά» με ποσοστό 29,4% (47 άτομα). Ακολουθούν τα ποσοστά 14,4% (23 άτομα) και 4,4% (7 άτομα) για τις απαντήσεις «απόλυτα» και «μέτρια» αντίστοιχα. Τέλος, οι απαντήσεις «καθόλου» και «λίγο» συγκέντρωσαν ποσοστό 0,6% και απαντήθηκαν από 1 άτομο αντίστοιχα.

Γράφημα 6.13: Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι έτοιμοι να ενστερνιστούν το αειφόρο σχολείο;

Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι έτοιμοι να ενστερνιστούν το αειφόρο σχολείο;



Πίνακας 6.13. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για το βαθμό στον οποίο θεωρείται ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι έτοιμοι να ενστερνιστούν το αειφόρο σχολείο

Βαθμός	Απόλυτη	Σχετική
Καθόλου	2	1,3
Λίγο	13	8,1
Μέτρια	40	25,0
Αρκετά	74	46,3
Πολύ	25	15,6
Απόλυτα	6	3,8
Σύνολο	160	100,0

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα αναφορικά με την ερώτηση «Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι έτοιμοι να ενστερνιστούν το αειφόρο

σχολείο;» παρατηρείται πως η πλειοψηφία απάντησε «αρκετά» με ποσοστό 46,3% (74 άτομα) και ακολουθεί η απάντηση «μέτρια» με ποσοστό 25,0% (40 άτομα). Λιγότερα ποσοστά αντλήθηκαν από τις απαντήσεις «πολύ», «λίγο» και «απόλυτα» τα οποία είναι 15,6% (25 άτομα), 8,1% (13 άτομα) και 3,8% (6 άτομα) αντίστοιχα. Η μειοψηφία απάντησε «καθόλου» με ποσοστό 1,3% (2 άτομα).

Γράφημα 6.14: Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας με το κοινωνικό του μακροσύστημα;

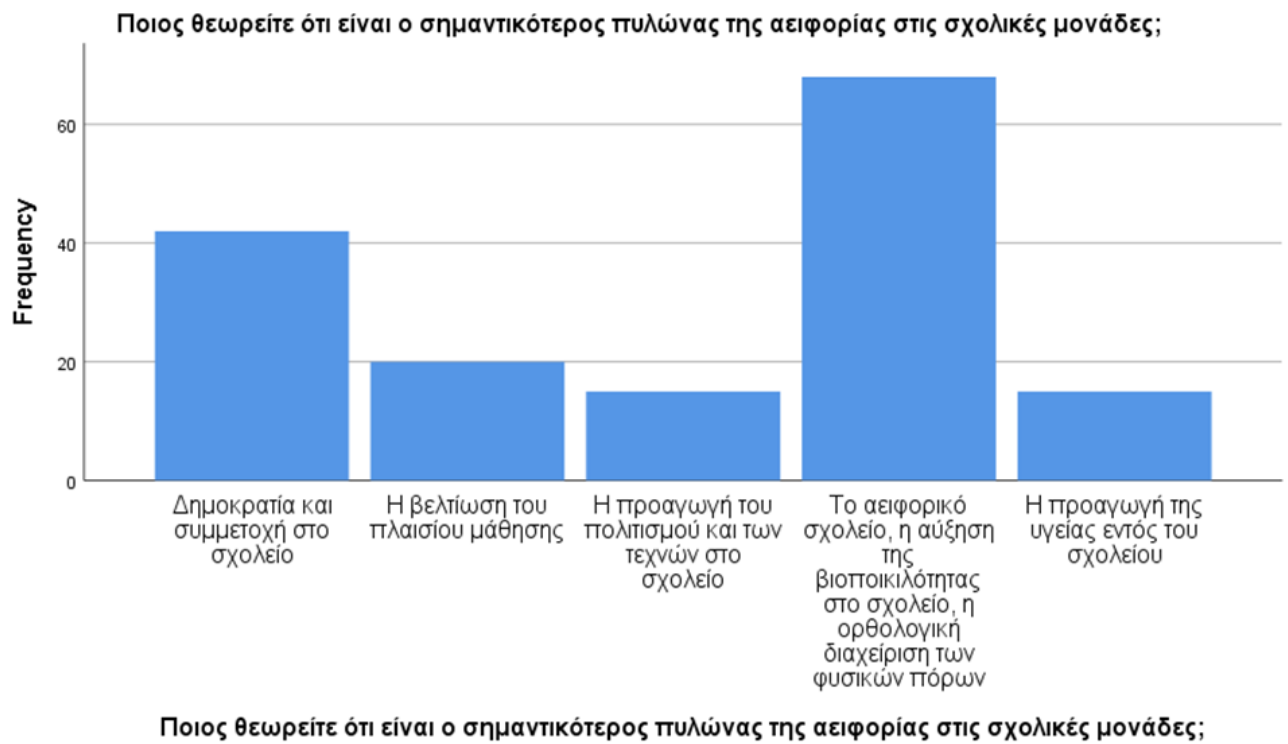


Πίνακας 6.14. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για το βαθμό στον οποίο θεωρείται ότι υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας με το κοινωνικό του μακροσύστημα		
Βαθμός	Απόλυτη	Σχετική
Καθόλου	5	3,1
Λίγο	30	18,8
Μέτρια	58	36,3
Αρκετά	43	26,9
Πολύ	15	9,4
Απόλυτα	9	5,6
Σύνολο	160	100,0

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα αναφορικά με την ερώτηση «Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας με το κοινωνικό του μακροσύστημα;» παρατηρείται πως η πλειοψηφία απάντησε «μέτρια» με ποσοστό 36,3% (58 άτομα). Τα αμέσως υψηλότερα ποσοστά παρατηρήθηκαν στις απαντήσεις «αρκετά» και «λίγο» με ποσοστά 26,9% (43 άτομα) και 18,8% (30 άτομα) αντίστοιχα. Οι απαντήσεις «πολύ» και «απόλυτα» συγκέντρωσαν ποσοστά 9,4% (15 άτομα) και 5,6% (9 άτομα) αντίστοιχα. Τέλος, η μειοψηφία απάντησε «καθόλου» με ποσοστό 3,1% (5 άτομα).

Οι επόμενες 4 ερωτήσεις παρουσιάστηκαν σε μορφή ιεράρχησης από το 1 το οποίο αντιπροσώπευε τη χαμηλότερη προτίμηση ως το 5 το οποίο αντιπροσώπευε την υψηλότερη προτίμηση. Τα ποσοστά αντιπροσωπεύουν την κλίμακα 5 αναφορικά με τον αριθμό των ατόμων που την επέλεξαν στην κάθε ερώτηση με τις απαντήσεις επιλογής.

Γράφημα 6.15: Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο σημαντικότερος πυλώνας της αειφορίας στις σχολικές μονάδες;



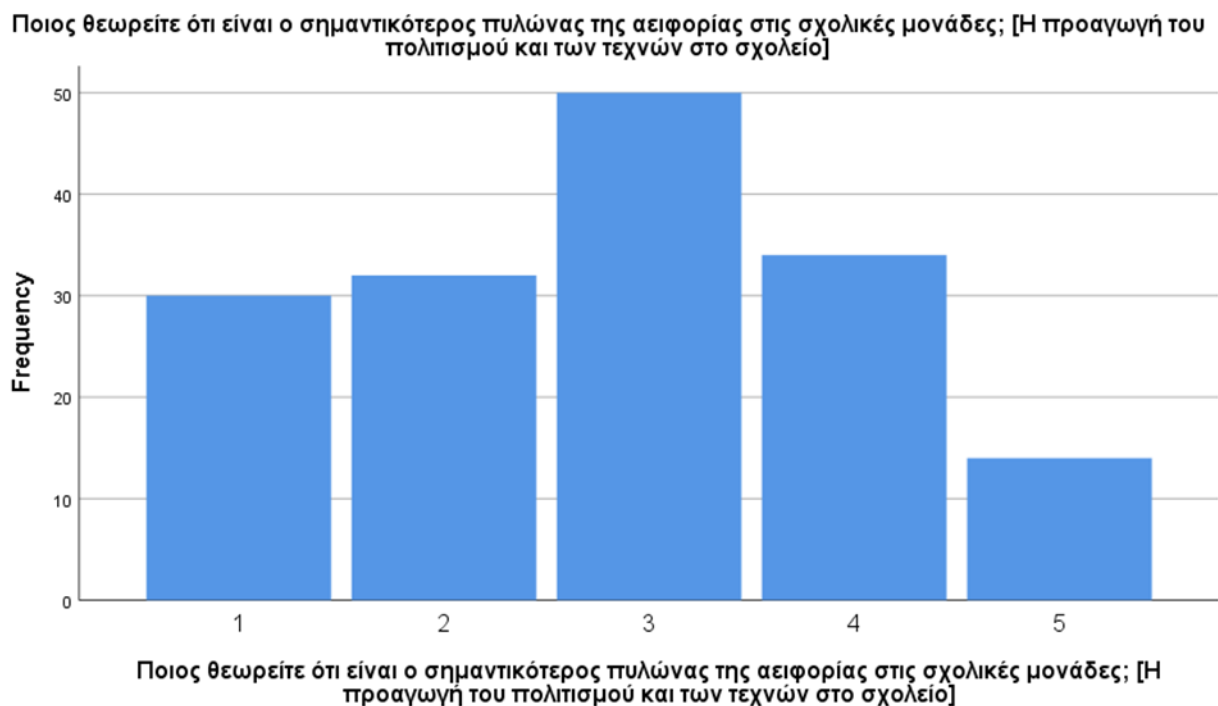
Πίνακας 6.15. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την ερώτηση «Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο σημαντικότερος πυλώνας της αειφορίας στις σχολικές μονάδες;»		
Βαθμός	Απόλυτη	Σχετική
Δημοκρατία και συμμετοχή στο σχολείο	42	26,3
Η βελτίωση του πλαισίου μάθησης	20	12,5
Η προαγωγή του πολιτισμού και των τεχνών στο σχολείο	15	9,4
Το αειφορικό σχολείο, η αύξηση της βιοποικιλότητας στο σχολείο, η ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων	68	42,5
Η προαγωγή της υγείας εντός του σχολείου	15	9,4
Σύνολο	160	100,0

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα αναφορικά με την ερώτηση «Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο σημαντικότερος πυλώνας της αειφορίας στις σχολικές μονάδες;» φαίνεται πως η πλειοψηφία επέλεξε την απάντηση «Το αειφορικό σχολείο, η αύξηση της βιοποικιλότητας στο σχολείο, η ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων» με ποσοστό 42,5% (68 άτομα). Η συγκεκριμένη απάντηση συγκέντρωσε τους περισσότερους βαθμούς στην κλίμακα 5. Ακολουθεί η απάντηση «Δημοκρατία και συμμετοχή στο σχολείο» με ποσοστό 26,3% (42 άτομα) και η απάντηση «Η βελτίωση του πλαισίου μάθησης» συγκεντρώνοντας το ποσοστό 12,5% (20 άτομα). Παρατηρείται ισοβαθμία στις απαντήσεις «Η προαγωγή του πολιτισμού και των τεχνών στο σχολείο» και «Η προαγωγή της υγείας εντός του σχολείου» με ποσοστό 9,4% (15 άτομα). Αξίζει να σημειωθεί πως η απάντηση «Η προαγωγή του πολιτισμού και των τεχνών στο σχολείο» κατατάχτηκε από την πλειοψηφία στην κλίμακα 3 με ποσοστό 31,3% (50 άτομα) ενώ η απάντηση «Η προαγωγή της υγείας εντός του σχολείου» κατατάχτηκε στην κλίμακα «1»

με ποσοστό 42,5 (68 άτομα) όπως φαίνεται στους παρακάτω πίνακες και στα αντίστοιχα γραφήματα.

Πίνακας 6.16. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την προαγωγή του πολιτισμού και των τεχνών στο σχολείο ως τον σημαντικότερο πυλώνα της αειφορίας στις σχολικές μονάδες		
Βαθμός	Απόλυτη	Σχετική
1	30	18,8
2	32	20,0
3	50	31,3
4	34	21,3
5	14	8,8
Σύνολο	160	100,0

Γράφημα 6.16. Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο σημαντικότερος πυλώνας της αειφορίας στις σχολικές μονάδες; (Η προαγωγή του πολιτισμού και των τεχνών στο σχολείο)

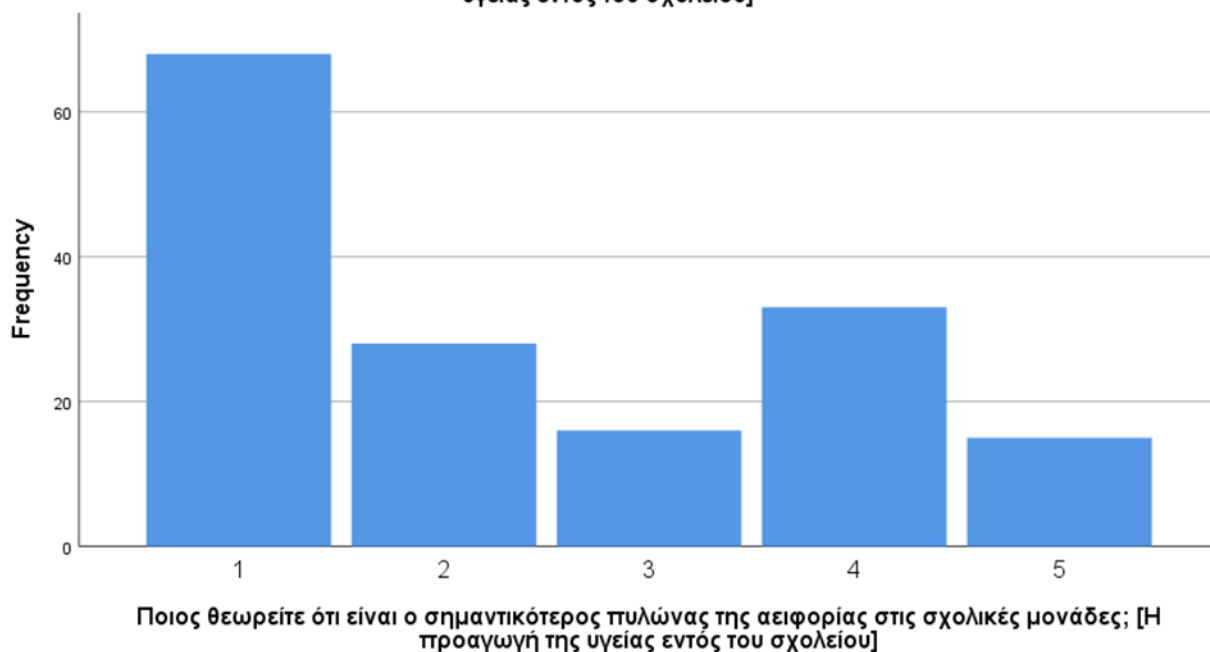


Πίνακας 6.17. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την προαγωγή της υγείας εντός του σχολείου ως τον σημαντικότερο πυλώνα της αειφορίας στις σχολικές μονάδες

Βαθμός	Απόλυτη	Σχετική
1	68	42,5
2	28	17,5
3	16	10,0
4	33	20,6
5	15	9,4
Σύνολο	160	100,0

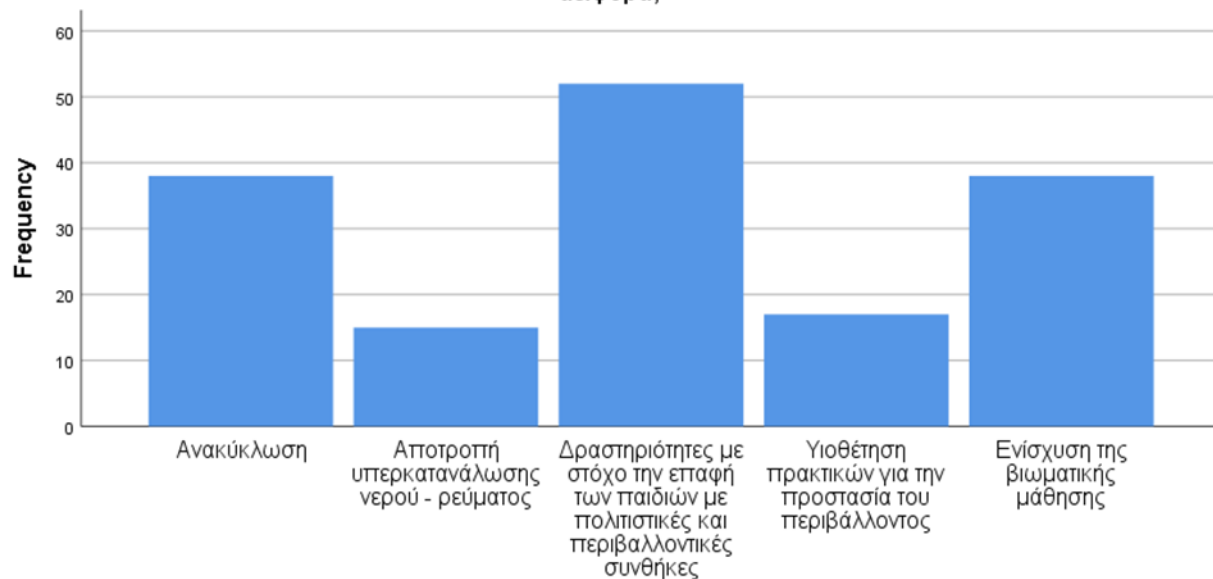
Γράφημα 6.17. Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο σημαντικότερος πυλώνας της αειφορίας στις σχολικές μονάδες; (Η προαγωγή της υγείας εντός του σχολείου)

Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο σημαντικότερος πυλώνας της αειφορίας στις σχολικές μονάδες; [Η προαγωγή της υγείας εντός του σχολείου]



Γράφημα 6.18: Ποια από τις παρακάτω ενέργειες θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αειφόρα;

Ποια από τις παρακάτω ενέργειες θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αειφόρα;



Ποια από τις παρακάτω ενέργειες θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αειφόρα;

Πίνακας 6.18. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την ερώτηση «Ποια από τις παρακάτω ενέργειες θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αειφόρα;»		
Βαθμός	Απόλυτη	Σχετική
Ανακύκλωση	38	23,8
Αποτροπή υπερκατανάλωσης νερού - ρεύματος	15	9,4
Δραστηριότητες με στόχο την επαφή των παιδιών με πολιτιστικές και περιβαλλοντικές συνθήκες	52	32,5
Υιοθέτηση πρακτικών για την προστασία του περιβάλλοντος	17	10,6
Ενίσχυση της βιωματικής μάθησης	38	23,8
Σύνολο	160	100,0

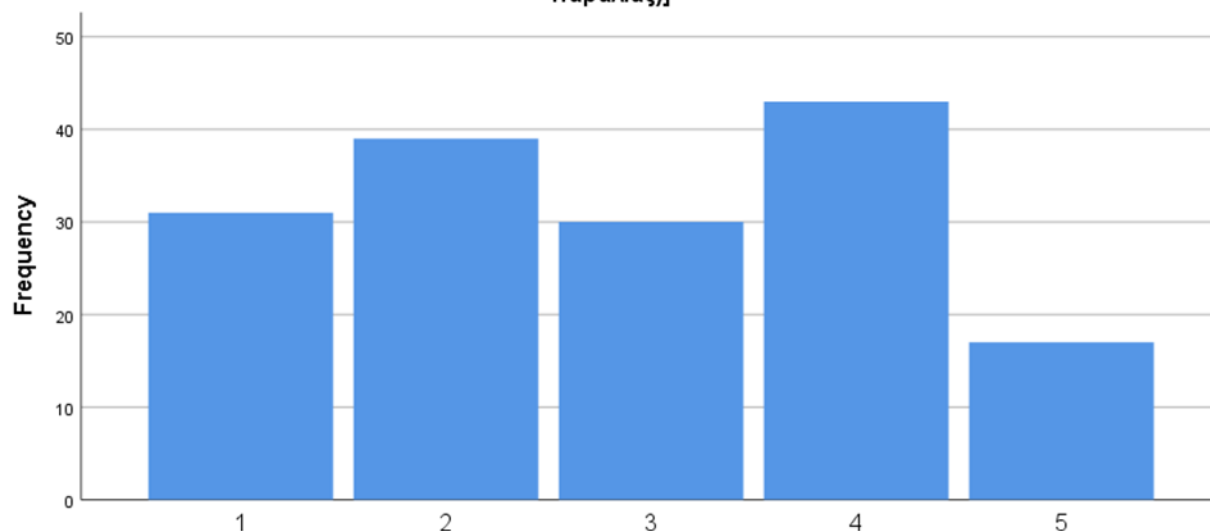
Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα αναφορικά με την ερώτηση «Ποια από τις παρακάτω ενέργειες θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αειφόρα;» παρατηρείται πως η πλειοψηφία βαθμολόγησε με 5 την απάντηση «Δραστηριότητες με στόχο την επαφή των παιδιών με πολιτιστικές και περιβαλλοντικές συνθήκες» με ποσοστό 32,5% (52 άτομα). Στη συνέχεια, υπήρξε ισοβαθμία στις απαντήσεις «Ανακύκλωση» και «Ενίσχυση της βιωματικής μάθησης» με ποσοστό 23,8% (38 άτομα). Η απάντηση «Υιοθέτηση πρακτικών για την προστασία του περιβάλλοντος» συγκέντρωσε το ποσοστό 10,6% (17 άτομα) ενώ η απάντηση «Αποτροπή υπερκατανάλωσης νερού – ρεύματος» 9,4% (15 άτομα). Αξίζει να αναφερθεί πως η απάντηση «Υιοθέτηση πρακτικών για την προστασία του περιβάλλοντος» κατατάχτηκε από την πλειοψηφία στην κλίμακα 4 με ποσοστό 26,9% (43 άτομα) ενώ στην απάντηση «Ενίσχυση της βιωματικής μάθησης» υπερίσχυσε με μικρή διαφορά η κλίμακα 1 με

ποσοστό 26,9% (43 άτομα). Οι παρατηρήσεις βρίσκονται στους παρακάτω πίνακες με τα αντίστοιχα γραφήματα.

Πίνακας 6.19. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την υιοθέτηση πρακτικών για την προστασία του περιβάλλοντος (πχ ομαδικός καθαρισμός μιας παραλίας) ως ενέργεια που πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αειφόρα		
Βαθμός	Απόλυτη	Σχετική
1	31	19,4
2	39	24,4
3	30	18,8
4	43	26,9
5	17	10,6
Σύνολο	160	100,0

Γράφημα 6.19. Ποια από τις παρακάτω ενέργειες θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αειφόρα; (Υιοθέτηση πρακτικών για την προστασία του περιβάλλοντος)

Ποια από τις παρακάτω ενέργειες θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αειφόρα; [Υιοθέτηση πρακτικών για την προστασία του περιβάλλοντος (πχ ομαδικός καθαρισμός μιας παραλίας)]

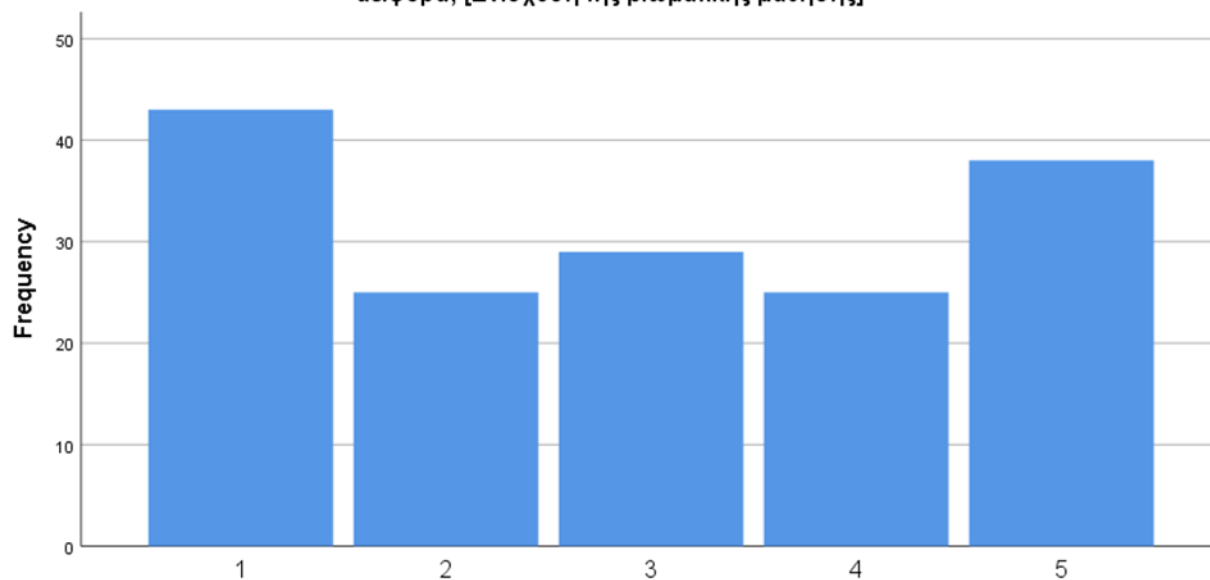


Ποια από τις παρακάτω ενέργειες θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αειφόρα; [Υιοθέτηση πρακτικών για την προστασία του περιβάλλοντος (πχ ομαδικός καθαρισμός μιας παραλίας)]

Πίνακας 6.20. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την ενίσχυση της βιωματικής μάθησης ως ενέργεια που πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αειφόρα		
Βαθμός	Απόλυτη	Σχετική
1	43	26,9
2	25	15,6
3	29	18,1
4	25	15,6
5	38	23,8
Σύνολο	160	100,0

Γράφημα 6.20. Ποια από τις παρακάτω ενέργειες θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αειφόρα; (Ενίσχυση της βιωματικής μάθησης)

Ποια από τις παρακάτω ενέργειες θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αειφόρα; [Ενίσχυση της βιωματικής μάθησης]



Ποια από τις παρακάτω ενέργειες θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αειφόρα; [Ενίσχυση της βιωματικής μάθησης]

Γράφημα 6.21: Ποια από τις παρακάτω είναι η κύρια δεξιότητα ενός βιώσιμου ηγέτη;



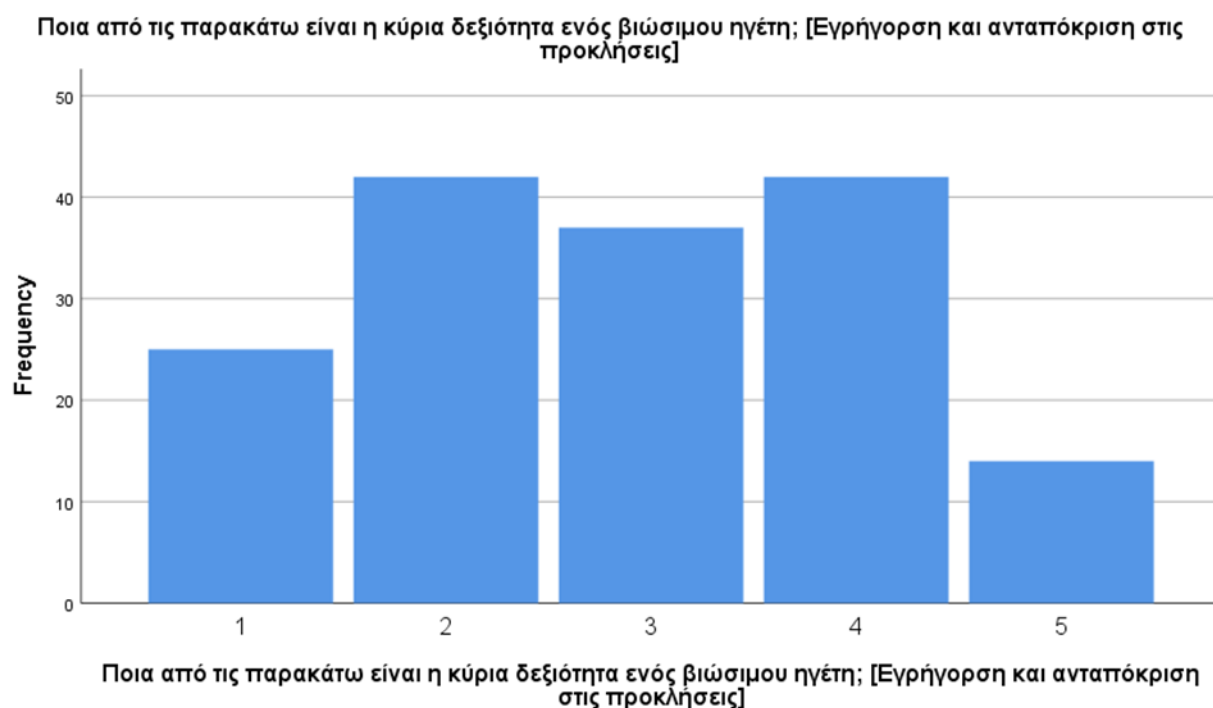
Ποια από τις παρακάτω είναι η κύρια δεξιότητα ενός βιώσιμου ηγέτη;

Πίνακας 6.21. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την ερώτηση «Ποια από τις παρακάτω είναι η κύρια δεξιότητα ενός βιώσιμου ηγέτη;»		
Βαθμός	Απόλυτη	Σχετική
Διάθεση για καινοτομία	34	21,3
Εγρήγορση και ανταπόκριση στις προκλήσεις	14	8,8
Δημιουργία μακροπρόθεσμου προγραμματισμού και ικανότητα διαχείρισης της πολυπλοκότητας	56	35,0
Άσκηση κριτικής και δημοκρατικό πνεύμα	27	16,9
Ικανότητα επικοινωνίας του οράματός του	29	18,1
Σύνολο	160	100,0

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα αναφορικά με την ερώτηση «Ποια από τις παρακάτω είναι η κύρια δεξιότητα ενός βιώσιμου ηγέτη;» παρατηρείται πως η πλειοψηφία επέλεξε την απάντηση «Δημιουργία μακροπρόθεσμου προγραμματισμού και ικανότητα διαχείρισης της πολυπλοκότητας» στη βαθμολογία 5 συγκεντρώνοντας το ποσοστό 35,0% (56 άτομα) και ακολουθεί η απάντηση «Διάθεση για καινοτομία» με ποσοστό 21,3% (34 άτομα). Οι απαντήσεις «Ικανότητα επικοινωνίας του οράματός του» και «Άσκηση κριτικής και δημοκρατικό πνεύμα» συγκέντρωσαν τα ποσοστά 18,1 (29 άτομα) και 16,9% (27 άτομα) αντίστοιχα. Η μειοψηφία επέλεξε την απάντηση «Εγρήγορση και ανταπόκριση στις προκλήσεις» με ποσοστό 8,8% (14 άτομα). Όσον αφορά την απάντηση «Εγρήγορση και ανταπόκριση στις προκλήσεις» η πλειοψηφία την κατέταξε στις κλίμακες 2 και 4 ισόβαθμα με ποσοστό 26,3% (42 άτομα). Επίσης, η απάντηση «Ικανότητα επικοινωνίας του οράματός του» κατατάχθηκε από την πλειοψηφία στην κλίμακα 1 με ποσοστό 33,8% (54 άτομα). Οι παρακάτω πίνακες με τα αντίστοιχα γραφήματα επιβεβαιώνουν την παρούσα διαπίστωση.

