

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**“Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν
την αειφόρο ανάπτυξη και την αειφορία της σχολικής
μονάδας”**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΑΡΑΧΑΛΙΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ
Α.Μ.: ΟΕΚ20039**

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝ: Καρκαλάκος Σωτήριος, Καθηγητής

ΜΕΛΗ: Χλέτσος Μιχαήλ, Καθηγητής

Κοτταρίδη Κωνσταντίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια

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, Ιούνιος 2022

**UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS**



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

**“Attitudes and perceptions of Primary Education
teachers on issues related to sustainable development
and sustainability of the school unit”**

By

Karachalios Vasiliki

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, June 2022

*Στους γονείς μου, Ηλία και Γεωργία,
για την ενθάρρυνση και στήριξη
σε κάθε επιλογή μου.*

Ευχαριστίες

Θα ήθελα αρχικά, να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, καθηγητή κύριο Καρκαλάκο Σωτήριο, για την καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές του, σε όλα τα στάδια συγγραφής της. Υπήρξε βάση ασφάλειας και στήριξης στο πρόσωπό μου, χαρίζοντάς μου, την οργανωτικότητα και τη μεθοδικότητα που τον διακρίνουν.

Ακόμα οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς, που δέχτηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, βοηθώντας με να διεκπεραιώσω την έρευνά μου. Η συμβολή τους υπήρξε αναπόσπαστο κομμάτι αυτής της εργασίας.

Τέλος ευχαριστώ την οικογένειά μου, που πάντοτε με στηρίζει, με εμπιστεύεται και μου δίνει δύναμη και ώθηση να ξεπεράσω τις εκάστοτε δυσκολίες που εμφανίζονται στο δρόμο μου, καθώς και τους συμφοιτητές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, που υπήρξαν συνοδοιπόροι μου σε αυτό το διαδικτυακό (λόγω covid) ταξίδι...

Πειραιάς, 2022

“Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη και την αειφορία της σχολικής μονάδας”

Σημαντικοί όροι: Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, αειφόρο/βιώσιμο σχολείο, ποιοτική εκπαίδευση, καινοτομία, ολιστική σχολική προσέγγιση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποτελεί μια εκπαιδευτική καινοτομία, καθώς εισάγει μια διαφορετική αντίληψη στο σχολείο. Βασίζεται σε πρωτοπόρες αρχές, πρωτότυπες παιδαγωγικές ιδέες και γνωρίσματα μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, όπως η διεπιστημονικότητα και η ολιστική μάθηση, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων και το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή. Αυτό έχει ως σκοπό τη διάπλαση αυτόνομων και ενεργών πολιτών και συνδέεται με την ανάγκη για ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση.

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε με σκοπό την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ανωτέρω θέμα, ως στοιχείο ποιότητας των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα της έρευνας φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως απαραίτητο στοιχείο για την οικοδόμηση ενός ποιοτικού-βιώσιμου σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τον προσανατολισμό σε ενεργητικές μαθησιακές προσεγγίσεις, που προάγουν την κριτική σκέψη. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται θετικά, στο θέμα της ενσωμάτωσης των αρχών της αειφορίας σε όλα τα μαθήματα και είναι πάντοτε θετικοί στην επιπλέον επιμόρφωση πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί πνεύμα συνεργασίας αλλά χωρίς την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, το άνοιγμα στην κοινωνία, την ενσωμάτωση της αειφορίας και των καινοτόμων δράσεων στη συνολική κουλτούρα του.

Τέλος, αναγνωρίζουν ως σημαντικότερα προβλήματα για τη δημιουργία ενός ποιοτικού-βιώσιμου σχολείου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, την ελλιπή χρηματοδότηση, την ανυπαρξία οικονομικών πόρων, την έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τον συγκεντρωτισμό, το ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα, την έλλειψη στήριξης εκ μέρους των φορέων καθώς και την έλλειψη οράματος.

“Attitudes and perceptions of Primary Education teachers on issues related to sustainable development and sustainability of the school unit”

Keywords: Education for Sustainable Development, sustainable school, qualitative education, innovation, holistic school approach, primary education.

SUMMARY

Education for Sustainable Development is an educational innovation, as it introduces a different concept to the school. It is based on pioneering principles, original pedagogical ideas and features of a quality education, such as interdisciplinarity and holistic learning, critical thinking, problem solving, participatory decision making and the opening of the school to life. This aims at shaping autonomous and active citizens and is linked to the need for substantial changes in education.

The present study was conducted in order to record teachers' perceptions on the above issue, as a quality element of primary schools.

The research findings show that teachers consider as an essential element for building a quality-sustainable primary education, the orientation to active learning approaches that promote critical thinking. Teachers respond positively to the issue of integrating the principles of sustainability into all subjects and are always positive in their additional training on this issue. In addition, teachers describe a school in which there is a spirit of cooperation but without the necessary logistical infrastructure, the openness to society, the integration of sustainability and innovative actions in its overall culture.

Finally, they recognize as the most important problems for the creation of a quality-sustainable school of primary education, the lack of funding, the lack of financial resources, the lack of adequate teacher training, concentric approach, the inelastic curriculum, the lack of support from institutions as well as and lack of vision.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
SUMMARY	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	13
1.1. Η διατύπωση του προβλήματος.....	13
1.2. Σκοπός-στόχοι και υποθέσεις της μελέτης.....	14
1.3. Επισκόπηση ερευνών σχετικών με την άποψη των εκπαιδευτικών για την αειφορία.....	15
1.3.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση από τη διεθνή βιβλιογραφία.....	15
1.3.2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση στην Ελλάδα.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ	20
2.1. Διερεύνηση της έννοιας της βιώσιμης ανάπτυξης.....	20
2.2. Βιώσιμη ανάπτυξη και εκπαίδευση.....	25
2.3. Ο όρος «ποιότητα» στην εκπαίδευση.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ	32
3.1. Περιβαλλοντική εκπαίδευση.....	32
3.2. Η πορεία του θεσμού της ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΤΟ ΑΕΙΦΟΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	35
4.1. Το Αειφόρο Σχολείο.....	35
4.2. Σκοπός και στόχοι του Αειφόρου Σχολείου.....	37
4.3. Τα χαρακτηριστικά του Αειφόρου Σχολείου.....	37
4.4. Προϋποθέσεις για ένα Αειφόρο Σχολείο.....	39
4.5. Το Αειφόρο Σχολείο στην Ελλάδα.....	40
4.6. Διοίκηση και αειφόρο σχολείο.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	46
5.1. Σκοπός-στόχοι της έρευνας.....	46
5.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	46
5.3. Αναγκαιότητα-σημαντικότητα της έρευνας.....	47
5.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	47
5.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	48
5.6. Το δείγμα της έρευνας.....	49
5.7. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.....	49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ	50
6.1. Χαρακτηριστικά του δείγματος.....	50
6.2. Τα αποτελέσματα της έρευνας.....	51
6.2.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	51
6.2.2. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την Αειφορία και το Αειφόρο σχολείο.....	62
6.2.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την αειφορία της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.....	69
6.3. Ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων.....	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	76
7.1. Συζήτηση- Συμπεράσματα.....	76
7.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	77
7.3. Προτάσεις.....	78
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ	80
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΗ	87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	90

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το κλίμα του πλανήτη αλλάζει με ταχύτατο ρυθμό προκαλώντας ασύλληπτες περιβαλλοντικές και ανθρωπιστικές καταστροφές. Η βασική αιτία για την κλιματική αλλαγή είναι η καύση των ορυκτών καυσίμων (γαιάνθρακες, πετρέλαιο, φυσικό αέριο). Η φύση και η κλίμακα των περιβαλλοντικών προβλημάτων επιβάλλουν να αναζητήσουμε λύσεις όχι μόνον στο τοπικό και στο εθνικό επίπεδο, αλλά κυρίως στο διεθνές. Απαιτείται να καθοριστούν εθνικές και διεθνείς προτεραιότητες ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα των ενεργειακών αποθεμάτων και των μη ανανεώσιμων πόρων εν γένει. Η παγκόσμια κοινότητα βρίσκεται μπροστά σε τεράστια διλήμματα τα οποία αφορούν τις κυρίαρχες κοινωνικές και ατομικές αξίες του σύγχρονου ανθρώπου, την κατανομή του πλούτου και της συνακόλουθης πολιτικής ισχύος, την πλήρη αποδυνάμωση της συντριπτικής πλειοψηφίας των κρατών-υπερδομών και την κυριαρχία του χρηματιστικού κεφαλαίου πάνω στην παραγωγή.

Η έννοια της αειφορίας που εμφανίζεται κατά τη δεκαετία του 1990 εστιάζει στις σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον άνθρωπο, στην κοινωνία και τη φύση. Εμπεριέχει δηλαδή το περιβάλλον αλλά ταυτόχρονα δηλώνει τη σχέση του με ζητήματα που σχετίζονται με την κοινωνία, την οικονομία και την ανάπτυξη. Η χρήση του όρου είναι πολλαπλή, αλλά είναι αποδεκτό ότι αποτελεί ρυθμιστική αρχή, που ρυθμίζει τις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους το περιβάλλον, η κοινωνία, η πολιτική και η οικονομία.

Η αειφόρος ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες. Η αειφόρος ανάπτυξη παίρνει διάφορες μορφές σε διαφορετικές κοινωνίες και περιβάλλοντα και είναι η διαδικασία με την οποία κοινωνίες συνειδητοποιούν αυτή την κατάσταση δυναμικής ισορροπίας που ονομάζεται αειφορία (Reid, 1995). Η έννοια της αειφορίας έρχεται να δώσει φιλοσοφικές, οικονομικές και πρακτικές απαντήσεις στα κύρια κοινωνικοοικονομικά και περιβαλλοντικά ζητήματα του καιρού μας. Το αίτημα της αειφορας αφορά όλους τους ανθρώπους που ζουν σήμερα, αλλά (εξίσου) και τις επόμενες γενιές.

Η αειφορία είναι μια ηθική αρχή ή αναγνώριση των ίσων δικαιωμάτων ανάμεσα στις σημερινές και τις μελλοντικές γενιές. Η αειφορία μπορεί να προσεγγιστεί με την επέκταση της οικονομικής και πολιτικής δημοκρατίας ή με τον κοινωνικό έλεγχο στον τρόπο και στα μέσα παραγωγής. Αειφόρος κοινωνία σημαίνει την εξάλειψη της ανισοκατανομής της πολιτικής και οικονομικής δύναμης και των συνακόλουθων ιεραρχικών δομών.

Αιτήματα της αειφορίας είναι η αποτροπή της οικολογικής καταστροφής (κλιματική αλλαγή, καταστροφή φυσικών οικοσυστημάτων, μόλυνση/ρύπανση του νερού και των εδαφών, ρύπανση της ατμόσφαιρας, κτλ), η εξασφάλιση της υγείας και παραγωγικότητας των οικοσυστημάτων, ώστε και οι επόμενες γενιές να ζήσουν σε ένα κόσμο υγιή και παραγωγικό, η εξαφάνιση της πείνας από τον κόσμο, η εξασφάλιση ανεκτού επιπέδου ζωής για όλους τους ανθρώπους που ζουν σήμερα στον κόσμο και η επικράτηση της ειρήνης και της συνεργασίας σε όλο τον κόσμο.

Η εκπαίδευση, αποτελεί το κυρίαρχο στοιχείο της κουλτούρας ενός λαού και συντελεί σημαντικά στην κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας (Πετρίδου, 2002). Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας είναι αντανάκλαση του οικονομικο-κοινωνικού συστήματος στο οποίο εφαρμόζεται και ταυτόχρονα είναι η κύρια δύναμη που το συνεχίζει και το ανανεώνει. Οποιαδήποτε

κοινωνική και οικονομική αλλαγή επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι κοινωνικά συστήματα σε μικρογραφία (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Σύμφωνα λοιπόν με τις ανωτέρω παρατηρήσεις μια εφικτή ουτοπία αποτελεί το «Αειφόρο Σχολείο».

Η βασική ιδέα του «Αειφόρου Σχολείου», είναι η ενσωμάτωση των αξιών και των αρχών της αειφορίας σε όλες τις λειτουργίες του σχολείου, σε κάθε πλευρά της ζωής του, δηλαδή στη διοίκηση, στη διδασκαλία και μάθηση, στη διαχείριση των πόρων, στις μετακινήσεις από και προς το σχολείο, στις σχέσεις του σχολείου με τη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα.

Το αειφόρο σχολείο είναι ένα σχολείο χαρούμενο, ήρεμο, ασφαλές, προοδευτικό, δημοκρατικό και συμπεριληπτικό, ένα σχολείο στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες χαίρονται να φοιτούν, ένα σχολείο που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν την κριτική σκέψη, τα ταλέντα και τις ικανότητές τους, ένα σχολείο που δίνει χρόνο για αναστοχασμό, που δείχνει αγάπη για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την επίδοσή τους στα μαθήματα, ένα σχολείο εργαστήρι της ζωής και της χαράς.

Καραγάλιου Βασιλική

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το αειφόρο σχολείο είναι μια εφικτή ουτοπία. Η βασική ιδέα για το «Αειφόρο Σχολείο», είναι η ενσωμάτωση της οπτικής της αειφορίας σε κάθε πλευρά της ζωής του, δηλαδή στη διοίκηση, στη μαθησιακή διαδικασία, στη διαχείριση των κτηρίων, στις μετακινήσεις από και προς το σχολείο, στις σχέσεις του σχολείου με τη σχολική κοινότητα (Huckle, 2010). Η διαχείριση των ζητημάτων του σχολείου (κτιριακό, διοίκηση, μαθητικές κοινότητες, σχέσεις με την τοπική κοινωνία) σύμφωνα με όσα διδάσκονται οι μαθητές στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία, ενισχύει την τυπική μάθηση και αναδεικνύει τη σημαντικότητα των θεμάτων. Όταν οι μαθητές και το προσωπικό συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό και στη δράση σχετικά με την αειφορία, δημιουργείται μια αίσθηση υπευθυνότητας η οποία στη συνέχεια μεταφέρεται στις αλληλεπιδράσεις τους με το χώρο εργασίας και με την ευρύτερη κοινότητα (Living Sustainably, 2009).

Η εκπαίδευση για την αειφορία δίνει τα εφόδια στον καθένα ξεχωριστά, αλλά και σε κοινότητες, ομάδες, επιχειρήσεις και κυβερνήσεις ώστε να ζουν και να συμπεριφέρονται αειφορικά. Παράλληλα παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις για την κατανόηση των περιβαλλοντικών, κοινωνικών και οικονομικών θεμάτων που εμπλέκονται στο θέμα αυτό. Προετοιμάζει για τον κόσμο στον οποίο θα ζήσουμε τον επόμενο αιώνα, προσπαθώντας να απαλείψει την πιθανότητα να βρεθούμε χωρίς πόρους. Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη επιτρέπει στους ανθρώπους να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, τις αξίες και τις ικανότητές τους, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν μεθόδους δράσης, ατομικά και ομαδικά, τοπικά και παγκόσμια, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής ήδη από τώρα, χωρίς να κινδυνέψει ο πλανήτης αργότερα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και η εξαγωγή συμπερασμάτων, σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στη σύνδεση της ποιότητας και βιωσιμότητας των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τον εκπαιδευτικό στόχο της βιώσιμης ανάπτυξης, ώστε το σχολείο να μπορεί να συνεισφέρει αναδεικνύοντας ευέλικτους και ενεργούς πολίτες, που θα είναι ικανοί να διαχειρίζονται τα κρίσιμα κοινωνικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά ζητήματα. Ειδικότερα, η αποτύπωση των αντιλήψεων, αφορά το σχολικό κλίμα που διαμορφώνεται, το ρόλο του διευθυντή, τη σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας, κατά την πραγματοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων και των ερευνητικών εργασιών, την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και την κουλτούρα και τη συνολικότερη λειτουργία του σχολείου σε θέματα συνεργασίας, συμμετοχής, συλλογικότητας και δυνατότητας ανάληψης δράσεων και πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Στην Ελλάδα έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες με θέμα την εκπαίδευση για την αειφορία και την αειφόρο ανάπτυξη, γι αυτό το λόγο η παρούσα εργασία έδωσε έμφαση στην καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ανωτέρω θέμα, ως στοιχείο ποιότητας των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας δίνεται η προβληματική της μελέτης ενώ παράλληλα πραγματοποιείται μια βιβλιογραφική επισκόπηση των ερευνών στην Ελλάδα και διεθνώς που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη, την

αιφορία και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αιφορία και την αιφόρο εκπαίδευση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο ερευνάται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας αναφορικά με την αιφορία. Αναλύεται ο όρος της βιώσιμης ανάπτυξης καθώς και η σύνδεσή της με την εκπαίδευση. Επίσης παρουσιάζονται οι κυριότερες τάσεις που επικρατούν στο θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης καθώς και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην δημιουργία ενός ποιοτικού σχολείου.

Στο τρίτο κεφάλαιο προσεγγίζονται θεωρητικά αναγκαίες έννοιες και συγκεκριμένα η καινοτομία στην εκπαίδευση, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ), και αναλύεται η πορεία του θεσμού της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) στην Ελλάδα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά το αιφόρο σχολείο, οι σκοποί, οι στόχοι, τα βασικά χαρακτηριστικά του καθώς κι οι προϋποθέσεις που απαιτούνται ως βάσεις για την λειτουργία ενός αιφόρου σχολείου.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται οι σκοποί, οι στόχοι, οι υποθέσεις, περιγράφεται το δείγμα της παρούσας έρευνας και παρουσιάζεται η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που βρέθηκαν μετά τη στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων και ανακεφαλαίωση όλων των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, δίνονται τα συμπεράσματα και η εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και πιθανές χρήσεις της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1. Η διατύπωση του προβλήματος

Η ανθρωπότητα στέκεται σε μια κρίσιμη καμπή της ιστορίας. Βρισκόμαστε αντιμέτωποι με τη διαιώνιση ανομοιοτήτων ανάμεσα στα έθνη, χειροτέρευση της φτώχειας, πείνα, ανεπαρκή υγειονομική περίθαλψη και αναλφαβητισμό, παράλληλα με τη χειροτέρευση των οικοσυστημάτων, από τα οποία εξαρτάται το βιοτικό μας επίπεδο. Παρόλα αυτά, η ενοποίηση περιβαλλοντικών και αναπτυξιακών προβληματισμών και η περισσότερη προσοχή από μέρους μας στα θέματα αυτά θα οδηγήσει στην κάλυψη των βασικών μας αναγκών, στη βελτίωση του επιπέδου διαβίωσης για όλους, σε περισσότερο προστατευμένα και διαχειριζόμενα οικοσυστήματα και σε ένα ασφαλέστερο, πιο πολλά υποσχόμενο μέλλον. Κανένα έθνος δεν μπορεί να το πετύχει αυτό μόνο του. Μαζί όμως, μπορούμε. Μέσα από την παγκόσμια συνεργασία για την αειφόρο ανάπτυξη.

Ο νεοφιλελευθερισμός, η παγκοσμιοποίηση και η εξέλιξη των νέων τεχνολογιών έχουν επιφέρει ραγδαίες κοινωνικές και περιβαλλοντικές αλλαγές αλλά και μια κρίσιμη περιβαλλοντική και εκπαιδευτική θεωρητική ανάλυση που επιχειρεί να εξηγήσει τη δυσκολία της κατάστασης που βιώνουμε σήμερα. Είναι δουλειά των εκπαιδευτικών να κάνουν αυτή τη θεωρητική γνώση διαθέσιμη στους μαθητές τους μέσα από ενεργές και δημοκρατικές παιδαγωγικές μεθόδους οι οποίες εστιάζουν σε θέματα που αφορούν τόσο τοπικές όσο και απομακρυσμένες κοινότητες.

Η εκπαίδευση για την αειφορία δρα υποστηρικτικά στη διατήρηση και ανάπτυξη κοινωνικών ομάδων και είναι κρίσιμος παράγοντας για την παγκόσμια κινητοποίηση προς την αειφορία, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Μπορεί να λάβει χώρα επίσημα αλλά και ανεπίσημα, απαιτεί ωστόσο εκπαιδευτικούς με δέσμευση σε αρχές δικαίου, δημοκρατίας και αειφορικής ανάπτυξης. Εκπαιδευτικούς που έχουν γνώση των φυσικών και κοινωνικών επιστημών και ισχυρούς συνδέσμους με τοπικές όσο και απομακρυσμένες κοινότητες. Αυτοί θα βρουν μια αναπτυσσόμενη πηγή πληροφοριών για να τους οδηγήσει (Fien, 1995, Huckle & Sterling, 1996).

Η εκπαίδευση για την αειφορία παρέχει στους εκπαιδευτικούς της νέους στόχους. Θα ανακαλύψουν μαζί με τους μαθητές τους τον τρόπο με τον οποίο δομείται η φύση, τόσο υλικά όσο περιβαλλοντικά και υπαρξιακά αλλά και τον τρόπο με τον οποίο η φύση θα μπορούσε να αναδομηθεί με περισσότερο αειφορικές μεθόδους. Αυτή η προσπάθεια, απαιτεί τη δημιουργία νέων κλάδων στο χώρο της οικονομίας, της πολιτικής, των κοινωνικών σπουδών και της κοινωνικής δραστηριοποίησης. Οι προσπάθειες αυτές ωστόσο αναμένεται να φέρουν αξιοσημείωτα αποτελέσματα. Για λειτουργούς με διοικητικά καθήκοντα σε τοπικά γραφεία εκπαίδευσης ή υπουργεία παιδείας, η πρόκληση είναι ίσως μεγαλύτερη. Θα πρέπει να πείσουν τους πολιτικούς και το κοινό ότι η εκπαίδευση για την αειφορία πρέπει να είναι η καρδιά κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Η εκπαίδευση για την αειφορία πρέπει να προσαρμοστεί στα διάφορα ιστορικά πλαίσια, πολιτικές οικονομίες, κουλτούρες και περιβάλλοντα διαφορετικών χωρών

και περιοχών. Οι εκπαιδευτικοί σε μια χώρα ή περιοχή μπορούν να μάθουν από αναπτυξιακές διαδικασίες κάπου αλλού στον κόσμο αλλά αρκετά πράγματα που πρέπει να κάνουν οι ίδιοι προκειμένου να αναπτύξουν μια εκπαίδευση για την αειφορία η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών τους και της κοινωνίας.

1.2. Σκοπός-στόχοι και υποθέσεις της μελέτης

Η επιλογή του ερευνητικού αντικειμένου έγινε μετά από ενδελεχή βιβλιογραφική επισκόπηση και με κριτήριο την πρωτοτυπία και την εν δυνάμει θεωρητική αξία και πρακτική χρησιμότητα της έρευνας. Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, ενώ η έννοια της «αειφορίας» έχει συζητηθεί σε βάθος, το αειφόρο σχολείο, δηλαδή αυτό που καλείται να προωθήσει την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, αποτελεί μία έννοια υπό «διαμόρφωση».

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την Αειφορία και το Αειφόρο Σχολείο. Ειδικότερα, οι στόχοι που θέτει η εργασία είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Αειφορία, την Εκπαίδευση για την Αειφορία και για τα χαρακτηριστικά του Αειφόρου Σχολείου σε σχέση με το σχολείο που υπηρετούν.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα προσπαθήσει να δώσει απαντήσεις η έρευνα είναι:

- Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τους όρους «αειφορία» και «αειφόρο ανάπτυξη»;
- Ποια η άποψη τους για την Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Αειφόρο Σχολείο;
- Θεωρούν ότι το σχολείο που υπηρετούν έχει τα χαρακτηριστικά του Αειφόρου Σχολείου;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αειφόρο κατασκευή του σχολικού κτηρίου, αλλά και σχετικά με την εφαρμογή αειφόρων πρακτικών στις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου και του περιβάλλοντα χώρου;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα επαγγελματικά και γενικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας Διευθυντής προκειμένου να μπορεί να διευθύνει και να υποστηρίζει ένα σχολείο που θα προωθεί την αειφορία στην εκπαίδευση;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξή τους σε προγράμματα και γνώσεις σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφορία;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία σχολείου και τοπικής κοινότητας;

1.3. Επισκόπηση ερευνών σχετικών με την άποψη των εκπαιδευτικών για την αειφορία.

1.3.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση από τη διεθνή βιβλιογραφία

Η Gough (2005), στην έρευνα της παρουσιάζει τα ευρήματα από την αξιολόγηση των πρωτοβουλιών σε έξι αειφόρα σχολεία, στην Αυστραλία που ασχολήθηκαν με δράσεις σχετικά με το νερό, που έγιναν στα μέσα του 2004, όσον αφορά την επίτευξη των εκπαιδευτικών, περιβαλλοντικών, οικονομικών και κοινωνικών δεικτών της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η έρευνα εξετάζει επίσης τις στρατηγικές για την αλλαγή των σχολείων σε αειφόρα, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της ποιότητας της εκπαίδευσης για ένα βιώσιμο μέλλον, και τη σχέση μεταξύ των οραμάτων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης / εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη με τα οράματα της ποιότητας της εκπαίδευσης. Τα δεδομένα για την αξιολόγηση προήλθαν από πολλές πηγές όπως: συνεντεύξεις με τους συντονιστές και με τους διευθυντές των έξι σχολείων, ανάλυση στοιχείων των προγραμμάτων και των εκθέσεων του σχολείου, για τη συμμετοχή του στο αειφόρο σχολείο, συνεντεύξεις με όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία, καθώς και παρατηρήσεις από τις επισκέψεις σε κάθε σχολείο.

Οι παράγοντες επιτυχίας των δράσεων για τα έξι αειφόρα σχολεία ήταν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το κοινό όραμα για εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, η υποστήριξη από τους διευθυντές, η ενσωμάτωση της αειφορίας στις εργασίες του σχολείου και σε όλο το πρόγραμμα σπουδών, οι ενθουσιώδεις και αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί, οι οικονομικοί πόροι που επέτρεψαν την δημιουργία των απαραίτητων έργων και το γεγονός ότι η δομή του αειφόρου σχολείου έκανε εύκολη στην εφαρμογή. Επίσης, υπήρχαν, βασικοί παράγοντες επιτυχίας που οφείλονταν στη λειτουργία των σχολείων ως αειφόρα όπως, η έμφαση που δίνεται στη συμμετοχή, ενδυνάμωση και αυτο-οργάνωση, η οικολογική προσέγγιση, η μαθητοκεντρική προσέγγιση, η προώθηση καινοτόμων λύσεων, προσεγγίσεων και συνεργασιών με τις τοπικές κοινότητες και το ότι η συλλογή των βασικών δεδομένων δίνει μια ισχυρή βάση αναφοράς, ώστε κάθε μελλοντική αλλαγή να μπορεί να μετρηθεί. Από την άλλη πλευρά, ως περιοριστικοί παράγοντες των δράσεων αναφέρονται η έλλειψη χρόνου και χρημάτων, η έλλειψη εμπειρίας, πιέσεις για την εφαρμογή της καινοτομίας, περιορισμοί που δημιούργησαν εμπόδια και σε κάποιες περιπτώσεις, έλλειψη υποστήριξης.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι η προσέγγιση της αειφορίας, στα σχολεία του προγράμματος, ήταν η πιο κατάλληλη στρατηγική, για την ανανέωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης. Επίσης, η υιοθέτηση της προσέγγισης που εμπλέκει το σύνολο του σχολείου στην αλλαγή, που εκφράζεται από την τάση του «αειφόρου σχολείου», είναι απαραίτητο να έχει διαρκή χαρακτήρα και να γίνει μόνιμη πολιτική του σχολείου, καθώς έχει κατανοηθεί ότι η προώθησή της δεν μπορεί να στηρίζεται στους μεμονωμένους ενθουσιώδεις εκπαιδευτικούς όπως συνέβαινε έως σήμερα.

Οι Giles and Hargreaves (2006), διερεύνησαν τη βιωσιμότητα των καινοτόμων σχολείων που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης και επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και τους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τη διατήρηση της επιτυχίας τους με την πάροδο του χρόνου. Από μακροχρόνιες μελέτες καινοτόμων σχολείων, τρία στοιχεία φαίνεται να οδηγούν σε ενδεχόμενη μείωση ή εξαφάνιση τους: ο ανταγωνισμός με τα άλλα σχολεία, η εξελικτική διαδικασία της φθοράς και οι αρνητικές επιπτώσεις από τυποποιημένες στρατηγικές μεταρρύθμισης του

συγκεντρωτικού συστήματος της εκπαίδευσης. Η έρευνα επικεντρώνεται στο να διερευνήσει τον αντίκτυπο αυτών των επιρροών σε τρία καινοτόμα σχολεία που αποτελούν μέρος των οκτώ σχολείων διεθνούς έρευνας στην επαρχία του Οντάριο, στον Καναδά και στη Νέα Υόρκη και τη βιωσιμότητα τους με την πάροδο του χρόνου. Το κύριο μέρος της έρευνας αφορά μια πιο λεπτομερή ανάλυση του σχολείου που ιδρύθηκε πιο πρόσφατα, που έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά καινοτομίας με τα άλλα δύο σχολεία και το οποίο έχει συνειδητά μοντελοποιηθεί, ως ένας οργανισμός μάθησης και επαγγελματική κοινότητα μάθησης και εξετάζει εάν το σχολείο αυτό έχει τη δυνατότητα να αντισταθμίσει τις απειλές για τη βιωσιμότητα, που είχαν διαπιστωθεί στις άλλες δύο περιπτώσεις των καινοτόμων σχολείων. Τα δεδομένα της μελέτης συγκεντρώθηκαν για τα τρία σχολεία με την καταγραφή, με ημιδομημένες συνεντεύξεις, σε ένα τυχαίο δείγμα αυτών που είχαν αποχωρήσει και των εν ενεργεία καθηγητών και διοικητικών υπαλλήλων, που εκπροσωπούσαν ομάδες από τη δεκαετία του 1970, του 1980, και 1990. Πρόσθετα στοιχεία συγκεντρώθηκαν από εθνογραφικές παρατηρήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια επισκέψεων στο σχολείο και στην περιοχή και συναντήσεων με τους καθηγητές, τους μαθητές, τους γονείς. Τα τρία σύνολα δεδομένων στη συνέχεια διασταυρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και οργανώθηκαν θεματικά, σε σχέση με τα αναδυόμενα χαρακτηριστικά που διαμόρφωσαν τις ιστορίες της ζωής των τριών σχολείων. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, όπως το ένα από τα τρία σχολεία, φαίνεται να μπορούν να παρέχουν μια πιο ισχυρή αντίσταση στις συμβατικές διεργασίες της φθοράς και στον ανταγωνισμό που απειλούν η βιωσιμότητα των καινοτόμων προσπαθειών. Όμως, το τυποποιημένο πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων υπονομεύει ενεργά τις προσπάθειες και τις επιτυχίες αυτών των λίγων, δημιουργικών σχολείων.

Η McNaughton (2012), εξετάζει την άποψη των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει να εφαρμόσουν προγράμματα της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, σε σχολεία στη Σκωτία. Στην ποιοτική έρευνα, γίνεται ανάλυση των στοιχείων που καταγράφουν 10 καθηγητές από όλο το φάσμα της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και ειδικούς τομείς της εκπαίδευσης. Κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή της ΕΑΑ σε προγράμματα μέσα σε τάξεις τους με σκοπό τη μελέτη της δική τους πρακτικής σε θέματα της ΕΑΑ και της δική τους αντίληψης και των δικών τους ιδεών και αξιών, σε σχέση με τη βιωσιμότητα στην εκπαίδευση, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής της ΕΑΑ αλλά και με τη θέση της ΕΑΑ στο πρόγραμμα σπουδών. Διαπιστώσεις που προέκυψαν από τη μελέτη ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την εκπαιδευτική σημασία των όρων «ολιστική, ολοκληρωμένη, ενεργός, συμμετοχική, βασισμένη στις αξίες, προσανατολισμένη στην ανάληψη δράσης» μάθηση, καθώς την αξία των συστημικών προσεγγίσεων στη δική τους εργασία. Ο κριτικός αναστοχασμός πάνω στην εργασία τους, έδωσε στους καθηγητές την εμπιστοσύνη για να εγκρίνουν την περισσότερο μαθητοκεντρική παιδαγωγική της ΕΑΑ. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η διδασκαλία τους είχε αλλάξει, ή οι αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία τους είχαν μεταβληθεί κατά τη διάρκεια της πορείας του σχεδιασμού και της εφαρμογής της ΕΑΑ, και εξέφρασαν την άποψη ότι, είναι σε θέση να επωφεληθούν στο εκπαιδευτικό τους έργο από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που αφορούν την ΕΑΑ.

Ο Thornton (2006), ασχολήθηκε με τις δυνατότητες που υπάρχουν για συνεργασία των εκπαιδευτικών στο Μπαγκλαντές μέσω της εστίασης σε συνομιλίες εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των δράσεων στο σχολείο, αντλώντας στοιχεία από μελέτη που επικεντρώθηκε στην εποπτεία και την υποστήριξη των καθηγητών της

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Μπαγκλαντές το 2004 (Thornton, 2004). Στις αναπτυσσόμενες χώρες, λίγα είναι γνωστά σχετικά με το πώς και εάν οι καθηγητές συνεργάζονται μεταξύ τους και για ποιους λόγους. Στο Μπαγκλαντές, οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν πτυχία με επαρκείς γνώσεις για να διδάξουν αποτελεσματικά, ενώ η δική τους εμπειρία από την εκπαίδευση, τους έκανε αποδέκτες ενός τρόπου μετάδοσης της διδασκαλίας που δίνει έμφαση στην απομνημόνευση αντί της ενεργού εμπλοκής στη διαδικασία της μάθησης, διατηρώντας έτσι το αυταρχικό μοντέλο του εκπαιδευτικού στην τάξη. Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση είναι σποραδική και εξυπηρετεί λίγους εκπαιδευτικούς, ενώ η υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη. Σε αυτό το πλαίσιο η συνεργασία των εκπαιδευτικών, με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη, απουσιάζει στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η πολλαπλή προσέγγιση μελέτης περίπτωσης, με μεθόδους συλλογής δεδομένων, που περιλαμβάνουν ερωτηματολόγιο, παρατήρηση στην τάξη, συνεντεύξεις, συζητήσεις της ομάδας, συνεντεύξεις με άτομα εκτός σχολείου, που είχαν ένα ρόλο στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, σε οκτώ αντιπροσωπευτικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τέσσερα από μια αστική και τέσσερα από μια αγροτική περιοχή. Η μελέτη εστιάζει στους περιορισμούς που υπάρχουν για την ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας, όπως η δυσκολία του προγράμματος σπουδών, η παρατηρούμενη χαμηλή επίδοση για πολλούς μαθητές, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Αμφισβητεί την εγκυρότητα του μοντέλου των προγραμμάτων ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που επικεντρώνονται στην «τέλεια» διδασκαλία Υποστηρίζεται ότι άτυπες συνεργασίες για αμοιβαία υποστήριξη, δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν για τα προβλήματά τους, να αναγνωρίσουν τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν και να εργαστούν από κοινού για την προώθηση της μάθησης. Ωστόσο, χωρίς τη απαραίτητη υποστήριξη, σε θεσμικό επίπεδο, οι δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ενθάρρυνση της συνεργασίας μπορεί να έχουν επιφανειακή και μικρή επίδραση στη διδασκαλία και τη μάθηση στην τάξη, ή την συνολική κουλτούρα του σχολείου.

1.3.2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση στην Ελλάδα

Οι Ντιβέρη κ.α.(2008), διερεύνησαν τις αντιλήψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) και Αειφορίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 68 διευθυντές. Έγινε χρήση ερωτηματολογίου με στοχευμένες ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, σε δύο ημερίδες διευθυντών, στους χώρους του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Κισσάβου-Μαυροβουνίου, τον Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2008. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι, οι διευθυντές χρίζουν επιπλέον επιστημονικής επιμόρφωσης και υποστήριξης σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αειφορίας, ενώ αναδεικνύεται ότι το καλό κλίμα, στο σύλλογο των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επιπρόσθετα, οι διευθυντές θεωρούν ότι, η έλλειψη ενημέρωσης και το μειωμένο ενδιαφέρον από την πλευρά των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την έλλειψη οικονομικής υποστήριξης από την πολιτεία, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την ενασχόληση με προγράμματα αειφορίας, καθώς και ότι τα νέα σχολικά βιβλία προσεγγίζουν σε

υψηλό ποσοστό διαθεματικά – με αναφορές σε θέματα ΠΕ και Αειφορίας – την διδασκόμενη θεματολογία.

Η έρευνα των Καλαϊτζίδη & Μπλίτσα (2012), είχε στόχο να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών, που συμμετείχαν στον διαγωνισμό για τους δείκτες αειφόρου σχολείου, σχετικά με τη λειτουργικότητα, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα των δεικτών αειφόρου σχολείου, δηλαδή αν οι δείκτες, με τον τρόπο που εκφέρονται, συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων τους, όπως αυτοί υπονοούνται ή διατυπώνονται ευκρινώς. Το Βραβείο Αειφόρου Σχολείου είναι ένας διαγωνισμός μεταξύ σχολείων για την ένταξη της οπτικής της αειφορίας στο σύνολο των λειτουργιών του. Στηρίζεται σε 40 πρωτότυπους «δείκτες αειφόρου σχολείου» που έχουν καταταχθεί σε τρεις κατηγορίες (Παιδαγωγικοί, Κοινωνικοί/Οργανωσιακοί και Περιβαλλοντικοί). Κάθε δείκτης υποδηλώνει ορισμένες δράσεις, εκ μέρους του σχολείου και αποτυπώνει την ποικιλία των δράσεων που αναπτύσσονται εκεί. Για κάθε δείκτη σημειώνεται μια τιμή (με βάση τις δράσεις που έχουν αναπτυχθεί) και το άθροισμα αυτών των τιμών δίνει την τελική βαθμολογία του σχολείου, με βάση την οποία γίνεται η κατάταξη και η βράβευσή των σχολείων.

Μετά το τέλος της σχολικής χρονιάς 2011-12, δηλαδή τον Ιούνιο του 2012 (με συμμετοχή 180 σχολείων εκ των οποίων μόνο 80 συμπλήρωσαν τους δείκτες αειφόρου σχολείου), διανεμήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στα σχολεία που συμμετείχαν στο Βραβείο Αειφόρου Σχολείου, στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων.

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο έχουν θετική άποψη σχετικά με το αν οι δείκτες βοηθούν παρέχοντας καθοδήγηση στην προσπάθεια του σχολείου, δίνουν κίνητρα για την αλλαγή προς την αειφορία, επιτρέπουν την εκτίμηση της πορείας του σχολείου προς το στόχο της αειφορίας. Ωστόσο, δε θεωρούν πως οι δείκτες επιτρέπουν την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, ενώ δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με ορισμένα πιθανώς θετικά χαρακτηριστικά των δεικτών αειφόρου σχολείου.

Σε αρκετά σχολεία, που συμμετείχαν στο διαγωνισμό Βραβείο Αειφόρου Σχολείου, έγιναν συζητήσεις, μεταξύ εκπαιδευτικών, οι οποίες συσχέτιζαν τους «δείκτες αειφόρου σχολείου» με τους «δείκτες αυτοαξιολόγησης σχολείου», όπως αυτοί προτάθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας, κατά τη σχολική χρονιά 2010-11. Όμως, οι δείκτες αειφόρου σχολείου δεν υπηρετούν στόχους αυτοαξιολόγησης του σχολείου και δεν έχουν σκοπό να παρέχουν δεδομένα, αλλά να διεγείρουν διαδικασίες απόδοσης νοήματος μεταξύ των παραγόντων της σχολικής ζωής. Η αποδοχή των δεικτών αειφόρου σχολείου από τους εκπαιδευτικούς, όπως αυτή αποτυπώνεται στα αποτελέσματα της έρευνας, επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι αυτοί μπορούν να αξιοποιηθούν ευρέως για τη στροφή των σχολείων προς την αειφορία.

Στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), αναγνωρίζονται από τους ερωτώμενους, τα καινοτόμα προγράμματα, ως εστίες ανανέωσης και εμπλουτισμού του παιδαγωγικού πλαισίου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που συμβάλλουν: στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης με την προσέγγιση νέων θεματικών ενοτήτων, στην αναμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας, ενθαρρύνοντας νέες προσεγγίσεις στη μάθηση (ομαδοσυνεργατική και βιωματική διδασκαλία), αλλά και στην αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος γίνεται συνδιαμορφωτής της γνώσης, και του μαθητή που αναβαθμίζεται σε πρωταγωνιστή της διδακτικής διαδικασίας. Πρωταρχικοί ανασταλτικοί παράγοντες

για την υλοποίηση των Καινοτόμων Προγραμμάτων είναι, για τους σχολικούς συμβούλους, το ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή των Καινοτόμων Προγραμμάτων εκτός ωρολογίου προγράμματος. Για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, ανασταλτικοί παράγοντες είναι η ελλιπής χρηματοδότηση, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής, καθώς και το ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα. Η έλλειψη χρόνου είναι, για την πλειονότητα των μαθητών, ο σοβαρότερος λόγος για τη μη συμμετοχή τους σε Καινοτόμα Προγράμματα, αφού το ωράριο των φροντιστηρίων και τα ιδιαίτερα μαθήματα, τους εμποδίζουν να παραμείνουν στο σχολείο, μετά το πέρας του Ωρολογίου Προγράμματος.

Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που υλοποιούν Καινοτόμα Προγράμματα, τόσο τα διοικητικά στελέχη όσο και οι Υπεύθυνοι των Σχολικών Δραστηριοτήτων, θεωρούν ότι είναι σχετικά επαρκής, ενώ συμφωνά με τους σχολικούς συμβούλους, οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται κατά την υλοποίηση των Καινοτόμων Προγραμμάτων στην καθημερινή διδακτική πρακτική, με αποτέλεσμα τα Καινοτόμα Προγράμματα να παραμένουν απλές «νησίδες ανάσας». Τέλος, η πλειονότητα των ερωτηθέντων συμφωνεί με την πρόταση ότι τα Καινοτόμα Προγράμματα αποτελούν «μοχλό» εξέλιξης και αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ για να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, προτείνουν να ενσωματωθούν υποχρεωτικά στη διδασκαλία των υπαρχόντων μαθημάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ

2.1. Διερεύνηση της έννοιας της βιώσιμης ανάπτυξης

Η ανάπτυξη, μια έννοια η οποία σε πρώτο επίπεδο έχει περιεχόμενο θετικό και δημιουργικό για όλους τους ανθρώπους, δεν παύει να αποτελεί έναν υποκειμενικό όρο συνώνυμο ή παράπλευρο με έννοιες όπως αύξηση, εξέλιξη, αλλαγή, πρόοδος, μεγέθυνση ανάλογα με την κοσμοθεωρητική, κοινωνική, πολιτική, οικονομική, πολιτισμική, φιλοσοφική, επιστημονική και συντεχνιακή άποψη του κάθε ανθρώπου που χρησιμοποιεί τον όρο αυτό (Ρόκος, 2003).

Αν και η αναπτυξιακή πορεία του ανθρώπου ξεκινάει από την πρώτη περίοδο της παρουσίας του στη γη, όπου ο άνθρωπος λειτουργεί ως τροφосуλλέκτης, συνεχίζεται αργότερα το 10000 π.Χ., όταν αρχίζει να καλλιεργεί τη γη και να εκτρέφει ζώα και φτάνει στο 1800 μ.Χ., με τη βιομηχανική επανάσταση, ο όρος ανάπτυξη εμφανίζεται στο προσκήνιο μετά το τέλος του Β' παγκόσμιου πολέμου, που θεωρείται και η τελευταία φάση αυτής της πορείας. Τότε ο όρος ανάπτυξη θεωρήθηκε συνώνυμος της οικονομικής μεγέθυνσης, που αποτέλεσε για πολλά χρόνια τον κυριότερο στόχο όλων των χωρών και όλων των πολιτικών συστημάτων. Για το νεοκλασικό ή παραδοσιακό οικονομικό μοντέλο, η οικονομική ανάπτυξη συντελείται όταν αυξάνει η παραγωγή των αγαθών, δηλαδή όταν αυξάνει το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (κατά κεφαλήν ΑΕΠ). Βάσει των θεωρητικών υποδειγμάτων ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αύξησης του ΑΕΠ ήταν η εκβιομηχάνιση. Για αυτό από το τέλος του Β' Παγκοσμίου έως τα τέλη της δεκαετίας του '60, οι όροι οικονομική ανάπτυξη, οικονομική μεγέθυνση και εκβιομηχάνιση ήταν ταυτόσημοι.

Σύντομα όμως, από τη δεκαετία του 1960, θα γίνουν ορατές οι δυσμενείς συνέπειες της ανάπτυξης, η οποία είχε ως στόχο την οικονομική μεγέθυνση, αφού οι αναπτυξιακές δραστηριότητες έχουν αγγίξει περιβαλλοντικά και κοινωνικά όρια με σοβαρές επιπτώσεις στη φύση και στην κοινωνία. Διαπιστώνεται ότι έχουν προκύψει τεράστιες οικονομικές ανισότητες, γιατί τα οφέλη της ανάπτυξης ουδέποτε μοιράστηκαν δίκαια, ενώ η αποτίμηση σχετικά με το κόστος κατέδειξε ότι ήταν υπερβολικά μεγάλο, κάτι που εκδηλωνόταν ήδη πολλαπλά με σοβαρή οικολογική υποβάθμιση, οικονομική αστάθεια, κοινωνικό αποκλεισμό, απώλεια της πολιτισμικής ποικιλότητας, οικονομική και ψυχολογική ανασφάλεια (Huckle, 2000).

Στις δεκαετίες που ακολουθούν η ανάπτυξη σημαδεύεται από μια κρίση οικονομική, οικολογική αλλά κυρίως κοινωνική αφού οι σύγχρονες κοινωνίες σε μια διευρυμένη σύγχυση εννοιών και αξιών, ταυτίζουν το χρήμα με την ευτυχία, τον καταναλωτισμό με την ευημερία, την οικονομική μεγέθυνση με την πρόοδο και γενικότερα το ποσοτικό με το ποιοτικό. Κατέχουν μία τεράστια ικανότητα παραγωγής και διανομής χωρίς προηγούμενο στην ιστορία, και όμως η οικονομική δραστηριότητα, που από τη φύση της οφείλει να εξασφαλίζει τα μέσα επιβίωσης, καθιστά τις 14 κοινωνίες όλο και λιγότερο βιώσιμες. Όλα αυτά θα οδηγήσουν στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού της έννοιας της ανάπτυξης με αποτέλεσμα να διατυπωθούν διάφορες εναλλακτικές προτάσεις οι οποίες τροφοδοτούν διαφορετικά ρεύματα ιδεών για μια «άλλη» ανάπτυξη, με βάση περισσότερο ανθρώπινες διαστάσεις, επηρεάζοντας τις συλλογικές νοοτροπίες και αλλάζοντας σταδιακά την αντίληψη της κοινωνίας για τα σχετικά ζητήματα (Φλογαΐτη, 2006).

Από τότε καταγράφονται πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί της έννοιας της ανάπτυξης. Κατά τον Bertrand αυτό οφείλεται στη σταδιακή μεταβολή της

εννοιολογικής σημασίας του όρου, στις αλλαγές που πραγματοποιούνται συχνά στους στόχους των προγραμμάτων, στις διαφορετικές απόψεις των ειδικών κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων αυτών, στους επιθετικούς προσδιορισμούς που προηγούνται του όρου, στη σύγχυσή του με άλλους όρους που αναφέρονται σε αλλαγή (εκβιομηχάνιση, ανάκαμψη κ.α.), στις ιδιαιτερότητες του πληθυσμού προς τον οποίο απευθύνεται κάθε φορά ο όρος, στις διαφορετικές ιδεολογικές απόψεις των επιστημόνων που ασχολούνται με το θέμα και τέλος στην απροθυμία των κοινωνιολόγων να διαμορφώσουν ένα συγκεκριμένο επιστημονικό πλαίσιο (Αποστολόπουλος, 2004).

Στην ουσία η έννοια της ανάπτυξης δεν είναι μονοσήμαντη. Νοείται ως παρούσα κατάσταση, ως συνειδητά επιδιωκόμενη μέλλουσα κατάσταση και ως συνειδητή ορθολογική διαδικασία που οδηγεί από στάδιο σε στάδιο σε συγκεκριμένο πλαίσιο σκοπών (Δεληθέου, 2008). Σύμφωνα με τους Oberle, Stowers and Darby «ανάπτυξη είναι μια διαδικασία όπου ένας όλο και μεγαλύτερος αριθμός ατόμων μιας δεδομένης περιοχής ή ενός δεδομένου περιβάλλοντος, λαμβάνει και υλοποιεί κοινωνικά υπεύθυνες αποφάσεις, η πιθανή συνέπεια των οποίων είναι η βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης μερικών ατόμων χωρίς να χειροτερεύουν τις ζωές των άλλων» (Αποστολόπουλος, 2004:2). Ο παραπάνω ορισμός αναφέρεται σε βελτίωση όχι μόνο του εισοδήματος, αλλά συνολικά του βιοτικού επιπέδου του πληθυσμού και στη συμμετοχή των ατόμων στη λήψη αποφάσεων. Έχει έτσι οικονομική και κοινωνική βάση λαμβάνοντας υπόψη και την ηθική από τη στιγμή που οι αποφάσεις λαμβάνονται υπεύθυνα και σέβονται τις συνθήκες ζωής όλων.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, μια νέα έννοια έρχεται να επαναπροσανατολίσει τον διεθνή διάλογο γύρω από τα θέματα της προστασίας του περιβάλλοντος. Πρόκειται για την έννοια της «αιεφόρου ή βιώσιμης ανάπτυξης» (sustainable development), η οποία ουσιαστικά εισάγεται το 1987 στην έκθεση Brundtland που συνέταξε η Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (World Commission on Environment and Development – WCED), υπό την προεδρία της πρωθυπουργού της Νορβηγίας Gro Harlem Brundtland με τίτλο «Το κοινό μας Μέλλον» (Our Common Future), όπου ορίζεται ως η ανάπτυξη εκείνη που «είναι σε θέση να ικανοποιεί τις ανάγκες των σημερινών γενεών, χωρίς να διακυβεύει τη δυνατότητα των 15 μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες» (WCED, 1987). Ο όρος αιεφορία είχε χρησιμοποιηθεί από τους εισηγητές της αγροοικολογίας την δεκαετία του '70 (διαχείριση δασών), και αναφερόταν στη ρύθμιση της εκμετάλλευσης του δάσους με τέτοιο τρόπο ώστε να αποδώσει σε κάποιο περιοδικό χρόνο, συνεχή και σταθερή ποσότητα προϊόντων και υπηρεσιών. Μετά την Έκθεση Brundtland όμως ο όρος έχασε τη στενή επιστημονική του σημασία και συνάφεια με τα δασικά οικοσυστήματα. και μετατράπηκε σε ένα μοντέλο που προσπαθεί να εναρμονίσει τη σχέση του περιβάλλοντος με την οικονομία και την ποιότητα ζωής (Αθανασάκης, 1998). Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της επιτροπής, η βιώσιμη ανάπτυξη στηρίζεται οριζόντια σε τρεις πυλώνες: το περιβάλλον, την οικονομία και την κοινωνία, ενώ θα πρέπει να αναπτύσσεται και σε κάθετα επίπεδα: διεθνές, περιφερειακό, εθνικό, τοπικό και οικιακό. Ο ορισμός επισημαίνει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των ανθρώπινων αναγκών και της ικανότητας της φύσης να ικανοποιεί τις ανάγκες αυτές. Στον ορισμό είναι ενσωματωμένα δυο βασικά θέματα: Πρώτον η ανάγκη ικανοποίησης, κατά προτεραιότητα των ανθρωπίνων αναγκών και δεύτερον η διαπίστωση ότι υπάρχουν όρια στην ικανότητα του φυσικού περιβάλλοντος να παράγει αγαθά για την πλήρωση

των αναγκών αυτών (Κοκκώσης, 1994). Σύμφωνα με τον Huckle (1991), η εμφάνιση του όρου «βιώσιμη ανάπτυξη» στη δεκαετία του '80 συνδέεται με διαπιστώσεις ότι οι προσπάθειες να ξεπεραστούν περιορισμοί στην ανάπτυξη σκόνταφταν σε φυσικούς και οικολογικούς περιορισμούς.

Η έννοια της αειφορίας προκύπτει ως αποτέλεσμα της ιδεολογικής ζύμωσης για τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της ανάπτυξης και για την επίλυση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων και διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο πολιτικής σύμφωνα με το οποίο, η οικονομική ανάπτυξη πρέπει να συμβαδίζει και να συνυφαίνεται με την προστασία του περιβάλλοντος και την κοινωνική δικαιοσύνη. Το τρίπτυχο αυτό (περιβάλλον-οικονομία-κοινωνία) οριοθετεί εκ νέου τόσο τις πολιτικές της προστασίας του περιβάλλοντος, οι οποίες μέχρι τότε επικεντρώνονταν στο φυσικό περιβάλλον, όσο και εκείνες της οικονομικής ανάπτυξης, οι οποίες έθεταν ως απόλυτη προτεραιότητα τη μεγέθυνση των οικονομικών δεικτών ανεξάρτητα από τα όρια των φυσικών και κοινωνικών συστημάτων. Η εδραίωση μιας βιώσιμης ή αειφορικής ανάπτυξης απαιτεί τη σύζευξη της διατήρησης της φύσης με την οικονομική ανάπτυξη και την αποδοχή ότι δεν βρίσκονται σε ανταγωνιστική σχέση, αλλά αποτελούν η μία προϋπόθεση της άλλης (Σιούτη, 1995). Το περιβάλλον δεν αποτελεί διακοσμητικό στοιχείο στην αναπτυξιακή διαδικασία, αλλά μια ουσιαστική διάσταση της ίδιας της ανάπτυξης. Κατά συνέπεια, δεν πρέπει να τίθεται το δίλημμα: «περιβάλλον ή ανάπτυξη».

Η εξέλιξη αυτή σηματοδοτείται, στη συνέχεια, από την Διεθνή Διάσκεψη στο Ρίο ντε Τζανέιρο της Βραζιλίας το 1992, με θέμα «Περιβάλλον και την Ανάπτυξη». Προϊόν της διάσκεψης είναι να πολιτικό κείμενο, η «Ατζέντα 21» η οποία συνιστά ένα μεγάλο πλάνο και μακροπρόθεσμο πρόγραμμα δράσης για την πραγμάτωση της αειφόρου ανάπτυξης στον 21ο αιώνα (UNCED, 1992), δίνοντας θεσμική οντότητα και παγκόσμια βαρύτητα στην έννοια της αειφόρου ανάπτυξης.

Στη συνέχεια, τον Αύγουστο του 2002 πραγματοποιείται η παγκόσμια διάσκεψη με θέμα «αειφόρος ανάπτυξη» στο Γιοχάνεσμπουργκ της Νότιας Αφρικής, με κύριο στόχο την αποτίμηση των αποτελεσμάτων των συμφωνιών του Ρίο και τη χάραξη στρατηγικών και πολιτικών, όπου επιβεβαιώνεται η υιοθέτηση της αειφόρου ανάπτυξης ως κεντρικής πολιτικής επιλογής σε διεθνές επίπεδο. Η Έκθεση Brundtland χαρακτηρίζεται σαν ένα ντοκουμέντο- σταθμός, καθώς έφερε τη βιώσιμη ανάπτυξη στο προσκήνιο, όμως οι προβαλλόμενες θέσεις και γενικά το περιεχόμενο της προκάλεσαν αντιφατικές αντιδράσεις. Ο Kowalski (1988), βρίσκει θετικό το ότι προτείνεται μέσα από την έκθεση η δραστηριοποίηση όχι σε βάρος της οικονομίας αλλά σε αρμονία με αυτή. Ο Redclift (1987), καταδεικνύει πολλές από τις αντιφάσεις που υπάρχουν σε σχέση με τη βιώσιμη ανάπτυξη και αναφέρεται σε διάσταση απόψεων ανάμεσα στους επιστήμονες των επιστημών της φύσης ως προς το τι πρέπει να διατηρείται, σε ποια επίπεδα, σε ποια χρονική κλίμακα, κ.τ.λ. και μεταξύ των κοινωνιολόγων. Κάποιοι από αυτούς συνδέουν τη βιώσιμη ανάπτυξη με την πλήρωση των βασικών ανθρώπινων αναγκών, ενώ άλλοι τη θεωρούν ως μεθοδολογία για τη συνέχιση της οικονομικής ανάπτυξης. Ο Disinger (1990), χαρακτηρίζει τον όρο οξύμωρο για το λόγο ότι υπάρχει ασυμβατότητα μεταξύ του ουσιαστικού και του επιθετικού του προσδιορισμού. Ο Orr (1992), επισημαίνει ότι οι θέσεις της Έκθεσης παροτρύνουν για μια παγκόσμια τεχνοκρατία και συνέχιση στην ουσία της ίδιας μορφής ανάπτυξης αλλά με ορισμένες προσαρμογές, προσθέτοντας ότι αυτές οι θέσεις για τη βιώσιμη ανάπτυξη προβάλλονται για να υπάρξει συμβιβασμός μεταξύ περιβαλλοντολόγων και επιχειρηματιών. Σύμφωνα με τον Orr (1992), η λέξη βιώσιμη

ηρεμεί τους περιβαλλοντολόγους και η λέξη ανάπτυξη έχει παρόμοιο αποτέλεσμα στους επιχειρηματίες και στους τραπεζίτες. Επίσης, οι Orr (1992) και Rees (1990), διακρίνουν δύο κύριες τάσεις της βιώσιμης ανάπτυξης, την τεχνολογική και την οικοκεντρική, η κάθε μια από τις οποίες εμπεριέχει διάφορες υποκατηγορίες συνήθως δυσδιάκριτες μεταξύ τους καθώς καμιά τυποποίηση δεν μπορεί να είναι απόλυτη. Οι πιο ακραίες απόψεις της τεχνοκρατικής σκοπιάς, εκφράζουν θέσεις που υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη μπορεί να συνεχιστεί μέσα το υπάρχον πολιτικο-κοινωνικοοικονομικό σύστημα, υπό την προϋπόθεση ότι θα αναληφθούν κάποιες διαχειριστικές πρακτικές. Η δεύτερη τάση, η οικοκεντρική, δεν αναφέρεται τόσο στην οικονομική ανάπτυξη όσο στην ανάπτυξη βιώσιμων κοινωνιών μέσα στα όρια που θέτει ο πλανήτης. Υποστηρίζεται, σύμφωνα με αυτή την άποψη, ότι πρέπει να υιοθετηθούν εναλλακτικά μοντέλα ανάπτυξης που 17 προϋποθέτουν αντιστροφή των τρεχουσών αρνητικών πορειών, συμμετοχή και δράση όλων των μελών της κοινωνίας, αλλαγή των αξιών και των απόψεων που αφορούν στην ποιότητα ζωής, στην κατανάλωση, στη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον και με τους άλλους ανθρώπους που κατοικούν σε αυτόν τον πλανήτη αλλά και ενδιαφέρον για τις επόμενες γενιές. Συμπερασματικά, οι απόψεις για τη βιώσιμη ανάπτυξη προσδιορίζονται από αξίες και εξυπηρετούν συγκεκριμένα κοινωνικά και οικονομικά ενδιαφέροντα.