Πίνακας 6.22. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την εγρήγορση και ανταπόκριση στις προκλήσεις ως κύρια δεξιότητα ενός βιώσιμου ηγέτη		
Βαθμός	Απόλυτη	Σχετική
1	25	15,6
2	42	26,3
3	37	23,1
4	42	26,3
5	14	8,8
Σύνολο	160	100,0

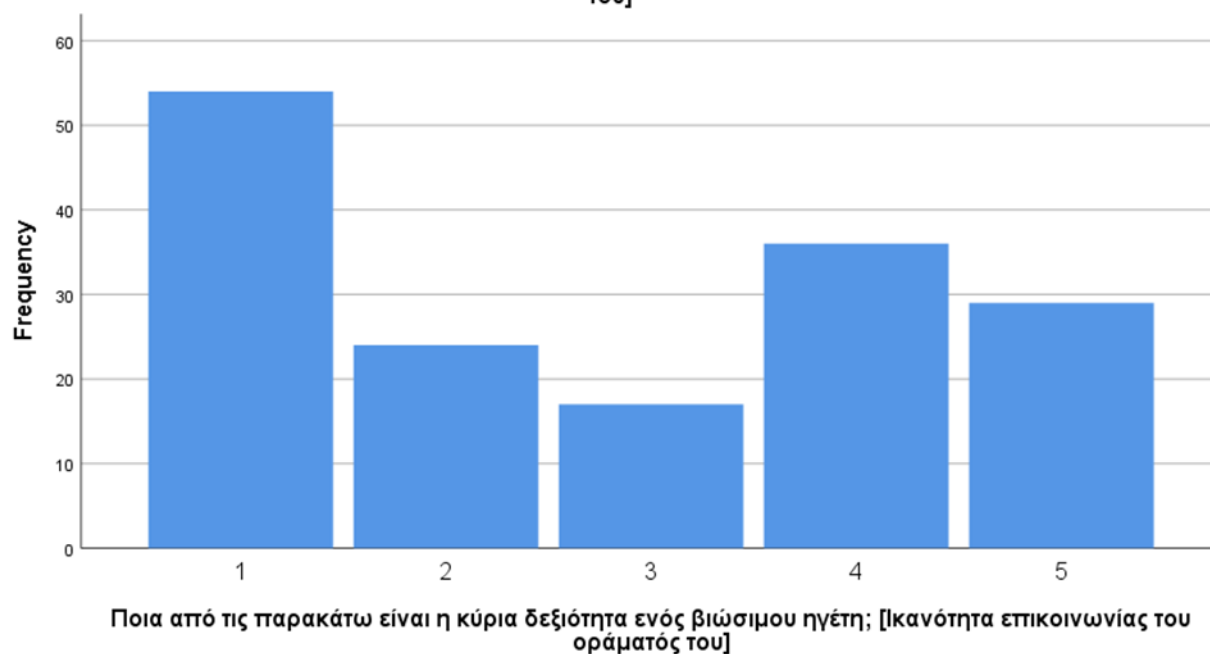
Γράφημα 6.22. Ποια από τις παρακάτω είναι η κύρια δεξιότητα ενός βιώσιμου ηγέτη; (Εγρήγορση και ανταπόκριση στις προκλήσεις)



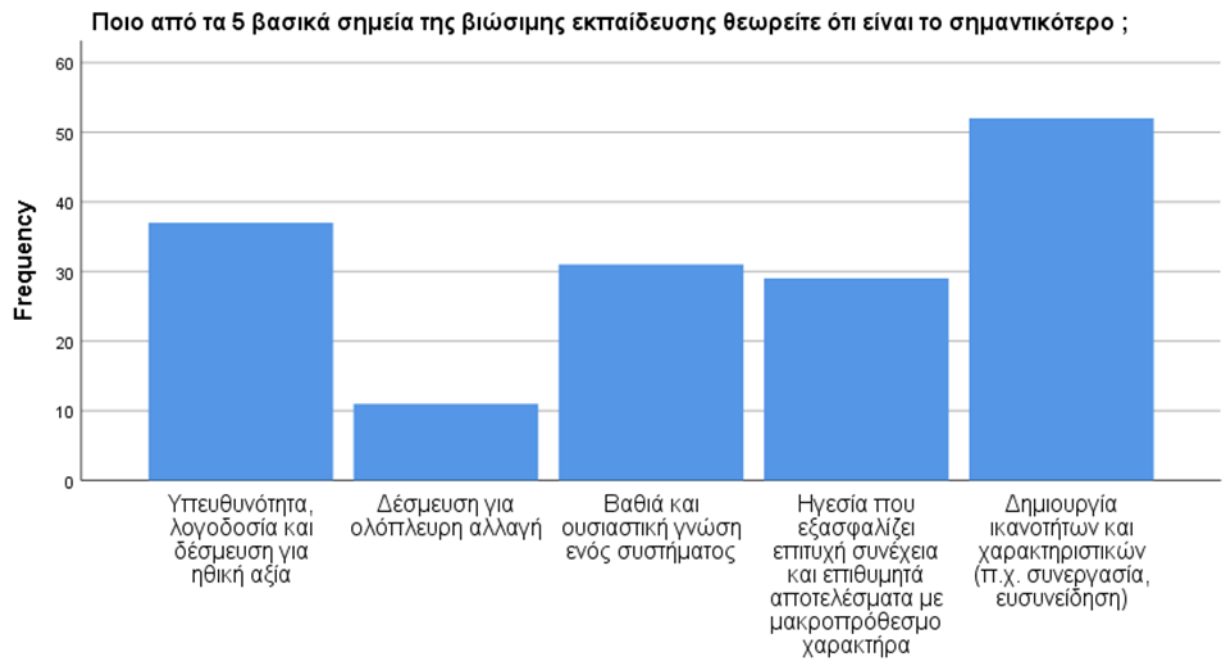
Πίνακας 6.23. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την ικανότητα επικοινωνίας του οράματός του ως κύρια δεξιότητα ενός βιώσιμου ηγέτη		
Βαθμός	Απόλυτη	Σχετική
1	54	33,8
2	24	15,0
3	17	10,6
4	36	22,5
5	29	18,1
Σύνολο	160	100,0

Γράφημα 6.23. Ποια από τις παρακάτω είναι η κύρια δεξιότητα ενός βιώσιμου ηγέτη; (Ικανότητα επικοινωνίας του οράματός του)

Ποια από τις παρακάτω είναι η κύρια δεξιότητα ενός βιώσιμου ηγέτη; [Ικανότητα επικοινωνίας του οράματός του]



Γράφημα 6.24: Ποια από τα 5 βασικά σημεία της βιώσιμης εκπαίδευσης θεωρείτε ότι είναι το σημαντικότερο;



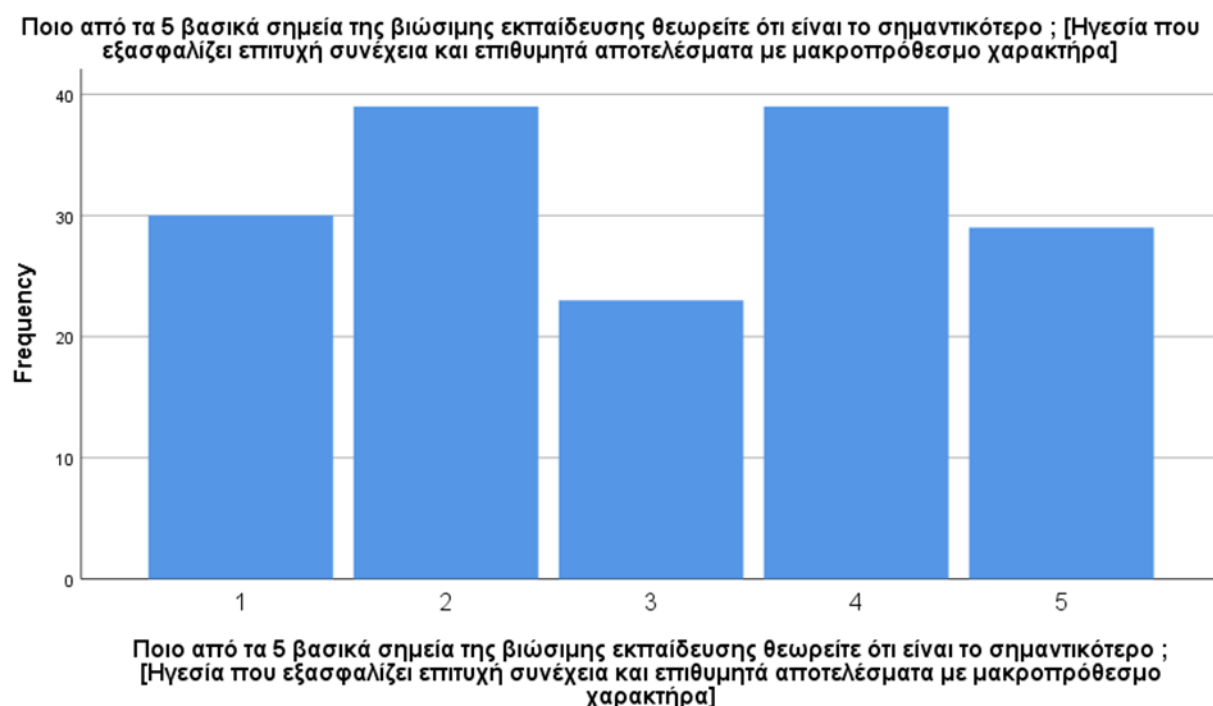
Ποιο από τα 5 βασικά σημεία της βιώσιμης εκπαίδευσης θεωρείτε ότι είναι το σημαντικότερο ;

Πίνακας 6.24. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την ερώτηση «Ποιο από τα 5 βασικά σημεία της βιώσιμης εκπαίδευσης θεωρείτε ότι είναι το σημαντικότερο;»		
Βαθμός	Απόλυτη	Σχετική
Υπευθυνότητα, λογοδοσία και δέσμευση για ηθική αξία	37	23,1
Δέσμευση για ολόπλευρη αλλαγή	11	6,9
Βαθιά και ουσιαστική γνώση ενός συστήματος	31	19,4
Ηγεσία που εξασφαλίζει επιτυχή συνέχεια και επιθυμητά αποτελέσματα με μακροπρόθεσμο χαρακτήρα	29	18,1
Δημιουργία ικανοτήτων και χαρακτηριστικών (π.χ. συνεργασία, ευσυνείδηση)	52	32,5
Σύνολο	160	100,0

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα αναφορικά με την ερώτηση «Ποιο από τα 5 βασικά σημεία της βιώσιμης εκπαίδευσης θεωρείτε ότι είναι το σημαντικότερο;» παρατηρείται πως η πλειοψηφία επέλεξε την απάντηση «Δημιουργία ικανοτήτων και χαρακτηριστικών (π.χ. συνεργασία, ευσυνείδηση)» με τη βαθμολογία «5» συγκεντρώνοντας το ποσοστό 32,5% (52 άτομα). Στη συνέχεια οι απαντήσεις «Υπευθυνότητα, λογοδοσία και δέσμευση για ηθική αξία» και «Βαθιά και ουσιαστική γνώση ενός συστήματος» συγκέντρωσαν το ποσοστό 23,1 (37 άτομα) και 19,4 (31 άτομα) αντίστοιχα. Η απάντηση «Ηγεσία που εξασφαλίζει επιτυχή συνέχεια και επιθυμητά αποτελέσματα με μακροπρόθεσμο χαρακτήρα» συγκέντρωσε ποσοστό 18,1 (29 άτομα) ενώ η απάντηση «Δέσμευση για ολόπλευρη αλλαγή» συγκέντρωσε το χαμηλότερο ποσοστό με 6,9% (11 άτομα). Αξίζει να τονιστεί πως η απάντηση «Ηγεσία που εξασφαλίζει επιτυχή συνέχεια και επιθυμητά αποτελέσματα με μακροπρόθεσμο χαρακτήρα» ψηφίστηκε ισόβαθμα από τους συμμετέχοντες στις κλίμακες 2 και 4 με ποσοστό 24,4% (39 άτομα), γεγονός που επιβεβαιώνεται από τον παρακάτω πίνακα με το αντίστοιχο γράφημα.

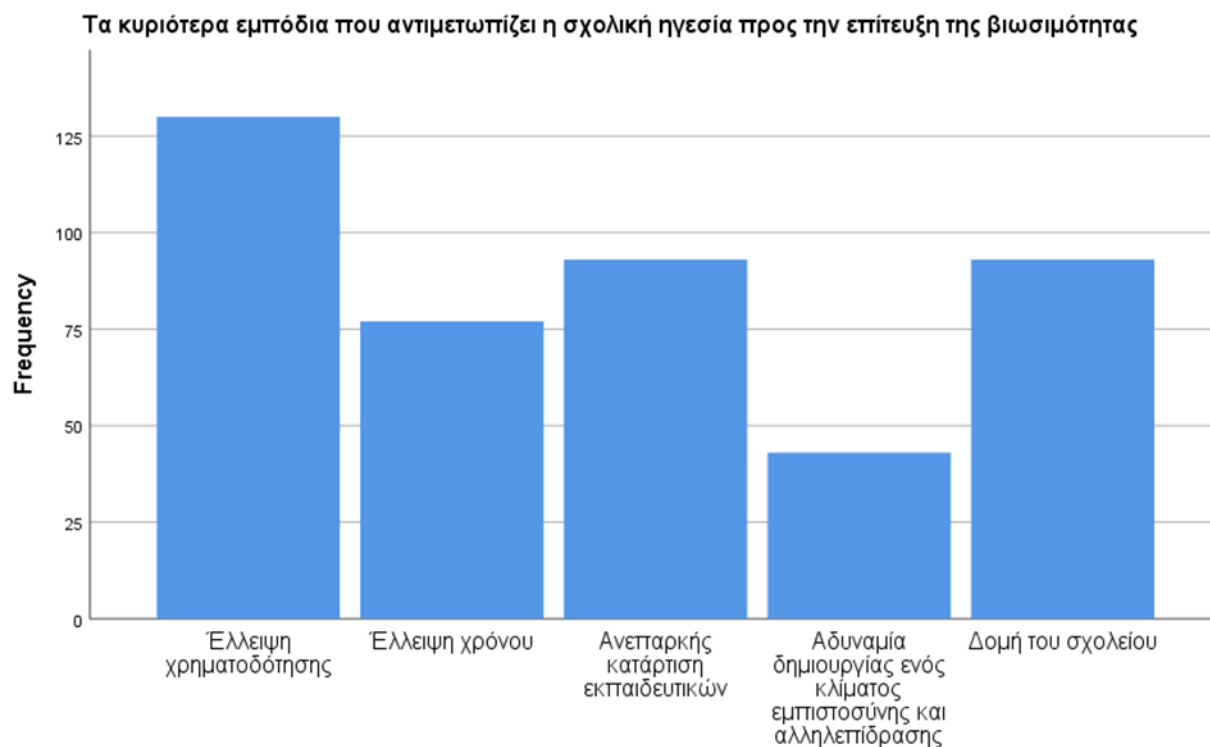
Πίνακας 6.25. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για την ηγεσία που εξασφαλίζει επιτυχή συνέχεια και επιθυμητά αποτελέσματα με μακροπρόθεσμο χαρακτήρα ως το σημαντικότερο από τα 5 βασικά σημεία της βιώσιμης εκπαίδευσης		
Βαθμός	Απόλυτη	Σχετική
1	30	18,8
2	39	24,4
3	23	14,4
4	39	24,4
5	29	18,1
Σύνολο	160	100,0

Γράφημα 6.25. Ποιο από τα 5 βασικά σημεία της βιώσιμης εκπαίδευσης θεωρείτε ότι είναι το σημαντικότερο; (Ηγεσία που εξασφαλίζει επιτυχή συνέχεια και επιθυμητά αποτελέσματα με μακροπρόθεσμο χαρακτήρα)



Στις επόμενες 3 απαντήσεις οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν έως 3 απαντήσεις

Γράφημα 6.26: Τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζει η σχολική ηγεσία προς την επίτευξη της βιωσιμότητας



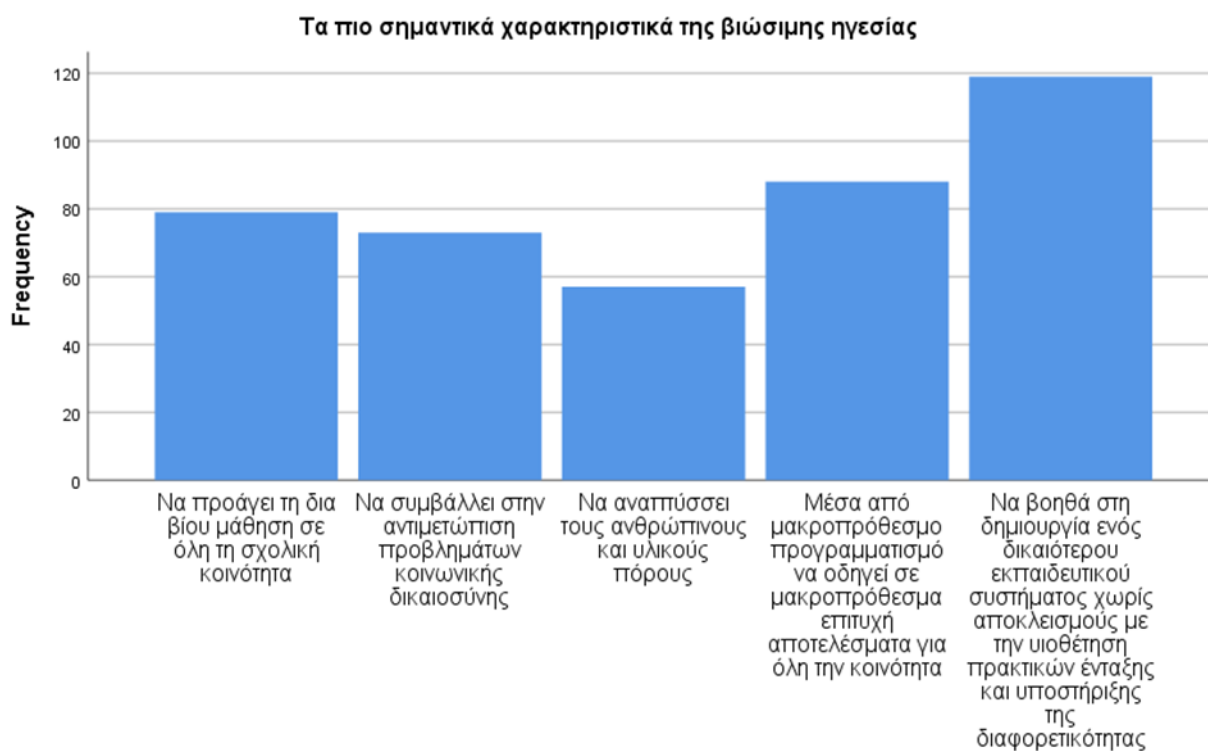
Πίνακας 6.26. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζει η σχολική ηγεσία προς την επίτευξη της βιωσιμότητας [επιλογή 3 από 5]

Εμπόδια	Απόλυτη	Σχετική
Έλλειψη Χρηματοδότησης	130	81,3
Έλλειψη Χρόνου	77	48,1
Ανεπαρκής Κατάρτιση Εκπαιδευτικών	93	58,1
Αδυναμία Δημιουργίας Κλίματος Εμπιστοσύνης και Αλληλεπίδρασης	43	26,9
Δομή του Σχολείου	93	58,1

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα αναφορικά με την ερώτηση «Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζει η σχολική ηγεσία προς την επίτευξη της βιωσιμότητας;» παρατηρείται πως η πλειοψηφία επέλεξε την απάντηση «Έλλειψη Χρηματοδότησης» με

ποσοστό 81,3% (130 άτομα). Παρατηρείται, επίσης, πως δυο απαντήσεις έχουν ισοβαθμία με ποσοστό 58,1% (93 άτομα) και αφορούν τις απαντήσεις «Ανεπαρκής Κατάρτιση Εκπαιδευτικών» και «Δομή του Σχολείου». Οι απαντήσεις με τα χαμηλότερα ποσοστά είναι «Έλλειψη χρόνου» με ποσοστό 48,1% (77 άτομα) και «Αδυναμία Δημιουργίας Κλίματος Εμπιστοσύνης και Αλληλεπίδρασης» με ποσοστό 26,9% (43 άτομα).

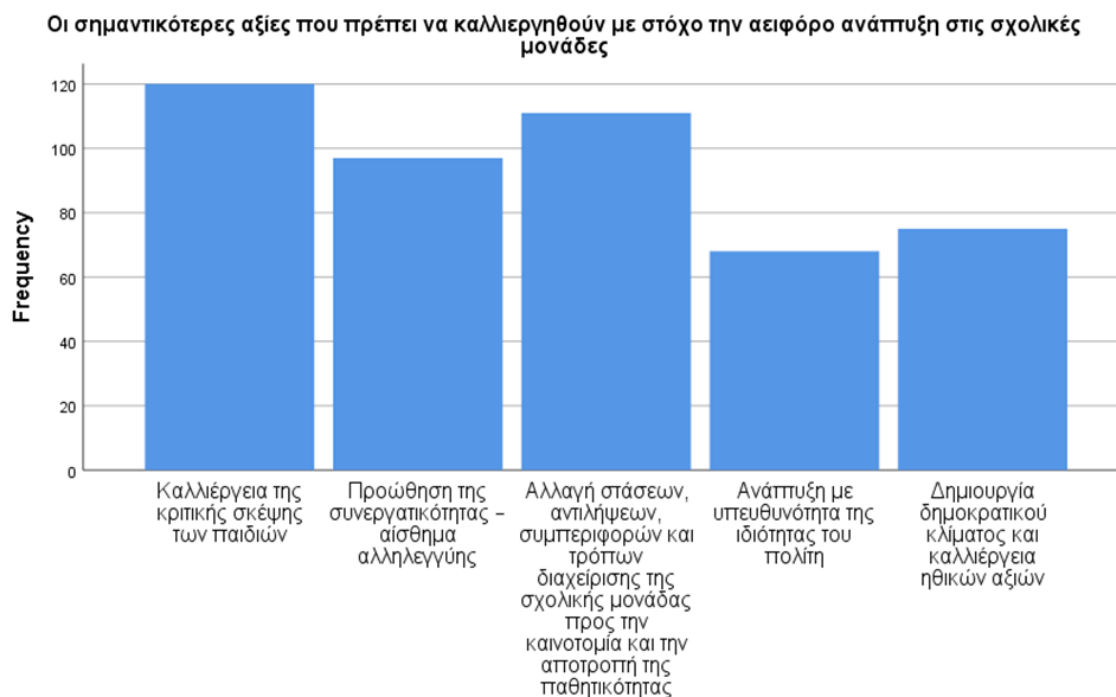
Γράφημα 6.27: Τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της βιώσιμης ηγεσίας



Πίνακας 6.27. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της βιώσιμης ηγεσίας [επιλογή 3 από 5]		
Χαρακτηριστικά	Απόλυτη	Σχετική
Να προάγει τη δια βίου μάθηση σε όλη τη σχολική κοινότητα	79	49,4
Να συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης	73	45,6
Να αναπτύσσει τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους	57	35,6
Μέσα από μακροπρόθεσμο προγραμματισμό να οδηγεί σε μακροπρόθεσμα επιτυχή αποτελέσματα για όλη την κοινότητα	88	55,0
Να βοηθά στη δημιουργία ενός δικαιότερου εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς με την υιοθέτηση πρακτικών ένταξης και υποστήριξης της διαφορετικότητας	119	74,4

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα αναφορικά με την ερώτηση «Ποια είναι τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της βιώσιμης ηγεσίας;» παρατηρείται πως το υψηλότερο ποσοστό συναντάται στην απάντηση «Να βοηθά στη δημιουργία ενός δικαιότερου εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς με την υιοθέτηση πρακτικών ένταξης και υποστήριξης της διαφορετικότητας» με ποσοστό 74,4% (119 άτομα). Ακολουθούν οι απαντήσεις «Μέσα από μακροπρόθεσμο προγραμματισμό να οδηγεί σε μακροπρόθεσμα επιτυχή αποτελέσματα για όλη την κοινότητα» με ποσοστό 55,0% (88 άτομα), «Να προάγει τη δια βίου μάθηση σε όλη τη σχολική κοινότητα» με ποσοστό 49,4% (79 άτομα) και «Να συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης» με ποσοστό 45,6% (73 άτομα). Η μειοψηφία επέλεξε την απάντηση «Να αναπτύσσει τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους» με ποσοστό 35,6% (57 άτομα).

Γράφημα 6.28: Οι σημαντικότερες αξίες που πρέπει να καλλιεργηθούν με στόχο την αειφόρο ανάπτυξη στις σχολικές μονάδες



Πίνακας 6.28. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα για τις σημαντικότερες αξίες που πρέπει να καλλιεργηθούν με στόχο την αειφόρο ανάπτυξη στις σχολικές μονάδες [επιλογή 3 από 5]

Αξίες	Απόλυτη	Σχετική
Καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών	120	75,0
Προώθηση της συνεργατικότητας – αίσθημα αλληλεγγύης	97	60,6
Αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων, συμπεριφορών και τρόπων διαχείρισης της σχολικής μονάδας προς την καινοτομία και την αποτροπή της παθητικότητας	111	69,4
Ανάπτυξη με υπευθυνότητα της ιδιότητας του πολίτη	68	42,5
Δημιουργία δημοκρατικού κλίματος και καλλιέργεια ηθικών αξιών	75	46,9

Στο γράφημα και στον αντίστοιχο πίνακα αναφορικά με την ερώτηση «Ποιες είναι οι σημαντικότερες αξίες που πρέπει να καλλιεργηθούν με στόχο την αειφόρο ανάπτυξη στις σχολικές μονάδες;» παρατηρείται πως η πλειοψηφία επέλεξε την απάντηση «Καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών» η οποία κατέχει το ποσοστό 75,0% (120 άτομα). Χαμηλότερα ποσοστά σημείωσαν οι απαντήσεις «Αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων, συμπεριφορών και τρόπων διαχείρισης της σχολικής μονάδας προς την καινοτομία και την αποτροπή της παθητικότητας» με ποσοστό 69,4% (111 άτομα), «Προώθηση της συνεργατικότητας- αίσθημα αλληλεγγύης» με ποσοστό 60,6% (97 άτομα) και «Δημιουργία δημοκρατικού κλίματος και καλλιέργεια ηθικών αξιών» με ποσοστό 46,9% (75 άτομα). Η μειοψηφία επέλεξε την απάντηση «Ανάπτυξη με υπευθυνότητα της ιδιότητας του πολίτη» η οποία κατέχει το ποσοστό 42,5% (68 άτομα).

Τέλος, πριν την ολοκλήρωση της στατιστικής ανάλυσης θα παρουσιαστούν οι συσχετίσεις που προέκυψαν από τις μεταβλητές με τη βοήθεια των παρακάτω πινάκων. Οι συσχετίσεις προέκυψαν από τη χρήση της ανάλυσης *Cross- Tabulation of Multiple Response Findings* του εργαλείου SPSS. Η συγκεκριμένη ανάλυση συσχετίζει τις μεταβλητές με τις απαντήσεις της ερώτησης.

Πίνακας 6.29. Συσχέτιση Σημαντικότερων Χαρακτηριστικών της Βιώσιμης Ηγεσίας με Ηλικιακή Ομάδα						
Σημαντικότερα χαρακτηριστικά της βιώσιμης ηγεσίας σε μια σχολική μονάδα [επιλογή 3 από 5] ^a		Ηλικιακή ομάδα				Σύνολο
		22-30	31-40	41-50	50-60	
Να προάγει τη δια βίου μάθηση σε όλη τη σχολική κοινότητα	Πλήθος	43	13	11	12	79
	% στο Q20	54.4%	16.5%	13.9%	15.2%	
	% στην Ηλικία	56.6%	38.2%	50.0%	42.9%	
	% του Σύνολου	26.9%	8.1%	6.9%	7.5%	49.4%
Να συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης	Πλήθος	34	18	10	11	73
	% στο Q20	46.6%	24.7%	13.7%	15.1%	
	% στην Ηλικία	44.7%	52.9%	45.5%	39.3%	
	% του Σύνολου	21.3%	11.3%	6.3%	6.9%	45.6%
Να αναπτύσσει τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους	Πλήθος	21	13	11	12	57
	% στο Q20	36.8%	22.8%	19.3%	21.1%	
	% στην Ηλικία	27.6%	38.2%	50.0%	42.9%	
	% του Σύνολου	13.1%	8.1%	6.9%	7.5%	35.6%
Μέσα από μακροπρόθεσμο προγραμματισμό να οδηγεί σε μακροπρόθεσμα επιτυχή αποτελέσματα για όλη την κοινότητα	Πλήθος	39	18	17	14	88
	% στο Q20	44.3%	20.5%	19.3%	15.9%	
	% στην Ηλικία	51.3%	52.9%	77.3%	50.0%	
	% του Σύνολου	24.4%	11.3%	10.6%	8.8%	55.0%
Να βοηθά στη δημιουργία ενός δικαιότερου εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς με την υιοθέτηση πρακτικών ένταξης και υποστήριξης της διαφορετικότητας	Πλήθος	58	28	15	18	119
	% στο Q20	48.7%	23.5%	12.6%	15.1%	
	% στην Ηλικία	76.3%	82.4%	68.2%	64.3%	
	% του Σύνολου	36.3%	17.5%	9.4%	11.3%	74.4%
Σύνολο	Πλήθος	76	34	22	28	160
	% του Σύνολου	47.5%	21.3%	13.8%	17.5%	100.0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Με βάση τον πίνακα 6.29, παρατηρείται πως στην ερώτηση «Ποια είναι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της βιώσιμης ανάπτυξης σε μια σχολική μονάδα» σε συνάρτηση με την απάντηση «Να προάγει τη δια βίου μάθηση σε όλη τη σχολική κοινότητα» το ποσοστό 54,4% (43 άτομα) του αριθμού των συμμετεχόντων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη απάντηση ήταν στο ηλικιακό εύρος 22-30. Τα άτομα της ηλικιακής ομάδας 31-40 επέλεξαν τη συγκεκριμένη απάντηση με ποσοστό 16,5% (13 άτομα). Η ηλικιακή ομάδα 41-50 επέλεξε τη συγκεκριμένη απάντηση σε ποσοστό 13,9% (11 άτομα). Τέλος, η ηλικιακή ομάδα 40-50 επέλεξε τη συγκεκριμένη απάντηση με ποσοστό 15,2% (12 άτομα). Συνολικά, επέλεξαν την απάντηση 79 άτομα, δηλαδή το 49,4% του συνόλου.

Η απάντηση «Να συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης» επιλέχθηκε από 34 άτομα στο ηλικιακό εύρος 22-30 με ποσοστό 46,6% του συνόλου των συμμετεχόντων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη απάντηση, 18 άτομα με ηλικιακό εύρος 31-40 με ποσοστό 24,7%, 10 άτομα στο ηλικιακό εύρος 41-50 με ποσοστό 13,7% και 11 άτομα στο ηλικιακό εύρος 50- 60 με ποσοστό 15,1%. Συνολικά, επέλεξαν την απάντηση 73 άτομα, δηλαδή το 45,6% του πληθυσμού.

Η απάντηση «Να αναπτύσσει τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους» αποτελεί επιλογή 21 ατόμων της ηλικιακής ομάδας 22-30 με ποσοστό 36,8% του συνόλου των συμμετεχόντων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη απάντηση, 13 ατόμων της ηλικιακής ομάδας 31-40 με ποσοστό 22,8%, 11 ατόμων της ηλικιακής ομάδας 41- 50 με ποσοστό 19,3% και 12 ατόμων της ηλικιακής ομάδας 50-60 με ποσοστό 21,1%. Συνολικά, επέλεξαν την απάντηση 57 άτομα, δηλαδή το 35,6% του συνόλου.