Η κριτική στάση απέναντι στην έκθεση Brundtland συνδέεται και με τη γενικότερη επικρατούσα σύγχυση γύρω από την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης, καθώς στην πραγματικότητα πρόκειται για έναν πολύσημο όρο, που επιδέχεται πολλές ερμηνείες τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Ο Dobson (1996), έχει εντοπίσει τριακόσιους ορισμούς για τον όρο αυτό. Μπορεί σήμερα ο όρος να χρησιμοποιείται ευρέως, αλλά στην πραγματικότητα είναι ελάχιστα κατανοητός, και αποτελεί γρίφο καθώς στερείται ενιαίου ορισμού και περιεχομένου. Φαίνεται, επίσης, ότι σχεδόν κάθε συγγραφέας, ανάλογα με τον επιστημονικό χώρο από τον οποίο προέρχεται (οικονομία, οικολογία, γεωπονία κ.λπ.) δίνει, αν όχι πάντα τον δικό του ορισμό, τουλάχιστον τις δικές του ερμηνείες. Σύμφωνα με τον Γεωργόπουλο (1998), ο όρος βιώσιμη ανάπτυξη σημαίνει εντελώς διαφορετικά πράγματα για κάθε λαό και κράτος, καθώς φαίνεται να εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες και ανάγκες. Έχει διαστάσεις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές, πολλές φορές συγκρουόμενες. Αυτή ακριβώς η ασάφεια της αειφόρου ανάπτυξης είναι και μία από τις αιτίες που την καθιστούν τόσο ελκυστική (Redclift, 1991). Τελικά, η έννοια της αειφορικής ανάπτυξης μοιάζει με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, από την άποψη ότι συνιστά έναν ευρύτατο και δύσκολο να προσδιοριστεί σκοπό. Πιθανόν να χρειαστούν δεκαετίες για να επινοηθεί ένας ακριβής ορισμός παγκοσμίας αποδοχής, πράγμα απίθανο, ίσως και ανεπιθύμητο (Manning, 1990). Εν τω μεταξύ, ο πρώτος ορισμός (World Commission on Environment and Development) ικανοποιεί, καθώς θέτει το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούμε να εργαζόμαστε για να μεταβάλλουμε εκείνες τις μεθόδους παραγωγής και κατανάλωσης που είναι αναμφισβήτητα μη αειφορικές. Επίσης η αειφορία, όπως και αν ερμηνεύεται, προϋποθέτει ότι τα τρία διακριτά, αλλά και αλληλοεξαρτώμενα συστήματα της οικονομίας, της κοινωνίας και της φύσης λειτουργούν ικανοποιητικά. Η συνθήκη αυτή δεν είναι ικανή για την επίτευξη του υψηλού στόχου της αειφορίας, είναι όμως αναγκαία (Hinterberger & Luks, 1998). Τα τρία αυτά συστήματα, που αποτελούν τις τρεις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης, συμπληρώνει μια τέταρτη διάσταση, εξίσου σημαντική, εκείνη των θεσμών. Οι θεσμοί στο πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργούν η οικονομία, το περιβάλλον και η κοινωνία, πλαίσιο που διαχειρίζεται τα συστήματα αυτά,

διαμεσολαβεί στις μεταξύ τους αντιθέσεις και ασυμβατότητες και διευκολύνει τη σύνθεση, η οποία θα προωθήσει την ανάπτυξη των 18 συστημάτων αυτών στην κατεύθυνση της αειφορίας (Τσαντίλης 2003, αναφ. στο Φλογαΐτη, 2006).

Σε κάθε περίπτωση, διευκρινίζεται ότι «η ανάπτυξη είναι αειφόρος όταν βελτιώνει την ποιότητα ζωής στο πλαίσιο των ορίων που θέτει η φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων που υποστηρίζουν τη ζωή» (IUCN, UNEP & WWF, 1991). Πρόκειται για μια ανάπτυξη διαχρονική, που απευθύνεται στους ανθρώπους ολόκληρου του πλανήτη και εγγυάται μία πρόοδο που δεν περιορίζεται σε μία μερίδα ανθρώπων που κατοικούν σε μια συγκεκριμένη περιοχή (Γεωργόπουλος, 1998).

Μολονότι δεν υπάρχει ενιαία θεωρία βιώσιμης ανάπτυξης, όλες οι υπάρχουσες συγκλίνουν, δίνοντας έμφαση στη συνεχή άνοδο κάποιου δείκτη ανθρώπινης υγείας και ευημερίας και στην εξέλιξη του πλούτου στο πέρασμα του χρόνου (Hamilton and Atkinson, 1997). Στο πλαίσιο αυτό ο στόχος διεθνών και εθνικών οργανισμών είναι ο εντοπισμός και η προώθηση της χρήσης ενός συνόλου βασικών δεικτών που θα είναι κοινά αποδεκτοί και θα αποτιμούν, συνδυαζόμενοι, την οικονομία, την κοινωνία, την κατάσταση του περιβάλλοντος, τους θεσμούς και τις πολιτικές κάθε χώρας, με στόχο την αειφορία. Η εξέλιξη των δεικτών αυτών θα επιτρέπει την αξιολόγηση της κατάστασης και το σχεδιασμό της αντίστοιχης πολιτικής. Η βιώσιμη ανάπτυξη λοιπόν δεν είναι αφηρημένη και αόριστη ιδέα, αλλά μετريέται και παρακολουθείται με το κατάλληλο σύστημα δεικτών (Αμπελιώτης, 2008).

Έτσι από τη διερεύνηση των αιτιών της σημερινής οικονομικο-κοινωνικής κρίσης γίνεται φανερό ότι η αναζήτηση-εφαρμογή λύσεων ανάγεται ουσιαστικά στο σύστημα αξιών, θεσμών και κοινωνικών δομών που οριοθετούν και τα πλαίσια εφαρμογής μοντέλων αναπτυξιακού χαρακτήρα, αλλά και καθορίζουν πρότυπα κοινωνικών στάσεων και επιδιώξεων, που επιδρούν στην αμφίδρομη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος (Klica and Krasnicova, 1984). Βασική προϋπόθεση, για την προώθηση του μοντέλου της αειφόρου-βιώσιμης ανάπτυξης που προβάλλει σήμερα, για την οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος, είναι η αλλαγή του τρόπου ζωής, η αναδιαμόρφωση της συμπεριφοράς με έμφαση στη δημιουργία ενός αξιολογικού κώδικα που να διασφαλίζει το ενδιαφέρον για όλες τις μορφές ζωής, να δημιουργεί περιβαλλοντικό ήθος (Καΐλα κ.ά., 2005) και να διαμορφώνει συνειδητούς πολίτες με γνώσεις, ευαισθησίες, φαντασία και επίγνωση των σχέσεων που τους συνδέουν με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον (UNESCO, 1975). Για την επίτευξη αυτού του στόχου πολλές έρευνες αναδεικνύουν την εκπαίδευση για παροχή γνώσεων, δεξιοτήτων και διαμόρφωση στάσεων ως απόλυτα απαραίτητη προϋπόθεση (Δημητρίου, 2005). Η εκπαίδευση είναι ο μηχανισμός που μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σημερινής εποχής παρέχοντας στον άνθρωπο τη δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση για να αντιλαμβάνεται και να γνωρίζει 19 πληρέστερα τον κόσμο, αλλά και τον ίδιο τον εαυτό του (UNESCO, 1999). Η εκπαίδευση ως εργαλείο διερεύνησης και επαναπροσδιορισμού αξιών, αντιλήψεων, στάσεων για το περιβάλλον αποκτά ιδιαίτερη αξία για τη δημιουργία μιας κοινωνίας που αυτοσυντηρείται και ευημερεί οικολογικά και κοινωνικά, δηλαδή μιας αειφορικής ή βιώσιμης κοινωνίας (Ταμουτσέλη & Μητακίδου, 2007).

2.2. Βιώσιμη ανάπτυξη και εκπαίδευση

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1986), είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, που αφενός προγραμματίζεται από την πολιτεία ή από οποιονδήποτε άλλο φορέα, δημόσιο ή ιδιωτικό, και αφετέρου υλοποιείται από τους φορείς αυτούς. Ο όρος εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε τον 12ο αιώνα, στη Β. Ιταλία, Αγγλία, Ισπανία, Γερμανία, Τσεχία, όταν προβλήθηκε η ανάγκη αναβάθμισης του εργατικού δυναμικού. Στην ελληνική γλώσσα μαρτυρείται από το 1825 και παράγεται από την αρχαία ελληνική λέξη «παιδεύω» (Μπαμπινιώτης, 1998). Αποτελεί μία οργανωμένη δραστηριότητα που πραγματοποιείται μέσα σε εκπαιδευτικούς φορείς και έχει σκοπό να βοηθήσει τα νέα κυρίως άτομα να αποκτήσουν ένα σύνολο γνώσεων και ικανοτήτων και να διαμορφώσουν ένα σύνολο ηθικών αξιών (Σαΐτη, 2000). Επίσης, η εκπαίδευση ως μια βασική κοινωνική λειτουργία, αποτελεί το κυρίαρχο στοιχείο της κουλτούρας ενός λαού, που επηρεάζει την οικονομική του ανάπτυξη και συμβάλλει στην ατομική, κοινωνική και εθνική του πρόοδο (Πετρίδου, 2002).

Η σχέση περιβάλλοντος και εκπαίδευσης επηρεάζεται περισσότερο ή λιγότερο από το ενδιαφέρον για το περιβάλλον που εκδηλώνεται κάθε εποχή. Έτσι η έκρηξη του ενδιαφέροντος για το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα, όπως αυτά εκφράστηκαν μέσα από το οικολογικό κίνημα, στις δεκαετίες του '60 και του '70, σηματοδότησε την ανάπτυξη της παγκόσμιας κίνησης για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Στην ανάπτυξη του οικολογικού κινήματος των δεκαετιών του '60 και '70 συνέβαλαν, αφενός η δημοσιοποίηση περιβαλλοντικών προβλημάτων σε παγκόσμιο επίπεδο, αφετέρου η ίδια η εποχή, μια εποχή αμφισβήτησης των αξιών της βιομηχανικής κοινωνίας και ανάπτυξης κινήματων ανθρωπιστικού χαρακτήρα.

Οι συγκεκριμένες δεκαετίες δεν σηματοδοτούν, ωστόσο, την αρχή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ΠΕ), καθώς η ιστορία της καταδεικνύει μια εξελικτική πορεία, οι ρίζες της οποίας, τόσο από περιβαλλοντικής, όσο και από εκπαιδευτικής σκοπιάς, πρέπει να αναζητηθούν στο μακρινό παρελθόν. Ως εκπαιδευτική κίνηση, η ΠΕ προήλθε από άλλες, πρόδρομες κινήσεις, μεταξύ των οποίων η Μελέτη της Φύσης (Nature Studies) και η Εκπαίδευση για τη Διατήρηση 20 της Φύσης (Conservation Education). Οι κινήσεις αυτές αναπτύχθηκαν στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα, όταν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ήταν η διατήρηση και προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, και πλαισιώθηκαν με προοδευτικές για την εποχή τους απόψεις για την εκπαίδευση (Φλογαΐτη, 1993; Παπαδημητρίου, 1998).

Η ανταπόκριση διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΗΕ και η UNESCO, στο μαζικό οικολογικό κίνημα, ήταν η διοργάνωση διασκέψεων για διάφορα ζητήματα περιβάλλοντος, μέσα από τις οποίες γεννήθηκε η ιδέα της παγκόσμιας κίνησης για την ΠΕ. Το Διεθνές Συνέδριο του Βελιγραδίου το 1975 και η Διακυβερνητική Διάσκεψη της Τιφλίδας το 1977 σηματοδοτούν τα δύο πιο σημαντικά διεθνή γεγονότα που έδωσαν υπόσταση στην ΠΕ. Στα βασικά τους κείμενα, στη Χάρτα του Βελιγραδίου (UNESCO 1976) και στη Διακήρυξη της Τιφλίδας με το συνακόλουθο σχέδιο δράσης (UNESCO 1978), διατυπώνονται οι στόχοι, οι αρχές, οι έννοιες και οι στρατηγικές της ΠΕ. Η νέα αυτή εκπαίδευση αρθρώθηκε γύρω από το περιβάλλον, όχι μόνο ως έννοια, αλλά και ως ζήτημα που προκύπτει από τις σχέσεις ανθρωπο-κοινωνίας- φύσης, ενώ οι στόχοι της, όπως διαμορφώθηκαν μέσα από τα παραπάνω κείμενα, συνοψίζονται στους εξής:

- Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα.
- Εφαρμογή μιας ολιστικής θεώρησης για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων.
- Δημιουργία ευκαιριών, ώστε κάθε άτομο να αποκτήσει γνώσεις και αξίες, να αναπτύξει ενδιαφέρον και να υιοθετήσει στάσεις φιλικές προς το περιβάλλον.
- Ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη βελτίωση του περιβάλλοντος και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Διαμόρφωση νέων πρότυπων συμπεριφοράς σε ατομικό, ομαδικό και κοινωνικό επίπεδο, σε σχέση με το περιβάλλον.
- Ενεργός συμμετοχή των πολιτών στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Από τότε έως σήμερα, η ΠΕ αναπτύχθηκε και μετουσιώθηκε σε οργανικό κομμάτι των ιδεών και διεκδικήσεων των σύγχρονων κοινωνιών για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Έτσι, στη δεκαετία του '80, από τα πρώτα στάδια της επανεμφάνισης του όρου βιώσιμη ανάπτυξη, η ΠΕ θεωρήθηκε ως το πιο κατάλληλο πεδίο της εκπαίδευσης που θα μπορούσε να συμβάλλει στην πραγμάτωσή της.

Στην Έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (WCED 1987), «Το Κοινό μας Μέλλον» (Brundtland), έγινε μια από τις πρώτες σαφείς αναφορές στη σχέση ανάμεσα στην αειφόρο ανάπτυξη και την εκπαίδευση όπου, αν και στο τελικό κείμενο δεν υπάρχει ιδιαίτερο κεφάλαιο για την εκπαίδευση, γίνεται λόγος για τους εκπαιδευτικούς που σε όλο τον κόσμο μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο προς το δρόμο για την αειφόρο ανάπτυξη (WCED, 1987).

Όμως, η σύνδεση της αειφόρου ανάπτυξης με την εκπαίδευση έγινε ακόμα πιο σαφής στη Συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη στο Ρίο (1992). Στο τελικό κείμενο, Συνολικό Σχέδιο Δράσης, γνωστό ως Ατζέντα 21, το κεφάλαιο 36, αφιερώνεται στην εκπαίδευση και εκεί αναφέρεται ότι «η εκπαίδευση είναι σημαντική για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης και τη βελτίωση της ικανότητας των ανθρώπων να αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικά και αναπτυξιακά ζητήματα. Είναι ακόμα σημαντική για να επιτευχθεί η περιβαλλοντική και ηθική αφύπνιση, οι αξίες και οι στάσεις, οι ικανότητες και η συμπεριφορά που συμβαδίζουν με την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς και η αποτελεσματική συμμετοχή του κοινού στη λήψη αποφάσεων. Για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την ανάπτυξη του ανθρώπου «...πρέπει να ενσωματωθεί σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους και πρέπει να χρησιμοποιεί μεθόδους της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης...» (Agenda 21- κεφ.36.3).

Από τη δεκαετία του '90 και μετά, παρ' όλη την προβληματική που αναπτύχθηκε γύρω από την έννοια της αειφορίας και πέρα από τις διαφορετικές ερμηνείες και προσεγγίσεις που υπήρξαν και εξακολουθούν να υπάρχουν, η περιβαλλοντική εκπαίδευση προσδιορίζεται πλέον από την έννοια της αειφορίας, και σταδιακά μετουσιώνεται σε μια εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ΕΑΑ). Στη μεταβατική αυτή χρονική περίοδο χρησιμοποιούμε τον μικτό όρο ΠΕ/ΕΑΑ (Φλογαΐτη, 2006).

Στη Διεθνή Διάσκεψη με θέμα «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία» (Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability), που διοργανώθηκε στη

Θεσσαλονίκη από την UNESCO και την Ελληνική Κυβέρνηση τον Δεκέμβριο του 1997, προτάθηκε ο όρος «εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία» (Education for Environment and Sustainability). Στη Διακήρυξη γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην Π.Ε. και επισημαίνεται ότι ο επαναπροσανατολισμός της προς εκπαίδευση για την αειφορία περιλαμβάνει όλα τα επίπεδα της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (Scoullou, 1998). Πλέον, η Π.Ε. θεωρείται πολύτιμη εμπειρία που μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση της «εκπαίδευσης για την αειφορία».

Η διάσκεψη κορυφής για την Αειφόρο Ανάπτυξη που συνήλθε στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2002 επαναβεβαιώνει την Ατζέντα 21 και παγιώνει την αειφορία ως κεντρικό στοιχείο της διεθνούς πολιτικής και επίσημο στόχο για όλους όσοι υπέγραψαν τη διακήρυξη και τις συστάσεις. Από τη Διάσκεψη προέκυψε μία Πολιτική Διακήρυξη και ένα «Σχέδιο Εφαρμογής» (Hens & Nath, 2003). Σχετικά με την εκπαίδευση, στο Σχέδιο Εφαρμογής δε γίνεται καμιά αναφορά στον όρο Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, παρά μόνο στον όρο Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (E.A.A.). Η Π.Ε. μαζί με άλλα «καινοτόμα» εκπαιδευτικά προγράμματα βρίσκεται κάτω από την ομπρέλα της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, η οποία αποτελεί από εννοιολογική και διεπιστημονική άποψη το ευρύτερο πλαίσιο για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη του ανθρώπου. Παράλληλα υπογραμμίζεται ότι η εκπαίδευση θεωρείται προϋπόθεση της Αειφόρου Ανάπτυξης και αναγνωρίζεται η ανάγκη να επιτευχθεί ο στόχος της «εκπαίδευσης για όλους» μέχρι το 2015.

Στο πλαίσιο της υλοποίησης των αποφάσεων της Διεθνούς Διάσκεψης, η γενική Συνέλευση του ΟΗΕ (2002), υιοθετεί την πρόταση σχετικά με την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και κηρύσσει τη δεκαετία 2005-2014 «Δεκαετία της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη». Η UNESCO αναλαμβάνει το συντονισμό της δεκαετίας, ενώ η Στρατηγική για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη επικυρώνεται από 55 συνολικά χώρες, με σκοπό να ενθαρρυνθούν τα κράτη- μέλη της UNECE να αναπτύξουν και να ενσωματώσουν την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στην τυπική εκπαίδευση, καθώς και στη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση» (UNECE, 2005).

Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ΕΑΑ), είναι η νέα εκπαιδευτική πρόταση που οικοδομείται ουσιαστικά πάνω στα χαρακτηριστικά και τις αρχές της ΠΕ (Tilbury 1995) και κάνει εμφανές ότι μετατοπίζεται το κέντρο βάρους από τη φύση στην κοινωνία, από οικολογικές προσεγγίσεις σε κοινωνικοπολιτικές, από το σχολείο στο σύστημα «σχολείο και κοινότητα», από τεχνοκρατικές λογικές σε εναλλακτικές, από συμπεριφοριστικές σε κριτικές, από προσωπικές διεκδικήσεις σε συλλογικές, από ανταγωνιστικές σχέσεις σε συνεργατικές, από νατουραλιστικές αναζητήσεις σε πολιτικές, από τεχνοεπιστημονικές λύσεις σε κοινωνικο-πολιτικο-οικονομικές, από απολίτικες προσεγγίσεις σε πολιτικές, από ποσοτικές αντιλήψεις σε ποιοτικές (Φλογαΐτη, 2006). Όπως επισημαίνει η Tilbury (1995), η ΕΑΑ δεν πρέπει να προσεγγίζεται ως ένα οριοθετημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά να ειδωθεί ως μια κοινωνική διαδικασία, η οποία συνεισφέρει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου και έτσι ξεφεύγει από τα στενά πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, εμπλέκοντας στη φιλοσοφία της και τις τοπικές κοινωνικές ομάδες. Όσον αφορά στα γνωρίσματα της ΕΑΑ, πρόκειται για μια εκπαίδευση η οποία είναι (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007; Παπαδημητρίου, 1998; Sterling, 1996; Tilbury, 1995, 2004; Φλογαΐτη 2003, 2006; Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004):

- Ολιστική. Η ΕΑΑ προωθεί μια ολιστική προσέγγιση τόσο της παιδαγωγικής πράξης, όσο και των εννοιών του περιβάλλοντος και της αειφορίας.
- Συστημική. Η συστημική προσέγγιση δίνει έμφαση περισσότερο στις σχέσεις παρά στα στοιχεία, στα σχήματα αλλαγής και εξέλιξης παρά στη στασιμότητα. Η ΕΑΑ καλλιεργεί τη συστημική σκέψη, την οποία και θεωρεί ως εργαλείο για να μπορέσει κανείς να συλλάβει την ολιστική διάσταση της αειφορίας.
- Διεπιστημονική. Η ολιστική προσέγγιση και η καλλιέργεια της συστημικής σκέψης που πρεσβεύει η ΕΑΑ συνδυάζονται με συγκεκριμένες επιλογές μεθόδων στον τρόπο προσέγγισης της γνώσης. Η διεπιστημονικότητα είναι η προσέγγιση εκείνη που επιτρέπει την πληρέστερη κατανόηση των πολύπλοκων και σύνθετων ζητημάτων που θέτει η αειφορία.
- Διαθεματική. Η διαθεματικότητα, δηλαδή η διάρθρωση του προγράμματος γύρω από συγκεκριμένα θέματα και ζητήματα, είναι ένας απαραίτητος όρος για την άσκηση της διεπιστημονικότητας στο πεδίο της πρακτικής του σχολείου.
- Κριτική και ενδυναμωτική. Καλλιεργεί την ικανότητα για ενδεδειγμένη σκέψη σε σχέση με θέσεις, απόψεις και διαδικασίες που σχετίζονται με ζητήματα εξουσίας και ελέγχου, και αφετέρου ευνοεί τη δέσμευση για δράση προσανατολισμένη στην κοινωνική αλλαγή για το κοινό καλό και τη δημιουργία μιας πραγματικά δημοκρατικής κοινωνίας.
- Προσανατολισμένη στις αξίες. Η συνειδητοποίηση των διαφορετικών αξιών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κριτική ανάλυση των αξιών εκείνων που βρίσκονται στη ρίζα των περιβαλλοντικών και κοινωνικών ζητημάτων, καθώς και εκείνων που στηρίζουν τις προτάσεις, τις επιλογές και τις αποφάσεις σε σχέση με την επίτευξη της αειφορίας.
- Πολιτική και προσανατολισμένη στη δράση. Καλλιεργεί συναισθήματα προσωπικής και συλλογικής δέσμευσης και ικανότητες σχεδιασμού και ανάληψης κατάλληλης δράσης για αλλαγές στην περιβαλλοντική, κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.
- Διαρκής και δια βίου. Η ΕΑΑ, αφενός πρέπει να έχει διαρκή και όχι αποσπασματικό χαρακτήρα στην τυπική εκπαίδευση, αφετέρου πρέπει να επεκταθεί στη μη τυπική και στην άτυπη εκπαίδευση. Στην ουσία, η έμφαση που δίνεται στην έννοια της «μάθησης» προεκτείνει τη δράση της ΕΑΑ σε όσα συμβαίνουν στην καθημερινή ζωή, μέσα στην οικογένεια, στο χώρο της εργασίας στην τοπική κοινωνία.

Ειδικότερα, η ΕΑΑ, προκειμένου να πραγματώσει τους στόχους της, προτείνει και προωθεί ένα τύπο εκπαίδευσης ριζοσπαστικό και μεταρρυθμιστικό. Έρχεται σε αντίθεση με τις προτεραιότητες που θέτει το παραδοσιακό σχολείο ως προς τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, όπως είναι η πρωτοκαθεδρία της συστηματικής και ακαδημαϊκά παραγόμενης γνώσης, η επιστημονική κατάκτηση και εξειδίκευση, η καταφυγή σε μεθόδους παθητικής μετάδοσης και ανακατασκευής της γνώσης, ο ανταγωνισμός, η απομόνωση του σχολείου από τη πραγματική ζωή. Στη θέση τους υιοθετεί τον διάλογο ανάμεσα σε διαφορετικές μορφές γνώσης (επιστημονικής, εμπειρικής, βιοματικής, παραδοσιακής, κ.λπ.), τη σύγκλιση της θεωρίας με την πράξη, την κριτική σκέψη και δράση, το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή. Η ενεργός συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η διεπιστημονική και συστημική προσέγγιση των θεμάτων, η μάθηση μέσω ανακάλυψης και προσωπικής εμπειρίας, η μελέτη θεμάτων από το άμεσο περιβάλλον καθώς και ιδέες για τη χρήση

της φύσης και του συνολικού περιβάλλοντος ως πηγών και χώρων μάθησης, η εστίαση στην επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων, είναι ορισμένες μόνο από τις διαστάσεις που συγκροτούν το μεθοδολογικό της πλαίσιο. Παράλληλα, οι διδακτικές επιλογές της ενισχύουν τη βιωματική μάθηση και αξιοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση και την εμπειρία των εκπαιδευομένων, καλλιεργούν την ατομική πρωτοβουλία, τη χειραφέτηση, τον αυτοκαθορισμό και την αυτονομία στη σκέψη και τη δράση, αναπτύσσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη συλλογικότητα και τη συναπόφαση, εγείρουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, κίνητρο βασικό για τη μάθηση, δημιουργούν συνθήκες μάθησης και έρευνας στο σχολείο και σε άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα, καθώς και σε περιβάλλοντα έξω από το σχολείο, ανοίγοντας έτσι το σχολείο στην τοπική κοινωνία. Οι στόχοι της ΕΑΑ και τα καινοτόμα παιδαγωγικά της χαρακτηριστικά που θέτουν «πλαίσια» ελευθερίας και χειραφέτησης αντί για πλαίσια ελέγχου και χειραγώγησης αποτελούν παιδαγωγική πρόκληση για την σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Λειτουργούν ως πυρήνες ανανέωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και γενικότερα, εισάγουν μια διαφορετική προσέγγιση στην ίδια την έννοια της εκπαίδευσης (Φλογαίτη, 2006).

Οι μαθησιακοί στόχοι που θέτει η ΕΑΑ κινούνται στο ίδιο πλαίσιο με εκείνους που είχε παλιότερα θέσει και η ΠΕ, καθώς αφορούν σε γνώσεις και δεξιότητες, κατανόηση, συμπεριφορές και αξίες (Tilbury, 1995). Συνδέονται όμως με μια σειρά από θέματα- κλειδιά που ξεπερνούν το περιβάλλον ως φύση και ανοίγονται στις σφαίρες της κοινωνίας, της οικονομίας, της πολιτικής και του πολιτισμού, δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία αξιών, την ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης, κριτικής σκέψης και την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων για την αλλαγή της κοινωνικής και περιβαλλοντικής πραγματικότητας. Τα θέματα αυτά χρειάζεται να προσεγγιστούν μέσα από ένα πρίσμα ολιστικότητας και πάνω στη βάση αναζήτησης 25 ουσιαστικού περιεχομένου για την έννοια της αειφορίας (UNECE, 2005; Φλογαίτη & Δασκολιά, 2004). Βασικές διαστάσεις που συνενώνουν όλες τις παραπάνω σφαίρες και εξασφαλίζουν την ολιστικότητα στην προσέγγιση της αειφορίας είναι εκτός από την αγάπη και τη φροντίδα για τη φύση, η εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στα κοινωνικά δρώμενα, σε αλλαγές που κρίνονται αναγκαίες στην κοινωνία, στο σχεδιασμό αειφόρων κοινοτήτων και η άσκησή τους στην επινόηση αειφόρων εκδοχών του μέλλοντός τους.

2.3. Ο όρος “ποιότητα” στην εκπαίδευση.

Η λέξη ποιότητα (από την αρχαιοελληνική λέξη «ποιότης») σημαίνει το ποιόν, τη φύση, την εσωτερική υπόσταση προσώπου ή πράγματος και με την έννοια αυτή, αναφέρεται στη σύνθεση ενός αντικειμένου και προφανώς στη σύγκριση του με κάποιο άλλο ομοειδές. Σε νεώτερα/σύγχρονα λεξικά η ποιότητα ορίζεται ως «το σύνολο των χαρακτηριστικών πράγματος, ό,τι το χαρακτηρίζει και το διαφοροποιεί από τα όμοια του - το σύνολο των θετικών ιδιοτήτων - εμπόρευμα που διαφοροποιείται βάσει των ιδιοτήτων του από τα ομοειδή του» (Μπαμπινιώτης, 1998).

Στο χώρο της εκπαίδευσης είναι έντονος ο προβληματισμός σχετικά με την καταγραφή των ποιοτικών χαρακτηριστικών της. Πολύς λόγος γίνεται, ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια, για την «ποιότητα», και την «αποτελεσματικότητα» στα σχολεία. Σύμφωνα με τον Βλάχο (2007), η ποιότητα εύκολα διακρίνεται, δύσκολα ορίζεται και είναι αδύνατο να μετρηθεί. Οι ορισμοί για την ποιότητα στην εκπαίδευση, οι οποίοι κατά καιρούς έχουν επιχειρηθεί, ποικίλλουν και σε ορισμένο βαθμό αντανακλούν διαφορετικές θεωρήσεις για το άτομο και την κοινωνία. Η πιο διαδεδομένη άποψη ορίζει

την ποιότητα της εκπαίδευσης με βάση την ανθρωποπλαστική της διάσταση και την αποτελεσματικότητα.

Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως ποιοτική, όταν συμβάλλει στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, στην ηθική του ανάπτυξη και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας και αμέριου χαρακτήρα. Ωστόσο η προσέγγιση αυτή, χρησιμοποιώντας έννοιες με αφηρημένα χαρακτηριστικά, δεν υποβοηθά στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς δύσκολα μπορεί να αποτελέσει το πρακτικό σύστημα αναφοράς που απαιτεί η ανάληψη δράσης στον χώρο του σχολείου (Ματθαίου, 2000). Μια δεύτερη προσπάθεια εννοιολογικής οριοθέτησης της, θέλει την ποιότητα της εκπαίδευσης να ορίζεται με βάση την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, όπως αυτή εκφράζεται με την κατάκτηση των άμεσα ορατών στόχων του σχολείου. Η άποψη αυτή θεμελιώνει την ποιότητα σε ένα κριτήριο ή σε ένα σύνολο κριτηρίων, τα οποία είναι εύκολα μετρήσιμα. Ωστόσο η προσέγγιση αυτή υποβαθμίζει τον πολυσύνθετο ρόλο του σχολείου και εξισώνει την ποιότητα με την κατάκτηση των άμεσα ορατών στόχων του, ενώ παρέχει ελάχιστες πληροφορίες για το ποιοι παράγοντες διαμόρφωσαν ή επηρέασαν το τελικό αποτέλεσμα.

Όμως, ποιο είναι το σχολείο εκείνο που θα θεωρηθεί ότι είναι αποτελεσματικό και ποιοτικό και θα επιβιώσει στο ανοιχτό και πολύπλοκο κοινωνικό περιβάλλον όπως διαμορφώνεται γύρω μας; Γενικά ερωτήματα του τύπου τι είναι «καλό σχολείο» (Καψάλης, 2005), «αποτελεσματικό σχολείο» (Τασούλα, 2007) και «καλή εκπαίδευση», αντικατοπτρίζουν σε κάποιο βαθμό τους προβληματισμούς σχετικά με την καταγραφή των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης.

Η σχολική αποτελεσματικότητα εξετάζει το ερώτημα γιατί σχολεία με αρχικά συγκρίσιμο επίπεδο μαθητών διαφέρουν σημαντικά στο κατά πόσο επιτυγχάνουν το στόχο τους. Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα, ουσιαστικά ξεκίνησε από τις Η.Π.Α. και τη Δυτική Ευρώπη, μετά τη δημοσίευση των ερευνών του Coleman και των συνεργατών του (1966), όπως και του Jencks και των συνεργατών του (1971). Στις έρευνες αυτές, διαφαίνεται η σπουδαιότητα του σχολικού κλίματος για την απόδοση των μαθητών, όμως σύμφωνα με τα ευρήματα, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης δεν αποτελεί εγγύηση για τη μελλοντική επαγγελματική επιτυχία ενός ατόμου, αφού η επιτυχία είναι συνάρτηση της κοινωνικής και οικονομικής του προέλευσης (Coleman et al, 1966).

Στα πορίσματα των νεότερων μελετών δόθηκε έμφαση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και στο σημαντικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην παιδαγωγική διαδικασία ενώ όλες συγκλίνουν σε ένα κοινό σημείο: η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας είναι συνδυασμός ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ισότητας ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Lezotte, αναφ. στο Πασιαρδής, 2004).

Σύμφωνα με την Παμουκτσόγλου (2001), η πλούσια βιβλιογραφία, που αναφέρεται στο αποτελεσματικό σχολείο, καταλήγει σε 4 αρχές:

- Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες.
- Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό.
- Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.
- Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι.

Σήμερα αποτελεσματικό σχολείο θεωρείται εκείνο που εξασφαλίζει την πρόοδο όλων των μαθητών του, ανεξάρτητα από τις αρχικές προσδοκίες για τον καθένα και τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την επίδοση ενός μαθητή, ενώ η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα έχει στραφεί στον εντοπισμό στρατηγικών για τη βελτίωση του σχολείου και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Παμουκτσόγλου, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ

3.1. Περιβαλλοντική εκπαίδευση

Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις για τον ορισμό της έννοιας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Το International Union for Conservation of Nature and Natural Resources (1970), ορίζει ότι περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι η αρχή της αναγνώρισης των αξιών και της αποσαφήνισης των εννοιών, προκειμένου να αναπτυχθούν δεξιότητες και στάσεις που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της αλληλεξάρτησης μεταξύ του ανθρώπου, του πολιτισμού του και του βιοφυσικού του περιβάλλοντος.

Αποτελεί ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό κίνημα που προέρχεται από προβληματισμούς που ανέπτυξε το σύγχρονο περιβαλλοντικό κίνημα στις αρχές της δεκαετίας του 1960 και σχετίζονται με τη συνεχή υποβάθμιση φυσικών πόρων, την κάθε λογής ρύπανση, τη μείωση της βιοποικιλότητας και γενικότερα των περιβαλλοντικών αλλαγών, αποτελέσματα ενός συγκεκριμένου μοντέλου ανάπτυξης. Οραματίζεται τη συμφιλίωση κοινωνίας και φύσης και ανθρώπου με τον άνθρωπο στην προοπτική μιας αειφόρου ανάπτυξης (Φλογαΐτη, 2008). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνεπάγεται επίσης πρακτική λήψης αποφάσεων και διατύπωση ενός κώδικα συμπεριφοράς σχετικά με θέματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος.

Η Π.Ε. για τις Φλογαΐτη και Λιαράκου (2009) πρέπει να έχει χαρακτήρα συμμετοχικό και να είναι προσανατολισμένη σε δράσεις που θα δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν κριτική ικανότητα και τη δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων ώστε να μπορέσουν να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων. Ο ρόλος των αξιών στη μαθησιακή διαδικασία αποκτά ιδιαίτερο ρόλο στην Π.Ε., γι αυτό κι επικεντρώνεται στη διερεύνηση των διαφορετικών αξιών, στην επεξεργασία των δυνατών λύσεων και στην επιλογή της πλέον κατάλληλης.

Οι μαθητές προσλαμβάνουν την Π.Ε. ως εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον, αφού αποκτούν γνώσεις σχετικά με το περιβάλλον και τα προβλήματά του, ως εκπαίδευση από και μέσα στο περιβάλλον αφού αποκτούν γνώσεις μέσω επαφής με αυτό και ως εκπαίδευση για το περιβάλλον αφού αναδεικνύει την ευθύνη του ανθρώπου για την ποιότητα του περιβάλλοντος και της ζωής (Φλογαΐτη, 2006).

Η Π.Ε. αναλαμβάνει δύο καθήκοντα που αμφισβητούν τα κυρίαρχα συμφέροντα και αναπόφευκτα δημιουργούν συγκρούσεις. Πρώτον, εκτός της κοινωνικής ανασυγκρότησης για την ελάφρυνση της εκμετάλλευσης του περιβάλλοντος, αφορά και την αποφυγή κοινωνικών αδικιών κατά τη διαδικασία αυτής της ανασυγκρότησης. Δεύτερον, η οικολογική αρμονία και η κοινωνική δικαιοσύνη υποδεικνύουν την ανάγκη μιας αλληλεξαρτώμενης κοινότητας (τόσο σε 13 παγκόσμιο όσο και σε τοπικό επίπεδο), αντί της φιλελεύθερης, καπιταλιστικής αντίληψης μιας κοινότητας ελεύθερων ή αυτόνομων ατόμων χωρίς συλλογική ευθύνη (Stevenson, 2007).

3.2. Η πορεία του θεσμού της ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η ένταξη της ΠΕ και κατ' επέκταση της ΕΑΑ στο εκπαιδευτικό σύστημα απηχεί τις αντίστοιχες εξελίξεις στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο. Οι διεργασίες για την ενσωμάτωση της ΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ξεκινούν στα τέλη της δεκαετίας του '70, ενώ στη δεκαετία του '80 αρχίζει η εφαρμογή των

πρώτων προγραμμάτων ΠΕ σε πειραματικό επίπεδο. Τη σχολική περίοδο 1980-81 με πρωτοβουλία του ΥΠ.Ε.Π.Θ και του Κ.Ε.Μ.Ε (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) η περιβαλλοντική εκπαίδευση εισάγεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όχι ως νέο μάθημα στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά ως προαιρετική εκπαιδευτική καινοτομία

Η επίσημη εισαγωγή της ΠΕ στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα γίνεται στις αρχές της δεκαετίας του '90, ύστερα από ψήφιση νόμου (Ν. 1892/90 - Φ.Ε.Κ 101 τ.Α'/1990). Ο νόμος αυτός αποτελεί ορόσημο για την εφαρμογή της ΠΕ στην Ελλάδα, αφού την αναγνωρίζει πλέον ως μέρος του προγράμματος των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ένταξη της ΠΕ γίνεται στο πλαίσιο των Σχολικών Δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικών Δράσεων, όπως αυτές προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι δραστηριότητες αυτές υλοποιούνται εκτός ωρολογίου προγράμματος του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε αυτές είναι εθελοντική. Το 1991, η ΠΕ θα εισαχθεί και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Ν. 1964/91 - Φ.Ε.Κ 69 τ.Α'/1991) με ανάλογους όρους και προϋποθέσεις. Με νομοθετικές ρυθμίσεις και υπουργικές αποφάσεις ιδρύονται και λειτουργούν και οι δύο βασικοί θεσμοί που στηρίζουν την υλοποίηση της ΠΕ στα σχολεία της χώρας, οι Υπεύθυνοι ΠΕ και τα ΚΠΕ τα οποία στηρίζουν την ΠΕ, προσφέροντας εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες, επιμορφωτικά προγράμματα, εκπαιδευτικό υλικό, δίκτυα και συνεργασίες σε τοπικό, εθνικό και διεθνές πεδίο. Με τις δύο πρώτες εγκυκλίους που απευθύνει το ΥΠΕΠΘ στα σχολεία (Γ1/1152/24.9.1991 και Γ2/5548/7.10.1992), ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη φυσιογνωμία της ΠΕ και δίνει τις βασικές κατευθύνσεις για την εφαρμογή της. Διευκρινίζεται ότι η ΠΕ δεν αποτελεί ιδιαίτερο μάθημα αλλά «εκπαιδευτική διαδικασία», η οποία συνδέεται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα και υλοποιείται ως μορφή εργασίας με τον σχεδιασμό και την 26 εφαρμογή ενός ειδικού προγράμματος (project). Προσδιορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι της, σημειώνεται ότι η θεματολογία της θα πρέπει να αντλείται από το άμεσο περιβάλλον των μαθητών και από τα τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα, διακηρύσσεται η αναγκαιότητα διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης και τίθενται οι βασικές αρχές διδασκαλίας και μάθησης στην ΠΕ στο πλαίσιο μιας «κονστрукτιβιστικής» παιδαγωγικής θεώρησης. Αναφέρεται ότι για τη σωστή υλοποίησή της απαιτείται συνεργασία όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας (Διευθυντής του σχολείου, Σύλλογος Διδασκόντων, Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων), καθώς και η εμπλοκή φορέων της τοπικής κοινωνίας. Η εγκύκλιος Γ2/5548/7.10.1992 αναγνωρίζει ότι η ΠΕ διαθέτει τις δυνατότητες και τη δυναμική να συμβάλει στην αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου και στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών. Όπως αναφέρεται στο σχετικό κείμενο, η εφαρμογή της ΠΕ εξυπηρετεί μεταξύ άλλων και την υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης, που αφορούν τη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον, την παροχή γνώσεων σχετικών με τους σύγχρονους κοινωνικούς προβληματισμούς για τα επαγγέλματα και την παραγωγική διαδικασία, τη διεύρυνση του συστήματος αξιών των μαθητών, την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ατομικές διαφορές και τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και τη βελτίωση και ανάπτυξη των σχέσεων του ατόμου με το στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του (μέσα από την ανάπτυξη υπευθυνότητας, τη συμμετοχή σε κοινούς προβληματισμούς και την αναζήτηση λύσεων, τη συλλογική προσπάθεια, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών κ.λπ.).