Η απάντηση «Μέσα από μακροπρόθεσμο προγραμματισμό να οδηγεί σε μακροπρόθεσμα επιτυχή αποτελέσματα για όλη την κοινότητα» επιλέχθηκε από 39 άτομα της ηλικιακής ομάδας 22-30 με ποσοστό 44,3% του συνόλου των συμμετεχόντων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη απάντηση, 18 άτομα της ηλικιακής ομάδας 31-40 με ποσοστό 20,5%, 17 άτομα της ηλικιακής ομάδας 41-50 με ποσοστό 19,3% και 14 άτομα της ηλικιακής ομάδας 50-60 με ποσοστό 15,9%. Συνολικά, επιλέχθηκε η συγκεκριμένη απάντηση από 88 άτομα με ποσοστό 55,0% του συνόλου.

Η απάντηση «Να βοηθά στη δημιουργία ενός δικαιότερου εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς με την υιοθέτηση πρακτικών ένταξης και υποστήριξης της διαφορετικότητας» αποτελεί επιλογή 58 ατόμων του ηλικιακού εύρους 22-30 με ποσοστό 48,7% του συνόλου των συμμετεχόντων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη απάντηση, 28 ατόμων

του ηλικιακού εύρους 31-40 με ποσοστό 23,5%, 15 ατόμων του ηλικιακού εύρους 41-50 με ποσοστό 12,6% και 18 ατόμων του ηλικιακού εύρους 50-60 με ποσοστό 15,1%. Συνολικά, επιλέχθηκε η απάντηση από 119 άτομα με ποσοστό 74,4% του συνόλου.

Πίνακας 6.30. Συσχέτιση Σημαντικότερων Χαρακτηριστικών της Βιώσιμης Ηγεσίας με Έτη Προϋπηρεσίας

Σημαντικότερα χαρακτηριστικά της βιώσιμης ηγεσίας σε μια σχολική μονάδα [επιλογή 3 από 5] ^a		Έτη Προϋπηρεσίας				Total
		1-10	11-20	21-30	>30	
Να προάγει τη δια βίου μάθηση σε όλη τη σχολική κοινότητα	Πλήθος	52	14	11	2	79
	% στο Q20	65.8%	17.7%	13.9%	2.5%	
	% στην Εμπειρία	52.0%	45.2%	45.8%	40.0%	
	% του Σύνολου	32.5%	8.8%	6.9%	1.3%	49.4%
Να συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης	Πλήθος	48	13	11	1	73
	% στο Q20	65.8%	17.8%	15.1%	1.4%	
	% στην Εμπειρία	48.0%	41.9%	45.8%	20.0%	
	% του Σύνολου	30.0%	8.1%	6.9%	0.6%	45.6%
Να αναπτύσσει τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους	Πλήθος	28	18	10	1	57
	% στο Q20	49.1%	31.6%	17.5%	1.8%	
	% στην Εμπειρία	28.0%	58.1%	41.7%	20.0%	
	% του Σύνολου	17.5%	11.3%	6.3%	0.6%	35.6%
Μέσα από μακροπρόθεσμο προγραμματισμό να οδηγεί σε μακροπρόθεσμα επιτυχή αποτελέσματα για όλη την κοινότητα	Πλήθος	50	22	13	3	88
	% στο Q20	56.8%	25.0%	14.8%	3.4%	
	% στην Εμπειρία	50.0%	71.0%	54.2%	60.0%	
	% του Σύνολου	31.3%	13.8%	8.1%	1.9%	55.0%
Να βοηθά στη δημιουργία ενός δικαιότερου εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς με την υιοθέτηση πρακτικών ένταξης και υποστήριξης της διαφορετικότητας	Πλήθος	77	22	17	3	119
	% στο Q20	64.7%	18.5%	14.3%	2.5%	
	% στην Εμπειρία	77.0%	71.0%	70.8%	60.0%	
	% του Σύνολου	48.1%	13.8%	10.6%	1.9%	74.4%
	Πλήθος	100	31	24	5	160

Σύνολο	% του Σύνολου	62.5%	19.4%	15.0%	3.1%	100.0%
a. Dichotomy group tabulated at value 1.						

Σύμφωνα με τον πίνακα 6.30, όσον αφορά την ερώτηση «Ποια είναι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της βιώσιμης ηγεσίας σε μια σχολική μονάδα;» σε συνάρτηση με την απάντηση «Να προάγει τη δια βίου μάθηση σε όλη τη σχολική κοινότητα» παρατηρείται πως η απάντηση προτιμήθηκε από 52 άτομα με έτη προϋπηρεσίας 1-10 με ποσοστό 65,8% του συνόλου των συμμετεχόντων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη απάντηση. Τα άτομα με έτη προϋπηρεσίας 11-20 που επέλεξαν την απάντηση είναι 14 με ποσοστό 17,7%, τα άτομα με έτη προϋπηρεσίας 21-30 είναι 11 άτομα με ποσοστό 13,9% και τα άτομα με έτη προϋπηρεσίας >30 είναι 2 με ποσοστό 2,5%. Συνολικά, 79 άτομα επέλεξαν την απάντηση με ποσοστό 49,4% του γενικού συνόλου.

Η απάντηση «Να συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης» επιλέχθηκε από 48 άτομα με έτη προϋπηρεσίας 1-10 με ποσοστό 65,8% του συνόλου των συμμετεχόντων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη απάντηση, 13 άτομα με έτη προϋπηρεσίας 11-20 με ποσοστό 17,8%, 11 άτομα με έτη προϋπηρεσίας 21-30 με ποσοστό 15,1% και 1 άτομο με έτη προϋπηρεσίας >30 με ποσοστό 1,4%. Συνολικά, η συγκεκριμένη απάντηση επιλέχθηκε από 73 άτομα με ποσοστό 45,6% του γενικού συνόλου.

Η απάντηση «Να αναπτύσσει τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους» προτιμήθηκε από 28 άτομα με έτη προϋπηρεσίας 1-10 με ποσοστό 49,1% του συνόλου των συμμετεχόντων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη απάντηση, 18 άτομα με έτη προϋπηρεσίας 11-20 με ποσοστό 31,6%, 10 άτομα με έτη προϋπηρεσίας 21-30 με ποσοστό 17,5% και 1 άτομο με έτη προϋπηρεσίας >30 με ποσοστό 1,8%. Η απάντηση αποτέλεσε επιλογή 57 ατόμων με ποσοστό 35,6% του γενικού συνόλου.

Η απάντηση «Μέσα από μακροπρόθεσμο προγραμματισμό να οδηγεί σε μακροπρόθεσμα επιτυχή αποτελέσματα για όλη την κοινότητα» αποτέλεσε επιλογή 50 ατόμων με έτη προϋπηρεσίας 1-10 με ποσοστό 56,8%, 22 ατόμων με έτη προϋπηρεσίας 11-20 με ποσοστό 25,0%, 13 ατόμων με έτη προϋπηρεσίας 21-30 με ποσοστό 14,8% και 3 ατόμων με έτη προϋπηρεσίας >30 με ποσοστό 3,4%. Συνολικά, η απάντηση επιλέχθηκε από 88 άτομα με ποσοστό 55,0% του γενικού συνόλου.

Η απάντηση «Να βοηθά στη δημιουργία ενός δικαιότερου εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς με την υιοθέτηση πρακτικών ένταξης και υποστήριξης της διαφορετικότητας»

επιλέχθηκε από 77 άτομα με έτη προϋπηρεσίας 1-10 με ποσοστό 64,7%, 22 άτομα με έτη προϋπηρεσίας 11-20 με ποσοστό 18,5%, 17 άτομα με έτη προϋπηρεσίας 21-30 με ποσοστό 14,3% και 3 ατόμων με έτη προϋπηρεσίας >30 με ποσοστό 2,5%. Συνολικά, η απάντηση επιλέχθηκε από 119 άτομα, δηλαδή το 74,4% του πληθυσμού.

Πίνακας 6.31. Συσχέτιση Σημαντικότερων Χαρακτηριστικών της Βιώσιμης Ηγεσίας με Επίπεδο Σπουδών

Σημαντικότερα χαρακτηριστικά της βιώσιμης ηγεσίας σε μια σχολική μονάδα [επιλογή 3 από 5] ^a	Επίπεδο Σπουδών				Σύνολο
	Κάτοχος βασικού πτυχίου	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	Κάτοχος διδακτορικού τίτλου		
Να προάγει τη δια βίου μάθηση σε όλη τη σχολική κοινότητα	Πλήθος	39	39	1	79
	% στο Q20	49.4%	49.4%	1.3%	
	% στο Επ. Σπουδών	47.6%	50.6%	100.0%	
	% του Σύνολου	24.4%	24.4%	0.6%	49.4%
Να συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης	Πλήθος	38	35	0	73
	% στο Q20	52.1%	47.9%	0.0%	
	% στο Επ. Σπουδών	46.3%	45.5%	0.0%	
	% του Σύνολου	23.8%	21.9%	0.0%	45.6%
Να αναπτύσσει τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους	Πλήθος	24	32	1	57
	% στο Q20	42.1%	56.1%	1.8%	
	% στο Επ. Σπουδών	29.3%	41.6%	100.0%	
	% του Σύνολου	15.0%	20.0%	0.6%	35.6%
Μέσα από μακροπρόθεσμο προγραμματισμό να οδηγεί σε μακροπρόθεσμα επιτυχή αποτελέσματα για όλη την κοινότητα	Πλήθος	51	36	1	88
	% στο Q20	58.0%	40.9%	1.1%	
	% στο Επ. Σπουδών	62.2%	46.8%	100.0%	
	% του Σύνολου	31.9%	22.5%	0.6%	55.0%
Να βοηθά στη δημιουργία ενός δίκαιότερου εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς	Πλήθος	61	58	0	119
	% στο Q20	51.3%	48.7%	0.0%	
	% στο Επ. Σπουδών	74.4%	75.3%	0.0%	

με την υιοθέτηση πρακτικών ένταξης και υποστήριξης της διαφορετικότητας	% του Σύνολου	38.1%	36.3%	0.0%	74.4%
Σύνολο	Πλήθος	82	77	1	160
	% του Σύνολου	51.3%	48.1%	0.6%	100.0%
a. Dichotomy group tabulated at value 1.					

Σύμφωνα με τον πίνακα 6.31 όσον αφορά την ερώτηση «Ποια είναι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της βιώσιμης ηγεσίας σε μια σχολική μονάδα;» σε συνάρτηση με την απάντηση «Να προάγει τη δια βίου μάθηση σε όλη τη σχολική κοινότητα» παρατηρείται πως 39 άτομα είναι κάτοχοι βασικού πτυχίου με ποσοστό 49,4% του συνόλου των συμμετεχόντων που επέλεξε τη συγκεκριμένη απάντηση, 39 άτομα είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου με ποσοστό 49,4%, επομένως έχουμε ισοβαθμία και 1 άτομο είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου με ποσοστό 1,3%. Συνολικά, η απάντηση επιλέχθηκε από 79 άτομα, δηλαδή 49,4% του συνόλου.

Η απάντηση «Να συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης» επιλέχθηκε από 38 κάτοχους βασικού πτυχίου με ποσοστό 52,1 και 35 κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου με ποσοστό 47,9% ενώ δεν επιλέχθηκε από κάτοχο διδακτορικού τίτλου. Συνολικά, η απάντηση επιλέχθηκε από 73 άτομα με ποσοστό 45,6% του συνόλου.

Η απάντηση «Να αναπτύσσει τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους» αποτελεί επιλογή 24 κάτοχων βασικού πτυχίου με ποσοστό 42,1%, 32 κάτοχων μεταπτυχιακού τίτλου με ποσοστό 56,1% και 1 κατόχου διδακτορικού τίτλου με ποσοστό 1,8%. Συνολικά, η απάντηση αποτελεί επιλογή 57 ατόμων με ποσοστό 35,6% του συνόλου.

Η απάντηση «Μέσα από μακροπρόθεσμο προγραμματισμό να οδηγεί σε μακροπρόθεσμα επιτυχή αποτελέσματα για όλη την κοινότητα» προτιμήθηκε από 51 κατόχους βασικού πτυχίου με ποσοστό 58,0%, 36 κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου με ποσοστό 40,9% και 1 κατόχου διδακτορικού τίτλου με ποσοστό 1,1%. Συνολικά, η απάντηση προτιμήθηκε από 88 άτομα, δηλαδή το 55,0% του συνόλου.

Η απάντηση «Να βοηθά στη δημιουργία ενός δικαιότερου εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς με την υιοθέτηση πρακτικών ένταξης και υποστήριξης της διαφορετικότητας» επιλέχθηκε από 61 κατόχους βασικού πτυχίου με ποσοστό 51,3% και 58 κατόχους

μεταπτυχιακού τίτλου με ποσοστό 48,7%. Δεν επιλέχθηκε από κάτοχο διδακτορικού τίτλου. Συνολικά, η απάντηση επιλέχθηκε από 119 άτομα με ποσοστό 74,4%.

6.3 Συμπεράσματα συσχετίσεων – Προτάσεις

Οι παραπάνω πίνακες παρουσιάζουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις των διαφορετικών κατόχων πτυχίου, διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και διαφορετικών ετών προϋπηρεσίας. Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα, φαίνεται πως τα άτομα ηλικίας 22-30 αναγνωρίζουν περισσότερο τη συμβολή της δια βίου μάθησης σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Το ίδιο παρατηρείται στην αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης με μια μικρή αύξηση ενδιαφέροντος για την ηλικιακή ομάδα 31-40. Η ανάπτυξη ανθρώπινων και υλικών πόρων φαίνεται πως ενδιαφέρει όλες τις ηλικιακές ομάδες. Ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός και η δημιουργία ενός δικαιότερου εκπαιδευτικού συστήματος επιλέχθηκε κυρίως από άτομα ηλικίας 22-30 με μια αύξηση του ενδιαφέροντος για την ηλικιακή ομάδα 31-40 για τον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό. Φαίνεται πως η ηλικία επηρεάζει τις αντιλήψεις των ατόμων σε μεγάλο βαθμό. Άτομα ηλικίας 50-60 ετών φαίνεται πως ενδιαφέρονται κυρίως για την πρακτική διάσταση της βιώσιμης ανάπτυξης ενώ άτομα μικρότερης ηλικίας φαίνεται πως ενδιαφέρονται πρωτίστως για την εδραίωση της θεωρητικής διάστασης της βιώσιμης ανάπτυξης. Το συμπέρασμα αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι νεότερες γενιές είναι περισσότερο εξοικειωμένες και γνωρίζουν περισσότερα για τις διαστάσεις της βιώσιμης ανάπτυξης στη ζωή του ανθρώπου. Επομένως, κατά την ανάληψη πρωτοβουλιών αναφορικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία καθώς όταν αναγνωρίζονται οι διαφορετικές προοπτικές και εμπειρίες όλων των ηλικιακών ομάδων μπορεί να δημιουργηθεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της βιώσιμης ανάπτυξης με συνεργασία και αλληλεγγύη.

Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας, η δια βίου μάθησης επιλέχθηκε κυρίως από άτομα με έτη προϋπηρεσίας 1-10 όπως και η αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης. Στην απάντηση αναφορικά με την ανάπτυξη ανθρώπινων και υλικών πόρων παρατηρείται αύξηση ενδιαφέροντος από άτομα με έτη προϋπηρεσίας 11-20 και μείωση ενδιαφέροντος των ατόμων με έτη προϋπηρεσίας 1-10 συγκριτικά με τις δυο προηγούμενες απαντήσεις. Αύξηση ενδιαφέροντος παρατηρήθηκε, επίσης, για τα άτομα με έτη προϋπηρεσίας 21-30. Ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός επιλέχθηκε από περισσότερα άτομα με έτη προϋπηρεσίας >30 συγκριτικά με τις προηγούμενες απαντήσεις ενώ σημειώθηκαν υψηλά ποσοστά κυρίως

από άτομα με έτη προϋπηρεσίας 1-10 αλλά και 11-20. Η δημιουργία ενός δικαιότερου εκπαιδευτικού συστήματος επιλέχθηκε συντριπτικά από άτομα με έτη προϋπηρεσίας 1-10. Τα άτομα με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας τείνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για τον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό και τη δημιουργία δικαιότερου εκπαιδευτικού συστήματος ενώ άτομα με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας τείνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δια βίου μάθηση. Στο σημείο αυτό, συμπεραίνουμε πως πρέπει να γίνονται προσαρμοσμένες προσεγγίσεις για την προώθηση της βιωσιμότητας ανάλογα με το σημείο που βρίσκεται το κάθε άτομο με βάση τη σταδιοδρομία του. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να δημιουργήσουν στοχευμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, με την αξιοποίηση των μοναδικών εμπειριών και προοπτικών των εκπαιδευτικών, με βιωματικό τρόπο ώστε να γίνουν αντιληπτές οι αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης και να υιοθετηθούν ουσιαστικά από τους εκπαιδευτικούς. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να δημιουργηθούν βιώσιμα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ανταποκρινόμενα στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών, εκπαιδευτικών και γενικότερα όλης της κοινότητας.

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, η δια βίου μάθηση φαίνεται πως υποστηρίζεται στον ίδιο βαθμό από άτομα με διαφορετικό επίπεδο σπουδών μεταξύ βασικού πτυχίου, μεταπτυχιακού τίτλου και διδακτορικού τίτλου. Η αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης φαίνεται πως υποστηρίζεται κυρίως από κατόχους βασικού πτυχίου με σημαντικό αριθμό υποστηρικτών οι οποίοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Η ανάπτυξη ανθρώπινων και υλικών πόρων προτιμήθηκε τόσο από κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου όσο και από τον κάτοχο διδακτορικού τίτλου. Ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός υποστηρίχθηκε κυρίως από κατόχους βασικού πτυχίου και από τον κάτοχο διδακτορικού τίτλου. Η δημιουργία ενός δικαιότερου εκπαιδευτικού συστήματος επιλέχθηκε σχεδόν στον ίδιο βαθμό τόσο από κατόχους βασικού πτυχίου όσο από κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη φυσικών και ανθρώπινων πόρων ενώ οι κάτοχοι βασικού πτυχίου έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον για μακροπρόθεσμα αποτελέσματα και για τη δημιουργία δικαιότερου εκπαιδευτικού συστήματος. Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε πως είναι απαραίτητη η ουσιαστική κατανόηση των αρχών της βιώσιμης ανάπτυξης και από τα τρία επίπεδα σπουδών. Επιπρόσθετα, βιωματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για κατόχους βασικού πτυχίου και μεταπτυχιακού τίτλου συμβάλλουν στην πλήρη κατανόηση και την υιοθέτηση πρακτικών προσανατολισμένων στη βιώσιμη ανάπτυξη και στους στόχους της. Παράλληλα, με αυτό τον τρόπο προωθείται η δια

βίου μάθηση και άλλες σημαντικές αρχές όπως η κοινωνική δικαιοσύνη και η αποτελεσματική χρήση των πόρων. Οι πρακτικές βιωσιμότητας θα οδηγήσουν σε αειφόρα σχολεία τα οποία θα έχουν επιτύχει ολιστική ανάπτυξη για να εφοδιάσουν τους μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες οι οποίοι θα εξασφαλίσουν και θα προωθούν ένα βιώσιμο μέλλον (Μητσοπούλου, 2023).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Εισαγωγή

Παραπάνω αναλύθηκε η ποσοτική έρευνα η οποία αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με γνώμονα τη βιώσιμη ανάπτυξη. Στο σημείο αυτό θα αναλυθούν τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας τα οποία θα αναδείξουν τις αντιλήψεις των διευθυντών όσον αφορά τη βιώσιμη ανάπτυξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί η υπάρχουσα κατάσταση στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με γνώμονα τη βιώσιμη ανάπτυξη, την αντιμετώπιση της βιώσιμης ανάπτυξης τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τα παιδιά αλλά και τρόποι προώθησης της βιώσιμης ανάπτυξης τόσο εκπαιδευτικά όσο και διοικητικά. Η ποσοτική έρευνα κλήθηκε να αναδείξει την ελληνική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με γνώμονα τη βιώσιμη ανάπτυξη από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η ποιοτική έρευνα κλήθηκε να αναδείξει την ελληνική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με γνώμονα τη βιώσιμη ανάπτυξη από τη σκοπιά των διευθυντών.

7.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε με γνώμονα τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές την έννοια της βιωσιμότητας και τους βασικούς της πυλώνες;
2. Πραγματοποιούνται βιώσιμες πρακτικές στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
3. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών απέναντι στη βιωσιμότητα στα σχολεία, δηλαδή σε ένα αειφόρο σχολείο;
4. Ποιες είναι οι προκλήσεις που εμποδίζουν την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης και καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές;
5. Με ποιους τρόπους μπορούν να επιλυθούν τα προβλήματα για τη δημιουργία αειφόρων σχολείων;

6. Ποια είναι η ανταπόκριση των παιδιών όσον αφορά την υιοθέτηση βιώσιμων πρακτικών στα σχολεία;
7. Πως μπορεί να βελτιωθεί ή να αλλάξει ο τομέας της ηγεσίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη;

7.3 Δείγμα

Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας αποτελείται από 5 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι 4 διευθυντές είναι εν ενεργεία ενώ ο 5ος είναι συνταξιούχος διευθυντής. Το δείγμα αποτελείται από 3 διευθυντές και 2 διευθύντριες. Οι τέσσερις είναι διευθυντές δημοτικών σχολείων ενώ η μια είναι διευθύντρια παιδικού σταθμού και νηπιαγωγείου. Οι τρεις είναι διευθυντές δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενώ οι δύο είναι διευθυντές ιδιωτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το μέγεθος του δείγματος επιτρέπει την επαρκή εκπροσώπηση των αντιλήψεων και των εμπειριών σχετικά με τη βιωσιμότητα και τη βιώσιμη ηγεσία στις σχολικές μονάδες. Στόχος είναι η ανάδειξη ενός ολοκληρωμένου φάσματος γνώσεων και η συλλογή απαραίτητων δεδομένων για την ανάλυση.

7.4 Μέθοδοι Δειγματοληψίας

Επιλέχτηκε η σκόπιμη δειγματοληψία για την πραγματοποίηση της ποιοτικής έρευνας καθώς επιλέχτηκε το δείγμα το οποίο θεωρήθηκε πως θα εξυπηρετήσει τους σκοπούς της έρευνας με τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων. Στόχος ήταν η απόκτηση λεπτομερών γνώσεων για το θέμα που αναλύεται καθώς πρόκειται για συγκεκριμένο και μικρότερο πληθυσμό συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς.

7.5 Ερευνητική Μέθοδος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω δομημένης μεθοδικής συνέντευξης με συγκεκριμένα ερωτήματα. Η προσέγγιση πραγματοποιήθηκε άμεσα για προγραμματισμό της συνέντευξης. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε χώρους οι οποίοι εξασφάλιζαν την απερίσπαστη συμμετοχή των ερωτώμενων ή διαδικτυακά μέσω της εφαρμογής Viber σε προσυμφωνημένη μέρα και ώρα ώστε να υπάρχει χρόνος εξασφαλίζοντας την απερίσπαστη συμμετοχή των συμμετεχόντων. Αναδείχθηκε η ανθρώπινη επικοινωνία και ο ερευνητής είχε τη δυνατότητα να κατανοήσει εξηγήσεις οι οποίες πηγάζουν από προσωπικές εμπειρίες. Υπήρχε η δυνατότητα διευκρίνισης των απαντήσεων, γεγονός που επέτρεψε την πλήρη κατανόηση των αντιλήψεων των διευθυντών. Το χαρακτηριστικό αυτό καθιστά τη συνέντευξη σε πλεονεκτική θέση συγκριτικά με το ερωτηματολόγιο της ποσοτικής έρευνας για τον συγκεκριμένο πληθυσμό με το συγκεκριμένο θέμα. Η συζήτηση είχε ένα πολύ συγκεκριμένο σκοπό και όλες οι ερωτήσεις εξυπηρετούσαν το σκοπό αυτό. Πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην υλοποίησή της. Η κατηγοριοποίηση γίνεται θεματικά ενώ η κωδικοποίηση είναι πιο δύσκολη στη συγκεκριμένη μέθοδο.

7.6 Προσέγγιση ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

Η ανάλυση που θα ακολουθήσει είναι θεματική η οποία θα επιχειρήσει να ανιχνεύσει, να οργανώσει και να κατανοήσει τα επί μέρους θέματα μέσα από ένα σύνολο δεδομένων ώστε να παραχθεί γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες. Επίσης, θα ακολουθήσει ανάλυση περιεχομένου προκειμένου να αναδειχθούν τα θέματα και να εντοπιστεί η συχνότητα εμφάνισής τους. Η αναζήτηση των θεμάτων πραγματοποιείται με βάση τις προκαθορισμένες ερωτήσεις. Οι συγκεκριμένες αναλύσεις θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι βιώνουν την κοινωνική τους κατάσταση, νοσηματοδοτούν και οργανώνουν όσα κάνουν και αντιλαμβάνονται τόσο τον κοινωνικό περίγυρο τους όσο και τον εαυτό τους μέσα σε αυτόν (Γ. Τσιώλης, 2015).

7.7 Ερευνητικός Σχεδιασμός

Τα βασικά στάδια τα οποία ακολουθήθηκαν είναι τα εξής:

- Ερευνητικά ερωτήματα και Στόχοι. Αρχικά, διατυπώθηκαν οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα και ύστερα ακολούθησε η συγγραφή και η διεξαγωγή της έρευνας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα είχαν ως βάση την ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη ώστε να βρεθούν τρόποι προώθησής του στα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Στρατηγική δειγματοληψίας. Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη για την καλύτερη εξυπηρέτηση των σκοπών της έρευνας και περιλάμβανε διευθυντές από διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημόσια και ιδιωτικά).
- Διαμόρφωση Συνέντευξης. Το βασικό εργαλείο ήταν δομημένη συνέντευξη με προκαθορισμένες ερωτήσεις. Σχεδιάστηκε με γνώμονα τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί συνυφασμένη με τη βιβλιογραφία της παρούσας έρευνας. Οι ερωτήσεις αναδείκνυαν τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία, τις προκλήσεις που εμποδίζουν την προώθηση της βιωσιμότητας στα σχολεία και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη και ηγεσία στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων. Στο σημείο αυτό η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε δια ζώσης σε συγκεκριμένους χώρους οι οποίοι εξασφάλιζαν την ανεμπόδιστη και απερίσπαστη συμμετοχή των συμμετεχόντων έπειτα από τη συγκατάθεσή τους ή διαδικτυακά μέσω της εφαρμογής Viber σε προσυμφωνημένη ημέρα και ώρα ώστε να εξασφαλίζεται η απερίσπαστη συμμετοχή των συμμετεχόντων.
- Ανάλυση Δεδομένων. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση και ανάλυση περιεχομένου για βαθιά κατανόηση των σχέσεων αιτίου – αιτιατού και των δράσεων των διευθυντών με βάση τις εμπειρίες και τις διαμορφωμένες αντιλήψεις τους με γνώμονα τη βιώσιμη ανάπτυξη σε εκπαιδευτικό και διοικητικό επίπεδο.
- Δεοντολογικά ζητήματα. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν όλοι οι δεοντολογικοί κανόνες. Η κατανόηση του σκοπού της έρευνας ήταν σαφής και υπήρχε ενημέρωση σχετικά με την εθελοντική συμμετοχή των συμμετεχόντων. Η

εμπιστευτικότητα τηρήθηκε μέσω της ασφαλούς αποθήκευσής των δεδομένων που συλλέχθηκαν ενώ τηρήθηκαν, επίσης, η ακεραιότητα και αντικειμενικότητα του ερευνητή. Η έρευνα βασίστηκε στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης και σεβασμού.

- **Εγκυρότητα και Περιορισμοί.** Υπήρχαν περιορισμοί στο σχεδιασμό της έρευνας με κυριότερο τις δυσκολίες προγραμματισμού της συνέντευξης. Υπήρχαν, επίσης, δυσκολίες στην εύρεση κατάλληλου χώρου για την πραγματοποίηση της συνέντευξης. Ένας άλλος προβληματισμός αφορά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Επίσης, ορισμένες φορές υπήρχε αμηχανία κατά την έναρξη της συνέντευξης ώσπου να εισέλθει ο συμμετέχοντας στο θέμα και να δικαιολογήσει τις απαντήσεις του. Έγινε προσπάθεια μετριασμού των περιορισμών με πρακτικές όπως η χρήση κατάλληλων τεχνικών δειγματοληψίας, η προσαρμοστικότητα όσον αφορά το χρόνο της συνέντευξης και η ανάπτυξη εμπιστοσύνης και σεβασμού.
- **Αποτελέσματα και Ευρήματα.** Τα αποτελέσματα ήταν ποιοτικά στα οποία παρουσιάστηκαν ο βαθμός ύπαρξης βιώσιμων πρακτικών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με τη βιωσιμότητα και οι πρακτικές οι οποίες θεωρούνται πως προωθούν τη βιώσιμη ανάπτυξη στο σχολικό πλαίσιο. Τα ευρήματα παρουσιάστηκαν μέσα από πλήρη ανάλυση των απαντήσεων σε αντιστοιχία με τις προκαθορισμένες απαντήσεις που επισημαίνουν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.
- **Συμπεράσματα.** Ακολούθησε η κριτική διαχείριση των αποτελεσμάτων μέσα από την εξ ολοκλήρου κατανόηση του θέματος της έρευνας. Παρουσιάστηκαν οι επιπτώσεις των ευρημάτων για τη σχολική πραγματικότητα και το ενδεχόμενο αντίκτυπο της βιώσιμης ανάπτυξης και ηγεσίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μητσοπούλου, 2023).

7.8 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Χρησιμοποιήθηκε αυστηρή μεθοδολογία και ο σχεδιασμός υλοποιήθηκε προσεκτικά για την ελαχιστοποίηση των πιθανών προκαταλήψεων και την αύξηση της αξιοπιστίας των ευρημάτων. Ο ερευνητικός σχεδιασμός ήταν ποιοτικός, γεγονός που επέτρεψε τη βαθιά κατανόηση των αντιλήψεων και των δράσεων των διευθυντών σχετικά με το υπό ανάλυση θέμα. Τα δεδομένα ήταν εμπειρικά και αρκετά διαφωτιστικά για ορισμένες πτυχές του θέματος οι οποίες δεν

μπορούν να αναδειχθούν με τη χρήση ποσοτικής έρευνας καθώς πρόκειται για φαινομενολογική έρευνα. Για την ανάδειξη ορισμένων πτυχών της έρευνας η ποσοτική έρευνα δεν μπορεί να αντικαταστήσει την ανθρώπινη και άμεση επαφή για την καλύτερη κατανόηση και διαχείριση θεμάτων που σχετίζονται άμεσα με την ανθρώπινη ζωή και τη ριζική αλλαγή του τρόπου σκέψης των ανθρώπων για να εξασφαλιστεί ένα βιώσιμο μέλλον. Κατά το σχεδιασμό των ερωτήσεων λήφθηκαν υπόψη θέματα όπως η εξυπηρέτηση των σκοπών της έρευνας, ο χρονικός περιορισμός και η δημιουργία εμπιστοσύνης ανάμεσα σε ερευνητή και συμμετέχοντα. Η διερεύνηση χαρακτηρίστηκε από λεπτομέρεια και βάθος ενώ πραγματοποιήθηκε από τη σκοπιά των κοινωνικών υποκειμένων. Η προσέγγιση είναι πολυδιάστατη και η οπτική είναι ολιστική. Η βιβλιογραφία συνέβαλε στην κριτική ανάλυση των ευρημάτων ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνδέσεις μεταξύ των ευρημάτων της έρευνας και του υπάρχοντος θεωρητικού πλαισίου στον τομέα της βιώσιμης ανάπτυξης και της βιώσιμης ηγεσίας. Τέλος, διαπιστώθηκαν συνέπειες και ασυνέπειες προηγούμενων μελετών ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας.