Η έννοια της αειφορίας εντάσσεται, από τα μέσα της δεκαετίας του '90, στις υπουργικές αποφάσεις και τις εγκυκλίους τις σχετικές με τα ΚΠΕ και την εφαρμογή της ΠΕ στο σχολείο. Έτσι, το 1995 ιδρύονται 6 ΚΠΕ, και το 2002, άλλα 14 ΚΠΕ. τα οποία

έχουν υιοθετήσει την εφαρμογή της ΠΕ/ΕΑΑ μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Παράλληλα, έχουν αναπτυχθεί θεματικά δίκτυα ΠΕ/ΕΑΑ, τα οποία αποτελούν μια μορφή οργάνωσης των σχολικών προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ διαφορετικών σχολείων. Για να υλοποιηθεί, ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ απαιτείται μία ομάδα μαθητών και ένας ή δύο εκπαιδευτικοί. Κάθε εκπαιδευτικός ή μαθητής μπορεί να συμμετέχει σε δύο το πολύ προγράμματα, ενώ για κάθε πρόγραμμα διατίθεται ένα δίωρο την εβδομάδα. Οι θεματικές περιοχές καθορίζονται στην αρχή κάθε σχολικού έτους με σχετική εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ. Η διάρκεια των προγραμμάτων κυμαίνεται από δύο έως έξι μήνες.

Οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα ΠΕ καλούνται να αναζητήσουν το περιεχόμενο της δράσης τους στον τρέχοντα προβληματισμό για την αειφορία, να εστιάσουν στον εντοπισμό τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων και στη συνεργασία με τοπικούς φορείς, να ενημερωθούν για τα τοπικά σχέδια ανάπτυξης και να μεριμνήσουν για την κατάρτιση ενός κατάλληλου σχεδίου δράσης για τις περιβαλλοντικές ομάδες του σχολείου τους (Flogaitis et al., 27 2005; Λιαράκου, 2006). Η εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γίνεται αποκλειστικά σε ώρες εκτός ωρολογίου προγράμματος και η συμμετοχή σε αυτά είναι προαιρετική για εκπαιδευτικούς και μαθητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ:ΤΟ ΑΕΙΦΟΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

4.1. Το αειφόρο σχολείο

Η εμφάνιση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) ανέδειξε την ιδέα του Αειφόρου Σχολείου (Sustainable School), ενός νέου σχολείου που ενσωματώνει τις αρχές της αειφορίας στην καθημερινότητά του και επικεντρώνεται σε ζητήματα διοίκησης, μαθησιακής διαδικασίας, μετακινήσεις από και προς το σχολείο, κτιριακή διαχείριση και σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. (Huckle, 2010).

Το αειφόρο σχολείο θα μπορούσε να οριστεί ως το "σχολείο του οποίου η οργάνωση και η λειτουργία είναι σύμφωνες με τις αρχές και τις αξίες της αειφορίας (πολιτικής, πολιτιστικής, οικολογικής, οικονομικής, ατομικής)" (Καλαϊτζίδης & Νομικού, 2014) και αποτελεί την καταλληλότερη στρατηγική για την ανανέωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης (Gough, 2005). Οι πρώτες χώρες που υιοθετούν την έννοια του αειφόρου σχολείου είναι η Αυστραλία (Henderson & Tilbury, 2004; Gough, 2005) και η Μ. Βρετανία (House of Commons, 2007).

Στην Αυστραλία το αειφόρο σχολείο έχει σχεδιαστεί για να παρέχει ένα ολιστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τα σχολεία σχετικά με την αειφορία, ενσωματώνει αλλαγές στις πρακτικές λειτουργίες του σχολείου με θέματα αειφορίας στο πρόγραμμα σπουδών και βοηθά στην οικοδόμηση δεσμών με τις τοπικές κοινότητες. Επιδιώκει να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις που θα καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να εργαστούν για μια καλύτερη ποιότητα ζωής, στοχεύοντας στη μείωση του περιβαλλοντικού αποτυπώματος, ενθαρρύνοντας το άνοιγμα του σχολείου στις τοπικές κοινωνίες και προωθώντας τον περιβαλλοντικό και πολιτικό εγγραμματισμό εκπαιδευτικών και μαθητών (Gough, 2005).

Στη Μεγάλη Βρετανία παρά τα προβλήματα που προέκυψαν αλλά και που ακόμη υφίστανται, θεωρείται από τις πλέον καινοτόμες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων χρόνων παγκοσμίως. Η τότε κυβέρνηση οραματιζόταν μέχρι το 2020 κάθε σχολείο να μετατραπεί σε σχολείο που να προετοιμάζει τους νέους για μια βιώσιμη ζωή, μέσω της διδασκαλίας, του σχεδιασμού και των καθημερινών πρακτικών, με τη δέσμευση της φροντίδας για την προσωπική υγεία και την ευημερία, για την κουλτούρα του άλλου, καθώς και του τοπικού και παγκόσμιου περιβάλλοντος. Παράλληλα, υιοθετεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για τη βελτίωσή του διερευνώντας την αειφορία μέσω της διδασκαλίας της, των αξιών της και του τρόπου εργασίας στο σχολικό χώρο και την εμπλοκή με την τοπική κοινωνία (Department for Children, Schools and Families, 2008). Ο βρετανικός οργανισμός HEC Global Learning (<http://www.globalfootprints.org/sustainableschoolsdocs/>), προσδίδει στα αειφόρα σχολεία τον πρωτίστης σημασίας ρόλο της προετοιμασίας των νέων για να δημιουργήσουν ένα καλύτερο μέλλον. Ως οργανισμοί μάθησης, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν τον αντίκτυπο των ανθρώπων στον πλανήτη και ως μοντέλα ορθής πρακτικής, μπορούν να προσφέρουν στους νέους την ευκαιρία να συμβάλουν στη βιώσιμη ζωή και να επιδείξουν καλές πρακτικές σε άλλους. Καλεί τη βρετανική κυβέρνηση να μετατρέψει κάθε σχολείο σε αειφόρο σχολείο, το οποίο να προετοιμάζει τους νέους για μια ζωή βιώσιμης διαβίωσης, μέσω της διδασκαλίας, της δόμησης και των καθημερινών πρακτικών. Ένα σχολείο που δεσμεύεται να :

- Φροντίζει για τον εαυτό μας (την υγεία και την ευημερία μας).
- Φροντίζει ο ένας τον άλλο (σε όλες τις κουλτούρες, τις αποστάσεις και τις γενιές)

- Φροντίζει για το περιβάλλον (τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο).

Ο Huckle (2010a), θεωρεί ότι η βασική ιδέα του Αειφόρου Σχολείου είναι η ενσωμάτωση της αειφορίας σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής, δηλαδή τη διοίκηση, τη διαδικασία μάθησης, τη διαχείριση κτιρίων, τη μεταφορά από και προς το σχολείο, τη σχέση του σχολείου με τη σχολική κοινότητα. Στην ομιλία του στο 4ο Πανελλήνιο Συμπόσιο «Το Αειφόρο Σχολείο του Παρόντος και του Μέλλοντος», αξιολόγησε το μοντέλο του Αειφόρου Σχολείου στη Μεγάλη Βρετανία, αναδεικνύοντας και τις αντιφάσεις και τα προβλήματα που παρατηρήθηκαν κατά την εφαρμογή του. Παρά την εφαρμοζόμενη πολιτική, παρατηρεί ότι στα περισσότερα σχολεία η ΕΑΑ αποτελεί ζήτημα δευτερεύουσας σημασίας. Η τρέχουσα πολιτική είναι γεμάτη αντιθέσεις για την αειφορία και τα σχολεία δεν ενθαρρύνονται να εξετάσουν τα αληθινά αίτια της μη βιώσιμης ανάπτυξης και τις ριζικές κοινωνικές αλλαγές που μπορούν να προωθήσουν την αειφορία. Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρυνθούν να στοχαστούν, γιατί ο εθελοντισμός αποτελεί δευτερεύον και όχι πρωτεύον ζήτημα στη ζωή των ανθρώπων. Γιατί ο πολίτης έχει δικαίωμα στο βασικό εισόδημα, αλλά και στις υποχρεώσεις του για αυτό. Γιατί είναι απαραίτητη η ανακατανομή και ο περιορισμός του χρόνου εργασίας. Γιατί οι παγκόσμιες διασκέψεις όπως αυτή της Κοπεγχάγης για το κλίμα είναι πενιχρές ως προς τα αποτελέσματα και γιατί προτείνονται εναλλακτικά μοντέλα παγκόσμιας δημοκρατίας. Το αειφόρο σχολείο θα πρέπει να διερευνά εναλλακτικές μορφές κατανάλωσης και πρότυπα, που δεν θα εμπλέκουν τον καταναλωτισμό και την προώθηση προϊόντων «μάρκας» (branding), ώστε να ενθαρρυνθούν οι ενήλικες να ενηλικιωθούν και να προστατευτούν τα παιδιά από την εμπορευματοποίηση. Οι μαθητές στο αειφόρο σχολείο πρέπει να οραματίζονται τους εαυτούς τους ως συμπαραγωγούς μιας νέας αειφόρου, πολιτικής οικονομικής και πολιτιστικής κατάστασης.

Το αειφόρο σχολείο αναπτύσσοντας τη δυνατότητα του μετασχηματισμού και της αυτο-οργάνωσης, λειτουργεί στην ουσία ως οργανισμός μάθησης ο οποίος διευρύνει την κουλτούρα του και βελτιώνει τις δομές και λειτουργίες του. Πετυχαίνοντας τη συμμετοχή όλων των συντελεστών της σχολικής κοινότητας και δρώντας ως οργανισμός μάθησης θα είναι σε θέση να πετύχει την προσέγγιση του όλου σχολείου στα πλαίσια της αειφορίας (Κάτσεων & Φλογαΐτη, 2017). Είναι ένα σχολείο που μεγιστοποιεί το δυναμικό και μειώνει τα απόβλητα, που είναι ισορροπημένο ως οργανισμός και ενισχύει την ευημερία της κοινότητάς του (Cabrelli, 2017). Δίνει έμφαση στην ευημερία των μαθητών του και στο σχολικό περιβάλλον. Στο αειφόρο σχολείο, οι αίθουσες διδασκαλίας είναι φιλόξενοι, καθαροί και ήρεμοι χώροι μάθησης. Προσεγγίζει με μηδενική ανοχή καταστάσεις που οδηγούν σε παραγωγή απορριμμάτων, γκράφιτι αισθητική και bullying, με αρωγό το προσωπικό που επιδεικνύει θετικές, φροντίδες και υπεύθυνες συμπεριφορές. Εστιάζει απαρέγκλιτα στην εξεύρεση τρόπων εξοικονόμησης ενέργειας και πόρων που ωφελούν το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα.

Στο αειφόρο σχολείο υπάρχει σαφής εστίαση στο παιδί, μέσα από την οπτική του χώρου του σχολείου (Campus), του προγράμματος σπουδών (Curriculum) και της κοινότητας (Community) (Harris, 2008). Στο αειφόρο σχολείο η μάθηση λειτουργεί ως επικοινωνία και διαπραγμάτευση και όχι ως πληροφόρηση. Η γνώση στηρίζεται στο διάλογο και τίθεται υπό αμφισβήτηση. Δημιουργούνται συνθήκες που διαμορφώνουν μια νέα παιδαγωγική και κοινωνική κουλτούρα όπου η μάθηση πλέον στοχεύει όχι στη σχολική αποτελεσματικότητα αλλά στη σχολική ανάπτυξη (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009).

Συναφής έννοια προς το αειφόρο σχολείο είναι το προτεινόμενο από πολλούς σχολείο εκπαίδευσης για την αειφορία (Σχολείο ΕΑΑ), που αποτελεί μετεξέλιξη των "οικο-σχολείων" ή των "πράσινων σχολείων" και θεωρείται το σχολείο που επέλεξε ως κεντρικό κομμάτι της αποστολής και του σχεδιασμού του την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και έχει ως στόχο να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής και δράσης έχοντας υπόψη την πολυπλοκότητα των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και περιβαλλοντικών διαστάσεων της αειφορίας (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009).

4.2. Σκοπός και στόχοι του Αειφόρου Σχολείου

Οι Breiting, Mayer & Mogensen, (2005) ενσωματώνοντας την ιδέα και τις αξίες της αειφορίας στις λειτουργίες του σχολείου, δηλαδή στη διοίκηση, στη μαθησιακή διαδικασία, στη διαχείριση των κτηριακών υποδομών, στις σχέσεις του σχολείου με τη σχολική και την ευρύτερη τοπική κοινότητα προσεγγίζουν το Αειφόρο Σχολείο ως το σχολείο το οποίο επιχειρεί να παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες μάθησης και εμπειρίες που θα τους καταστήσουν ικανούς να διαμορφώσουν τις συνθήκες της ζωής τους κατά τρόπο δημιουργικό και εποικοδομητικό. Θέτουν στο επίκεντρο της σχολικής ζωής τις αρχές της αειφορίας.

Το αειφόρο σχολείο ξεκινά με σαφή ηθικό σκοπό ο οποίος ευθυγραμμίζεται με την ανάγκη διατήρησης, προστασίας και υποστήριξης του περιβάλλοντος, ως ζωντανού συστήματος, από τις ζημιές που προκαλεί η σύγχρονη ζωή. Δίνει προτεραιότητα στη μάθηση, αλλά εντοπίζει αυτή τη μάθηση μέσα σε ένα πλαίσιο βιώσιμης ανάπτυξης (Hargreaves & Fink, 2006).

Ο μετασχηματισμός ενός σχολείου σε αειφόρο σηματοδοτεί την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση για την αειφορία, μέσα από την καθημερινή εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας στην ΕΑΑ. Υιοθετείται η έννοια του όλου σχολείου (the whole school approach), με σκοπό τη συνολική αναδόμηση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Το σχολείο μέσα από μια δέσμη διεργασιών διερεύνησης, στοχασμού και βελτίωσης ενεργεί στην κατεύθυνση αλλαγής της κουλτούρας του (Gough, 2005).

4.3. Τα χαρακτηριστικά του Αειφόρου Σχολείου

Σύμφωνα με τους Birney, Kellard & Reed (2011), τα χαρακτηριστικά του Αειφόρου Σχολείου περιγράφονται συνοπτικά ως εξής: δίνεται προσοχή στο ευρύτερο κοινωνικό και οικολογικό αποτύπωμα τους, βλέπει το ήθος και το σκοπό του σε ένα ευρύτερο παγκόσμιο πλαίσιο, δημιουργούνται θετικά οφέλη για τους μαθητές εστιάζοντας στη βελτίωση της μάθησης τους και στην ενθάρρυνση της συμμετοχής και της δέσμευσης, επιτρέπεται η ανάπτυξη, η ενσωμάτωση και η σύνδεση με άλλες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρωτοβουλίες. Επίσης, συμμετέχει στην αλλαγή και ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών, καθώς η αειφορία ενσωματώνεται σε όλο το πρόγραμμα σπουδών.

Οι Ferreira, Ryan & Tilbury (2006), ορίζουν ως κύρια χαρακτηριστικά του αειφόρου σχολείου τα εξής:

- Η αειφορία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής και του προγραμματισμού της διοίκησης του σχολείου.
- Η συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας είναι επαρκής.

- Εφαρμογή συμμετοχικών μαθησιακών προσεγγίσεων οι οποίες προάγουν δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών για κριτική σκέψη, αναστοχασμό, διαπολιτισμική κατανόηση, ενσυναίσθηση, συμμετοχή και δράση.
- Ενσωμάτωση των πυλώνων της αειφορίας (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία και πολιτισμός) σε όλο το φάσμα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος.
- Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Ενσωμάτωση ολιστικών και συστημικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση για την αειφορία.
- Έμφαση στη διασύνδεση των μαθησιακών δραστηριοτήτων με την τοπική κοινωνία.
- Παρακολούθηση, καταγραφή και προσπάθεια μείωσης του οικολογικού αποτυπώματος του σχολείου.
- Ενσωμάτωση της συμμετοχικής έρευνας δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και μετατροπή των εκπαιδευτικών σε ερευνητές και φορείς εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής.

Μια διεθνής ανασκόπηση των προγραμμάτων αειφόρων σχολείων του Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) (Henderson & Tilbury, 2004), δίνει τη δική της προσέγγιση στα χαρακτηριστικά τους:

- Σχολική ηγεσία που θέτει την αειφορία στο επίκεντρο του σχολικού σχεδιασμού και πρακτικής.
- Συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής μονάδας στην ανάληψη σχεδίων σχολικής δράσης και βελτίωσης.
- Συμμετοχικές μαθησιακές προσεγγίσεις που δημιουργούν τις δεξιότητες και τις ικανότητες των μαθητών για κριτική σκέψη και διαπολιτισμικές προοπτικές.
- Ενσωμάτωση της Π.Ε. και της ΕΑΑ σε όλους τους βασικούς τομείς μάθησης στο πρόγραμμα σπουδών.
- Τακτική επαγγελματική εξέλιξη για τους εκπαιδευτικούς, τη σχολική διοίκηση και τους εταίρους του προγράμματος.
- «Πρασίνισμα» του σχολείου και του περιβάλλοντος.
- Αίθουσες διδασκαλίας εντός και εκτός σχολικών ορίων.
- Μείωση του σχολικού οικολογικού αποτυπώματος.

Σύμφωνα με τη Φλογαΐτη, τα χαρακτηριστικά του αειφόρου σχολείου στο παιδαγωγικό πεδίο, αφορούν στη μαθητοκεντρική προσέγγιση, στη βιωματική μάθηση μέσω της ανακάλυψης, στη συνεργατική μάθηση, στη μάθηση προσανατολισμένη στην πράξη και στις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, με έμφαση στην κουλτούρα της πολυπλοκότητας, στην κριτική σκέψη, στις αξίες, στη δράση και στη συμμετοχή. Στο τεχνικό-οικονομικό πεδίο, αφορούν στο σχεδιασμό και την κατασκευή των κτηριακών υποδομών με γνώμονα τις αρχές της αειφορίας (βιοκλιματικός σχεδιασμός κλπ.), στη διαχείριση πόρων και ενέργειας με γνώμονα την οικολογία και την οικονομία, στη δημιουργική χρήση και πολυ-λειτουργική αξιοποίηση του σχολικού χώρου και στην εμπλοκή μαθητών κι εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό, λειτουργία και διαχείριση της σχολικής μονάδας. Στο κοινωνικό και οργανωσιακό πεδίο, αφορούν στην καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας, συλλογικότητας, επικοινωνίας κι αλληλεγγύης, με συμμετοχή όλων στη διαδικασία

λήψης αποφάσεων, στην προώθηση των δημοκρατικών διαδικασιών και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαπραγμάτευση της διαδικασίας της μάθησης, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της αμοιβαίας αναγνώρισης και σεβασμού και της κατοχύρωσης των δυνατοτήτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

4.4. Προϋποθέσεις για ένα Αειφόρο Σχολείο

Το αειφόρο σχολείο προϋποθέτει την εκ βάθρων αναδόμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσβλέποντας στη μετατροπή του σε κοινότητα μάθησης, ως ένα δυναμικό σύστημα το οποίο έχει δυνατότητες αυτοοργάνωσης, μετασχηματισμού και ανάπτυξης (Ζαχαρίου, 2015). Η συνολική αναδόμηση του σχολείου είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθεί σε τρεις άξονες: στον παιδαγωγικό με αλλαγή παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων, στον οργανωσιακό/τεχνικό με αξιοποίηση των υποδομών και εγκαταστάσεων του και στον κοινωνικό με ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας (Γεωργίου & Δημητρίου, χ.η.).