7.9 Περιορισμοί Έρευνας

Αρχικά, το μέγεθος του δείγματος το οποίο αποτελείται από 5 διευθυντές ίσως να μην είναι πλήρως αντιπροσωπευτικό για τον συνολικό πληθυσμό των διευθυντών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρά τις προσπάθειες που καταβλήθηκαν. Η γενίκευση των αποτελεσμάτων θα μπορούσε να είχε αυξηθεί αν ο αριθμός του δείγματος ήταν μεγαλύτερος ώστε η κατανόηση να ήταν πιο ολοκληρωμένη. Δεύτερον, οι απαντήσεις εξαρτώνται κυρίως από προσωπικές αντιλήψεις του ερευνητή και τα επικοινωνιακά του προσόντα. Η εμπλοκή του ερευνητή ενδεχομένως να μεταβάλλει χαρακτηριστικά του υπό μελέτη θέματος. Επίσης, η ανάλυση πολλές φορές περιορίζεται σε μια περιγραφική και ισχνή αναδιήγηση των δεδομένων με ρηχό σχολιασμό και την απουσία μιας εις βάθος κατανόησης των υπό εξέταση δεδομένων. Οι περιορισμοί αυτοί μπορούν να αντιμετωπιστούν με την πραγματοποίηση περισσότερων συνεντεύξεων και καλύτερη διαχείριση του χρόνου και του τόπου διεξαγωγής τους προκειμένου να διευκολυνθούν οι συμμετέχοντες και να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν. Όλα τα παραπάνω αναφέρθηκαν διότι με βάση τους παραπάνω περιορισμούς ενδεχομένως να έχει επηρεαστεί η ερευνητική διαδικασία και η γενίκευση των ευρημάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Α' Μέρος

Πίνακας 8.1. Ανάλυση Δεδομένων Α' Μέρος

Όνοματεπώνυμο	Δέσποινα Μαρίνου	Χρήστος Μακρής	Παναγιώτα Τιλκερίδου	Ιωάννης Γρηγοράκης	Σπυρίδων Μποζιονέλος
Ημερομηνία Γέννησης	18/12/1966	03/09/1959	26/02/1970	10/11/1963	1980
Τρέχουσα Ιδιότητα	Διευθύντρια σε δημόσιο δημοτικό σχολείο	Συνταξιούχος εκπαιδευτικός	Διευθύντρια ιδιωτικού παιδικού σταθμού και νηπιαγωγείου και υπεύθυνη τμήματος Παιδικού Σταθμού.	Διευθυντής σε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο	Διευθυντής σε δημόσιο δημοτικό σχολείο
Βασικό Πανεπιστημιακό Πτυχίο	ΤΕΦΑΑ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών	Τμήμα Παιδοκόμων – Βρεφονηπιοκόμων στην ιδιωτική σχολή «Αντρέας Συγγρός»	Απόφοιτος μουσικής του Πανεπιστημίου INDIANAPOLIS	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών
Άλλοι τίτλοι (μεταπτυχιακό, διδακτορικό)	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην Εργοφυσιολογία του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης- παρακολουθεί το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Οικονομικά της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Πειραιώς	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην Κοινωνιολογία και Ψυχολογία της Παιδείας και στη Μελέτη Συγγραφής Βιβλίου Περιβάλλοντος και Γεωγραφίας	Κάτοχος διπλώματος του MIT εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού βρεφονηπιακών σταθμών, εξειδικευμένων σεμιναρίων και διπλωμάτων μουσικοκινητικής, θεατρικού εργαστηρίου παιδιών και ενηλίκων στο ΔΕΠΑΚ στο Κερατσίνι, κουκλοθέατρου, αφήγησης παραδοσιακών χορών, παιδικής	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στη διεύθυνση χορωδίας και κάτοχος διδακτορικού τίτλου με θέμα τις Μαζούρες του Σοπέν	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην Πληροφορική στην Εκπαίδευση του Πανεπιστημίου Αθηνών.

			<p>αναπηρίας, πεγνιοθεραπείας, φωνό- λογό- παιγνιδιών και κατασκευής και εμπύχωσης κούκλας, πρώτες βοήθειες, μιας επιμόρφωσης με θέμα «Η συμβολή της κλινικής ψυχολογίας στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών και εφήβων» και ενός σεμιναρίου με θέμα «Η ενεργός και δυναμική προσέγγιση των παιδιών στην πολιτιστική κληρονομιά.</p>		
Έτη προϋπηρεσίας	2 έτη	35 έτη εκπαιδευτικός εκ των οποίων τα 10 έτη ήταν υποδιευθυντής και τα 17 έτη διευθυντής	Λίγοι μήνες	8 έτη	5 έτη
Όνομα περιοχής σχολείου	Διευθύντρια του 3ου Δημοτικού Σχολείου Λαυρίου- Δήμος Λαυρεωτικής	Διευθυντής του 3ου Δημοτικού Σχολείου Πειραιά στη περιοχή Γούβα του Βάβουλα	Διευθύντρια του Παιδικού Σταθμού και Νηπιαγωγείου των Εκπαιδευτηρίων της Ιεράς Μητρόπολης Πειραιώς	Διευθυντής του δημοτικού σχολείου των Εκπαιδευτηρίων της Ιεράς Μητρόπολης Πειραιώς	Διευθυντής του 2ου Δημοτικού Σχολείου Κρανιδίου Αργολίδας

8.1 Ανάλυση Δεδομένων

Μέρος 2ο

Ερώτηση 8: Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη βιωσιμότητα στο σημερινό ελληνικό σχολείο;

Η Δέσποινα Μαρίνου και ο Ιωάννης Γρηγοράκης ισχυρίστηκαν πως η βιωσιμότητα στο σημερινό ελληνικό σχολείο βρίσκεται ακόμα σε πρωταρχικά στάδια. Η Παναγιώτα Τιλκερίδου εξήγησε πως προωθείται στα λόγια αλλά όχι ουσιαστικά καθώς υπάρχει μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στα λόγια και στην πράξη. Ο Σπυρίδων Μποζιονέλος επισήμανε πως το ελληνικό σχολείο πάσχει καθώς υποχρηματοδοτείται. Ο Χρήστος Μακρής θεωρεί πως η βιωσιμότητα βρίσκεται, ακόμα, σε πολύ πρωταρχικά στάδια και δεν διδάσκεται επαρκώς στο ελληνικό σχολείο.

Ερώτηση 9: Θεωρείτε πως η δομή του Ελληνικού σχολείου επιτρέπει την ενσωμάτωση των αρχών της βιώσιμης ανάπτυξης στη διδασκαλία και γενικότερα στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία του σχολείου;

Η Δέσποινα Μαρίνου θεωρεί πως η δομή του Ελληνικού σχολείου δεν επιτρέπει την ενσωμάτωση των αρχών της βιώσιμης ανάπτυξης στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία του σχολείου όμως με μικρές αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν σημαντικά βήματα. Τόνισε πως απαιτείται χρόνος. Η δομή του σχολείου, η απαιτούμενη ύλη και ο χρόνος δεν επιτρέπουν αυτή την αλλαγή. Εστίασε, λοιπόν, στην έλλειψη χρόνου παρόλα αυτά ανέφερε πως με καλή διάθεση και κατάλληλη εκπαίδευση μπορούν να γίνουν σημαντικά βήματα. Η Παναγιώτα Τιλκερίδου δεν θεωρεί ότι επιτρέπει αλλά θα έπρεπε. Παρόλα αυτά, επισήμανε πως σε κάποια σχολεία υπάρχουν ευσυνείδητοι άνθρωποι, ομαδικό πνεύμα και συνεργασία οπότε φαίνεται η διαφορά και με αυτό τον τρόπο ξεχωρίζει η μια σχολική κοινότητα από την άλλη. Ο Ιωάννης Γρηγοράκης αποφάνθηκε πως η εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται τη συμμετοχή των παιδιών επομένως η βιώσιμη ανάπτυξη πρέπει να προβληθεί με βιωματικό τρόπο, επομένως δεν θεωρεί ότι συμβαίνει. Ο Σπυρίδων Μποζιονέλος θεωρεί πως δεν συμβαίνει αυτό καθώς θα έπρεπε να υπάρχει υποχρεωτική επέκταση ως τις 14:00 για να εισαχθούν τα νέα γνωστικά αντικείμενα. Ο Χρήστος Μακρής θεωρεί πως μπορεί να συμβεί αυτή η συνθήκη αν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες (οικονομικές, διαπροσωπικές, διοικητικές).

Ερώτηση 10: Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να καλλιεργούνται από τα σχολεία προκειμένου να προωθηθεί η βιωσιμότητα εντός του σχολικού πλαισίου;

Η Δέσποινα Μαρίνου υποστήριξε πως αρχικά πρέπει να καλλιεργηθεί ο σεβασμός στον άνθρωπο και το περιβάλλον. Επίσης, πρέπει να καλλιεργηθεί η αλληλεγγύη στους συνανθρώπους και στους μελλοντικούς πολίτες για δίκαιο μοίρασμα πόρων, ενσυναίσθηση και δικαιοσύνη. Τα χαρακτηριστικά αυτά πρέπει να καλλιεργηθούν τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τα παιδιά λαμβάνοντας πάντα υπόψη την οικονομία σε όλα αυτά. Η Παναγιώτα Τίλκερίδου απάντησε πως πρέπει να καλλιεργηθεί η εκτίμηση και ο σεβασμός στην ύπαρξή μας και απέναντι σε όλα αυτά που μας περιβάλλουν. Πρέπει να υπάρχει η ευλογία στην ανθρώπινη μορφή ψυχικά και σωματικά. Υποστηρίζει πως δεν υπάρχει σωστό και λάθος αλλά δίκιο και άδικο και αυτό συμπεριλαμβάνει τα πάντα. Όταν υπάρχει συνεργασία και αλληλοβοήθεια τα παιδιά νιώθουν χαρά. Τα παιδιά μαθαίνουν να χαίρονται με τη χαρά του άλλου και να λυπούνται με τη λύπη του άλλου. Ο Ιωάννης Γρηγοράκης υποστήριξε πως τα παιδιά μπορούν να ευαισθητοποιηθούν για τη βιωσιμότητα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά μέσω των γνώσεων και των παραδειγμάτων. Θεωρεί ότι πρέπει να καλλιεργηθεί και η κοινωνική πλευρά για να εισέλθουν τα παιδιά στην κοινωνία. Οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο και η ενημέρωσή τους πρέπει να γίνεται με διεξοδικούς τρόπους. Αν εκπαιδευτούν οι γονείς θα μπορέσουν να εκπαιδευτούν και τα παιδιά, επομένως απαιτείται συνολική συνειδητοποίηση και ευαισθητοποίηση του γεγονότος ότι είμαστε συλλογικά όντα και όχι εγωκεντρικά. Ο Σπυρίδων Μποζιονέλος ανέφερε πως χρειάζεται να καλλιεργηθούν η ενσυναίσθηση, ο εθελοντισμός και η προσφορά στο κοινωνικό σύνολο. Ο Χρήστος Μακρής υποστήριξε πως πρέπει όλοι να καταλάβουμε την ανάγκη στήριξης του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζούμε, τη διατήρηση του βιοτικού πεδίου και τη μη απορρόφησή του ώστε είναι επαρκές για τις επόμενες γενιές.

Ερώτηση 11: Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με την ενημέρωση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα βιωσιμότητας; Απαιτείται η παρακολούθηση σχετικών επιμορφώσεων και σεμιναρίων;

Η Δέσποινα Μαρίνου ανέφερε πως απαιτούνται και μάλιστα απαιτούνται βιωματικά σεμινάρια εκτός από πληροφοριακά ώστε ο εκπαιδευτικός να καταλάβει έμπρακτα τις έννοιες αυτές. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που τα αγνοούν εντελώς. Οι αλλαγές οι οποίες προκύπτουν από τις περιβαλλοντικές αλλαγές είναι σαρωτικές. Η Παναγιώτα Τιλκερίδου υποστήριξε πως είναι θέμα επιλογής αλλά θεωρεί ότι χρειάζεται καθώς μπορεί να μην είναι υποχρεωτικό αλλά χρειάζεται παραπάνω ενημέρωση και πληροφόρηση. Ορισμένοι δεν γνωρίζουν διότι θεωρούν ότι είναι κάτι εξειδικευμένο ή είδος πολυτελείας. Ο Ιωάννης Γρηγοράκης ισχυρίστηκε πως τα σεμινάρια γίνονται με θεωρητικό ενώ θα έπρεπε να γίνονται με βιωματικό τρόπο ακόμα και στους ενήλικες καθώς κάποια πράγματα πρέπει να γίνονται τρόπος ζωής. Ο Σπυρίδων Μποζιονέλος απάντησε πως είναι αναγκαία η ύπαρξη επιμόρφωσης τόσο ενδοσχολικά όσο και από φορείς του ΥΠΑΙΘΑ. Ο Χρήστος Μακρής αποφάνθηκε πως χρειάζεται η παρακολούθηση σχετικών επιμορφώσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς οι νέες τάσεις και τα στοιχεία της Βιώσιμης Ανάπτυξης είναι σχεδόν άγνωστες στις ζωές μας.

Ερώτηση 12: Ποιες πρακτικές υιοθετείτε στο σχολείο το οποίο διευθύνετε σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη; Είναι βιωματικού ή πληροφοριακού χαρακτήρα;

Η Δέσποινα Μαρίνου υποστήριξε πως στην εκπαιδευτική τους κοινότητα προσπαθούν ώστε οι πρακτικές να είναι βιωματικού χαρακτήρα ωστόσο υπάρχουν και πληροφοριακού χαρακτήρα. Όταν το παιδί βιώνει, αφομοιώνει καλύτερα. Οι πρακτικές που έχουν υιοθετήσει είναι η ανακύκλωση με κάδους διαφορετικών χρωμάτων για όλα τα υλικά ξεχωριστά, περιηγήσεις στον Εθνικό Δρυμό Σουνίου σε συνεργασία με το ΚΕΠΕΑ όπου τα παιδιά έχουν δει τη βιοποικιλότητα, τις ζημιές από πυρκαγιές κλπ., έχουν πραγματοποιήσει δεντροφυτεύσεις, καθαρισμούς παραλίας κλπ. Η Παναγιώτα Τιλκερίδου υποστήριξε πως είναι βιωματικού και πληροφοριακού χαρακτήρα. Πρέπει να είναι βιωματικού στην ηλικία των παιδιών ώστε ο ένας να το μεταδώσει στον άλλον και να γίνεται ουσιαστικά καθώς από 18 μηνών έως 6μισή χρονών δεν υπάρχει άλλος τρόπος. Πρέπει να προηγηθεί το βιωματικό έργο και η πληροφορία θα έρθει μετά. Οι πρακτικές που έχουν πραγματοποιηθεί είναι το ομαδικό μαγείρεμα και η κατανάλωσή του από όλους μαζί, το φύτεμα, το πότισμα, η φροντίδα των λουλουδιών κλπ. Πρέπει να

υπάρχει ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον. Επισήμανε πως τα παιδιά μπορούν να παραδεχτούν, ακόμα, πως έχουν κάνει κάτι που δεν έπρεπε όταν νιώθουν ασφαλείς. Ο Ιωάννης Γρηγοράκης απάντησε πως οι πρακτικές είναι βιωματικού χαρακτήρα αλλά υπάρχουν και πληροφοριακού χαρακτήρα σε καινοτόμα προγράμματα μέσω διαδικτύου. Παρακολουθούν πολλά προγράμματα που σχετίζονται με το περιβάλλον και παρακολουθούν πρόγραμμα ανακύκλωσης. Ο Σπυρίδων Μποζιονέλος αποφάνθηκε πως οι πρακτικές που αφορούν τη βιώσιμη ανάπτυξη ενσωματώνονται κυρίως στα εργαστήρια δεξιοτήτων. Συνεργάζονται με κοινωνικούς φορείς και ενισχύεται η περιβαλλοντική συνείδηση μέσω projects. Ο Χρήστος Μακρής ανέφερε πως οι πρακτικές που υιοθετούνται είναι μεικτές. Ενημερώνεται η εκπαιδευτική κοινότητα και υιοθετούνται πρακτικές εφαρμογές της βιώσιμης ανάπτυξης. Αφού βιώσουν τις πρακτικές εφαρμογές καταλήγουν στο αποτέλεσμα των εφαρμογών με πληροφόρηση από την κοινότητα. Πρακτικές που έχουν υιοθετηθεί είναι επισκέψεις σε πάρκα, φύτευση δέντρων στο σχολείο, υιοθέτηση ζώων, συζητήσεις στην τάξη κλπ.

Ερώτηση 13: Ποια είναι η ανταπόκριση των παιδιών όσον αφορά την υιοθέτηση των πρακτικών βιωσιμότητας;

Η Δέσποινα Μαρίνου ανέφερε πως τα παιδιά είναι πολύ δεκτικά. Όταν κάτι παρουσιάζεται και εξηγείται με ωραίο λόγο και παραστατικό στα παιδιά, τότε εκείνα είναι πολύ δεκτικά αρκεί να καταλάβουν το λόγο που γίνονται αυτά. Μπορούν, πέρα από δεκτικά, να είναι και ενθουσιώδη. Η Παναγιώτα Τυλκερίδου αποφάνθηκε πως είναι οι καλύτεροι αποδέκτες. Μέσα από την επανάληψη και τη συζήτηση προκύπτει το καλύτερο αποτέλεσμα. Όλα αυτά τα χρόνια επικοινωνεί καλύτερα με τα παιδιά παρά με τους ενήλικες. Τα παιδιά δεν θεωρούν τίποτα δεδομένο και εξελίσσονται όταν ακούν και μαθαίνουν επομένως αυτά τα δύο στοιχεία πρέπει να αξιοποιηθούν. Συγκεκριμένα, ανέφερε πως «Ο ενήλικας πρέπει με τους συνεργάτες του να δρα ως ενήλικας αλλά με τα παιδιά πρέπει να διατηρεί την παιδικότητά του για να εξελιχθεί και ο ίδιος. Έτσι, το παιδί που θα γίνει ενήλικας, θα γίνει ένας ενήλικας που θα μπορεί να πει όχι χωρίς θυμό αλλά με σεβασμό». Ο Ιωάννης Γρηγοράκης υποστήριξε πως η ανταπόκριση είναι άμεση και τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση σε σχέση με το περιβάλλον όμως πρέπει να ενθαρρύνονται από το παράδειγμα των ενηλίκων. Τόνισε, επίσης, πως τα παιδιά είναι πιο ευαισθητοποιημένα σε σχέση με τη βιώσιμη ανάπτυξη. Ο Σπυρίδων Μποζιονέλος απάντησε πως τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον σε κάθε καινούριο και επιθυμούν να μάθουν και να

υιοθετήσουν νέες πρακτικές. Με τον τρόπο αυτό κινητοποιούνται και οι ενήλικες. Ο Χρήστος Μακρής υποστήριξε πως τα παιδιά ανταποκρίνονται πλήρως καθώς βρίσκουν πολύ ενδιαφέροντα αυτά τα θέματα και τα εφαρμόζουν όταν υιοθετούνται αντίστοιχες πρακτικές.

Ερώτηση 14: Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη συνεργασία του σχολείου με άλλους φορείς προκειμένου να επιτευχθεί η προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης;

Η Δέσποινα Μαρίνου απάντησε πως είναι υπέρ των συνεργασιών καθώς τα σχολεία πρέπει να είναι ανοικτά στη συνεργασία με άλλους φορείς. Τα σχολεία δεν γίνεται να τα καλύπτουν όλα μόνα τους επομένως χρειάζονται και άλλοι φορείς. Ο δήμος τους στηρίζει πολύ και έχουν συνεργαστεί πολλές φορές με τα ΚΕΠΕΑ. Η Παναγιώτα Τυλκερίδου ανέφερε πως το σχολείο πρέπει να είναι ανοικτό γιατί έτσι εξελίσσεται και βασίζεται στο θέμα της ηθικής και του σεβασμού. Το σχολείο το οποίο εκπροσωπεί είναι εκκλησιαστικό επομένως, το γεγονός αυτό οδηγεί προς μια κατεύθυνση συνεργασίας, μοιρασμού, επικοινωνίας κλπ. Φορείς με τους οποίους έχουν συνεργαστεί είναι η εκκλησία, ιατρικοί φορείς, εκπαιδευτικοί φορείς, θεατρικές ομάδες και θέατρα, ζαχαροπλαστεία και έχουν αξιοποιήσει διάφορους χώρους όπως το Δημοτικό Θέατρο και ο Βοτανικός Κήπος. Ο Ιωάννης Γρηγοράκης υποστήριξε πως πρέπει να υπάρχει καλή συνεργασία. Υπάρχουν διάφορα προγράμματα που απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικίες και το γεγονός αυτό είναι πολύ βοηθητικό. Έχουν πολύ καλή συνεργασία με την εκκλησία καθώς το σχολείο το οποίο εκπροσωπεί είναι εκκλησιαστικό και ανήκει στη Μητρόπολη και έχουν συνεργαστεί με διάφορους φορείς όπως τα ΚΠΕ και ο ΕΟΑΝ στον οποίο τα παιδιά έχουν παρακολουθήσει ένα σεμινάριο με θέμα την προσπάθεια μείωσης αποβλήτων. Επίσης, έχουν συμμετάσχει σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχέση με τη βιώσιμη ανάπτυξη. Ο Σπυρίδων Μποζιονέλος αποφάνθηκε πως είναι ο μόνος τρόπος αρκεί αυτή η συνεργασία να γίνεται με όρους ισοτιμίας και να μην παρακωλύει το βασικό σχολικό έργο. Ο Χρήστος Μακρής απάντησε πως στα σχολεία δίνεται η δυνατότητα συνεργασίας με άλλους φορείς οι οποίοι είναι ειδικοί επί του θέματος όπως περιβαλλοντικούς κλπ.

Ερώτηση 15: Ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι πρέπει να έχει ο/η Διευθυντής/ τρια του σχολείου προκειμένου να διευθύνει το σχολείο σύμφωνα με τις αρχές της βιωσιμότητας;

Η Δέσποινα Μαρίνου αποφάνθηκε πως πρέπει να έχει όλα τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας διευθυντής όπως ευελιξία και ενσυνείδηση για το περιβάλλον σε πολύ έντονο βαθμό. Πρέπει, επίσης, να είναι προσαρμοστικός, ευέλικτος, έξυπνος, ευρηματικός, πρέπει να έχει αφυπνιστεί για τα προβλήματα του πλανήτη σε πολύ μεγάλο βαθμό, να έχει κριτική σκέψη ώστε ό,τι συμβαίνει στο σχολείο να μπορεί να το κάνει βιώσιμο και να γνωρίζει βασικές αρχές οικονομίας. Η Παναγιώτα Τιλκερίδου ανέφερε πως πρέπει να είναι ισορροπημένος και ανοικτός σε ό,τι λειτουργεί θετικά στο παιδί. Ένας ισορροπημένος άνθρωπος μπορεί να δεχθεί λάθη τα οποία επιτρέπονται με στόχο την εξέλιξη και όχι την κριτική. Τόνισε, επίσης, πως ο διευθυντής περιμένει τον υφιστάμενό του να έρχεται στο γραφείο. Ο σωστός διευθυντής βγαίνει από το γραφείο και κινείται σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα σαν βοηθός και φύλακας. Ο Ιωάννης Γρηγοράκης απάντησε πως πρέπει να έχει γνώση σε σχέση με τη βιώσιμη ανάπτυξη και να έχει υιοθετήσει ο ίδιος τις αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης ώστε με το λόγο και τα παραδείγματά του να είναι σε θέση να ενθαρρύνει τους μαθητές του σε αυτή την κατεύθυνση. Πρέπει να είναι επικοινωνιακός ώστε να το μεταδώσει, να ενθαρρύνει και να επιβραβεύει τους μαθητές όταν κάτι επιτυγχάνεται σε σχέση με τη βιώσιμη ανάπτυξη. Ο Σπυρίδων Μποζιονέλος υποστήριξε πως πρέπει να είναι επικοινωνιακός, καινοτόμος και να έχει τη διάθεση ώστε να διαθέσει από τον ελεύθερο του χρόνο εκτός του υπηρεσιακού του ωραρίου. Ο Χρήστος Μακρής ανέφερε πως πρέπει να διαθέτει τα ευγενή συναισθήματα ώστε να είναι σε θέση να τα καλλιεργήσει στους μαθητές του. Υποστήριξε πως πρέπει να εμπνέει στους μαθητές του σεβασμό στον άνθρωπο και το περιβάλλον, ήθος και να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Ερώτηση 16: Πως μπορεί να προσεγγιστεί η έννοια της βιωσιμότητας σε διοικητικό επίπεδο;

Η Δέσποινα Μαρίνου αποφάνθηκε πως πρέπει να εκπαιδευτεί όλο το προσωπικό του σχολείου ώστε να αφυπνιστούν για τη λελογισμένη κατανάλωση, την ανακύκλωση, την εξοικονόμηση υλικών και των πόρων ενέργειας. Πρέπει να υπάρχει αναγκαιότητα όπως για παράδειγμα η εκτύπωση ενός επίσημου εγγράφου ώστε να εκτυπωθεί κάποιο νέο χαρτί αλλιώς θα εκτυπωθεί ένα επαναχρησιμοποιημένο. Υποστήριξε τη ψηφιοποίηση καθώς έτσι θα επιτευχθεί η

εξοικονόμηση πόρων. Η Παναγιώτα Τιλκερίδου ανέφερε πως οι ενήλικες πρέπει να έχουν τη διάθεση να συνεργαστούν. Δεν θεωρεί ότι πρέπει να απορρίπτεται κάποιος αλλά θεωρεί ότι πρέπει να τον εμψυχώσει, πρέπει να μεσολαβήσει για να δει τι δε λειτουργεί σωστά στο διοικητικό επίπεδο το οποίο αφορά κυρίως τις διαπροσωπικές σχέσεις. Πρέπει να μεσολαβήσει ο διευθυντής και να αντιμετωπίσει τις αδύναμες πλευρές. Επίσης, δεν πρέπει οι εργαζόμενοι να βλέπουν ο ένας τον άλλον ως ανταγωνιστές αλλά ως μέρη του σχολικού συνόλου. Υποστηρίζει πως η κριτική είναι εύκολο αλλά όχι αποτελεσματικό μέσο. Θέλει να προσπαθεί ώστε οι εργαζόμενοι να πιστεύουν σε αυτό για το οποίο έχουν επιλεγεί και να δώσει ευκαιρίες. Αν κάτι δεν γίνει σωστά θεωρεί ότι πρέπει ο καθένας να αναλάβει το κομμάτι της ευθύνης του σαν υπεύθυνος ενήλικας. Αν δεν υπάρχει θέμα στις διαπροσωπικές σχέσεις, μπορεί να λειτουργήσει σωστά το διοικητικό κομμάτι. Η Παναγιώτα Τιλκερίδου δεν θεωρεί τον εαυτό της διευθύντρια αλλά θεωρεί ότι είναι μέλος μιας σχολικής κοινότητας, ενός σχολικού συνόλου. Ο Ιωάννης Γρηγοράκης υποστήριξε πως ως διευθυντής μπορεί να προτείνει κάποια πράγματα όμως η σχολική κοινότητα ανήκει στη Μητρόπολη. Παρόλα αυτά, ενδιαφέρεται να ασχοληθεί περισσότερο με το συγκεκριμένο τομέα και να προτείνει κάποιες αλλαγές με γνώμονα τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Υιοθετούνται σχετικές δράσεις όμως θεωρεί πως πρέπει να προσεγγιστεί περισσότερο η έννοια της βιωσιμότητας. Ο Σπυρίδων Μποζιονέλος απάντησε πως μπορούν να παρακινηθούν οι εκπαιδευτικοί κυρίως μέσα από το παράδειγμα ώστε διοικητικά να μπορέσει ο διευθυντής να εμψυχήσει το πνεύμα της βιωσιμότητας και να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς ώστε να υιοθετηθεί μια τέτοια κατεύθυνση σε συνεργασία με τοπικούς παράγοντες και φορείς. Τέλος, Ο Χρήστος Μακρής υποστήριξε πως υπάρχουν πρακτικές οι οποίες είναι στα χέρια των διευθυντών ώστε να καλλιεργήσουν στη σχολική τους μονάδα τα ευγενή αισθήματα και τις τάσεις προς την εύρυθμη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Οι πρακτικές που μπορούν να υιοθετηθούν είναι η διατήρηση της ισορροπίας στις διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική κοινότητα, οι διοργανώσεις εκδρομών και δράσεων με γνώμονα τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και η προώθηση των ευγενών αισθημάτων από τις πρακτικές σε διοικητικό επίπεδο. Θεωρεί πως η επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι αρωγός για την προσέγγιση της Βιώσιμης Ανάπτυξης.

8.2 Συμπεράσματα αναλύσεων – Προτάσεις

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων συμπεραίνουμε πως η βιωσιμότητα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν έχει προωθηθεί πλήρως. Η άποψη του Χρήστου Μακρή ο οποίος είναι συνταξιούχος συμπίπτει με τους εν ενεργεία διευθυντές που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα. Όλοι οι συμμετέχοντες αποφάνθηκαν πως η προώθηση της βιωσιμότητας βρίσκεται ακόμα σε πρωταρχικά στάδια. Όσον αφορά τη δομή του σχολείου, φαίνεται πως οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ότι αποτελεί εμπόδιο σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου και την υποχρηματοδότηση. Ωστόσο, διατυπώθηκε πως αν υπάρχει θέληση και καλές συνθήκες μπορούν να υλοποιηθούν κάποια σημαντικά βήματα. Αναφορικά με την ερώτηση 10, φαίνεται πως οι απόψεις συνέκλιναν με τη διαφορά πως ο συνταξιούχος διευθυντής Χρήστος Μακρής εστίασε στην περιβαλλοντική πλευρά της Βιώσιμης Ανάπτυξης ενώ οι υπόλοιποι διευθυντές αντιμετωπίζουν τη Βιώσιμη Ανάπτυξη πιο σφαιρικά και ολιστικά. Στην ερώτηση 11 υπήρξε συμφωνία απόψεων ως προς την επιπρόσθετη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ωστόσο από τους περισσότερους διευθυντές διατυπώθηκε η ανάγκη ύπαρξης βιωματικών σεμιναρίων και επιμορφώσεων. Παρατηρούνται προσπάθειες ένταξης της βιωσιμότητας στα σχολεία ωστόσο, σύμφωνα με την ερώτηση 12, παρατηρείται πως ακόμα οι διευθυντές προσπαθούν να προσεγγίσουν τη Βιώσιμη Ανάπτυξη με την περιβαλλοντική της συνιστώσα τοποθετώντας σε δεύτερη μοίρα τις υπόλοιπες συνιστώσες της Βιώσιμης Ανάπτυξης. Παρόλα αυτά, γίνονται πολλές προσπάθειες ώστε οι γνώσεις των παιδιών να δομούνται με βιωματικό χαρακτήρα μέσω της εμπειρίας, καθώς αποδεδειγμένα ο συγκεκριμένος τρόπος είναι ο καλύτερος για να κατανοήσει και να οικοδομήσει ένα παιδί τις γνώσεις του ώστε να αλλάξει τον τρόπο ζωής και σκέψης του. Όσον αφορά την ερώτηση 13, υπήρξε ομοφωνία για τη θετική ανταπόκριση των παιδιών σε θέματα βιωσιμότητας επιβεβαιώνοντας το γεγονός πως τα «εφόδια» είναι στα χέρια των εκπαιδευτικών ώστε με τον κατάλληλο τρόπο να «δώσουν» στους μαθητές τους, εφόσον εκείνοι είναι ανοιχτοί και δεκτικοί σε καθετί νέο. Ομόφωνη απάντηση λήφθηκε και στην ερώτηση 14 καθώς οι διευθυντές απάντησαν πως η συνεργασία με άλλους φορείς είναι πολύ σημαντική και απαραίτητη για την εξέλιξη των παιδιών και την κάλυψη όλων των εκφάνσεων που αφορούν την κοινωνική, οικονομική και περιβαλλοντική τους ζωή με γνώμονα τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Οι απαντήσεις στην ερώτηση 15 παρουσίασαν διαφορετικές οπτικές αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας διευθυντής προκειμένου να διευθύνει το σχολείο σύμφωνα με τις αρχές της βιωσιμότητας οι οποίες δομούν το προφίλ του κατάλληλου διευθυντή για τη συγκεκριμένη

θέση. Η ερώτηση 16 συγκέντρωσε, επίσης, πολλές και διαφορετικές απαντήσεις όσον αφορά την προσέγγιση της βιωσιμότητας διοικητικά. Ορισμένοι διευθυντές υποστήριξαν πως η προσέγγιση πρέπει να γίνει σε πρακτικό επίπεδο ενώ άλλοι εστίασαν στις διαπροσωπικές σχέσεις. Ο Σπυρίδων Μποζιονέλος εστίασε στον χαρακτήρα του διευθυντή και συγκεκριμένα στις ηγετικές ικανότητες ενός διευθυντή και στις ικανότητες επικοινωνίας του οράματός του στα μέλη του προσωπικού. Ο Ιωάννης Γρηγοράκης αναγνωρίζει πως χρειάζονται περισσότερες ενέργειες ώστε να προσεγγιστεί το θέμα διοικητικά και είναι δεκτικός σε νέες πρακτικές και ενέργειες με γνώμονα τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Αξίζει να τονιστούν δυο πράγματα τα οποία ανέφερε η Παναγιώτα Τιλκερίδου. Η Παναγιώτα Τιλκερίδου ανέφερε πως ένας διευθυντής οφείλει να κινείται στο χώρο και να έχει ρόλο βοηθού και φύλακα και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να ασκεί κριτική ή να περιμένει τους υφισταμένους της στο γραφείο. Επίσης, ανέφερε πως δεν θεωρεί τον εαυτό της διευθύντρια αλλά μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αυτά τα δυο χαρακτηριστικά είναι υψίστης σημασίας για μια βιώσιμη ηγεσία η οποία θα δημιουργήσει το αίσθημα συνεργασίας, αλληλεγγύης και σεβασμού ανάμεσα στους εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα δημιουργήσει ικανούς και συνειδητούς πολίτες με υπευθυνότητα. Όλες οι απόψεις των διευθυντών δομούν τα χαρακτηριστικά του κατάλληλου διευθυντή ο οποίος με τους κατάλληλους χειρισμούς διοικητικά και εκπαιδευτικά θα επιτύχει τους στόχους προώθησης της βιωσιμότητας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επομένως, ως απόρροια των παραπάνω απαντήσεων, προτείνεται η περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με βιωματικό τρόπο και, σαφώς, η περισσότερη ενημέρωση όσον αφορά τη Βιώσιμη Ανάπτυξη ολόπλευρα- όχι μόνο από περιβαλλοντική πλευρά-και η ενσωμάτωση νέων ενεργειών και πρακτικών προσαρμοσμένων στις αρχές της Βιώσιμης Ανάπτυξης. Σίγουρα, απαιτούνται και άλλες προσπάθειες αλλά και ριζικές/ δομικές αλλαγές ώστε να επιτευχθεί αυτή η αλλαγή καθώς η αλλαγή αυτή προϋποθέτει αλλαγή τρόπου ζωής και σκέψης, επομένως αν οι αλλαγές δεν συμβούν ριζικά από τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος δεν γίνεται να επιτευχθούν ριζικές αλλαγές στον τρόπο σκέψης και δράσης των ανθρώπων και ιδίως των μελλοντικών πολιτών.

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα σχολιαστούν κριτικά οι διαπιστώσεις σχετικά με τη βιωσιμότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων υποστήριξε πως υιοθετεί μέτρια τις αρχές της βιωσιμότητας. Αυτή η διαπίστωση συμπίπτει με την έρευνα των Skanavis & Kostakis (2016) οι οποίοι διαπίστωσαν πως υπάρχει σημαντική έλλειψη κατανόησης στο γενικό πληθυσμό όσον αφορά το θέμα της Βιώσιμης Ανάπτυξης και τις επιπτώσεις στο περιβάλλον και την κοινωνία αν και το θέμα της αειφορίας αποτελεί βασικό ζήτημα για την εκάστοτε ανθρώπινη οντότητα. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη ευαισθητοποίησης και βαθιάς κατανόησης των αρχών της βιωσιμότητας από τον γενικό πληθυσμό με αποτέλεσμα την αδυναμία αλλαγής του τρόπου σκέψης και ζωής και τον εγκλωβισμό σε καταναλωτικά πρότυπα και σε συμβατικούς τρόπους ζωής. Η αποτελεσματική εκπαίδευση, ηγεσία και μοντελοποίηση θα μπορούσε να συμβάλλει στην αλλαγή του τρόπου σκέψης και ζωής (Μητσοπούλου, 2023). Σαφώς η ευθύνη μοιράζεται καθώς πέρα από την προσωπική ευθύνη, ευθύνη έχουν οι κυβερνήσεις, οι οργανισμοί και οι θεσμοί. Μόνο με τη συνεργασία όλων των φορέων θα μπορούσε να καλυφθεί το κενό γνώσεων που υπάρχει σχετικά με το θέμα της αειφορίας ώστε να επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση και η αλλαγή σκέψης, συμπεριφορών και δράσεων.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια των γνώσεων, δεξιοτήτων και κατάλληλων συμπεριφορών για τη δημιουργία αειφόρων σχολείων παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως νιώθουν μέτρια επαρκείς. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται και από τους Alshuwaikhat & Abubakar (2014) οι οποίοι διαπίστωσαν πως η ελλιπής κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αρχές της βιωσιμότητας αποτελούν σημαντικά εμπόδια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Επομένως, απαιτείται η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω μεταρρυθμίσεων ώστε να αντιμετωπιστεί αυτή η έλλειψη επάρκειας προκειμένου να νιώσουν επαρκείς και να καταφέρουν να προσεγγίσουν με επιτυχία τις αρχές της βιωσιμότητας στις εκπαιδευτικές κοινότητες και στις ζωές τους γενικότερα. Μπορεί να προταθεί, επίσης, η εφαρμογή μιας διαθεματικής προσέγγισης της εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη σε συνδυασμό με τις ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης ώστε να βελτιωθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών και οι ίδιοι να νιώθουν επάρκεια και αυτοπεποίθηση όσον αφορά τη βιωσιμότητα και τις αλλαγές στη φυσική υποδομή του σχολείου (Tzilivakis et al., 2014). Στο σημείο αυτό αξίζει να

αναφερθεί η διατύπωση των Hart (1992) και Schnack (2008) σχετικά με τη βιωμένη εμπειρία των παιδιών καθώς η εξοικείωση των παιδιών είναι μεγαλύτερη όταν η εκπαιδευτική διαδικασία είναι αυθεντική και συμμετοχική επομένως απαιτούνται βιωματικές πρακτικές οι οποίες με τον κατάλληλο χρόνο θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη της ικανότητας (Λιαράκου, 2013; Κάτσεων, Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2015). Σαφώς, γίνεται ακόμα πιο επιτακτική η ανάγκη της κάλυψης των κενών των εκπαιδευτικών με εξίσου βιωματικές πρακτικές ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν στα παιδιά αυτού του είδους την εμπειρία μέσω της οποίας θα επιτευχθούν καθοριστικά βήματα προς την αειφορία. Η θέληση των εκπαιδευτικών έχει καταλυτικό ρόλο για οποιαδήποτε αλλαγή στην εκπαίδευση. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πρόθυμοι να επιμορφωθούν σε θέματα βιωσιμότητας υποδηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να κάνουν αυτές τις μεγάλες αλλαγές την εκπαιδευτική τους κοινότητα. Οι αλλαγές στην εκπαίδευση εξαρτώνται από το τι σκέφτονται και κάνουν οι εκπαιδευτικοί (Fullan, 1991). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποτυγχάνουν κυρίως επειδή δεν λαμβάνουν υπόψη τους το ρόλο των εκπαιδευτικών στην προετοιμασία των μαθητών οι οποίοι θα εξελιχθούν σε ενεργοί και κριτικοί πολίτες, τις εμπειρίες και την κρίση τους (Aronowitz & Giroux, 2010 αναφέρεται στη Νομικού, 2012).

Αναφορικά με τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζει η σχολική ηγεσία, η πλειοψηφία φαίνεται πως επέλεξε ως απάντηση την έλλειψη χρηματοδότησης και ύστερα σε ισοβαθμία οι απαντήσεις «Ανεπαρκής κατάρτιση εκπαιδευτικών» και «Δομή του σχολείου». Το συγκεκριμένο εύρημα συμπίπτει με την έρευνα των Dyer et al. (2017), των Littledyke & Eames (2015) και των O'Brien & Rice (2019) οι οποίοι διατύπωσαν πως τα κυριότερα εμπόδια για τη δημιουργία αειφόρων σχολείων είναι η έλλειψη χρηματοδότησης και οι ελλείψεις γνώσεις των εκπαιδευτικών. Η επαρκής χρηματοδότηση και η συνεργατικότητα εξειδικευμένου προσωπικού μπορούν να αποφέρουν θετικές εξελίξεις όσον αφορά τη δημιουργία αειφόρων σχολείων εφόσον γνωρίζουμε ήδη από τη συγκεκριμένη έρευνα πως τα παιδιά ανταποκρίνονται πλήρως σε νέα πράγματα τα οποία παρουσιάζονται με τον κατάλληλο τρόπο και με την κατάλληλη αιτιολογία. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να δημιουργηθούν αειφόρα σχολεία τα οποία θα μετατρέψουν τους μαθητές σε υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες μελλοντικά, δημιουργώντας ένα βιώσιμο μέλλον. Ορισμένοι διευθυντές ανέφεραν, επίσης, πως η έλλειψη χρόνου δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών προς την επίτευξη μιας αλλαγής προς τη βιωσιμότητα. Παρόλα αυτά, η αειφορία στην εκπαίδευση δεν πρέπει να θεωρείται ως επιβάρυνση για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές διότι αποτελεί μια πρόταση για την

εισαγωγή καινοτομιών που θα αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για το σχολείο (Breiting et al, 2005; Zachariou and Kadji-Beltran, 2009, αναφέρεται από Κάτση 2012).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνώρισε πως κύρια δεξιότητα ενός βιώσιμου ηγέτη είναι η δημιουργία μακροπρόθεσμου προγραμματισμού και ικανότητα διαχείρισης της πολυπλοκότητας και η διάθεση για καινοτομία. Το γεγονός αυτό συνάδει με τη διαπίστωση των Nguni & Killinc (2018) πως ένας βιώσιμος ηγέτης αναμένεται να αντιμετωπίζει σύνθετα και συνεχώς μεταβαλλόμενα ζητήματα αναφορικά με τη βιωσιμότητα. Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός πως η απάντηση «Εγρήγορη και ανταπόκριση στις προκλήσεις» συγκέντρωσε χαμηλό ποσοστό, γεγονός που φανερώνει πως η καινοτομία σε συνδυασμό με τον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό αποτελούν πιο ισχυρές δεξιότητες για αποτελεσματική βιώσιμη ηγεσία. Η ύπαρξη μακροπρόθεσμου προγραμματισμού ενδεχομένως δημιουργεί αισθήματα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας καθώς καλούνται όλοι οι εμπλεκόμενοι της εκπαιδευτικής κοινότητας να συνεργαστούν και να συνεισφέρουν για ένα κοινό όραμα και την προσπάθεια επίτευξης ενός κοινού επιδιωκόμενου αποτελέσματος.

Το θετικό εύρημα είναι πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως υιοθετούν πρακτικές βιώσιμης ανάπτυξης, αν και η διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που επέλεξαν όχι είναι μικρή. Παρόλα αυτά, είναι αισιόδοξο γεγονός καθώς φαίνεται ότι με την πάροδο του χρόνου οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται όλο και περισσότερο υιοθετώντας περισσότερες πρακτικές βιωσιμότητας. Αν ενισχυθεί η προσπάθεια προώθησης της αειφορίας μελλοντικά μπορεί να προκύψουν σπουδαία αποτελέσματα εφόσον υπάρχει η θέληση τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τα παιδιά.

Η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε πως μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν χαρακτηριστικά απαραίτητα για την επίτευξη της βιωσιμότητας στα σχολεία όπως η υπευθυνότητα. Αυτό το εύρημα είναι σπουδαίο καθώς αποτελεί ένα αξιόλογο εφόδιο για τους εκπαιδευτικούς ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να εξελιχθούν και να υιοθετήσουν όλες αυτές τις δεξιότητες που χρειάζονται για να ζουν αρμονικά με το κοινωνικό σύνολο και να έχουν την αυτοπεποίθηση να παρουσιάζουν τις προτάσεις τους για ένα καλύτερο μέλλον και μια βιώσιμη κοινωνία. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω ευρήματα σχετικά με τη θέληση των εκπαιδευτικών και την ανταπόκριση των μαθητών συμπεραίνουμε πως τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μπορούν να ωθήσουν σε σπουδαίες προσπάθειες και αλλαγές με γνώμονα την αειφορία. Όταν τα παιδιά γνωρίζουν με σαφήνεια το περιεχόμενο μιας έννοιας αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, άρα ενεργοποιείται ένας αυτόνομος τρόπος σκέψης και τα

παιδιά οδηγούνται στη χρήση του διαλόγου για επίλυση διάφορων ζητημάτων. Σύμφωνα και με την έρευνα των Μαρία Δασκολιά, Ευαγγελία Κέκερη και Ίριδα Τσεβρένη (ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ 2020, ΤΟΜΟΣ 2, ΤΕΥΧΟΣ 2, 1-18) διαπιστώνεται για άλλη μια φορά το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών σε ζητήματα αειφορίας και την άμεση και ενεργή εμπλοκή τους σε πρακτικές αειφορίας στο σχολείο.

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό μακροσύστημα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως επιτυγχάνεται μέτρια ενώ σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών, η συνεργασία με διάφορους φορείς είναι κάτι που επιδιώκεται. Είναι προφανές πως, παρόλο που το εκπαιδευτικό προσωπικό προσπαθεί να επιτύχει συνεργασία με εξωτερικούς φορείς οφείλει και η κοινωνία να είναι πιο ανοιχτή σε εκπαιδευτικά θέματα και να παρέχει περισσότερη βοήθεια αν και, σύμφωνα με τα ευρήματα, το κομμάτι της συνεργασίας φαίνεται πως βρίσκεται σε θετικό στάδιο προς εξέλιξη. Οι γονείς, όπως τόνισε ο διευθυντής Ιωάννης Γρηγοράκης ο οποίος συμμετείχε στην έρευνα, κατέχουν σπουδαίο ρόλο στην προώθηση της βιωσιμότητας. Η αποδοχή της εισαγωγής μιας σπουδαίας καινοτομίας στο σχολείο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σχέση σχολείου- γονέα καθώς η συμμετοχή των γονιών ευαισθητοποιεί τους γονείς των μαθητών αναφορικά με την αειφορία, δημιουργούνται σχέσεις εμπιστοσύνης και αναπτύσσεται θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα (Ναούμ, 2014). Σαφώς, οι πρωτοβουλίες προέρχονται από τον διευθυντή του σχολείου, καθώς όπως ανέφερε ένας άλλος διευθυντής που συμμετείχε στην έρευνα, ο Σπυρίδων Μποζιονέλος, ο διευθυντής οφείλει να εμψυχήσει μέσω της παρακίνησης το πνεύμα της βιωσιμότητας ώστε μέσα από τα παραδείγματα να οδηγήσει στην υιοθέτηση πρακτικών με γνώμονα την Βιώσιμη Ανάπτυξη. Ο διευθυντής, λοιπόν, είναι η κεφαλή του σχολείου ο οποίος μπορεί με το όραμά του να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, άρα η πρωτοβουλία για τη δημιουργία ενός αειφόρου σχολείου προέρχεται από τον διευθυντή και το ποσοστό της συμμετοχής τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών για τον μετασχηματισμό σε ένα αειφόρο σχολείο εξαρτάται από τη στάση του διευθυντή (Καλαϊτζίδη, 2013).

Αναφορικά με τον σημαντικότερο πυλώνα της αειφορίας στις σχολικές μονάδες, φαίνεται πως η πλειοψηφία απάντησε «Το αειφορικό σχολείο, η αύξηση της βιοποικιλότητας στο σχολείο, η ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων και οι πολιτικές για εξοικονόμηση ενέργειας και μετακίνησης από και προς στο σχολείο». Από αυτό καταλαβαίνουμε πως οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν κυρίως στην περιβαλλοντική διάσταση της Βιώσιμης Ανάπτυξης αναλογιζόμενοι τη σημασία της αποτελεσματικής και υπεύθυνης χρήσης πόρων με σκοπό τη

διατήρησή τους για τις επόμενες γενεές. Η επόμενη δημοφιλέστερη απάντηση είναι «η Δημοκρατία και συμμετοχή στο σχολείο». Η αντίληψη πως η αειφορία δεν είναι αποκλειστικά περιβαλλοντικό ζήτημα φαίνεται πως αρχίζει να γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς και με την κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση θα επιτευχθεί μια ολοκληρωμένη αντίληψη για την αειφορία ώστε να υιοθετηθούν οι κατάλληλες πρακτικές και να οδηγηθεί η κοινωνία στην αλλαγή του τρόπου ζωής και σκέψης που απαιτείται για ένα βιώσιμο μέλλον. Η δημοκρατία μπορεί να καλλιεργηθεί στα σχολεία μέσω της ανάληψης ενεργητικών ρόλων των παιδιών. Σαν διαδικασία είναι εξαιρετικά αργή όμως αυτή είναι η δίοδος για την καλλιέργεια της δημοκρατίας και τη δημιουργία ενεργών πολιτών.

Όσον αφορά τις ενέργειες που πρέπει να εφαρμοστούν από μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αειφόρα φαίνεται πως η απάντηση «Πραγματοποίηση δραστηριοτήτων με στόχο την επαφή των παιδιών με πολιτιστικές και περιβαλλοντικές συνθήκες και λήψη αποφάσεων σε πραγματικές συνθήκες» ήταν η πιο δημοφιλής και οι επόμενες απαντήσεις ήταν «ανακύκλωση» και «Ενίσχυση της βιωματικής μάθησης». Η σημαντική διαπίστωση είναι πως οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι διευθυντές οι οποίοι διερωτήθηκαν σε παρόμοια ερώτηση, θεωρούν καταλυτική τη συμβολή της βιωματικής μάθησης ώστε να οικοδομηθεί η γνώση με απόλυτα κατανοητό τρόπο και να αφομοιωθεί πλήρως. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, φαίνεται πως οι βιωματικές επιμορφώσεις για τους εκπαιδευτικούς και οι βιωματικές πρακτικές για τα παιδιά είναι υψίστης σημασίας για την προώθηση της βιωσιμότητας και τη δημιουργία αειφόρων σχολείων, καθώς ο βιωματικός τρόπος αποτελεί ο πλέον αποτελεσματικός για την επίτευξη της αλλαγής του τρόπου ζωής, σκέψης και δράσης προς μια βιώσιμη κατεύθυνση. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως οι σχολικές δραστηριότητες και δράσεις αποτελούν την έκφραση του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος το οποίο αποτελεί την κουλτούρα του σχολείου. Σύμφωνα με τον Maxwell (2002) η κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας έχει καθοριστικό ρόλο στην εισαγωγή καινοτομιών καθώς η εισαγωγή αυτή εξαρτάται από το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα, τη σχολική κουλτούρα, τις γνώσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την αειφορία (Καλαϊτζίδης,2013).

Με βάση τη διαπίστωση αναφορικά με τον βιωματικό τρόπο μάθησης ενδεικτικά θα αναφέρουμε κάποιες βιωματικές δραστηριότητες οι οποίες έχουν στεφθεί με επιτυχία. Η πρώτη και ευρέως γνωστή είναι η μέθοδος project η οποία αποτελεί «μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης, τα όρια και οι δυνατότητές της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα, εξελίσσονται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων» (Frey, 1998). Στα σχολεία στον

ελλαδικό χώρο χρησιμοποιείται κυρίως για την εφαρμογή Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από το 1982 και μετά (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993). Η επόμενη δραστηριότητα που θα αναφερθεί είναι η προσομοίωση η οποία επιτρέπει την αναπαράσταση κοινωνικών, πολιτικών, πραγματικών και βιολογικών καταστάσεων της ζωής (UNESCO, 1985, Δεδούλη, 2003). Τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν λεπτομερώς τις απόψεις κάποιου μοντέλου της πραγματικότητας για να κατακτηθούν οι δεξιότητες και να είναι δυνατό να μεταφερθούν στην πραγματική ζωή μέσω της αλληλεπίδρασης (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993). Τα στάδια που πρέπει να ακολουθηθούν από τον εκπαιδευτικό είναι αρχικά ο προσανατολισμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός εξηγεί τους κανόνες με σαφήνεια, η εκπαίδευση των συμμετεχόντων ώστε να δημιουργηθούν κατάλληλα οι ομάδες και οι μαθητές να γνωρίσουν τον τρόπο συμμετοχής για να ξεκινήσει η σύντομη πρακτική τους εξάσκηση, η εκτέλεση της προσομοίωσης στην οποία ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει, υποστηρίζει και συντονίζει και η ανασκόπηση όλης της διαδικασίας στην οποία οι μαθητές συζητούν τα αποτελέσματα, τις αντιλήψεις και τις δυσκολίες τους ενώ αναλύονται και οι διαδικασίες τις οποίες πραγματοποίησαν (Linser και Lp 2004, από Παπαβασιλείου, 2011). Η προσομοίωση δίνει έμφαση σε διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα παιχνίδια ρόλων, επίσης, αποτελούν άλλη μια επιτυχημένη μέθοδος καθώς πρόκειται για μια βιωματική δραστηριότητα με χαρακτηριστικά ομαδοσυνεργατικά, διαθεματικότητας και μαθητοκεντρισμού. Με βάση τα στοιχεία που έχουν συλλεχθεί οι μαθητές αναλαμβάνουν την υπόδηση κάποιου ρόλου (Παπαβασιλείου, 2011) με στόχο την ενεργή εμπλοκή των παιδιών ώστε να συμπεριφερθούν κατάλληλα σε διάφορες καταστάσεις τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν. Πρέπει να είναι ενδιαφέρον, σύντομο, ρεαλιστικό, προσαρμόσιμο, με σαφείς στόχους, ξεκάθαρους ρόλους και χαρακτήρες και να περιλαμβάνει κάποια σύγκρουση ή δίλημμα (Παπαβασιλείου, 2011). Τα παιχνίδια ρόλων σχετίζονται με βασικές μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Πρεβεζάνου, Χατζηγεωργίου, 2012) και δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια του χαρακτήρα και των συναισθημάτων. Η προσομοίωση και το παιχνίδι ρόλων είναι δραστηριότητες οι οποίες εμπλέκουν τα παιδιά σε θέματα και προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν στη ζωή τους (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993). Το ηθικό δίλημμα αποτελεί μια βιωματική δραστηριότητα η οποία συμβάλλει στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών σύμφωνα με τις θεωρίες του Kohlberg κυρίως, και του Piaget. Ουσιαστικά είναι η έκθεση σε καταστάσεις ηθικών συγκρούσεων μέσω ηθικών διλημάτων με απαραίτητη την ύπαρξη επιχειρηματολογίας με τους αμέσως επόμενους όρους ηθικού σταδίου από αυτό που βρίσκονται τα παιδιά τη δεδομένη στιγμή (Γεωργόπουλος,

2002). Αφορούν τις αξίες αποκλειστικά και το περιεχόμενο πρέπει να βρίσκεται στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών, να είναι όσο το δυνατό πιο απλό, να εμπεριέχει δύο ή περισσότερες καταστάσεις με ηθική προέκταση, να έχει ανοικτό τέλος και οι δραστηριότητες να σχετίζονται άμεσα με την ερώτηση "Τι πρέπει να κάνουμε;" (Caduto, 1985). Τα διλήμματα πρέπει να σχετίζονται άμεσα με την καθημερινότητα, να έχουν ενδιαφέρον, να επιδέχονται πολλές απαντήσεις και όχι κάποια προφανή απάντηση και να είναι σύντομα (Γεωργόπουλος, 2002). Η συγκεκριμένη δραστηριότητα οδηγεί τα παιδιά μέσα από συγκρούσεις σε ωρίμανση και αυτοσυνείδηση (Γεωργόπουλος, 2002). Η δραματοποίηση είναι μια βιωματική δραστηριότητα στην οποία αξιοποιούνται τα εργαλεία και οι τεχνικές της δραματικής τέχνης προκειμένου να αφομοιωθεί η γνώση αποτελεσματικότερα και να αναπτυχθούν οι συμμετέχοντες προσωπικά και κοινωνικά (Παπαβασιλείου, 2011). Ένα μάθημα, ένα κείμενο και μια ιστορία μπορούν να πάρουν θεατρική μορφή μέσω της δραματοποίησης. Μέσω της δραματοποίησης οι μαθητές διερευνούν επίκαιρα θέματα, εκφράζουν τις απόψεις τους, αντιμετωπίζουν διλήμματα και προβλήματα, παίρνουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις για την επίλυσή τους και αναστοχάζονται πάνω στις ενέργειες τους και τις αντίστοιχες συνέπειές τους (Παπαβασιλείου, 2011). Οι επισκέψεις σε χώρους τέχνης και πολιτιστικού ενδιαφέροντος είναι μια βιωματική δραστηριότητα η οποία βασίζεται κυρίως στο συναίσθημα. Οι συναισθηματικές καταστάσεις ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό τη βιωματική μάθηση καθώς αφομοιώνεται πολύ καλύτερα και κατανοητά η γνώση μένοντας ανεξίτηλη στη μνήμη. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν έργα τέχνης ή να δημιουργήσουν δικά τους αναπτύσσοντας τη φαντασία, την αυτοπεποίθηση, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη και δημιουργώντας συνεργατικούς δεσμούς και δεσμούς αλληλεγγύης και υποστήριξης μέσω της επικοινωνίας η οποία επίσης καλλιεργείται (Παπαβασιλείου, 2011). Η ιδεοθύελλα είναι μια βιωματική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός θέτει ένα θέμα και οι μαθητές εκφράζουν οτιδήποτε σχετίζεται με το συγκεκριμένο θέμα χωρίς το φόβο της λανθασμένης απάντησης. Συνήθως, ο καταγισμός ιδεών χρησιμοποιείται για την εισαγωγή κάποιου θέματος για να διαπιστωθεί το επίπεδο των μαθητών ενώ οι μαθητές μαθαίνουν σε γρήγορες αντιδράσεις με προσεκτικές κρίσεις σε σύντομο χρονικό διάστημα (Παπαβασιλείου, 2011). Σε περίπτωση που οι απόψεις των μαθητών δίστανται τότε καλούνται να επιχειρηματολογήσουν για να υπερασπιστούν τη θέση τους. Τέλος, ο ρόλος της αφήγησης σχετίζεται με την ενεργοποίηση του συγκινησιακού υποβάθρου του ανθρώπου, γεγονός που προκαλεί τη λειτουργία των διεργασιών της μάθησης (Μπακιρτζής, 2003). Αφήγηση είναι η εξιστόρηση συμβάντων με μια συγκεκριμένη σειρά στην

οποία μια κατάσταση μεταβάλλεται μέσω σκόπιμων ενεργειών των ηρώων μιας ιστορίας. Διακρίνεται σε ρεαλιστική, μυθοπλαστική και ιστορική. Αποτελεί σημαντικό εργαλείο έξαψης της φαντασίας και σκέψης. Οι παραπάνω δραστηριότητες αν υιοθετηθούν συμβάλλουν στην καλλιέργεια των ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών και στην επαφή με το περιβάλλον μέσα από την ευαισθητοποίηση και την αφύπνιση η οποία θα οδηγήσει σε αλλαγή στάσης ζωής και στη διαμόρφωση των αξιών ώστε να εξασφαλιστεί ένα αειφόρο μέλλον. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να πειραματιστεί, να αυτοσχεδιάσει, να εφαρμόσει και να οικειοποιηθεί δραστηριοτήτων οι οποίες προωθούν και εδραιώνουν την αειφορία στην εκπαιδευτική κοινότητα και γενικότερα στην κοινωνία (Φλαμουρτζόγλου, 2017).

Επιπροσθέτως, οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλλουν στην προώθηση της Βιώσιμης Ανάπτυξης στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς τα παιδιά μαθαίνουν με ευχάριστο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερώνονται σχετικά με τις δυνατότητες των ΤΠΕ και να αποκτήσουν σιγουριά όσον αφορά τη χρήση τους. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικίλα μέσα των ΤΠΕ. Ενδεικτικά, είναι η πλατφόρμα eclass με εργαλεία όπως αντιστοίχιση σωστού-λάθους, ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωση κενών και κειμένου, το Jigsawplanet το οποίο διαθέτει παιχνίδια παζλ με παιγνιώδη και ευέλικτο τρόπο, η εκπαιδευτική εφαρμογή Wordwall η οποία διαθέτει παιχνίδια μνήμης, τα διαδικτυακά εργαλεία LearningApps και το CrosswordLabs για κρυπτόλεξα και σταυρόλεξα και η δημιουργία e-book για τη συγγραφή ιστορίας. Μπορεί να αξιοποιηθεί το μουσικό κανάλι YouTube για την προβολή βίντεο εκπαιδευτικού χαρακτήρα καθώς και η πρόσβαση σε επίσημες ιστοσελίδες όπως EMY, OHE, WWF κλπ. Τα συνοδευτικά φύλλα εργασίας αποσκοπούν στην εμπέδωση των γνώσεων και την αξιολόγηση (Βλαχογιάννη, 2021). Επιπροσθέτως, προτείνεται η χρήση της εφαρμογής hot potatoes με δραστηριότητες πολλαπλής επιλογής, σύντομης απάντησης, υβριδικής ερώτησης δηλαδή συνδυασμός πολλαπλής επιλογής και ερώτησης σύντομης απάντησης και πολλαπλής απάντησης. Το λογισμικό SWAY μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παρουσίαση ενός θέματος δίνοντας πληροφορίες ή για κάποιο συνεργατικό παιχνίδι όπως και η χρήση PowerPoint.