Ενσωματώνει αλλαγές στις πρακτικές λειτουργίες του σχολείου με θέματα βιωσιμότητας στο πρόγραμμα σπουδών και βοηθούν στην οικοδόμηση δεσμών με τις τοπικές κοινότητες. Στις χώρες όπου από χρόνια ανιχνεύτηκε η ανάγκη μετασχηματισμού των σχολείων σε αειφόρα, όπως η Μεγάλη Βρετανία και η Αυστραλία σχεδιάστηκαν τα πλαίσια λειτουργίας τους.

Η Gough (2006), περιγράφει την κεντρική διαδικασία για τα Αειφόρα Σχολεία στην Αυστραλία, ως ένα σχέδιο δέκα βημάτων το οποίο έχει σχεδιαστεί ως ερευνητική διαδικασία δράσης για να διασφαλίσει τη δέσμευση και την οικειοποίηση της πρωτοβουλίας από το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Αυτά τα βήματα είναι:

1. Ανάλυση δέσμευση και σύσταση επιτροπής /ομάδα εργασίας.
2. Υιοθέτηση ολοκληρωμένης σχολικής προσέγγισης, στην οποία θα συμμετέχουν μαθητές.
3. Διεξαγωγή ελέγχου.
4. Συγγραφή της πολιτικής.
5. Ορισμός στόχων.
6. Προετοιμασία σχεδίου δράσης που περιλαμβάνει: Λειτουργίες, Διδακτέα ύλη, εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας
7. Δημιουργία σχεδίου σπουδών.
- 8.Εφαρμογή του προγράμματος.
9. Παρακολούθηση, αξιολόγηση και παροχή ανατροφοδότησης
10. Επίτευξη σκοπού και στόχων, συνεχή βελτίωση του προγράμματος.

Η προσέγγιση του αειφόρου σχολείου στη Μεγάλη Βρετανία θέτει μια σειρά αειφορικών επιλογών/πρακτικών, που αποτελούν πόρτες ή σημεία εισόδου (doorways) για το σχολείο και που ορίζουν από ένα πεδίο εθνικής προτεραιότητας (Department for Children Schools and Families, 2008). Τα οκτώ σημεία εισόδου είναι:

- Τρόφιμα και ποτά. Είναι μοντέλα προμηθευτών υγιεινών, τοπικών και βιώσιμων τροφίμων και ποτών, με ισχυρή δέσμευση για το περιβάλλον, την κοινωνική ευθύνη και την καλή μεταχείριση και διαβίωση προς τα ζώα στο τοπικό περιβάλλον.
- Ενέργεια και νερό. Είναι μοντέλα ενεργειακής απόδοσης, ανανεώσιμης ενέργειας και διατήρησης του νερού, που αξιοποιούν δυνατότητες όπως η

αιολική, η ηλιακή και η ενέργεια από βιομάζα, η μόνωση, η συλλογή βρόχινου νερού στο σχολείο.

- Μετακινήσεις και κυκλοφορία. Είναι μοντέλα βιώσιμων μετακινήσεων, όπου τα οχήματα χρησιμοποιούνται μόνο όταν είναι απολύτως αναγκαία και που παρέχουν δυνατότητες για υγιέστερους, λιγότερο ρυπογόνους ή λιγότερο επικίνδυνους τρόπους μεταφοράς.
- Αγορές και απόβλητα. Είναι μοντέλα ελαχιστοποίησης των αποβλήτων και βιώσιμων αγορών, που χρησιμοποιούν αγαθά κι υπηρεσίες υψηλών περιβαλλοντικών προτύπων από τοπικές αγορές και όπου είναι εφικτό με αυξημένη αξία ως προς το κόστος, μέσω της μείωσης, της επανάχρησης, της επισκευής και της ανακύκλωσης.
- Κτίρια και έδαφος. Είναι η πρακτική της διαχείρισης και όπου είναι δυνατό ο σχεδιασμός του σχολικού κτηρίου με αειφορικό τρόπο (βιοκλιματική αρχιτεκτονική) από όσους χρησιμοποιούν το σχολείο.
- Ένταξη και συμμετοχή. Είναι πρότυπα κοινωνικής ενσωμάτωσης, που επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν πλήρως στη σχολική ζωή, ενώ ταυτόχρονα ενσταλάζουν ένα μακροχρόνιο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των ελευθεριών, των πολιτισμών και της δημιουργικής έκφρασης.
- Τοπική ευημερία. Είναι συνεργατικά πρότυπα στην τοπική κοινωνία που πραγματοποιούν δραστηριότητες που βελτιώνουν το περιβάλλον και την ποιότητα ζωής των κατοίκων της περιοχής.
- Παγκόσμια διάσταση. Είναι μοντέλα του πολίτη του κόσμου, πλαισιωμένα με δραστηριότητες που βελτιώνουν τη ζωή των ανθρώπων που ζουν σε άλλα μέρη του κόσμου.

4.5. Το Αειφόρο Σχολείο στην Ελλάδα

Το αειφόρο σχολείο στην Ελλάδα εντάσσεται στα προαιρετικά προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται κάθε χρόνο με σχετική απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων στα σχολεία που ενδιαφέρονται να αναπτύξουν καινοτόμες δράσεις.

Οι φορείς που καθόρισαν τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο του αειφόρου σχολείου είναι οι Μ.Κ.Ο. Αειφόρουμ (<http://www.aeiforum.eu>) και η Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού (ΕΛΛΕΤ) (<http://www.ellet.gr/en/>). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της πρώτης φέρει τον τίτλο "Σήμα Αειφόρου Σχολείου", ενώ της δεύτερης "Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο: Όλοι νοιαζόμαστε, Όλοι συμμετέχουμε!". Η ΕΛΛΕΤ μέχρι και τη σχολική χρονιά 2012-13, υλοποιούσε το διαγωνισμό "Βραβείο Αειφόρου Σχολείου", ο οποίος σταμάτησε μετά την αποχώρηση των μελών του Συμβουλίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από την ΕΛΛΕΤ (Συλλογικός Τόμος, 2014). Το αντικείμενο του διαγωνισμού ήταν η καταγραφή του επιπέδου αειφορίας στο σύνολο των λειτουργιών των σχολείων που συμμετείχαν και ειδικότερα στο παιδαγωγικό, το κοινωνικό-οργανωτικό και το περιβαλλοντικό πεδίο (Καλαϊτζίδης & Δηλάρη, 2010).

Το Σήμα Αειφόρου Σχολείου είναι μια πιστοποίηση που δίνεται σε σχολεία που στρέφονται προς την αειφορία, υλοποιώντας δραστηριότητες που υπαγορεύονται από τους Δείκτες Αειφόρου Σχολείου, και εφόσον τηρούν συγκεκριμένα κριτήρια. Οι Δείκτες λειτουργούν ως κριτήρια ποιότητας που οργανώνουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας στην προσπάθεια μετασχηματισμού του σχολείου σε αειφόρο, με μοντέλο

την "ολιστική σχολική προσέγγιση" (Καλαϊτζίδης & Νομικού, 2014). Τα κριτήρια ποιότητας αντιστοιχούν στους δείκτες αιεφόρου ανάπτυξης και ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες που αφορούν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, την πολιτική και την οργάνωση του σχολείου και τις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου (Breiting et al, 2005).

Μια προσπάθεια σχηματικής κατηγοριοποίησης δημιουργεί τα τρία πεδία του αιεφόρου σχολείου (Καλαϊτζίδης & Νομικού, 2014):

- Το παιδαγωγικό (αναλυτικό πρόγραμμα και διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης).
- Το κοινωνικό και οργανωσιακό (η διοίκηση, η οργάνωση, η κουλτούρα και οι σχέσεις του σχολείου με την κοινωνία).
- Το περιβαλλοντικό (το τεχνικό και οικονομικό, το κτήριο, η αυλή, οι πόροι).

Το πρόγραμμα "Αιεφόρο Ελληνικό Σχολείο: Όλοι νοιαζόμαστε, Όλοι συμμετέχουμε!" αποτελεί μετεξέλιξη του Βραβείου Αιεφόρου Σχολείου, από το 2014 της Παιδαγωγικής Ομάδας της ΕΛΛΕΤ. Οργανώνεται γύρω από οκτώ πυλώνες της αιεφορίας, οι οποίοι συνοψίζονται στα εξής θέματα: δημοκρατία και συμμετοχή στο σχολείο με έμφαση στη ανθρώπινα δικαιώματα και στις πολιτισμικές διαφορές, βελτίωση του πλαισίου μάθησης με προσανατολισμό στη μάθηση για το μέλλον, αξιοποίηση της κριτικής σκέψης στη διασαφήνιση των εννοιών και ανάληψη δράσης υπό το πρίσμα των αρχών της ΕΑΑ, προαγωγή του πολιτισμού και των τεχνών στο σχολείο, αιεφορικό κτίριο και αυλή για την ελαχιστοποίηση των ενεργειακών αναγκών, πολιτική για την εξοικονόμησης ενέργειας και τις μετακινήσεις από και προς το σχολείο, ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων, προαγωγή της ψυχοσωματικής υγείας εκπαιδευτικών και μαθητών και προέκταση των δράσεων τοπικού ενδιαφέροντος στην αντιμετώπιση των παγκοσμίας εμβέλειας προβλημάτων. Επιδίωξη του προγράμματος είναι η διευκόλυνση της μετάβασης του σχολείου "από την ατομικότητα στη συλλογικότητα, από τον εγκυκλοπαιδισμό και την αποστήθιση στην κριτική και δημιουργική σκέψη, από τη μονομέρεια της αναλυτικής σκέψης στην πολυπλοκότητα της συνθετικής σκέψης, από το σχολείο που εκτελεί τις εγκυκλίους στο σχολείο που χαράσσει τη δική του στρατηγική μετασχηματισμού" (Τρικάλιτη, 2015).

4.6. Διοίκηση και αιεφόρο Σχολείο

Η εκπαίδευση εκτός από χώρο, όπου μορφώνονται, αναπτύσσονται και εκπαιδεύονται παιδιά και μαθητές, εκτός από χώρο, όπου γίνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και εξάσκηση, αποτελεί τον σημαντικότερο συντελεστή κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης των λαών. Η δυναμική της, λοιπόν, επιβάλλει την προσαρμογή των στόχων της στα εκάστοτε δεδομένα του οικονομικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι μέρες, όπου η διεύθυνση ενός σχολείου αναλάμβανε ένας μοναχικός διευθυντής - ηγέτης έχουν παρέλθει. Δεν πιστεύουμε πλέον ότι ένας διευθυντής μπορεί να υπηρετήσει ως ο επίσημος ηγέτης ενός ολόκληρου σχολείου, χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή των άλλων εκπαιδευτικών (Lambert, 2002).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η Στρατηγική της Εκπαίδευσης για την αιεφόρο ανάπτυξη σκιαγραφεί τρεις «πυλώνες», που συνθέτουν την αιεφόρο ανάπτυξη: την κοινωνική ισότητα, την περιβαλλοντική ποιότητα και την οικονομική ευημερία (DfES, 2006b) 71, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται μία αυξανόμενη συναίνεση στη βιβλιογραφία σχετικά με την εκπαίδευση ότι οποιοσδήποτε ορισμός της «αιεφόρου ανάπτυξης» θα

πρέπει να εστιάζει στους συσχετισμούς μεταξύ περιβαλλοντικών, οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων (Corney 2006). Αναφορικά με τους τρεις «πυλώνες», η Στρατηγική της Εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη αναφέρει ότι υπάρχουν πέντε θεμελιώδεις αρχές της αειφορίας: το να ζεις μέσα σε περιβαλλοντικά όρια, το να διασφαλίζεται μια ισχυρή, υγιής και δίκαιη κοινωνία, το να μπορεί να επιτευχθεί μια βιώσιμη οικονομία και μια υπεύθυνη αξιοποίηση και χρήση της επιστήμης και τέλος, το να προωθείται μια χρηστή διακυβέρνηση. Το μοντέλο αυτό ξεκινά να ενσωματώνει μία σειρά ιδεών σχετικών με τη «διαχείριση» και την «κοινωνική ευθύνη», γεγονός που υποδηλώνει ότι οι μαθητές πρέπει να μάθουν να είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι, να λαμβάνουν αποφάσεις και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την αειφόρο ανάπτυξη. Για παράδειγμα, «αξιοποιώντας την επιστήμη υπεύθυνα», θα εξασφαλιστεί η πολιτική εκείνη, η οποία θα εφαρμόζεται με βάση ισχυρά επιστημονικά αποδεικτικά δεδομένα, ενώ προωθώντας μια χρηστή διακυβέρνηση θα ενισχύεται η ενεργός προώθηση αποτελεσματικών, συμμετοχικών συστημάτων διακυβέρνησης σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας. Και τα δύο παραπάνω ενθαρρύνουν τους μαθητές, έτσι ώστε οι ίδιοι να λαμβάνουν ενημερωμένες αποφάσεις και πρωτοβουλίες (Walshe, 2008).

Στην Ελλάδα η εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορεί να διαφέρει από αυτές των άλλων ευρωπαϊκών χωρών, καθώς η σχολική μονάδα αντιμετωπίζεται ως τελικός αποδέκτης των αποφάσεων για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει συμβάλει σημαντικά σε αυτό (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Από την άλλη, γίνεται όλο και πιο πολύ αποδεκτό ότι οι αλλαγές και οι καινοτομίες στην εκπαίδευση δεν μπορούν να προχωρήσουν, αν αυτές δεν έχουν γίνει κατανοητές σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας. Στην εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα ζουν και εργάζονται συγκεκριμένοι άνθρωποι (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό, γονείς), σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, τα οποία αντανακλούν τις κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες της μικροκοινωνίας στην οποία βρίσκονται. Καθίσταται σήμερα όλο και πιο επιτακτική η ανάγκη να αντιμετωπίζεται η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας που μπορεί να αποφασίζει και να διαμορφώνει, μέσα στο πλαίσιο μιας υφιστάμενης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, την «τοπική» εκπαιδευτική πολιτική, για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών του και τη σύνδεση με την τοπική κοινωνία. Κρίνεται, επομένως, αναγκαίο η εκπαιδευτική μονάδα να σχεδιάζει να προγραμματίζει, να αξιολογεί, να κάνει απολογισμό, να καινοτομεί και να παρεμβαίνει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως και στην κριτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλαγών. Καλείται, λοιπόν, να διαμορφώνει «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική⁷² (Μαυρογιώργος, 1999a).

Η εκπαιδευτική μονάδα για να καλλιεργήσει τις προϋποθέσεις, ώστε να αναλάβει την ευθύνη άσκησης μιας αποτελεσματικής «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής, απαιτείται κυρίως η επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και η ανάπτυξη συνεργασίας με τους γονείς και τους λοιπούς τοπικούς φορείς. Επίσης, απαιτείται να έχει κάποια περιθώρια σχετικής αυτονομίας, χωρίς όμως να παρακάμπτει τα όρια του κράτους και να στερεί από την εκπαιδευτική πολιτική τον εθνικό της χαρακτήρα.

Βασικός παράγοντας δημιουργίας ή αλλαγής της «κουλτούρας» σε μια μονάδα είναι ο διευθυντής της μονάδας (Ματσαγγούρας, 2008). Ο διευθυντής του εκπαιδευτηρίου αποτελεί την «κινητήρια δύναμη» και είναι στο χέρι του να διαμορφώσει την ατμόσφαιρα που εκείνος επιθυμεί (Ανθοπούλου, 1999). Θα λέγαμε

γενικά, ότι κατά τη λήψη αποφάσεων σε ένα συλλογικό όργανο, σημαντικό ρόλο «παίζει» το άτομο που είναι επιφορτισμένο με την προεδρία, τον συντονισμό και τη διαχείριση της ομάδας, δηλαδή ο ηγέτης. Η ηγεσία ως έννοια είναι ταυτόσημη της διεύθυνσης και της καθοδήγησης και σχετίζεται με την καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας. Ηγέτης θεωρείται ο υπεύθυνος καθοδήγησης ή καλύτερα αυτός που αναλαμβάνει την καθοδήγηση μιας ομάδας ανθρώπων. Για τους Katz & Kahn η ηγεσία είναι η αύξηση της επίδρασης και η υποταγή των υφισταμένων στα πρόσωπα που ασκούν την εξουσία. Το χαρακτηριστικό αυτό είναι βασικό για τα άτομα που ασκούν εξουσία λόγω θέσης. Αν τα άτομα αυτά δεν έχουν αυξημένη επίδραση στους υφισταμένους ή την ομάδα που διοικούν, αλλά απλά εφαρμόζουν τους κανόνες της ιεραρχικής οργάνωσης, τότε αμφισβητείται το φαινόμενο της ηγεσίας ή ο χαρακτηρισμός του ηγέτη (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Ως χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη θα μπορούσαμε να παραθέσουμε από τον μακρύ κατάλογο των χαρακτηριστικών τα εξής: αίσθημα ευθύνης, γνήσιο ενδιαφέρον για την ολοκλήρωση του έργου, ενεργητικότητα, επιμονή στο έργο, διακινδύνευση εναλλακτικών λύσεων, πρωτοτυπία, αυτοπεποίθηση, αντοχή στην ψυχολογική πίεση, ικανότητα άσκησης επιρροής και ικανότητα κινητοποίησης και συντονισμού των άλλων. Το γενικό συμπέρασμα στο οποίο, τελικά, καταλήγουν έρευνες δεκαετιών είναι ότι ανάλογα με την περίπτωση ο ηγέτης πρέπει να ενεργοποιεί διαφορετικές δεξιότητες και γνωρίσματα της πολυσύνθετης προσωπικότητας του. Οι Hall & George συμπεραίνουν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές: α) έχουν αυξημένη ευαισθησία για τα προσωπικά ζητήματα των διδασκόντων, β) είναι οργανωτικοί και γ) διαθέτουν μακροπρόθεσμο προγραμματισμό και όραμα για τη σχολική μονάδα που διευθύνουν, τον οποίο με έμμεσους και άμεσους τρόπους μεταδίδουν και στο προσωπικό του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2008).

Σύμφωνα με τους Davies & Davies (2006) η στρατηγική ηγεσία είναι ένα κρίσιμο συστατικό για την αποτελεσματική ανάπτυξη και εξέλιξη των σχολείων. Σε πολλές χώρες, το κέντρο εστίασης των ατόμων που ηγούνταν τα σχολεία ήταν η επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας και η βελτίωση του σχολείου. Η έμφαση, όμως, σήμερα αλλάζει και μετατοπίζεται στην εστίαση του τρόπου με τον οποίο βραχυπρόθεσμες βελτιώσεις μπορούν να γίνουν αειφόροι. Η κοινή πρακτική ανάπτυξης της ηγεσίας υποδεικνύει ότι οι νέοι ηγέτες τείνουν πρώτα να αντιμετωπίζουν τα τρέχοντα διοικητικά και διαχειριστικά ζητήματα, προκειμένου να οικοδομήσουν εμπιστοσύνη και οργανωτική ικανότητα, πριν μεταβούν σε μελλοντικές στρατηγικές δραστηριότητες. Οι ηγέτες, όμως, δε θα πρέπει να ασχολούνται μόνο με τη βελτίωση του σχολείου σήμερα, αλλά ταυτόχρονα να «οικοδομούν» στρατηγικές ικανότητες μέσα στο σχολείο.

Στην έρευνα που διεξήγαγαν παρουσίασαν ότι οι στρατηγικοί ηγέτες εμπλέκονται σε πέντε βασικές δραστηριότητες που είναι:

- Η κατεύθυνση της διεύθυνσης: οι στρατηγικοί ηγέτες δεν ασχολούνται μόνο με τη διεύθυνση του σήμερα, αλλά θέτουν το πλαίσιο για το θα πρέπει να είναι ο οργανισμός στο μέλλον. Θέτουν, δηλαδή το στρατηγικό πλαίσιο για το αύριο.
- Μεταφράζουν τη στρατηγική σε δράση: προφορικά με συζητήσεις, γραπτά με την εκπόνηση μακροπρόθεσμου σχεδίου και πλάνων και δομικά με την

οργάνωση της υποδομής που θα υποστηρίξει και θα αναπτύξει τη στρατηγική προσέγγιση. Αυτή η δραστηριότητα προϋποθέτει την αφύπνιση των παραγόντων του σχολείου προς εναλλακτικές προοπτικές και εμπειρίες και την οικοδόμηση μιας συμφωνίας στο πλαίσιο του σχολείου.