Σύμφωνα με την ερώτηση σχετικά με τα βασικότερα σημεία της βιώσιμης εκπαίδευσης η πλειοψηφία επέλεξε πως η δημιουργία ικανοτήτων και χαρακτηριστικών όπως η συνεργασία και η ευσυνείδηση αποτελεί το σημαντικότερο σημείο και ακολούθησε η απάντηση «υπευθυνότητα και λογοδοσία και δέσμευση για ηθική αξία». Από το εύρημα αυτό απορρέει πως γίνεται πλέον αντιληπτό πως είναι απαραίτητη η προϋπόθεση της δημιουργίας ικανοτήτων και χαρακτηριστικών όπως η συνεργασία για να επιτευχθεί ένα βιώσιμο μέλλον μέσω

κατάλληλων πρακτικών και δράσεων. Προηγείται η καλλιέργεια εκείνων των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς και ιδιοσυγκρασίας των ατόμων για να επιτευχθεί η αλλαγή του τρόπου σκέψης η οποία θα επιφέρει αλλαγή του τρόπου δράσης και στο τέλος αλλαγή του τρόπου ζωής. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως το μάθημα «Μελέτη Περιβάλλοντος» του ελληνικού δημοτικού σχολείου δε συνάδει με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Τσεβρένη, 2019) άρα αποδεικνύεται για άλλη μια φορά ότι απαιτείται μια διαθεματική προσέγγιση του θέματος στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αποθαρρυντικό είναι το γεγονός πως η απάντηση «Δέσμευση για ολόπλευρη αλλαγή» συγκέντρωσε το χαμηλότερο ποσοστό καθώς φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αντιληφθεί πως η δημιουργία αειφόρου σχολείου μέσω της υιοθέτησης πρακτικών βιωσιμότητας απαιτεί ολόπλευρη και ριζική αλλαγή του τρόπου σκέψης, συμπεριφοράς και δράσης ώστε να επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα μακροπρόθεσμα.

Ως προς τα χαρακτηριστικά της βιώσιμης ηγεσίας σε μια σχολική μονάδα, στην παρούσα έρευνα υπερψηφίστηκε η απάντηση «Να βοηθά στη δημιουργία ενός δικαιότερου εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς με την υιοθέτηση πρακτικών ένταξης και υποστήριξης της διαφορετικότητας» ενώ η επόμενη δημοφιλέστερη απάντηση ήταν «Να προάγει τη δια βίου μάθηση σε όλη τη σχολική κοινότητα». Αν και η δια βίου μάθηση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την εξέλιξη της κοινωνίας μας με γνώμονα τη βιωσιμότητα, πρωταρχικό ρόλο σύμφωνα με τους συμμετέχοντες έχει η δικαιοσύνη του εκπαιδευτικού συστήματος και η υιοθέτηση πρακτικών ένταξης της διαφορετικότητας. Αρχίζει και γίνεται πλέον αντιληπτή η ουσία του θέματος καθώς χωρίς δικαιοσύνη και υιοθέτηση πρακτικών ένταξης και υποστήριξης της διαφορετικότητας δεν μπορεί να υποστηριχτεί η έννοια της βιωσιμότητας. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι απαραίτητα για τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών οι οποίοι με ενσυναίσθηση και αγάπη για τον συνάνθρωπο και το περιβάλλον θα μπορέσουν να διαμορφώσουν μια ουσιαστικά βιώσιμη κοινωνία. Ένα δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα θα οδηγήσει σε μια δίκαιη κοινωνία η οποία θα είναι ουσιαστικά σε θέση να ενστερνιστεί τις αρχές της βιωσιμότητας. Οι πρακτικές ένταξης και υποστήριξης της διαφορετικότητας αποτελούν σημαντικές δράσεις καθώς σύμφωνα με τη λογική του Άλλου ή της ετερότητας ο Άλλος θεωρείται αντίθετο του Εαυτού επομένως η λογική αυτή μετατρέπεται στα μάτια των ανθρώπων τους άλλους ανθρώπους από υποκείμενα σε αντικείμενα είτε πρόκειται για διαφορετική φυλή, είτε για γυναίκες, είτε για κάτι διαφορετικό και ταυτόχρονα αυτό συνεπάγεται πως τα άτομα αυτά έχουν μικρότερη αξία (Adams, 2018). Όσον αφορά το

πρακτικό κομμάτι του θέματος χρειάζονται σημαντικές αλλαγές και στις υποδομές των σχολείων καθώς πέρα από το γεγονός ότι εμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε πολλούς τομείς αποτελούν παράγοντες προώθησης της μη υποστήριξης της διαφορετικότητας καθώς άτομα με κινητικά προβλήματα, προβλήματα όρασης και γενικότερα παιδιά τα οποία ανήκουν στην Ειδική Αγωγή αποκλείονται και περιθωριοποιούνται ταυτόχρονα επειδή οι υποδομές δεν επιτρέπουν την ελεύθερη μετακίνησή τους στο χώρο. Η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού συμπεριλαμβάνονται επίσης στους παράγοντες αποκλεισμού των ατόμων αυτών. Οι αλλαγές, λοιπόν, που πρέπει να γίνουν είναι ριζικές και αφορούν τα σχολεία ολόπλευρα, από το κομμάτι των υποδομών ως την υιοθέτηση των αρχών της βιωσιμότητας.

Αναφορικά με την ερώτηση σχετικά με τις σημαντικότερες αξίες οι οποίες πρέπει να καλλιεργηθούν με στόχο την αιεφόρο ανάπτυξη στις σχολικές μονάδες φαίνεται πως η δημοφιλέστερη απάντηση είναι η απάντηση «Καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών» και ακολουθεί η απάντηση «Αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων, συμπεριφορών και τρόπων διαχείρισης της σχολικής μονάδας προς την καινοτομία και την αποτροπή της παθητικότητας». Η κριτική σκέψη έχει καθοριστική σημασία για την αντιμετώπιση όλων των θεμάτων από όλες τις εκφάνσεις της ζωής. Η σκέψη αυτή είναι υπεύθυνη για ριζικές αλλαγές στον τρόπο σκέψης και ζωής του ανθρώπου επομένως πρέπει να καλλιεργηθεί μέσα στο σχολικό πλαίσιο μέσω πρακτικών συζήτησης στην τάξη, παρουσίασης πραγματικών δεδομένων και συνθηκών και συζήτηση για επίλυση των προβλημάτων και γενικότερα, μέσω σχολιασμών των γεγονότων που συμβαίνουν γύρω μας ώστε να επιτευχθεί η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης απέναντι στα πράγματα. Η υποστήριξη της απάντησης για αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων φανερώνει την επιθυμία των εκπαιδευτικών για μια ολόπλευρη αλλαγή ώστε να επιτευχθεί τελικά το επιθυμητό αποτέλεσμα καθώς τα σημερινά δεδομένα όσον αφορά τα καταναλωτικά πρότυπα, οι τρόποι ζωής και η δομή του σχολείου δεν επιτρέπουν πλήρως την υιοθέτηση των αρχών της Βιώσιμης Ανάπτυξης.

Συμπεραίνουμε πως ένας βιώσιμος ηγέτης πρέπει να διαθέτει τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια και να αντιμετωπίζει τη Βιώσιμη Ανάπτυξη ολόπλευρα ώστε να επιφέρουν την καινοτομία και να είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στους συνεχώς μεταβαλλόμενους ρυθμούς ζωής. Με τον τρόπο αυτό θα επιτευχθούν θετικές αλλαγές με σεβασμό και υπευθυνότητα πάνω από όλα στην ανθρώπινη ύπαρξη και έπειτα σε ό,τι περιβάλλει τη ζωή μας (κοινωνικά, περιβαλλοντικά κλπ.). Για να φτάσουμε στο σημείο αυτό απαιτείται η βελτίωση των γνώσεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του γενικού πληθυσμού

για το περιεχόμενο της Βιώσιμης Ανάπτυξης ώστε να προωθηθεί κατάλληλα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όλες οι απόψεις που αποτυπώθηκαν δομούν τελικά το προφίλ τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του βιώσιμου ηγέτη που χρειάζεται ένα σχολείο προκειμένου να μετασχηματιστεί σε αειφόρο αλλάζοντας έτσι την κοινωνία. Οι αλλαγές είναι αναγκαίες στον ατομικό τρόπο σκέψης, στη συλλογική δράση αλλά και σε αξιακό επίπεδο. Οι κοινωνικοί φορείς όπως η οικογένεια και η εκπαίδευση αποτελούν σπουδαίοι παράγοντες για την επίτευξη μιας ολιστικής και ριζικής αλλαγής σε όλα τα επίπεδα. Ο βασικός μοχλός κοινωνικής αλλαγής είναι η εκπαίδευση των αξιών η οποία θα διασφαλίσει μια πιο δημοκρατική και δίκαιη ζωή για όλους τους ανθρώπους μέσα σε ένα υγιές περιβάλλον, δηλαδή θα διασφαλίσει «την κοινωνική αλλαγή που απαιτείται για την πραγμάτωση της αειφορίας» (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007, σελ.17). Η αρχή πρέπει να γίνει από την καλλιέργεια των κατάλληλων χαρακτηριστικών που προαναφέρθηκαν και των ευγενών αισθημάτων στον ίδιο μας τον εαυτό ώστε να βοηθήσουμε τα παιδιά να υιοθετήσουν και εκείνα αυτά τα αισθήματα και τα χαρακτηριστικά τα οποία θα αποτελέσουν την έναρξη μιας ριζικής αλλαγής, όχι μόνο σε προσωπικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο, προκειμένου να επιτευχθεί η αλλαγή του τρόπου σκέψης, δράσης και ζωής η οποία θα εξασφαλίζει ένα βιώσιμο μέλλον για τις επόμενες γενεές με καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και τρόπου ζωής για όλο τον κόσμο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αμανατίδου, Σ. & Βαρσάμη, Ε. (2016). *Η ανάπτυξη της βιωσιμότητας στο πλαίσιο της διδακτικής των φυσικών επιστημών. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4 (2), 35-44.

Αντωνάτου, Χ., (2006). *Η βιωματική προσέγγιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από την οπτική της Ειδικής Αγωγής. Η υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων ΠΕ σε ειδικό σχολείο*, 2ο συνέδριο σχολικών προγραμμάτων ΠΕ, Αθήνα.

Βλαχογιάννη, Α. (2021). «*Σχεδίαση και Ανάπτυξη Ηλεκτρονικού Μαθήματος για την Αειφορία και το Περιβάλλον για την Ε' και Στ' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου*». Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Βούκουνας, Κ. (2005). *Παρουσίαση έρευνας για τη συμμετοχή καθηγητών και μαθητών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση στο Νομό Χίου*. Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005) (σ σ. 64- 74).

Γέμτος, Π. (1985). *Μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*, Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος Α., Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α. (2004). *Περιβαλλοντική Ηθική*, Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α. (2011). *Εκπαίδευση φοιτητριών σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και εφαρμογή τους στο νηπιαγωγείο*, προς δημοσίευση στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση.

Δασκολιά, Μ. (2020). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για την Κλιματική Αλλαγή. Προκλήσεις και επισημάνσεις με βάση την έρευνα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 20(65). Ανακτήθηκε από <https://www.peekpemagazine.gr/article/>

Δεδούλη, Μ. (2003). *Βιωματική μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ.5.

Δημακοπούλου, Μ. (2010). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε) και Ειδική Αγωγή (Ε.Α) στο σημερινό σχολείο: κοινοί ορίζοντες*, 5^ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, 26-28 Νοεμβρίου.

Ζαχαρίου, Α., Καΐλα, Μ., & Κατσίκης, Α. (2008). *Αειφόρο Σχολείο: Διαπιστώσεις, Επιδιώξεις και Προοπτικές*. Περιοδικό Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα : Γρηγόρη.

Καλαϊτζίδης, Δ., Δηλάρη Β. (2010), *Το Βραβείο Αειφόρου Σχολείου, Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Ιωάννινα

Καλαϊτζίδης, Δ. (2013). *Το Αειφόρο Σχολείο. Δείκτες Αειφόρου Σχολείου και Μεθοδολογία Οργάνωσης*. Αθήνα, Aeiforum

Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ., Αναστασάτος, Ν. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά Δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*, Αθήνα: Ατραπός.

Καργιωτίδου, Ε., Μηλιωρή, Π., Σταματίου, Α. & Ανδρουτσόπουλος, Κ. (2018). *Οι αντιλήψεις και οι στάσεις μαθητών λυκείου για τη βιωσιμότητα στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Τόμος Α΄. Μάθηση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κατζή, Χ. & Ζαχαρίου, Α. (2013). *Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη ως παιδαγωγικό πλαίσιο στη δημοτική και προδημοτική εκπαίδευση, εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. Frederick Research Centre.

Κάτση Χ., (2012). *Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο*, Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τ.Ε.Α.Π.Η., Αθήνα.

Κάτσεων, Χ. (2012). «*Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο*». Στο Ε. Φλογαΐτη & Α. Γεωργόπουλος (Επιστ. Επιμ.). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ερευνητικές εργασίες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.

Κάτσεων Χ., Φλογαΐτη, 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 Κατσίκη, (σσ. 50-67). Αθήνα: Πεδίο.

Κατσίκη, Α. & Ζαχαρίου, Α. (2005). «*Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην Ευρώπη: Πορεία και προοπτικές*». Στο: Α. Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σ σ. 253- 278). Αθήνα: Gutenberg.

Κλεάνθους- Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Η Νέα Αγωγή, Θεωρία και Μέθοδοι*, Αθήνα.

Κοσσυβάκη, Φ. (1997). *Κριτική- επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

ΚΠΕ Φιλίππων: *Μαθαίνω για το περιβάλλον παίζοντας*.

Κρητικός, Μ. (2023). *Σχολική Ηγεσία και Αειφόρος Ανάπτυξη : Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Καρπάθου – Ηρωικής Νήσου Κάσου*. Διπλωματική Εργασία. Κάρπαθος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Λιαράκου, Γ. (2002). «*Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Ένα εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση*». Σύγχρονη Εκπαίδευση, 124, 104- 110).

Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.

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.

Μάρκου, Π. (2015). *Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην ειδική αγωγή*, ISSN: 2241-4665, Αθήνα: 28 Αυγούστου 2015.

Marshall, T.H.& Bottlemore, T. (1995). *Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη* (εισαγωγή-μτφρ. Ο. Στασινοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011). *Βιωματικές Δράσεις: Γενικές Αρχές και Πρακτικές*, Αθήνα: Παρασκευή 21 Οκτωβρίου 2011.
- Maxwell, J. (2002). *Αναπτύξτε τον ηγέτη μέσα σας*. Κλειδάριθμος: Αθήνα.
- Μητσοπούλου, Φ. (2023). *Βιώσιμη Ηγεσία και Βιώσιμη Ανάπτυξη στο Σύγχρονο Σχολείο*. Διπλωματική Εργασία. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Μπαλάς, Γ. & Παπασταθοπούλου, Π. (2003). *Συμπεριφορά καταναλωτή*. Αθήνα : Rosili.
- Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Επικοινωνία και Αγωγή*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπούτσκου, Ε. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή: πρακτική εφαρμογή και προβληματισμοί*, 2ο συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων ΠΕ, Αθήνα.
- Ναούμ, Ε. (2014). *Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας επιχειρώντας τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. σσ. 337-344.
- Νομικού Χ., (2012) *Θεωρητικές και Πρακτικές Προσεγγίσεις στην Εμπειρία Ενός Δημοτικού Σχολείου από τη Συμμετοχή στο Βραβείο Αειφόρου Σχολείου*, Περιοδικό «για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», 1 (46) ΠΕΕΚΠΕ.
- Ξανθάκου, Γ., (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*, Αθήνα: Διάδραση.
- OECD.(2008). *Employment Outlook - 2008 Edition: (Summary in Greek)*.
- Παπαβασιλείου, Β. (2011). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σχολείο*. Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντικά κέντρα και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.χ.7, 68-72.

Παπαδόπουλος, Α., Χατζή, Μ., Κόκκοτας, Π., (2007). *Η συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, 2^ο συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο. Ανακτήθηκε από <http://www.peekpe.gr>.

Πρεβεζάνου, Β., & Χατζηγεωργίου Γ. (2012). *Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ... το φυσικό περιβάλλον. Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση για μικρά παιδιά*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα : Αφοι Κυριακίδη.

Rogers, C. (2006). *Η Γένεση του Προσώπου. Η Ψυχοθεραπεία μέσα από τα μάτια ενός θεραπευτή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σαρτζετάκης, Ε. (2003). «*Οικονομική μεγέθυνση, ανάπτυξη και βιώσιμη ανάπτυξη*». Στο: Γ.Ι. Τσάλτας (επιμ.), Γιοχάνεσμπουργκ. Το περιβάλλον μετά τη Συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για την Αειφόρο Ανάπτυξη (σ σ. 147- 159). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Σκουμπουρδή, Χ., (2015). *Το παιχνίδι στην μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Taguieff, P.A. (2002). *Παγκοσμιοποίηση και δημοκρατία* (μτφρ. Ν. Κούρκουλος). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Ταμουτσέλη, Κ. και Μητακίδου, Σ. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση /Εκπαίδευση για την Αειφορία και Ολιστικό Σχολείο*. 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006 ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστημίου Αιγαίου. http://kpekastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe2/oral/PDFs/673-682_oral.pdf

Τζιμογιάννης, Α., Παπαναστασίου, Ε., Καλογήρου, Π., Αβραμίδου, Α. & Μαρκούλη, Σ. (2017). *Αξιολόγηση προγράμματος βιωσιμότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση των ελληνικών σχολείων*. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση*, 9, 38-55.

Τρικαλίτη, Α. (2015). *Αειφόρο ελληνικό σχολείο. Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Τεύχος 1 (2015), 128-129. Θεσσαλονίκη, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/8885>

Τρικαλίτη Α. & Αγγελίδου Ε., (2015) *ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ* Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Βόλος 8-10 Μαΐου 2015

Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση- Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*, Τόπος.

Τσαντίλης, Δ. (2003). «Οι 3+1 διαστάσεις της αειφορίας». Στο: Η. Ευθυμίου & Μ. Μοδινός (επιμ.), *Οι δρόμοι της αειφορίας* (σ σ. 41-61). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιώλης, Γ. (2015). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες*. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο. Σελ. 473-498.

Φλαμουρτζόγλου, Φ. (2017). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Βιωματικές Δραστηριότητες και Εκπαιδευτικά Παιχνίδια σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου*. Διπλωματική Εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Φλογαΐτη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις (Ελληνικά Γράμματα, 1998).

Φλογαΐτη, Ε. & Λιαράκου, Γ. (2003). *Η διεπιστημονικότητα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση: Κατάκτηση ή ζητούμενο;* Θέματα στην εκπαίδευση, 4, 1, 85-95.

Φλογαΐτη, Ε. & Δασκολιά, Μ. (2004). «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα αειφόρο μέλλον». Στο: Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος* (σ σ. 281- 302). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Φλογαΐτη, Ε. και Λιαράκου, Γ. (επιμ.) (2009). *Εκπαίδευση για την Αειφόρο ανάπτυξη. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αρχάνες: ΚΠΕ Αρχανών.

Φλογαΐτη, Ε. (2011), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

Frey, K. (1998). *Η Μέθοδος Project*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Φωτόπουλος, Τ. (2002). *Παγκοσμιοποίηση, αριστερά και περιεκτική δημοκρατία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φωτόπουλος, Τ. (2005). *Η πολυδιάστατη κρίση και η περιεκτική δημοκρατία*. Αθήνα: Γόρδιος.

Χρυσσαφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσσαφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσσαφίδης, Κ. (2005). «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αντικείμενο δράσης και διδακτική προσέγγιση». Στο: Α. Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σ σ. 149- 169). Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Aaker, D. A., Kumar, V., & George, Day, S. (2001). *Marketing Research Hoboken*, NJ: Wiley.

Abraham, N. (2012). *Towards sustainable national development through well managed early childhood education. World Journal of Education*, 6(3), 43-48. <https://doi.org/10.5430/wje.v2n3p43>.

Adams, C. J. (2018). *Neither man nor beast: Feminism and the defense of animals*. London: Bloomsbury.

Aleixo, A. M., Azeiteiro, U., & Leal, S. (2018). *The implementation of sustainability practices in Portuguese higher education institutions*. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. doi:10.1108/IJSHE-02-2017-0016.

Alshuwaikhat, H. M. & Abubakar, I. (2014). *An integrated approach to achieving campus sustainability: Assessment of the current campus environmental management practices*. *Journal of Cleaner Production*, 81, 1-12.

Amui, L. B. L., Jabbour, C. J. C., de Sousa Jabbour, A. B. L., & Kannan, D. (2017). *Sustainability as a dynamic organizational capability: a systematic review and a future agenda toward a sustainable transition*. *Journal of Cleaner Production*, 142, 308-322. doi:10.1016/j.jclepro.2016.07.103.

Antonakis, J.E., Avolio, B. J. & Sivasubramaniam, N. (2003). *Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. The Leadership Quarterly*. Vol. 14, issue 3, 261-195.

Antonakis, J. E., Cianciolo, A. T., & Sternberg, R. J. (2004). *The nature of leadership*. Sage Publications, Inc.

- Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Armitage, D. & Bene, C. (2012). *Towards a social analysis of ecosystem services: A review of progress to date*. In B. S. McIntosh, J. A. T. Healy, & S. R. W. Neill (Eds.), *Routledge handbook of ecosystem services* (pp. 376-387). UK: Routledge.
- Artigiani, R. (2005). *Leadership and uncertainty: complexity and the lessons of history*. *Futures*, 37(7), 585-603.
- Beckerman, W. (1994). *Sustainable development: Is it a useful concept?* *Environmental Values*, 3, 191- 209.
- Berkovich, I. & Eyal, O. (2017). *The ecological approach to educational leadership: A natural way to promote sustainability*. *Journal of Educational Administration*, 55 (4), 365-379.
- Bess, M. (2003). *The Light – Green Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bolden, R. & O'Regan, N. (2016). *Distributed leadership in the context of organizational change: A review of the literature*. *Journal of Change Management*, 16 (1), 1-17.
- Boote G. S., (2008). *Beyond the Illusion of Diversity: How Early Childhood Teachers Can Promote Social Justice*. *The Social Studies* Vol. 99(4),165-173 DOI:10.3200/TSSS.99.4.165-173.
- Bowers, C.A. (2002). *“Towards an eco- justice pedagogy”*. *Environmental Education Research*, 8, 1, 21-34.
- Brody, M. (2005). *Learning in nature*. *Environmental Education Research*, 11 (5).
- Caduto, M.J. (1985). *A Guide on Environmental Values Education*. Paris: Unesco-UNEP.
- Chatterton, P. & Halpin, D. (2020). *Transformative sustainable school leadership: A case study of effective practice*. *Educational Management Administration & Leadership*, 48 (3), 417-431.
- Chen, Y. T. & Wu, M. L. (2017). *The effectiveness of a sustainable education program on students' environmental knowledge, attitudes, and behaviors*. *Journal of Education for Sustainable Development*, 11 (2), 140-153.

- Cicero, L., Pierro, A., & Van Knippenberg, D. (2010). *Leadership and uncertainty: How role ambiguity affects the relationship between leader group prototypicality and leadership effectiveness*. *British Journal of Management*, 21(2), 411-421.
- Cizek, G. J. & Berg, S. V. (2017). *Moral leadership in schools: Discourses and practices surrounding sustainability*. *Educational Administration Quarterly*, 53 (2), 268-299.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. UK: Routledge.
- Commission Européenne (1997). *L'Éducation à l'environnement dans l'Union Européenne*. Luxembourg : Commission Européenne.
- Council of the Earth (1993). *Environmental Education for Sustainable Societies and Global Responsibility*. International NGO Treaty, Global Forum, Rio de Janeiro, Brazil, 9 June 1992.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. California: Sage Publications.
- Crew, A. (1987). *A rationale for Experiential Education*. *Contemporary Education*, 58 (3), 145-147).
- Crews, D. E. (2010). *Strategies for implementing sustainability: Five leadership challenges*. *SAM Advanced Management Journal*, 75(2), 15.
- Crick, B. (2000). *Essays on Citizenship*. London: Continuum.
- Crowther, F. & Abawi, L. (2017). *Ecological leadership in education: Towards a new understanding of educational leadership and management*. *Management in Education*, 31 (1), 28-32.
- Daly, H.E. & Cobb, Jr., J.B. (1994). *For the Common Good*. Boston: Beacon Press.
- Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). *The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference*. *Educational Administration Quarterly*, 52 (2), 221-258.
- Denman, B. D. (2009). *What is a university in the 21st century?. Higher education Management and policy*, 17(2), 9-28. doi:10.1787/17269822.

- Dieronitou, E. (2014). *The ontological and epistemological foundations of qualitative and quantitative approaches to research with particular reference to content and discourse analysis of textbooks*. *International journal of economics, commerce and management*, Vol. II.
- Dooris, M., Powell, S., Parkin, D., & Farrier, A. (2021). *Health promoting universities: effective leadership for health, well-being and sustainability*. *Health Education*. doi:10.1108/HE-12 - 2020-0121.
- Dressler, B. (2001). *Chapter School Leadership*. Vol 33, Issue 2. Sage Journals. <https://doi.org/10.1177/0013124501332006>
- Dyer, G., & Dyer, M. (2017). *Strategic leadership for sustainability by higher education: the American College & University Presidents' Climate Commitment*. *Journal of Cleaner Production*, 140, 111-116.
- Eacott, S. (2011). *New look leaders or a new look at leadership?*. *International Journal of Educational Management*. doi:10.1108/09513541111107560.
- Elliot, J (1993). *An Introduction to Sustainable Development*. London: Routledge.
- Edalat, H. & Hosseini, S. M. (2021). *Exploring the role of transformational and sustainable leadership in promoting sustainability in higher education institutions*. *Journal of Cleaner Production*, 305, 127282.
- Eder, K (1996). *The Social Construction of Nature*. London: Sage.
- Ferdig, M. A. (2007). *Sustainability leadership: Co-creating a sustainable future*. *Journal of Change Management*, 7(1), 25-35.
- Ferguson, T., & Roofe, C. G. (2020). *SDG 4 in higher education: Challenges and opportunities*. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5) 959- 975 doi:10.1108 /IJSHE-12-2019-0353.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Sage Publications.
- Fien, J. (1993a). *Education for the Environment. Critical Curriculum Theorising and Environmental Education*. Geelong: Deakin University Press.
- Fien, J. (1995). *Teaching for a Sustainable World*. Brisbane: UNESCO-UNEP.

- Fien, J. (2000). "Education for a sustainable consumption: Towards a framework for curriculum and pedagogy". In: B.B. Jensen, K. Schnack, & V. Simovska (eds), *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges* (pp. 45-46). Copenhagen NV: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- Fien, J. & Tilbury, D. (2002). "The global challenge of sustainability". In: D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien, & D. Schreuder (eds), *Education and Sustainability. Responding to the Global Challenge* (pp. 1-12). Gland: IUNC.
- Flogaitis, E. (1998). "The contribution of Environmental Education in sustainability". In: M. Scoulllos (ed.), *Environmental and Society: Education and Public Awareness for Sustainability, Proceedings of the Thessaloniki International Conference organized by UNESCO and the Government of Greece (8-12 December 1997)* (pp. 189- 193).
- Fossey, R. & Nguyen, H. T. (2016). *School leadership for environmental sustainability in Cambodia: A case study of three primary schools*. *International Journal of Educational Development*, 50, 28-36.
- Frumkin, H. (2018). *Planetary health and the environmental agenda for sustainable development*. *JAMA*, 319 (17), 1701-1702.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Gavrea, C., Ilies, L. and Stegorean, R. (2011). *Determinants of Organizational Performance: The Case of Romania. Management & Marketing Challenges for the Knowledge Society*, 6, 285-300.
- Gayford, Ch (1996). "The nature and purposes of environmental education". In: G. Harris & C. Blackwell (eds), *Environmental Issues in Education* (pp. 1-20). Cambridge: Arena.
- George, M. P., White, G. P., & Schlaffer, J. J. (2007). *Implementing school-wide behavior change: Lessons from the field*. *Psychology in the Schools*, 44(1), 41-51.
- Giolitto, P. & Clary, M. (1994). *Profession enseignant. Éduquer à l'environnement*. Paris : Hachette.
- Giordan, A. & Souchon, C. (1992). *Une éducation pour l'environnement*. Nice : Z' éditions.

- Giroux, H.A. (1987). "Citizenship, public philosophy and the struggle for democracy". *Educational Theory*, 37, 2, 103-120.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin and Garvey.
- Goffin, L. (1992). *Comprendre l'éducation relative à l'environnement. L'éducation à l'environnement. Médiathèque de la Communauté française de Belgique, F.U.L., Arlon.*
- Goffin, L. (1993). *Comprendre et pratiquer l'environnement. L'éducation à l'environnement. Médiathèque de la Communauté française de Belgique, F.U.L., Arlon.*
- Goffin, L. (1997). *L'éducation relative à l'environnement, un défi pour le 21^e siècle. Papier de référence : Forum Planet'ERE, Montréal, 6-10 Novembre 1997).*
- Gorz, A. (1975). *Écologie et politique*. Paris: Galilée.
- Gough, A (1997). *Education and the Environment: Policy, Trends and the Problems of Marginalisation*. Melbourne: Acer.
- Gür, M. & Yıldız, M. (2021). *The impact of sustainable leadership on the environmental awareness of teachers: A structural equation model*. *Sustainability*, 13 (5), 2814.
- Halsey, A.H., Lauder, H., & Brown, P. (eds) (1997). *Education. Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Halstead, J.M. & Taylor M.J. (eds) (1996). *Values in Education and Education in Values*. London: The Falmer Press.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2019). *Sustainable leadership*. John Wiley & Sons.
- Harribey, J.M. (1998). *Le développement soutenable*. Paris : Economica.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). *Distributed Leadership and Organizational Change: Reviewing the Evidence*. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-007-9048-4>.
- Harris, A., Jones, M. & Hadfield, M. (2017). *The distributed leadership approach to school management: A review of the empirical evidence*. *School Leadership & Management*, 37 (5), 463-479.

- Harris, A. & Spillane, J. P. (2017). *Distributed leadership through the looking glass. Management in Education*, 31 (3), 111-116.
- Harris, A. (2018). *Authentic leadership and distributed leadership: An oxymoron or two sides of the same coin?* *International Journal of Leadership in Education*, 21 (4), 442- 456.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship: Florence UNICEF*, International Child Development Centre.
- Hart, P. (2003). *Teachers' Thinking in Environmental Education. Consciousness and Responsibility*. New York: Peter Lang.
- Holland, A. (2003). "Sustainability". In: D. Jamieson (ed.), *A Companion to Environmental Philosophy* (pp. 390- 401). Oxford: Blackwell.
- Hopkins, D. (2016). *Distributed leadership: The uses and abuses of power*. *Management in Education*, 30 (3), 99-103.
- Hoy, W., Miskel, C. (2013). *Educational Administration: Theory, research and Practice*, 9th edition.
- Huckle, J. (ed.) (1983). *Geographical Education, Reflection and Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Huckle, J. (1996). "Realizing sustainability in changing times". In: J. Huckle & S. Sterling (eds), *Education for Sustainability* (pp. 3-17). London: Earthscan.
- Huckle, J. (1999). *Locating Environmental Education between modern capitalism and postmodern socialism: A reply to Lucie Sauvé*. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, Summer 1999, 36- 45.
- Huckle, J. (2000). *Education for sustainability: Some guidelines for curriculum reform*. Conference paper. South Bank University.
- Islam, M. A., & Tan, S. L. (2014). *Sustainable development practices in schools: A study of leadership behaviors*. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4 (1), 187-198.
- IUNC/ UNEP/ WWF (1980). *World Conservation Strategy: Living Resource Conservation for Sustainable Development*. Gland, Switzerland: IUNC/ UNEP/ WWF.

IUNC/ UNEP/ WWF (1991). *Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living*. Gland, Switzerland: IUNC/ UNEP/ WWF.

Jacobs, M. (1991). *The Green Economy*. London: Pluto Press.

Jacobs, M. (1995). *Reflections on the Discourse and Politics of Sustainable Development. Part I. Fault Lines of Contestation and the Radical Model*. Center for the Study of Environmental Change, Lancaster University.

Jacobs, M. (1999). "Sustainable Development: A Contested Concept". In: A. Dobson (ed.), *Fairness and Futurity: Essays on Environmental Sustainability and Social Justice* (pp. 21-45). Oxford: Oxford University Press.

Jensen, B.B. (1995). *Concepts and Models in a Democratic Health Education: Research in Environmental Health Education*. Copenhagen: Royal Danish School of Studies.

Jensen, B.B. & Schnack, K. (1997). *The Action Competence Approach in Environmental Education*. *Environmental Education Research*, 3, 2, 163- 178.

Johnson, R. B. & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. California: Sage Publications.

Karabel, J. & Halsey, A.H. (1977). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.

Katsenou, Ch., Flogaitis, E., Liarakou, G. (2013). *Exploring pupil participation within a sustainable school*. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 243-258.

Klafki, W. (1998). « *Characteristics of critical- constructive didaktik* ». In: B.BB Gudem & S. Hopmann (eds), *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue* (pp. 307- 330). New York: Peter Lang.

Klein, A. S., Cooke, R. A., & Wallis, J. (2013). *The Impact of Leadership Styles on Organizational Culture and Firm Effectiveness: An Empirical Study*. *Journal of Management & Organization*, 19, 241-254. <https://doi.org/10.1017/jmo.2013.34>.

Koirala, H. P. (2021). *Exploring the impact of transformative sustainable school leadership on academic achievement in Nepalese schools*. *Journal of Educational Change*, 22 (1), 121-145.

- Kouzes, J.M. (2003). *Becoming a leader, Business Leadership a Jossey-Bass Reader*, Jossey-Bass: San Francisco.
- Le Blanc, D. (2018). *Towards integration at last? The sustainable development goals as a network of targets*. *Sustainable Development*, 26 (5), 417-428.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). *Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227. doi:10.1080/09243450600565829.
- Leithwood, K. & Sun, J. (2018). *The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research*. *Educational Administration Quarterly*, 54 (3), 419-453.
- Lele, S. M. (2010). *Sustainable development: A critical review*. *World Development*, 38 (3), 299-307.
- Littledyke, M., Layton, D. & Williams, J. (2016). *Towards sustainable schools: Teaching environmental knowledge, skills and values in primary education*. *Education 3-13*, 44 (5), 551-567.
- Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F. J., Huisingh, D., & Lambrechts, W. (2013). *Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system*. *Journal of Cleaner Production*, 48, 10-19. doi:10.1016/j.jclepro.2011.10.006.
- Lozano, J. F. & Poulson, L. (2017). *Distributed leadership and sustainability in schools: Evidence from a systematic review of research*. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (1), 118-137.
- Lumby, J. (2012). *What do we know about leadership in higher education?*. Leadership Foundation for Higher Education.
- Mader, C., Scott, G., & Razak, D. A. (2013). *Effective change management, governance and policy for sustainability transformation in higher education*. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 4(2), 264-284. doi:10.1108/SAMPJ-09-2013-0037.
- Makrinioti, D. & Solomon, J. (1999). «*The discourse of citizenship education in Greece: "National identity and social diversity"*». In: J. Torney- Purta, J. Schwille, & J. Amadeo (eds),

Civic Education Across Countries: Twenty- Four National Case Studies from IEA Civic Education Project (pp. 284- 311). Amsterdam: IEA.

Martell, L. (1994). *Ecology and Society*. Cambridge: Policy Press.

Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works*. Alexandria, Virginia: ASCD.

McKeown, R. (2013). *The leading edge of teacher education and ESD*. Vol.8.

Milbrath, L.W. (1989). *Envisioning a Sustainable Society, Learning Our Way Out*. Albany, NY: SUNY.

Miller, J. (1990). *Scientific Literacy: A Conceptual and Empirical Review*. Daedalus. Spring 1990, 29-48.

Mitonga-Monga, J. & Coetzee, M. (2012). *Perceived leadership style and employee participation*. *African Journal of Business Management*, 6(15), 5389- 5398.

Mochizuki, J. & Eisenhardt, T. (2019). *Governing the UN Sustainable Development Goals: Interactions, infrastructures, and institutions*. *World Development*, 122, 628-643.

Mogensen, F. & Mayer, M. (eds) (2005). *ECO- Schools: Trends and Divergences. A Comparative Study on ECO- School Development Processes in 13 Countries*. SEED- ENSI.

Moore, J. (2005). *Is higher education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability*. *Journal of transformative education*, 3(1), 76- 91. doi:10.1177 /1541344604270862.

Mousena, E., & Raptis, N., (2020). *Beyond Teaching: School Climate and Communication in the Educational Context*, in: Mpopfu, V., *School Management in the 21st Century*. In Tech Open. DOI: <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.93575>

Nguni, S. & Kilinc, A. (2018). *The role of sustainable school leadership in fostering sustainable school culture*. *Journal of Educational Administration*, 56 (3), 274-291.

Nilsson, M., Griggs, D. & Visbeck, M. (2016). *Map the interactions between Sustainable Development Goals*. *Nature*, 534 (7607), 320-322.

- Olimpia, N., Cristina, A. & Alina, S. (2018). *The impact of transformational leadership on students' environmental attitudes and behaviors in primary school*. Sustainability, 10 (7), 2295.
- Opoku-Asare, N. A. (2018). *Sustainability and ethical leadership in education: A review of literature*. European Journal of Education Studies, 4 (7), 330-339.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: SUNY Press.
- Outlon, Ch., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). "Controversial issues- Teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education". Oxford Review of Education, 30,4, 489-507.
- Owens, R.G. (2004), *Organizational Behaviour in Education: Adaptive Leadership and School Reform*, 8th ed., Pearson Education, Boston.
- Palmer, J. (1998). *Environmental Education in the 21st century*. London: Routledge.
- Patterson, J. G. (1994). *Fundamentals of Leadership*. American Society for Training and Development.
- Perez-Gonzalez, F., Fernandez-Cruz, F. J. & Solano-Fernandez, I. (2020). *Sustainable leadership and teachers' pro-environmental behavior: A moderated mediation analysis*. Sustainability, 12 (18), 7681.
- Pietsch, M., Tulowitzki, P., & Koch, T. (2019). *On the differential and shared effects of leadership for learning on teachers' organizational commitment and job satisfaction: A multilevel perspective*. Educational Administration Quarterly, 55(5), 705-741. doi:10.1177/0013161X18806346.
- Pizzutilo, F., & Venezia, E. (2021). *On the maturity of social responsibility and sustainability integration in higher education institutions: Descriptive criteria and conceptual framework*. The International Journal of Management Education, 19(3), 100515. doi:10.1016/j.ijme.2021.100515.
- Posch, P. (1999). *The Ecologisation of Schools and its Implications for Educational Policy*. Cambridge Journal of Education. 29 (3), 341-348.

Radinger-Peer, V., & Pflitsch, G. (2017). *The role of higher education institutions in regional transition paths towards sustainability*. *Review of Regional Research*, 37(2), 161-187.

Rauch, F. (2002). *The Potential of Education for Sustainable Development for Reform in Schools*. *Environmental Education Research*. 8 (1), 43-51.

Redflict, M. (1987) *Sustainable Development: Exploring the Contradictions*. London: Routledge.

Sachsman, (1995). “*Communicating environmental issues for the 21th century*”. An International Interdisciplinary Conference: Environmental Issues for the 21st Century. New York: Lehman College, City University of New York.

Sáez de Cámara, E., Fernández, I., & Castillo-Eguskitza, N. (2021). *A Holistic Approach to Integrate and Evaluate Sustainable Development in Higher Education. The Case Study of the University of the Basque Country*. *Sustainability* (2071-1050), 13(1). doi:10.3390/su13010392.

Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l’environnement*. Montréal : Guerin, Paris : Eska.

Sauvé, L. (1999a). *Environmental education between modernity and postmodernity: Searching for an integrating educational framework*. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, Summer 1999, 9- 35.

Sauvé, L. (1999b). *L’Éducation relative à l’environnement au cœur de la postmodernité*. Papier de référence : Forum Planet’ ERE, Montréal, 6- 10 Novembre 1997.

Scheffler, I. (1977). *In Praise of the Cognitive Emotion*. *Teachers College Record*, 79 (2), 171-176.

Schein, S. (2015). *A new psychology for sustainability leadership: The hidden power of ecological worldviews*. London: Routledge.

Schnack, K. (1998). “*Why focus on conflicting interests in environmental education*”. In: M. Ahlberg & W.L. Filho (eds), *Environmental Education for Sustainability: Good Environment, Good Life* (pp. 83- 96). Frankfurt: Peter Lang.

- Schnack, K. (2000). "Action Competence as a curriculum perspective". In: B.B. Jensen, K. Schnack, & V. Simoska (eds), *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges* (pp. 107- 126). Copenhagen NV: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- 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. 107- 126). Copenhagen NV: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- Skanavis, C. & Kostakis, A. (2016). *Sustainable development education in Greece: An exploratory study of teachers' attitudes and practices*. *Journal of Cleaner Production*, 137, 527-537.
- Smyth, J. (1996). « *Environmental values and education* » In J. Halstead, J.M. & M.J. Taylor (eds), *Values in Education and Education in Values* (pp. 54-67). London: The Falmer Press.
- Soini, T. & Tornroos, J. (2016). *Ecological sustainability as a challenge for educational leadership*. *Journal of Educational Administration*, 54 (3), 259-272.
- Spillane, J. P. (2017). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Srivastava, A. P. & Dhar, R. L. (2019). *Authentic Leadership and Extra Role Behavior: a School Based Integrated Model*. (Springer US)-Vol. 38, Iss: 3, pp 684-697.
- Stanisstreet, M. & Boyes, E. (1996). "Young people's ideas about global environmental issues". In: G. Harris & C. Blackwell (eds), *Environmental Issues in Education* (pp. 37- 52). Cambridge: Arena.
- Sterling, S. (1996). "Education in change". In: J. Huckle & S. Sterling (eds), *Education for Sustainability* (pp. 18-39). London: Earthscan.
- Sterling, S. (2000). "The significance of systems thinking to Environmental Education, health education and beyond". In: B.B. Jensen, K. Schnack, & V. Simovska (eds), *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges* (pp. 251- 270). Copenhagen NV: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.

- Sterling, S. (2002). *Sustainable Education*. Schumacher Briefings No 6. Bristol: Green Books.
- Szabo, S., Webster, J. Perceived Greenwashing (2021). *The Effects of Green Marketing on Environmental and Product Perceptions*. J Bus Ethics 171, 719–739.
- Teasley, M. (2017). *Organizational Culture and Schools: A Call for Leadership and Collaboration*. Children & Schools, Vol.39(1), 3–6. DOI:10.1093/CS/CDW048.
- Tilbury, D. (1995). “*Environmental Education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s*”. Environmental Education Research,1, 2, 195- 211.
- Tilbury, D. & Wortman, D. (2004). *Engaging People in Sustainability*. Gland, Cambridge: IUNC.
- Toombs, A. L. & Kretovics, M. A. (2019). *The moral imperative of sustainable leadership: The intersectionality of social justice and ecological integrity*. Journal of Educational Leadership in Action, 6 (2), 41-60.
- Tornroos, J. & Soini, T. (2019). *Handbook of Research on Leadership and Advocacy for Children and Families in Rural Poverty*. IGI Global.
- Tripathi, A., Kumar, R., & Singh, A. (2018). *Role of transformational leadership in sustainable education: A study of Indian schools*. International Journal of Educational Management, 32 (2), 271-283.
- Tzilivakis, J., Warner, D. & Green, A. (2014). *Environmental education in Greece: Past, present, and future*. Environmental Education Research, 20 (5), 700-712.
- UNCED (1992). *Agenda 21 : Programme of Action for Sustainable Development, Rio Declaration on Environment and Development*. UNCED, Rio De Janeiro, Brazil.
- UNESCO (1985). *A Guide to Teacher Training Programs in Special Education in Africa*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1997). *Educating for a sustainable future: A transdisciplinary vision for concerted action*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005- 2014*. International Implementation Scheme. Draft, January 2005. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2014). *Roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development*. Paris: UNESCO.

UNECE (2005). *UNECE Strategy of ESD*. CEP/ AC. 13/2005.

Velazquez, L., Munguia, N., Platt, A., & Taddei, J. (2006). *Sustainable university: what can be the matter?*. *Journal of cleaner production*, 14(9-11), 810-819.

Virkus, S. & Salman, A. (2020). *Effective leadership behaviors and information culture in the higher education institution*. *Global Knowledge, Memory and Communication*. DOI:10.1108/GKMC-08-2020-0106.

WCED (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.

Yavuz, M. (2021). *The mediating role of job satisfaction in the relationship between sustainable leadership and teacher engagement in environmental sustainability practices*. *Sustainability*, 13 (11), 6293.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Ερωτηματολόγιο Ερευνητικής Εργασίας

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο ερευνητικής μελέτης για τη διπλωματική διατριβή της μεταπτυχιακής φοιτήτριας Μαρίας Γονή με τίτλο «**Βιώσιμη ανάπτυξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση**», στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη, των προβλημάτων που ανακύπτουν τα οποία εμποδίζουν την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης και των ιδεών των εκπαιδευτικών για την επίτευξη της προώθησης της αειφόρου ανάπτυξης. Μέσω της συμμετοχής σας θα αναδειχθούν τα προβλήματα της σχολικής ελληνικής πραγματικότητας και θα αναζητηθούν λύσεις προκειμένου τα προβλήματα να αρθούν και να επιτευχθεί η δημιουργία αειφόρων σχολείων μελλοντικά.

Συνοπτικά, βιώσιμη ανάπτυξη είναι οικονομική ανάπτυξη με γνώμονα την προστασία του περιβάλλοντος και των δικαιωμάτων του ανθρώπου, τον τερματισμό της φτώχειας και την εγγύηση της ευημερίας όλων. Η ανάπτυξη αυτή επιτυγχάνεται με την βιώσιμη αξιοποίηση φυσικών πόρων ώστε να εξασφαλίζονται για τις επόμενες γενιές και στη μέγιστη δυνατή απολαβή αγαθών με βάση αυτή τη συνθήκη. Σε πολλά σχολεία (εντός και εκτός Ελλάδας) υιοθετούνται πρακτικές οι οποίες προωθούν τη βιωσιμότητα με σκοπό την εις βάθος κατανόηση της από τα παιδιά και την πλήρη αξιοποίησή της τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα δεδομένα είναι απόρρητα και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Το ερωτηματολόγιο είναι εναρμονισμένο με τις αρχές του GDPR καθώς δε συλλέγονται προσωπικά δεδομένα (πχ. email). Ο εκτιμώμενος χρόνος απάντησης του ερωτηματολογίου είναι **πέντε λεπτά**.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας!

Μέρος Α'

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικιακή ομάδα:

- 22- 30
- 31- 40
- 41-50
- 50- 60
- >60

3. Έτη Προϋπηρεσίας:

- 1- 10
- 11- 20
- 21- 30
- >30

4. Εργάζεστε σε:

- Δημόσια σχολική μονάδα
- Ιδιωτική σχολική μονάδα

5. Επίπεδο σπουδών:

- Κάτοχος βασικού πτυχίου
- Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου
- Κάτοχος διδακτορικού τίτλου

6. Σχέση εργασίας:

- Οργανική θέση
- Αναπληρωτής/ -τρια
- Ωρομίσθιος/ -α

Μέρος Β'

Παρακαλώ όπως επιλέξετε από τις απαντήσεις «**Ναι, Όχι**» στις παρακάτω ερωτήσεις:

7. Η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε θεωρείτε πως υιοθετεί πρακτικές βιώσιμης ανάπτυξης;

- Ναι
- Όχι

8. Θα σας ενδιέφεραν επιμορφώσεις σχετικά με εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία προωθούν τις αρχές και την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης προκειμένου να καλλιεργηθούν οι αντίστοιχες στάσεις στους μαθητές;

- Ναι
- Όχι

9. Θεωρείτε ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν χαρακτηριστικά απαραίτητα για την επίτευξη της βιωσιμότητας στα σχολεία (πχ υπευθυνότητα, συνεργασία, πρωτοβουλίες) ;

- Ναι
- Όχι

Παρακαλώ όπως επιλέξετε μια από τις απαντήσεις «**Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Αρκετά, Πολύ**» στις παρακάτω ερωτήσεις:

10. Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι υιοθετούνται από το εκπαιδευτικό προσωπικό οι αρχές της βιωσιμότητας στα σχολεία;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Αρκετά
- Πολύ

11. Σε τι βαθμό θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και έχουν καλλιεργήσει τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που απαιτούνται για την επίτευξη της δημιουργίας αειφόρων σχολείων;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Αρκετά
- Πολύ

12. Σε τι βαθμό θα ήσασταν πρόθυμος/-η να κάνετε αλλαγές προκειμένου να υλοποιηθεί το αειφόρο σχολείο;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Αρκετά
- Πολύ
- Απόλυτα

13. Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι έτοιμοι να ενστερνιστούν το αειφόρο σχολείο;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Αρκετά
- Πολύ
- Απόλυτα

14. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας με το κοινωνικό του μακροσύστημα;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια

- Αρκετά
- Πολύ
- Απόλυτα

Παρακαλώ όπως ταξινομήσετε τις απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις (1 αντιπροσωπεύει το λιγότερο σημαντικό- και 5 το πιο σημαντικό):

15. Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο σημαντικότερος πυλώνας της αειφορίας στις σχολικές μονάδες;

- Δημοκρατία και συμμετοχή στο σχολείο
- Η βελτίωση του πλαισίου μάθησης
- Η προαγωγή του πολιτισμού και των τεχνών στο σχολείο
- Το αειφορικό σχολείο, η αύξηση της βιοποικιλότητας στο σχολείο, η ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων και οι πολιτικές για εξοικονόμηση ενέργειας και μετακίνησης από και προς στο σχολείο
- Η προαγωγή της υγείας εντός του σχολείου

16. Ποια από τις παρακάτω ενέργειες θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόσει μια σχολική μονάδα ώστε να θεωρηθεί αειφόρα;

- Ανακύκλωση
- Αποτροπή υπερκατανάλωσης νερού – ρεύματος
- Πραγματοποίηση δραστηριοτήτων με στόχο την επαφή των παιδιών με πολιτιστικές και περιβαλλοντικές συνθήκες και λήψη αποφάσεων σε πραγματικές συνθήκες
- Υιοθέτηση πρακτικών για την προστασία του περιβάλλοντος (πχ ομαδικός καθαρισμός μιας παραλίας)
- Ενίσχυση της βιωματικής μάθησης

17. Ποια από τις παρακάτω είναι η κύρια δεξιότητα ενός βιώσιμου ηγέτη;

- Διάθεση για καινοτομία
- Εγρήγορση και ανταπόκριση στις προκλήσεις
- Δημιουργία μακροπρόθεσμου προγραμματισμού και ικανότητα διαχείρισης της πολυπλοκότητας
- Άσκηση κριτικής και δημοκρατικό πνεύμα
- Ικανότητα επικοινωνίας του οράματός του

18. Ποιο από τα 5 βασικά σημεία της βιώσιμης εκπαίδευσης θεωρείτε ότι είναι το σημαντικότερο ;

- Υπευθυνότητα και λογοδοσία και δέσμευση για ηθική αξία
- Δέσμευση για ολόπλευρη αλλαγή
- Βαθιά και ουσιαστική γνώση ενός συστήματος/ επιχείρησης/ οργανισμού
- Ηγεσία που εξασφαλίζει επιτυχή συνέχεια και επιθυμητά αποτελέσματα με μακροπρόθεσμο χαρακτήρα
- Δημιουργία ικανοτήτων και χαρακτηριστικών (πχ συνεργασία, ευσυνείδηση)

Παρακαλώ όπως επιλέξετε **μέχρι 3 απαντήσεις** στις παρακάτω ερωτήσεις:

19. Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζει η σχολική ηγεσία προς την επίτευξη της βιωσιμότητας;

- Έλλειψη χρηματοδότησης
- Έλλειψη χρόνου
- Ανεπαρκής κατάρτιση εκπαιδευτικών
- Αδυναμία δημιουργίας ενός κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης

- Δομή του σχολείου

20. Ποια χαρακτηριστικά της βιώσιμης ηγεσίας θεωρείτε πιο σημαντικά σε μια σχολική μονάδα;

- Να προάγει τη δια βίου μάθηση σε όλη τη σχολική κοινότητα
- Να συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης
- Να αναπτύσσει τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους
- Μέσα από μακροπρόθεσμο προγραμματισμό να οδηγεί σε μακροπρόθεσμα επιτυχή αποτελέσματα για όλη την κοινότητα
- Να βοηθά στη δημιουργία ενός δικαιότερου εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς με την υιοθέτηση πρακτικών ένταξης και υποστήριξης της διαφορετικότητας

21. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι σημαντικότερες αξίες που πρέπει να καλλιεργηθούν με στόχο την αειφόρο ανάπτυξη στις σχολικές μονάδες;

- Καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών
- Προώθηση της συνεργατικότητας – αίσθημα αλληλεγγύης
- Αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων, συμπεριφορών και τρόπων διαχείρισης της σχολικής μονάδας προς την καινοτομία και την αποτροπή της παθητικότητας
- Ανάπτυξη με υπευθυνότητα της ιδιότητας του πολίτη
- Δημιουργία δημοκρατικού κλίματος και καλλιέργεια ηθικών αξιών

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

1η Συνέντευξη: Δέσποινα Μαρίνου

Μέρος Ιο

1. Ποιο είναι το ονοματεπώνυμο σας;

Δέσποινα Μαρίνου

2. Ποια είναι η ημερομηνία γεννήσεώς σας;

18/12/1966

3. Ποια είναι η τρέχουσα ιδιότητά σας;

Διευθύντρια

4. Ποιο είναι το βασικό σας Πανεπιστημιακό πτυχίο;

ΤΕΦΑΑ στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

5. Ποιους άλλους τίτλους διαθέτετε (μεταπτυχιακούς, διδακτορικούς);

Έχω Μεταπτυχιακό στην Εργοφυσιολογία του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και αυτή τη στιγμή παρακολουθώ το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Οικονομικά της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

6. Πόσα χρόνια είστε στην τωρινή σας θέση;

2 χρόνια

7. Ποιο είναι το όνομα της περιοχής του σχολείου σας;

3^ο Δημοτικό Σχολείο Λαυρίου- Δήμος Λαυρεωτικής

Μέρος 2ο

8. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη βιωσιμότητα στο σημερινό ελληνικό σχολείο;

Δεν θεωρώ ότι λειτουργεί σε πολύ καλά πλαίσια ειδικά στο δημόσιο σχολείο το οποίο και εκπροσωπώ. Όλο αυτό είναι σε πολύ πρωταρχικά στάδια για να πούμε ότι ακολουθούμε κανόνες βιωσιμότητας.

9. Θεωρείτε πως η δομή του Ελληνικού σχολείου επιτρέπει την ενσωμάτωση των αρχών της βιώσιμης ανάπτυξης στη διδασκαλία και γενικότερα στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία του σχολείου;

Όχι ιδιαίτερα αλλά με μικρές αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν σημαντικά βήματα. Όση θέληση και να έχει ο διευθυντής είναι δύσκολο διότι δεν υπάρχει χρόνος. Γίνονται πολλές προσπάθειες και πιστεύω πως μπορούν να υπάρξουν αλλαγές χωρίς πλήρη αναθεώρηση του συστήματος όμως η δομή του σχολείου, ο χρόνος και η απαιτούμενη ύλη δεν επιτρέπουν την αλλαγή αυτή. Η ύλη είναι μεγάλη και ταυτόχρονα απαιτείται αρκετός χρόνος από τους δασκάλους ώστε να κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Οι δάσκαλοι προσπαθούν να κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον αλλά δεν υπάρχει χρόνος για να εμπλακούν όλα αυτά. Ωστόσο, αν υπάρχει καλή διάθεση και κατάλληλη εκπαίδευση μπορούν να γίνουν σημαντικά βήματα αλλά δεν υπάρχει ο χρόνος για να συνδυαστούν όλα αυτά σε μια ισορροπία και σε προσωπικό επίπεδο.

10. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με την ενημέρωση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα βιωσιμότητας; Απαιτείται η παρακολούθηση σχετικών επιμορφώσεων και σεμιναρίων;

Απαιτείται. Όλοι έχουμε μια γνώση έστω και υποτυπώδη αλλά για να γίνουν σημαντικά βήματα απαιτούνται βιωματικά σεμινάρια κυρίως εκτός από πληροφοριακά ώστε ο εκπαιδευτικός να καταλάβει έμπρακτα την ανακύκλωση, τη λελογισμένη χρήση, την προστασία του περιβάλλοντος κλπ. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που κάποια πράγματα τα αγνοούν τελείως. Οι αλλαγές που προκύπτουν από τις περιβαλλοντικές αλλαγές είναι σαρωτικές.

11. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να καλλιεργούνται από τα σχολεία προκειμένου να προωθηθεί η βιωσιμότητα εντός του σχολικού πλαισίου;

Αρχικά σεβασμός στον άνθρωπο και το περιβάλλον. Άλλα χαρακτηριστικά είναι η αλληλεγγύη στον συνάνθρωπο και στους μελλοντικούς πολίτες που θα έχουν δίκαιο μείρασμα στους πόρους της γης, η ενσυναίσθηση και η δικαιοσύνη. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά πρέπει να καλλιεργηθούν τόσο στα παιδιά όσο και στους εκπαιδευτικούς. Πρέπει να υπολογίζεται και η οικονομία σε όλα τα επίπεδα.

12. Ποιες πρακτικές υιοθετείτε στο σχολείο το οποίο διευθύνετε σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη; Είναι βιοματικού ή πληροφοριακού χαρακτήρα;

Προσπαθούμε να είναι βιοματικού χαρακτήρα. Υπάρχουν και πληροφοριακού χαρακτήρα. Όταν το παιδί το βιώνει, το αφομοιώνει πιο εύκολα. Πρακτικές που έχουμε υιοθετήσει είναι η ανακύκλωση με κάδους διαφορετικών χρωμάτων για όλα τα υλικά ξεχωριστά, περιηγήσεις στον Εθνικό Δρυμό Σουνίου σε συνεργασία με το ΚΕΠΕΑ όπου τα παιδιά έχουν δει τη βιοποικιλότητα, τις ζημιές από πυρκαγιές κλπ., έχουν πραγματοποιήσει δεντροφυτεύσεις, καθαρισμούς παραλίας κλπ.

13. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη συνεργασία του σχολείου με άλλους φορείς προκειμένου να επιτευχθεί η προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης;

Είμαι υπέρ των συνεργασιών. Το σχολείο πρέπει να είναι ανοικτό στην κοινωνία και τη συνεργασία με διάφορους φορείς. Ο Δήμος, ευτυχώς, είναι δίπλα μας. Ο Δήμαρχος είναι εξαιρετικός και στέκεται πολύ στα σχολεία. Με τα ΚΕΠΕΑ έχουμε συνεργαστεί πολλές φορές. Θεωρώ πως η συνεργασία με άλλους φορείς επιβάλλεται καθώς το σχολείο δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνο του. Χρειάζεται η συνδρομή των φορέων.

14. Ποια είναι η ανταπόκριση των παιδιών όσον αφορά την υιοθέτηση των πρακτικών βιωσιμότητας;

Τα παιδιά είναι πολύ δεκτικά. Όταν τα παρουσιάσεις με ωραίο τρόπο και εξηγήσεις παραστατικά για ποιο λόγο γίνονται είναι πολύ δεκτικά αρκεί να καταλάβουν για ποιο λόγο γίνονται. Όταν καταλάβουν είναι πολύ δεκτικά, ακόμα και ενθουσιώδη μπορώ να πω.

15. Ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι πρέπει να έχει ο/η Διευθυντής/ τρια του σχολείου προκειμένου να διευθύνει το σχολείο σύμφωνα με τις αρχές της βιωσιμότητας;

Θεωρώ ότι πρέπει να έχει όλα τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ένας Διευθυντής, δηλαδή ευελιξία και ενσυνείδηση για το περιβάλλον σε πολύ έντονο βαθμό. Πρέπει να είναι προσαρμοστικός, ευρηματικός, ευέλικτος, έξυπνος και πρέπει να έχει αφυπνιστεί σε πολύ μεγάλο βάθος για τα προβλήματα του πλανήτη. Τέλος, οφείλει να έχει κριτική σκέψη ώστε οτιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο να μπορεί να το κάνει πιο βιώσιμο και να γνωρίζει βασικές αρχές οικονομίας.

16. Πως μπορεί να προσεγγιστεί η έννοια της βιωσιμότητας σε διοικητικό επίπεδο;

Πρέπει να παρέχεται εκπαίδευση όλου του προσωπικού του σχολείου, δηλαδή όσοι υπάρχουν στο σχολείο πρέπει να εκπαιδευτούν και να αφυπνιστούν γενικότερα για τη λελογισμένη κατανάλωση, την ανακύκλωση, την εξοικονόμηση υλικών και των πόρων ενέργειας. Πρέπει να υπάρχει αναγκαιότητα. Για παράδειγμα, εγώ δεν εκτυπώνω αλόγιστα. Αν δεν είναι κάποιο επίσημο έγγραφο, θα εκτυπώσω πάνω σε ένα ήδη χρησιμοποιημένο χαρτί. Πρέπει να γίνει ψηφιοποίηση σε όλα. Η ψηφιοποίηση θα φέρει φοβερές αλλαγές στην εξοικονόμηση των πόρων. Ένα χαρτί χρειάζεται εκτύπωση, υπογραφή, σκανάρισμα κλπ. ενώ στη ψηφιοποίηση η κίνηση είναι αυτοματοποιημένη.

2^η Συνέντευξη: Χρήστος Μακρής

Μέρος 1^ο

1. Ποιο είναι το ονοματεπώνυμο σας;

Μακρής Χρήστος

2. Ποια είναι η ημερομηνία γεννήσεώς σας;

03/09/1959

3. Ποια είναι η τρέχουσα ιδιότητά σας;

Συνταξιούχος εκπαιδευτικός

4. Ποιο είναι το βασικό σας Πανεπιστημιακό πτυχίο;

Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Αθηνών

5. Ποιους άλλους τίτλους διαθέτετε (μεταπτυχιακούς, διδακτορικούς);

Έχω μεταπτυχιακό στην Κοινωνιολογία και Ψυχολογία της Παιδείας και στη Μελέτη Συγγραφής Βιβλίου Περιβάλλοντος και Γεωγραφίας .

6. Πόσα χρόνια είστε στην τωρινή σας θέση;

Έμουν 35 έτη εκπαιδευτικός, τα 10 έτη υποδιευθυντής και τα 17 έτη διευθυντής.

7. Ποιο είναι το όνομα της περιοχής του σχολείου σας;

3ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά – Γούβα του Βάβουλα

Μέρος 2ο

8. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη βιωσιμότητα στο σημερινό ελληνικό σχολείο;

Δεν διδάσκεται επαρκώς. Θα έπρεπε να διδάσκεται και να συζητιέται περισσότερο στο σημερινό ελληνικό σχολείο. Είμαστε ακόμα σε πρωταρχικά στάδια.

9. Θεωρείτε πως η δομή του Ελληνικού σχολείου επιτρέπει την ενσωμάτωση των αρχών της βιώσιμης ανάπτυξης στη διδασκαλία και γενικότερα στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία του σχολείου;

Βεβαίως, πρέπει όμως να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες, διοικητικές, οικονομικές και διαπροσωπικές.

10. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να καλλιεργούνται από τα σχολεία προκειμένου να προωθηθεί η βιωσιμότητα εντός του σχολικού πλαισίου;

Να καταλάβουμε όλοι μέσα στην Εκπαιδευτική Κοινότητα, την ανάγκη στήριξης του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζούμε, την προσοντούχο διατήρηση του ήδη υπάρχοντος βιοτικού πεδίου και τη μη απορρόφηση αυτού ώστε να το καταστήσουμε επαρκές για τις επόμενες γενιές.

11. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με την ενημέρωση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα βιωσιμότητας; Απαιτείται η παρακολούθηση σχετικών επιμορφώσεων και σεμιναρίων;

Οπωσδήποτε χρειάζεται η παρακολούθηση σχετικών επιμορφώσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας διότι οι νέες τάσεις και στοιχεία Βιώσιμης Ανάπτυξης στη ζωή μας είναι σχεδόν άγνωστες.

12. Ποιες πρακτικές υιοθετείτε στο σχολείο το οποίο διευθύνετε σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη; Είναι βιοματικού ή πληροφοριακού χαρακτήρα;

Είναι μεικτές οι πρακτικές, ενημερωνόμαστε, ενημερώνουμε την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου, βιώνουμε με πρακτικές εφαρμογές τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και καταλήγουμε στο αποτέλεσμα των εφαρμογών πληροφορώντας την κοινότητα. Τέτοιες πρακτικές είναι οι

επισκέψεις σε διάφορα πάρκα, η φύτευση δέντρων στο σχολείο, η υιοθέτηση ζώων, οι συζητήσεις μέσα στην τάξη κ.α.

13. Ποια είναι η ανταπόκριση των παιδιών όσον αφορά την υιοθέτηση των πρακτικών βιωσιμότητας;

Τα παιδιά ανταποκρίνονται πλήρως. Τα βρίσκουν πολύ ενδιαφέροντα αυτά τα θέματα και τα εφαρμόζουν όταν υιοθετούνται οι πρακτικές αυτές.

14. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη συνεργασία του σχολείου με άλλους φορείς προκειμένου να επιτευχθεί η προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης;

Δίνεται η δυνατότητα στα σχολεία να έλθουν σε συνεργασία με άλλους ειδικούς επί του θέματος φορείς όπως περιβαλλοντικούς κλπ.

15. Ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι πρέπει να έχει ο/η Διευθυντής/ τρια του σχολείου προκειμένου να διευθύνει το σχολείο σύμφωνα με τις αρχές της βιωσιμότητας;

Πρέπει να διαθέτει τα ευγενή αισθήματα ώστε να είναι σε θέση να τα καλλιεργήσει στους μαθητές του. Πρέπει να εμπνέει στους μαθητές του τον σεβασμό στον άνθρωπο και το περιβάλλον, το ήθος και να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

16. Πως μπορεί να προσεγγιστεί η έννοια της βιωσιμότητας σε διοικητικό επίπεδο;

Υπάρχουν οι πρακτικές οι οποίες είναι στα χέρια των Διευθυντών που τους δίνουν το δικαίωμα να καλλιεργήσουν στην σχολική τους μονάδα τα ευγενή αισθήματα και τις τάσεις προς την εύρυθμη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Τέτοιοι τρόποι είναι η διατήρηση της ισορροπίας στις διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική κοινότητα, οι διοργανώσεις εκδρομών και δράσεων με γνώμονα τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και η προώθηση των ευγενών αισθημάτων από τις πρακτικές σε διοικητικό επίπεδο. Η επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι αρωγός για την προσέγγιση της Βιώσιμης Ανάπτυξης.

3^η Συνέντευξη: Παναγιώτα Τιλκερίδου

Μέρος 1ο

1. Ποιο είναι το ονοματεπώνυμο σας;

Τιλκερίδου Παναγιώτα

2. Ποια είναι η ημερομηνία γεννήσεώς σας;

26/2/1970

3. Ποια είναι η τρέχουσα ιδιότητά σας;

Υπεύθυνη Διεύθυνσης Παιδικού Σταθμού και Νηπιαγωγείου- Υπεύθυνη Τμήματος Παιδικού Σταθμού

4. Ποιο είναι το βασικό σας Πανεπιστημιακό πτυχίο;

Τμήμα Παιδοκόμων – Βρεφονηπιοκόμων στην ιδιωτική σχολή «Αντρέας Συγγρός» για τέσσερα χρόνια. Συμπεριλήφθηκε άσκηση σε βρεφονηπιακούς σταθμούς και νηπιαγωγεία.

5. Ποιους άλλους τίτλους διαθέτετε (μεταπτυχιακούς, διδακτορικούς);

Στο MIT δίπλωμα εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού βρεφονηπιακών σταθμών για ένα χρόνο. Επίσης, έχω πολλά εξειδικευμένα σεμινάρια και διπλώματα μουσικοκινητικής, θεατρικού εργαστηρίου παιδιών και ενηλίκων στο ΔΕΠΑΚ στο Κερατσίνι, κουκλοθέατρου, αφήγησης παραμυθιού, παραδοσιακών χορών, παιδικής αναπηρίας, πεγνιοθεραπείας, φωνολογό- παιχνιδιών και κατασκευής και εμπύχωσης κούκλας. Επίσης, έχω μια επιμόρφωση με θέμα «Η συμβολή της κλινικής ψυχολογίας στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών και εφήβων», στις πρώτες βοήθειες και ένα σεμινάριο με θέμα «Η ενεργός και δυναμική προσέγγιση των παιδιών στην πολιτιστική κληρονομιά».

6. Πόσα χρόνια είστε στην τωρινή σας θέση;

Ως διευθύντρια είμαι τους τελευταίους μήνες.

7. Ποιο είναι το όνομα της περιοχής του σχολείου σας;

Πειραιάς- Εκπαιδευτήρια Ιεράς Μητρόπολης Πειραιώς

Μέρος 2ο

8. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη βιωσιμότητα στο σημερινό ελληνικό σχολείο;

Προωθείται τυπικά στα λόγια, όχι όμως ουσιαστικά. Στην πράξη υπάρχει μεγάλη απόκλιση. Εμείς, οι άνθρωποι, που μπορεί να το προωθούμε στην ουσία τα λόγια δεν ταυτίζονται τις πράξεις μας. Δεν είμαστε γνώστες της πραγματικότητας και του εαυτού μας.

9. Θεωρείτε πως η δομή του Ελληνικού σχολείου επιτρέπει την ενσωμάτωση των αρχών της βιώσιμης ανάπτυξης στη διδασκαλία και γενικότερα στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία του σχολείου;

Δεν θεωρώ ότι επιτρέπει αλλά θα έπρεπε. Σε κάποια σχολεία που υπάρχουν ενσυνείδητοι άνθρωποι και υπάρχει ομαδικό πνεύμα και συνεργασία κάτι διαφαίνεται, φαίνεται η διαφορά. Έτσι ξεχωρίζει η μια σχολική κοινότητα από την άλλη.

10. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να καλλιεργούνται από τα σχολεία προκειμένου να προωθηθεί η βιωσιμότητα εντός του σχολικού πλαισίου;

Εκτίμηση και σεβασμός στην ύπαρξή μου. Η ευλογία στην ανθρώπινη μορφή ψυχικά και σωματικά και στη συνέχεια αυτή η εκτίμηση και ο σεβασμός να υπάρχει στους συμμαθητές, στα πράγματα, στα λουλούδια, σε όλη τη σχολική κοινότητα και σε όλο το περιβάλλον μας. Για παράδειγμα, ο τρόπος που τρώνε το φαγητό, ο τρόπος που χειρίζονται το ψωμί που θα περισσέψει, το χαρτί που θα χρησιμοποιήσουν, αν θα περιμένουν στη σειρά τους κλπ. Υπάρχει θέση για όλους αρκεί να περιμένουν. Όταν ένα παιδί παίρνει τη σειρά του άλλου πονάει και αυτό. Υποστηρίζω πάρα πολύ ότι σωστό και λάθος δεν υπάρχει αλλά υπάρχει δίκαιο και άδικο σε σχέση με μένα και με τους άλλους. Αυτό συμπεριλαμβάνει τα πάντα, από τον τρόπο που θα πάρουν την τσάντα τους, αν πέσει άλλη τσάντα να την τοποθετήσουν, στο μοίρασμα, στα παιχνίδια, κοινά παιχνίδια που θα φέρουν χαρά σε εμάς και στους άλλους. Η χαρά επιστρέφει σε εμάς όταν καθαρίζουμε ομαδικά την τάξη και βοηθάμε ο ένας τον άλλον, δηλαδή όταν υπάρχει συνεργασία. Τα παιδιά μαθαίνουν να λυπούνται με τη λύπη των άλλων παιδιών και να χαίρονται με τη χαρά των άλλων παιδιών όπως για παράδειγμα στα γενέθλια.

11. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με την ενημέρωση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα βιωσιμότητας; Απαιτείται η παρακολούθηση σχετικών επιμορφώσεων και σεμιναρίων;

Είναι θέμα επιλογής. Θεωρώ ότι θα χρειαζόταν. Υπάρχει διάθεση αλλά δεν γνωρίζουμε ότι υπάρχει. Δεν είναι υποχρεωτικό αλλά στην ουσία χρειάζεται παραπάνω πληροφόρηση και ενημέρωση. Θεωρώ ότι πολλοί δεν γνωρίζουν διότι θεωρούν ότι είναι κάτι εξειδικευμένο ή είδος πολυτελείας.

12. Ποιες πρακτικές υιοθετείτε στο σχολείο το οποίο διευθύνετε σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη; Είναι βιωματικού ή πληροφοριακού χαρακτήρα;

Είναι βιωματικού και πληροφοριακού χαρακτήρα. Πρέπει να είναι βιωματικού στην ηλικία των παιδιών ώστε ο ένας να το μεταδώσει στον άλλον και να γίνεται ουσιαστικά. Από 18 μηνών έως 6μνη χρονών δεν υπάρχει άλλος τρόπος. Πρέπει να προηγηθεί το βιωματικό έργο και η πληροφορία θα έρθει μετά. Προωθείται η ουσιαστική επικοινωνία και η επίλυση όλων των θεμάτων με τον λόγο. Όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν τη σκέψη έχουν μεγαλύτερη δύναμη ώστε να χρησιμοποιήσουν τον λόγο. Τα χέρια είναι πιο εύκολος αλλά όχι αποτελεσματικός τρόπος. Η ουσιαστική επικοινωνία συνδυάζεται με το σώμα και την κίνηση διότι τα παιδιά θα δουν την έκφραση του προσώπου και την ενθάρρυνση στο πρόσωπό μας. Πρέπει να υπάρχει συνδυαστικά λόγος και σώμα για να υπάρχει εξέλιξη. Δράσεις που έχουν πραγματοποιηθεί είναι το ομαδικό μαγείρεμα και η κατανάλωσή του από όλους μας μαζί, το φύτεμα, το πότισμα και η φροντίδα των λουλουδιών κλπ. Οτιδήποτε λέει το παιδί σε εμάς μας βάζει σε διαφορετικούς προβληματισμούς. Τα ακούμε και τα εξελίσσουμε. Για παράδειγμα, μια φορά ένα παιδί είχε διαμαρτυρηθεί για τα πλαστικά μπουκάλια που μολύνουν τη θάλασσα. Έπειτα από συζήτηση διηγήθηκα στα παιδιά την ιστορία με τον Ταξιάρχη και το μπουκάλι που φτάνει στη Σύμη. Υπό αυτό το πρίσμα καλλιεργήσαμε άλλες πτυχές. Φτιάξαμε ζωγραφίες και γράψαμε προσευχές και τα βάλουμε σε μπουκάλια για να πάνε στη Σύμη. Μια άλλη φορά ένα παιδί έβλεπε το διπλανό του που έκανε σωστά τη δραστηριότητα που τους είχα αναθέσει και μου είπε πως εγώ φταίω που δεν προσπάθησα πολύ καθώς έβλεπε τη διπλανή του που το έκανε σωστά. Στο σημείο αυτό φάνηκε ότι έχει αποκτηθεί η εμπιστοσύνη και το παιδί ζητάει τη συνεργασία από μόνο του. Πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη και στην αντιγραφή. Μπορεί για μας τους ενήλικες η αντιγραφή να μην είναι σωστός τρόπος όμως για τα παιδιά είναι ένας τρόπος να δείξουν την εμπιστοσύνη και την ασφάλεια που νιώθουν. Πρέπει να υπάρχει ασφάλεια στο σχολικό

περιβάλλον. Έτσι τα παιδιά μπορούν να παραδεχτούν, ακόμα, πως έχουν κάνει κάτι που δεν έπρεπε.

13. Ποια είναι η ανταπόκριση των παιδιών όσον αφορά την υιοθέτηση των πρακτικών βιωσιμότητας;

Είναι οι καλύτεροι αποδέκτες. Μέσα από την επανάληψη και τη συζήτηση προκύπτει το καλύτερο αποτέλεσμα. Όλα αυτά τα χρόνια επικοινωνώ καλύτερα με τα παιδιά παρά με τους ενήλικες. Τα παιδιά δεν θεωρούν τίποτα δεδομένο και εξελίσσονται όταν ακούν και μαθαίνουν. Αυτά τα δύο στοιχεία πρέπει να αξιοποιήσουμε. Για παράδειγμα, μια φορά ένα παιδί ζωγράφισε αλλά δεν του άρεσε η ζωγραφιά του και ήθελε άλλο χαρτί. Εκείνη τη στιγμή δεν είχα στην τάξη άλλο χαρτί επομένως του είπα να ζωγραφίσει από την πίσω πλευρά. Το παιδί τελικά τσαλάκωσε το χαρτί και επέμενε πως ήθελε οπωσδήποτε άλλο χαρτί. Έπειτα από συζήτηση του υποσχέθηκα πως την επόμενη φορά θα του φέρω άλλο χαρτί αρκεί να μην επαναλάβει αυτή την αρνητική συμπεριφορά. Τελικά όταν έγινε πάλι κάτι αντίστοιχο, πραγματοποίησα την υπόσχεσή μου και του έδωσα άλλο χαρτί και το παιδί απέβαλε την αρνητική συμπεριφορά και ήταν πιο θετικός και ανοικτός στα πράγματα. Τα παιδιά αποκτούν μια αρνητική συμπεριφορά όμως μετά από συζήτηση τα παιδιά αλλάζουν τη συμπεριφορά τους και ακούν. Τα παιδιά πρέπει να εκφράζονται. Κάνουν πρώτα πράξεις και μετά χρησιμοποιούν το λόγο. Αντίθετα, οι ενήλικες πρώτα χρησιμοποιούν το λόγο επομένως πολλές φορές η πράξη δεν ακολουθεί. Η διαφορά των παιδιών με τους ενήλικες είναι ότι οι ενήλικες υπήρξαν κάποτε παιδιά όμως δεν βοηθούν τα παιδιά πάντα. Οι ενήλικες πρέπει να κάνουν πίσω και να βοηθήσουν το παιδί διότι ο αγώνας είναι άνισος. Τα παιδιά δεν υπήρξαν ποτέ ενήλικες. Ο ενήλικας ξέρει πως είναι να είσαι παιδί, ξέρει να βοηθήσει το παιδί αλλά και το παιδί που έχει μέσα του. Ο ενήλικας πρέπει με τους συνεργάτες του να δρα ως ενήλικας αλλά με τα παιδιά πρέπει να διατηρεί την παιδικότητά του για να εξελιχθεί και ο ίδιος. Έτσι, το παιδί που θα γίνει ενήλικας, θα γίνει ένας ενήλικας που θα μπορεί να πει όχι χωρίς θυμό αλλά με σεβασμό.

14. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη συνεργασία του σχολείου με άλλους φορείς προκειμένου να επιτευχθεί η προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης;

Το σχολείο είναι πάντα ανοικτό γιατί έτσι εξελίσσεται και βασίζεται στο θέμα της ηθικής και του σεβασμού. Το γεγονός ότι το σχολείο είναι εκκλησιαστικό οδηγεί προς μια τέτοια κατεύθυνση δηλαδή μοιράζομαι, ανησυχώ κλπ. Υπάρχει συνεργατικότητα και επικοινωνία. Φορείς με τους οποίους συνεργαζόμαστε είναι η εκκλησία, ιατρικοί φορείς, θεατρικές ομάδες

και θέατρα, ζαχαροπλαστική, εκπαιδευτικοί φορείς όπως τα πράματα και θάματα αλλά και διάφοροι χώροι όπως ο Βοτανικός Κήπος, τα μουσεία, το Δημοτικό Θέατρο Πειραιά κλπ.

15. Ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι πρέπει να έχει ο/η Διευθυντής/ τρια του σχολείου προκειμένου να διευθύνει το σχολείο σύμφωνα με τις αρχές της βιωσιμότητας;

Να είναι ένας ισορροπημένος άνθρωπος και να είναι ανοικτός στο οτιδήποτε λειτουργεί θετικά για το παιδί. Αυτή πρέπει να είναι η πυξίδα για να πορευτεί. Ένας ισορροπημένος ενήλικας μπορεί να δεχθεί λάθη τα οποία επιτρέπονται χωρίς κριτική με στόχο την εξέλιξη. Ο διευθυντής περιμένει να έρχεται ο υφιστάμενός του στο γραφείο. Ο σωστός διευθυντής ξέρει να βγαίνει από την πόρτα του γραφείου και να κινείται σε όλη τη σχολική μονάδα σαν βοηθός και φύλακας.

16. Πως μπορεί να προσεγγιστεί η έννοια της βιωσιμότητας σε διοικητικό επίπεδο;

Αν οι ενήλικες έχουν τη διάθεση όλα θα πάνε καλά, αν την εμποδίσουν τα πράγματα θα εξελιχθούν διαφορετικά από το αναμενόμενο. Οι ενήλικες πρέπει να έχουν τη διάθεση να συνεργαστούν. Δεν θεωρώ ότι πρέπει να απορρίπτεται κάποιος αλλά πρέπει να τον εμψυχώσω, πρέπει να μεσολαβήσω για να δω τι δε λειτουργεί σωστά στο διοικητικό επίπεδο το οποίο αφορά κυρίως τις διαπροσωπικές σχέσεις. Πρέπει να μεσολαβήσει ο διευθυντής και να αντιμετωπίσει τις αδύναμες πλευρές. Δεν πρέπει οι εργαζόμενοι να βλέπουν ο ένας τον άλλον ως ανταγωνιστές αλλά ως μέρη του σχολικού συνόλου. Η κριτική είναι εύκολο αλλά όχι αποτελεσματικό μέσο. Θέλω να τους κάνω να πιστεύουν σε αυτό για το οποίο έχουν επιλεγεί και να δώσω ευκαιρίες. Αν κάτι δεν γίνει σωστά πρέπει ο καθένας να αναλάβει το κομμάτι της ευθύνης του σαν υπεύθυνος ενήλικας. Αν δεν υπάρχει θέμα στις διαπροσωπικές σχέσεις, μπορεί να λειτουργήσει πολύ καλά. Πολλές φορές, νομίζουμε ότι επικοινωνούμε αλλά τελικά δεν επικοινωνούμε ουσιαστικά. Προσωπικά, δεν θεωρώ τον εαυτό μου διευθύντρια. Θεωρώ ότι είμαι μέλος μιας σχολικής κοινότητας, ενός σχολικού συνόλου.

4^η Συνέντευξη: Ιωάννης Γρηγοράκης

Μέρος 1ο

1. **Ποιο είναι το ονοματεπώνυμο σας;**

Γρηγοράκης Ιωάννης

2. **Ποια είναι η ημερομηνία γεννήσεώς σας;**

10/11/1963

3. **Ποια είναι η τρέχουσα ιδιότητά σας;**

Διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου της Ιεράς Μητρόπολης Πειραιά

4. **Ποιο είναι το βασικό σας Πανεπιστημιακό πτυχίο;**

Bachelor στη μουσική στο Πανεπιστήμιο INDIANAPOLIS

5. **Ποιους άλλους τίτλους διαθέτετε (μεταπτυχιακούς, διδακτορικούς);**

Μεταπτυχιακό στη διεύθυνση χορωδίας και διδακτορικό με θέμα τις Μαζούρκες του Σοπέν

6. **Πόσα χρόνια είστε στην τωρινή σας θέση;**

Από το έτος 2016- 2017, δηλαδή 8 χρόνια

7. **Ποιο είναι το όνομα της περιοχής του σχολείου σας;**

Πειραιάς- Εκπαιδευτήρια Ιεράς Μητρόπολης Πειραιώς

Μέρος 2ο

8. **Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη βιωσιμότητα στο σημερινό ελληνικό σχολείο;**

Θεωρώ ότι είναι σε πολύ πρωταρχικό στάδιο. Η βιωσιμότητα με την ευρεία έννοια είναι ακόμα σε πολύ αρχικά στάδια.

9. Θεωρείτε πως η δομή του Ελληνικού σχολείου επιτρέπει την ενσωμάτωση των αρχών της βιώσιμης ανάπτυξης στη διδασκαλία και γενικότερα στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία του σχολείου;

Δεν νομίζω. Αν υπήρχε θα είχε φέρει και αποτελέσματα. Δεδομένου ότι η εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται την εμπειρία των μαθητών πρέπει στα σχολεία να υπάρξουν δομές που να προωθούν και να προβάλλουν τη βιώσιμη ανάπτυξη με βιωματικό τρόπο και τονίζω τη λέξη βιωματικό. Για παράδειγμα, η καλλιέργεια κήπων από τα ίδια τα παιδιά, η χρήση μικρότερου όγκου χαρτιού κλπ.

10. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να καλλιεργούνται από τα σχολεία προκειμένου να προωθηθεί η βιωσιμότητα εντός του σχολικού πλαισίου;

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μεταφέρουν τις πληροφορίες στα παιδιά με γνώσεις και παραδείγματα και να τα ευαισθητοποιούν για τη βιωσιμότητα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά. Η κοινωνική πλευρά είναι πολύ σημαντική για να εισέλθουν τα παιδιά στην κοινωνία. Παίζουν μεγάλο ρόλο και οι γονείς. Η ενημέρωσή τους πρέπει να πραγματοποιείται με διεξοδικούς τρόπους καθημερινότητας. Αν εκπαιδευτούν οι γονείς θα μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά όταν εκπαιδούνται στο σχολείο. Απαιτείται συνολική ευαισθητοποίηση και συνειδητοποίηση ότι είμαστε συλλογικά όντα και δεν μπορούμε να γίνουμε εγωκεντρικά.

11. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με την ενημέρωση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα βιωσιμότητας; Απαιτείται η παρακολούθηση σχετικών επιμορφώσεων και σεμιναρίων;

Τα σεμινάρια γίνονται εντελώς θεωρητικά. Θα έπρεπε να γίνονται βιωματικά σεμινάρια ακόμα και για τους ενήλικες. Κάποια πράγματα πρέπει να γίνουν τρόπος ζωής, πρέπει να το συνειδητοποιήσουμε και να το αισθανθούμε και μετά να μπούμε στην πράξη.

12. Ποια είναι η ανταπόκριση των παιδιών όσον αφορά την υιοθέτηση των πρακτικών βιωσιμότητας;

Η ανταπόκριση είναι άμεση. Έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση σε σχέση με το περιβάλλον αλλά πρέπει να ενθαρρύνονται από το παράδειγμα των ενηλίκων. Τα παιδιά είναι πιο ευαισθητοποιημένα σε σχέση με τη βιώσιμη ανάπτυξη.

13. Ποιες πρακτικές υιοθετείτε στο σχολείο το οποίο διευθύνετε σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη; Είναι βιωματικού ή πληροφοριακού χαρακτήρα;

Είναι περισσότερο βιωματικού χαρακτήρα. Στα καινοτόμα προγράμματα των τάξεων χρησιμοποιούμε και πληροφοριακού χαρακτήρα μέσω διαδικτύου. Πολλά από τα προγράμματα που παρακολουθούν σχετίζονται με το περιβάλλον. Επίσης, παρακολουθούν προγράμματα ανακύκλωσης.

14. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη συνεργασία του σχολείου με άλλους φορείς προκειμένου να επιτευχθεί η προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης;

Πρέπει να υπάρχει καλή συνεργασία. Υπάρχουν προγράμματα που απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικίες και αυτό βοηθάει πάρα πολύ. Έχουμε πολύ καλή συνεργασία με την εκκλησία, αφού το σχολείο ανήκει στη Μητρόπολη, και με άλλους φορείς όπως τα ΚΠΕ, τον ΕΟΑΝ που τα παιδιά είχαν παρακολουθήσει ένα σεμινάριο με θέμα την προσπάθεια μείωσης των αποβλήτων το 2021 κλπ. Συμμετέχουμε, επίσης, σε ευρωπαϊκά προγράμματα σε σχέση με τη βιώσιμη ανάπτυξη.

15. Ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι πρέπει να έχει ο/η Διευθυντής/ τρια του σχολείου προκειμένου να διευθύνει το σχολείο σύμφωνα με τις αρχές της βιωσιμότητας;

Αρχικά, πρέπει να έχει γνώση σε σχέση με τη βιώσιμη ανάπτυξη, να έχει υιοθετήσει ο ίδιος τις αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης και με τα παραδείγματα και το λόγο του να ενθαρρύνει τους μαθητές σε αυτή την κατεύθυνση. Πρέπει να είναι επικοινωνιακός για να το μεταφέρει. Πρέπει να ενθαρρύνει και να επιβραβεύει τους μαθητές όταν γίνεται κάτι καλά σε σχέση με τη βιωσιμότητα.

16. Πως μπορεί να προσεγγιστεί η έννοια της βιωσιμότητας σε διοικητικό επίπεδο;

Το σχολείο ανήκει στη Μητρόπολη επομένως εγώ σαν διευθυντής μπορώ να προτείνω κάποια πράγματα. Μετά από τη συζήτηση που είχαμε σκοπεύω να κάνω κάποιες προτάσεις για να προσεγγίσουμε περισσότερο το συγκεκριμένο θέμα. Γενικά, προσπαθούμε να αναλαμβάνουμε σχετικές δράσεις όπως το μάζεμα καπακιών ώστε να υιοθετήσουν τα παιδιά αντίστοιχες συμπεριφορές. Θεωρώ ότι πρέπει να γίνουν και άλλα πράγματα για να προσεγγιστεί η έννοια της βιωσιμότητας διοικητικά.

5^η Συνέντευξη: Σπυρίδων Μποζιονέλος

Μέρος 1^ο

- 1. Ποιο είναι το ονοματεπώνυμο σας;**

Μποζιονέλος Σπυρίδων

- 2. Ποια είναι η ημερομηνία γεννήσεώς σας;**

1980

- 3. Ποια είναι η τρέχουσα ιδιότητά σας;**

Διευθυντής του 2^{ου} ΔΣ Κρανιδίου Αργολίδας

- 4. Ποιο είναι το βασικό σας Πανεπιστημιακό πτυχίο;**

Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών

- 5. Ποιους άλλους τίτλους διαθέτετε (μεταπτυχιακούς, διδακτορικούς);**

Μεταπτυχιακό στην Πληροφορική στην Εκπαίδευση ΕΚΠΑ

- 6. Πόσα χρόνια είστε στην τωρινή σας θέση;**

5 χρόνια

- 7. Ποιο είναι το όνομα της περιοχής του σχολείου σας;**

Ερμιονίδα Αργολίδας

Μέρος 2^ο

- 8. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη βιωσιμότητα στο σημερινό ελληνικό σχολείο;**

Το ελληνικό σχολείο πάσχει, καθώς υποχρηματοδοτείται.

9. Θεωρείτε πως η δομή του Ελληνικού σχολείου επιτρέπει την ενσωμάτωση των αρχών της βιώσιμης ανάπτυξης στη διδασκαλία και γενικότερα στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία του σχολείου;

Όχι, καθώς θα έπρεπε να υπάρχει υποχρεωτική επέκταση της λειτουργίας του έως τις 14.00, ώστε να μπορέσουν να ενσωματωθούν τα νέα γνωστικά αντικείμενα.

10. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να καλλιεργούνται από τα σχολεία προκειμένου να προωθηθεί η βιωσιμότητα εντός του σχολικού πλαισίου;

Θα πρέπει να καλλιεργηθεί η έννοια της ενσυναίσθησης, του εθελοντισμού και της προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο.

11. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με την ενημέρωση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα βιωσιμότητας; Απαιτείται η παρακολούθηση σχετικών επιμορφώσεων και σεμιναρίων;

Είναι αναγκαία η ύπαρξη επιμόρφωσης, τόσο ενδοσχολικά όσο και από φορείς του ΥΠΑΙΘΑ

12. Ποιες πρακτικές υιοθετείτε στο σχολείο το οποίο διευθύνετε σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη; Είναι βιωματικού ή πληροφοριακού χαρακτήρα;

Οι πρακτικές που αφορούν στη βιώσιμη ανάπτυξη ενσωματώνονται συνήθως στα εργαστήρια δεξιοτήτων. Υπάρχουν συνεργασίες με κοινωνικούς φορείς και ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης μέσω projects.

13. Ποια είναι η ανταπόκριση των παιδιών όσον αφορά την υιοθέτηση των πρακτικών βιωσιμότητας;

Τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον σε κάθε τι καινούριο και επιθυμούν να μάθουν και να υιοθετήσουν νέες πρακτικές, κινητοποιώντας και τους μεγάλους.

14. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τη συνεργασία του σχολείου με άλλους φορείς προκειμένου να επιτευχθεί η προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης;

Είναι ο μόνος τρόπος, αρκεί η συνεργασία αυτή να γίνεται με όρους ισοτιμίας και να μην παρακωλύει σε καμία περίπτωση το βασικό σχολικό έργο.

15. Ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι πρέπει να έχει ο/η Διευθυντής/ τρια του σχολείου προκειμένου να διευθύνει το σχολείο σύμφωνα με τις αρχές της βιωσιμότητας;

Πρέπει να είναι επικοινωνιακός, καινοτόμος και να έχει διάθεση να διαθέσει αρκετό από τον ελεύθερο του χρόνο εκτός υπηρεσιακού ωραρίου.

16. Πως μπορεί να προσεγγιστεί η έννοια της βιωσιμότητας σε διοικητικό επίπεδο;

Σε διοικητικό επίπεδο, μέσω της παρακίνησης των εκπαιδευτικών (κυρίως μέσα από το παράδειγμα), μπορεί διοικητικά να εμφυσήσει ο διευθυντής το πνεύμα της βιωσιμότητας και να τους οδηγήσει να υιοθετήσουν πρακτικές προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Πάντα βέβαια μέσα από συνεργασίες με τους τοπικούς παράγοντες και φορείς.