- Η ενεργοποίηση του προσωπικού για την ανάπτυξη και την υλοποίηση της στρατηγικής: το «κλειδί» σε αυτήν την κατεύθυνση είναι η αλλαγή της νοοτροπίας και της συμπεριφοράς των ατόμων μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Επίσης, οι συζητήσεις οι οποίες αφορούν ολιστικές προσεγγίσεις του σχολείου και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και πλαίσιο οικοδομούν στρατηγική επίγνωση, κατανόησης και συμμετοχής μέσα στο σχολείο.
- Ο καθορισμός αποτελεσματικών σημείων παρέμβασης: η πρόκληση της διοίκησης στο σημείο αυτό είναι να αντιληφθεί αν τα άτομα του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι δεκτικά και έτοιμα για αλλαγή, όπως επίσης τότε ο οργανισμός χρειάζεται την αλλαγή και τότε οι εξωτερικοί περιορισμοί και οι συνθήκες επιβάλλουν την αλλαγή.
- Η ανάπτυξη στρατηγικών δυνατοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με μακροπρόθεσμα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του οργανισμού. Μια ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου που εργάζεται αρμονικά μπορεί καλύτερα να επιλύσει ένα πρόβλημα από ένα μεμονωμένο άτομο (Davies & Davies, 2006).

Κατά τον Ματσαγγούρα (2008) ιδιαίτερα αποτελεσματικοί θεωρούνται οι διευθυντές που δε βασίζονται τη δύναμη της θέσης τους στον καταναγκασμό και τον νόμο, αλλά στην αυθεντία της επαγγελματικής τους ικανότητας και γνώσης. Είναι, μάλιστα, ιδιαίτερα αποτελεσματικοί, όταν κατορθώνουν να συνδυάσουν τις οργανωτικές διαδικασίες με τις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς έτσι αυξάνουν τον βαθμό ικανοποίησης του διδακτικού προσωπικού και γενικότερα συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη γνησιότερη εμπλοκή τους στα θέματα του σχολείου. Επιπρόσθετα, οι διευθυντές που ανήκουν στην κατηγορία των αποτελεσματικών είναι αμερόληπτοι και εύστοχοι κριτές, καθορίζουν τους στόχους, τις προσδοκίες και τις διαδικασίες, επιμερίζουν και αναθέτουν σε κάθε μέλος συγκεκριμένη εργασία, συμβουλευονται πριν από τις αποφάσεις τα μέλη, δίνουν τη δυνατότητα στο προσωπικό να συμβάλλει στη διαδικασία και τη διαμόρφωση αποφάσεων και, τέλος, εκφράζουν έμπρακτη συμπαράσταση για υπηρεσιακά και προσωπικά τους θέματα. Βασιζόμενοι στη γενικότερη και ειδικότερη βιβλιογραφία μπορούμε να προτείνουμε με τη μορφή αξιωματικών προτάσεων τον εξής «δεκάλογο» του αποτελεσματικού διευθυντή στους διευθυντές σχολείου:

1. Δημιούργησε μια οργανωτική «κουλτούρα» συλλογικών οραμάτων και στόχων για το σχολείο.
2. Ενίσχυσε τις αντιλήψεις και τις πρακτικές της συλλογικής αυτονομίας.
3. Δώσε ιδιαίτερη προσοχή στις φωνές διαμαρτυρίας.
4. Βελτίωσε τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, με σκοπό να αντιμετωπίζονται από κοινού τα προβλήματα συμπεριφοράς και να δημιουργηθεί μια θετικότερη εικόνα για το σχολείο.
5. Ελαχιστοποίησε τις διαφορές εξουσίας μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και δείξε έμπρακτα το ενδιαφέρον σου για τα προσωπικά τους προβλήματα.
6. Καλλιέργησε στους μαθητές την αίσθηση ότι «ανήκουν» στο σχολείο τους

7. Οργάνωσε τις πειθαρχικές διαδικασίες και διατύπωσε τους κανονισμούς, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ενθαρρύνεται η αυτοπειθαρχία.

8. Δημιούργησε μια γενικότερη ατμόσφαιρα μέσα στο σχολείο που να προσανατολίζει πάντα προς τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών και εξασφάλισε όλες τις προϋποθέσεις που διευκολύνουν και στηρίζουν την εκπαιδευτική αποστολή του σχολείου.

9. Δημιούργησε θετική επικοινωνία με τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς.

10. Βελτίωσε την εμφάνιση του σχολικού κτηρίου και την οργάνωση του σχολικού χώρου (Ματσαγγούρας, 2008).

Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων (δασκάλων, μαθητών, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Η διαδικασία της διοίκησης εμπεριέχει τέσσερις (4) βασικές φάσεις, οι οποίες σε συνδυασμό με την ανατροφοδότηση μαρτυρούν ότι πρόκειται για μια συνεχόμενη διαδικασία: α) ο προγραμματισμός - σχεδιασμός, όπου τίθενται οι στόχοι του οργανισμού, β) η οργάνωση, όπου καθορίζονται οι αρμοδιότητες, οι υποχρεώσεις κάθε εργαζομένου μέσα στον οργανισμό, αλλά και οι πόροι και η υλικοτεχνική υποδομή που έχει στη διάθεσή του, γ) η διεύθυνση, όπου οι εργαζόμενοι καθοδηγούνται προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού, και δ) ο έλεγχος που πιστοποιεί, αν οι ενέργειες που έχουν γίνει ή που γίνονται, έχουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα (Κουτούζης, 1999).

Ο σχεδιασμός - προγραμματισμός αποτελεί τη βασικότερη λειτουργία της διοίκησης και λειτουργεί σαν «πυξίδα», αφού καθορίζει ουσιαστικά τη μελλοντική πορεία της μονάδας. Περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες των ηγετικών στελεχών που καθορίζουν τους στόχους μιας μονάδας, καθώς και τα κατάλληλα μέσα για την επίτευξή τους. Αναφέρεται σε μελλοντικές δράσεις και η ύψιστη ευθύνη της διεύθυνσης είναι να προπαρασκευάσει τη μονάδα προκειμένου να προσαρμοστούν έγκαιρα οι αρχικοί στόχοι στην εκάστοτε πραγματικότητα, με σκοπό να αποφευχθούν καθυστερήσεις και σπατάλες, όχι μόνο σε χρήμα, αλλά και σε χρόνο και σε ανθρώπινη θυσία (Σαϊτής, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

5.1. Σκοπός-στόχοι της έρευνας

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, ενώ η έννοια της «αιφορίας» έχει συζητηθεί σε βάθος, το αιεφόρο σχολείο, δηλαδή αυτό που καλείται να προωθήσει την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αιφορία, αποτελεί μία έννοια υπό «διαμόρφωση». Επίσης, προέκυψε ότι η διερεύνηση των απόψεων, των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαίδευση για την αιφορία δεν έχει καταγραφεί όσον αφορά το ελληνικό σχολικό πλαίσιο.

Έτσι ως σκοπός της παρούσας έρευνας τέθηκε η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την Αιφορία και το Αιεφόρο Σχολείο, τα χαρακτηριστικά του Αιεφόρου Σχολείου σε σχέση με το σχολείο που υπηρετούν καθώς και η διερεύνηση του ρόλου του σύγχρονου σχολείου στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αιφορία.

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα προσπαθήσει να δώσει απαντήσεις η έρευνα είναι:

Αναλυτικότερα, στόχοι της έρευνας είναι να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τους όρους «αιφορία» και «αιεφόρο ανάπτυξη»;
- Πόσο ενημερωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από περιβαλλοντικά θέματα και ειδικά για το αιεφόρο σχολείο;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αιφορία;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αλληλοσυσχέτιση και αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στα περιβαλλοντικά προβλήματα και στη λειτουργία της κοινωνίας και ποιες είναι οι στάσεις τους, ιδιαίτερα αν ακολουθούν ή όχι, αιεφόρους πρακτικές στην καθημερινότητά τους;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αιεφόρο κατασκευή του σχολικού κτηρίου, αλλά και σχετικά με την εφαρμογή αιεφόρων πρακτικών στις κτηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου και του περιβάλλοντα χώρου;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την οργάνωση της σχολικής αυλής;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της ευθύνης τους σε προγράμματα και γνώσεις σχετικά με την εκπαίδευση για την αιφορία;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό ή την άσκηση μιας «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής τους μονάδας προκειμένου αυτή να προωθεί την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αιφορία;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συνεργασία σχολείου και τοπικής κοινότητας;

➤ Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα επαγγελματικά, γενικά χαρακτηριστικά και το ρόλο που πρέπει να έχει ένας Διευθυντής προκειμένου να μπορεί να διευθύνει και να υποστηρίζει ένα σχολείο που θα προωθή την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία ;

5.3. Αναγκαιότητα-σημαντικότητα της έρευνας

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε προκύπτει ότι η έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το αειφόρο σχολείο είναι πολύ περιορισμένη. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται ακριβώς σε αυτό το κομμάτι. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών εστιάζεται σε θέματα εκπαίδευσης για την αειφορία. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το δυναμικό κομμάτι της εκπαιδευτικής κοινότητας που είναι σε θέση να προωθήσουν αλλαγές και καινοτόμες δράσεις στα σχολεία (Fullan, 2006). Ο ρόλος τους στην προώθηση του αειφόρου σχολείου είναι πρωταρχικής σημασίας, γι αυτό και η διερεύνηση των απόψεών τους παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Γνωρίζοντας εκ των έσω τις σχολικές λειτουργίες και καλούμενοι να αποτυπώσουν το κατά πόσο καλά γνωρίζουν τις έννοιες αειφορία και αειφόρο σχολείο, κατά πόσο διατίθενται να προωθήσουν τις πρακτικές του και κατά πόσο γνωρίζουν τους παράγοντες μετασχηματισμού του σχολείου τους σε αειφόρο θα συμβάλλουν στο διάλογο για ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού, τοπικού και παγκόσμιου περιβάλλοντος.

5.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η εκπαιδευτική έρευνα όντας συνδυασμός εμπειρίας και λογικής, προσπαθεί να συνδυάσει την παραδοσιακή μορφή των κοινωνικών επιστημών με την αυστηρή δομή των φυσικών επιστημών στη μέριμνά τους να ανακαλύψουν τους φυσικούς και καθολικούς νόμους που ρυθμίζουν την ατομική και κοινωνική συμπεριφορά. Η ιδιαίτερη αξία της είναι ότι δίνει την ικανότητα στους παιδαγωγούς να αναπτύξουν μέσω μιας ισχυρής γνωστικής βάσης την ικανότητα κίνησης προς τα εμπρός της εκπαίδευσης (Cohen et all., 2008). Η εμπειρική ανάλυση προσεγγίζει διερευνητικά την κοινωνική πραγματικότητα, αξιοποιώντας είτε την ποσοτική είτε την ποιοτική ανάλυση οι οποίες διαθέτουν τρία βασικά μέσα συλλογής δεδομένων, την παρατήρηση, τη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο (Παρασκευόπουλος, 1993).

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων της έρευνας, βασιζόμενο σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς δίνει τη δυνατότητα καταγραφής απόψεων από πολλά υποκείμενα. Το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια, συμπεριλαμβάνει και τμήματα ερωτηματολογίων άλλων ερευνητών και συγκεκριμένα των Καραμέρης κ. ά., (2006) και Effeney & Davis (2013), οι έρευνες των οποίων παρουσιάζουν κοινούς άξονες με την παρούσα, καθώς και κριτήρια ποιότητας για τα σχολεία ΕΑΑ (Φλογαίτη & Λιαράκου, 2009).

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε προσωπικά και υπηρεσιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, σχολείο υπηρεσίας (ιδιωτικό ή δημόσιο), υπηρεσιακή σχέση, χρόνια προϋπηρεσίας, θέση στο σχολείο, ειδικότητα, τόπος υπηρεσίας (επαρχία ή αστικό κέντρο) και επίπεδο σπουδών πέρα του βασικού πτυχίου.

Στη δεύτερη ενότητα αναπτύσσονται ομαδοποιημένες ερωτήσεις που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Αειφορία, την ΕγΑ, το Αειφόρο Σχολείο και τα εμπόδια για τη λειτουργία ενός σχολείου ως αειφόρου.

Στην τρίτη ενότητα διερευνούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την αειφορία της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν και η αποτελεσματική διοίκηση των διευθυντών πάνω σε θέματα αειφορίας.

Από τις ερωτήσεις, άλλες είναι κλειστού τύπου της πενταβάθμιας μορφής Likert, δηλώνουν κλιμακούμενο βαθμό συμφωνίας (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα) και είναι δυνατή η διαφοροποιημένη έκφραση απόψεων (Creswell, 2011), ενώ άλλες είναι ερωτήσεις κλειστού τύπου σε διχοτομημένη μορφή Likert (Ναι, Όχι).

Η παρούσα εργασία ακολουθεί την ποσοτική ερευνητική μέθοδο. Οι λόγοι επιλογής της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης σχετίζονται με τη δυνατότητα τυποποίησης των δεδομένων που θα συλλεγθούν, τη δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους πληθυσμού και τη δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων (Κορρές, 2011), τη διευκόλυνση πραγματοποίησης αυστηρότερου κι εγκυρότερου ελέγχου των θεωρητικών υποθέσεων (Παπαγεωργίου, χ.η.), την αποστασιοποίηση του ερευνητή, την ανεξάρτητη από άτομα πραγματικότητα και την αντικειμενικότητα (Ανδρεαδάκης, χ.η.). Επίσης, τη δυνατότητα διερεύνησης απόψεων και αντιλήψεων και την εύκολη κωδικοποίηση και τυποποίηση τους μέσω του ερωτηματολογίου (Παρασκευόπουλος, 1993).

5.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διακίνηση του ερωτηματολογίου έγινε διαδικτυακά. Χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή εφαρμογή της Google, Google Docs και δημιουργήθηκε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο μέσω του Google Forms. Έτσι, διασφαλίστηκε η πιο έγκυρη συμπλήρωσή τους και ο μεγαλύτερος αριθμός επιστροφών μέσω της ηλεκτρονικής φόρμας των ερωτηματολογίων. Στα ερωτηματολόγια συμπεριλαμβανόταν εισαγωγικό σημείωμα παρουσιάζονταν το προφίλ της ερευνήτριας και της έρευνας, ενημερώνονταν τα υποκείμενα της έρευνας για στοιχεία που αφορούν στην ανωνυμία, την εθελοντική συμμετοχή και τη διάχυση των αποτελεσμάτων και δίνονταν τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας. Τονίστηκε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά επιστημονικούς σκοπούς. Οι ερωτήσεις ήταν σαφείς, σύντομες και όπου χρειαζόταν υπήρχαν οδηγίες για την πλήρη κατανόηση και αποφυγή λάθους. Ζητήθηκε να συμπληρωθούν από τους εκπαιδευτικούς χωρίς καμία συζήτηση της θεματολογίας κατά τη συμπλήρωση και με απόλυτη ειλικρίνεια σε όλα τα ζητούμενα στοιχεία.

Αν και συγκεντρώθηκε μικρότερος αριθμός ερωτηματολογίων από αυτά που εστάλησαν και παρόλο που δεν υπήρξε προσωπική επαφή με τους ερωτηθέντες, τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν σε ικανοποιητικό χρονικό διάστημα, χωρίς καμία απώλεια λόγω ελλιπούς συμπλήρωσης, αφού η ηλεκτρονική φόρμα η οποία δημιουργήθηκε, μέσω των Google Docs δεν επέτρεπε την αποστολή των ερωτηματολογίων αν δεν είχαν συμπληρωθεί όλες οι απαντήσεις. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Φεβρουάριο του ίδιου έτους. Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στα σχολεία κατά το σχολικό έτος 2021-2022.

5.6. Το δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας αναφέρεται στο τμήμα του ευρύτερου πληθυσμού, που μπορεί να συμμετέχει στην έρευνα, δηλαδή τα υποψήφια στοιχεία, που μπορούν να επιλεγούν για τη δημιουργία του δείγματος (Creswell, 2013). Στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας ήταν δείγμα 36 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η λήψη του έγινε τυχαία και διαδικτυακά.

5.7. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που παρείχε η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού SPSS v21.

Για την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε χρήση:

- Πινάκων συχνοτήτων και ραβδογραμμάτων.
- Συγκριτικής στατιστικής ανάλυσης για την διαπίστωση τυχόν στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των μεταβλητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

6.1. Χαρακτηριστικά του δείγματος

Η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων έγινε μέσω της εφαρμογής google forms (<https://www.google.com/forms/about/>). Στην έρευνα τελικά συμμετείχαν 36 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων εισήχθησαν στο λογισμικό SPSS v21.

Από τους παραπάνω συμμετέχοντες, οι 30 ήταν γυναίκες (ποσοστό 83,3%) και οι 6 ήταν άνδρες (ποσοστό 16,7%). Ως προς την ηλικία, οι συμμετέχοντες ταξινομήθηκαν σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, το 30,6% ήταν από 22 έως 30 ετών, το 38,9% από 31 έως 40 ετών, το 19,4% από 41 έως 50 ετών και τέλος το 11,1% ήταν από 51 ετών και άνω. Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση το 47,2% ήταν έγγαμοι και το 52,8% άγαμοι. Οι συμμετέχοντες επίσης ρωτήθηκαν και για το επίπεδο των επιπλέον σπουδών τους πέρα του βασικού τίτλου. Οι 24 από τους 36 συμμετέχοντες (ποσοστό 66,7%) δήλωσαν ότι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ 3 συμμετέχοντες (ποσοστό 8,3%) δήλωσαν ότι κατέχουν δεύτερο (βασικό) τίτλο σπουδών. Τέλος, 9 συμμετέχοντες (ποσοστό 25%) δήλωσαν ότι δεν κατέχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών πέρα του βασικού τους πτυχίου.

Αναφορικά με τα εργασιακά χαρακτηριστικά, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (ποσοστό 88,9%) εργάζεται σε δημόσιο σχολείο, ενώ μόλις το 11,1% εργάζεται σε ιδιωτικό σχολείο. Επίσης, για το 72,2% των συμμετεχόντων η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετεί βρίσκεται σε αστικό κέντρο, ενώ για το 27,8% στην επαρχία. Ως προς την εμπειρία, οι συμμετέχοντες ταξινομήθηκαν σε έξι ομάδες. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (ποσοστό 30,6%) δήλωσε ότι έχει 1 έως 5 έτη εμπειρίας. Από την άλλη πλευρά, το 22,2% των συμμετεχόντων είχε 11 έως 15 έτη εμπειρίας, το 16,7% είχε από 6 έως 10 έτη εμπειρίας και το 13,9% από 16 έως 20 έτη εμπειρίας. Τέλος, ένα ποσοστό 8,3% είχε 21 έως 25 έτη εμπειρίας και ένα ποσοστό 8,3% από 26 και πάνω έτη εμπειρίας. Επιπλέον η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (ποσοστό 77,8%) ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Αντίθετα το 8,3% ήταν εκπαιδευτικοί άλλης ειδικότητας (π.χ. γυμναστές, μουσικοί, καθηγητές υπολογιστών, θεατρικής αγωγής), ένα ακόμα ποσοστό 8,3% εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ενώ το 5,6% ήταν εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών.

Ως προς το καθεστώς εργασίας περίπου οι μισοί συμμετέχοντες (ποσοστό 47,2%) δήλωσαν ότι είναι μόνιμοι. Από την άλλη πλευρά το 41,7% δήλωσε ότι είναι σε καθεστώς αναπληρωτή και μόλις το 11,1% σε καθεστώς ωρομίσθιου. Αναφορικά με τα καθήκοντα, το 94,4% δήλωσε ότι κατέχει μόνο τη θέση του εκπαιδευτικού. Από την άλλη πλευρά, το 2,8% δήλωσε ότι στη σχολική μονάδα που εργάζεται είναι υποδιευθυντής/ντρια ενώ το 2,8% κατέχει τη θέση του διευθυντή/ντριας.

Τέλος, σχετικά με το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ή στην Εκπαίδευση για την Αειφορία, οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά με ποσοστό 52,8%, ενώ αρνητική απάντηση έδωσε ένα ποσοστό της τάξης του 47,2%.

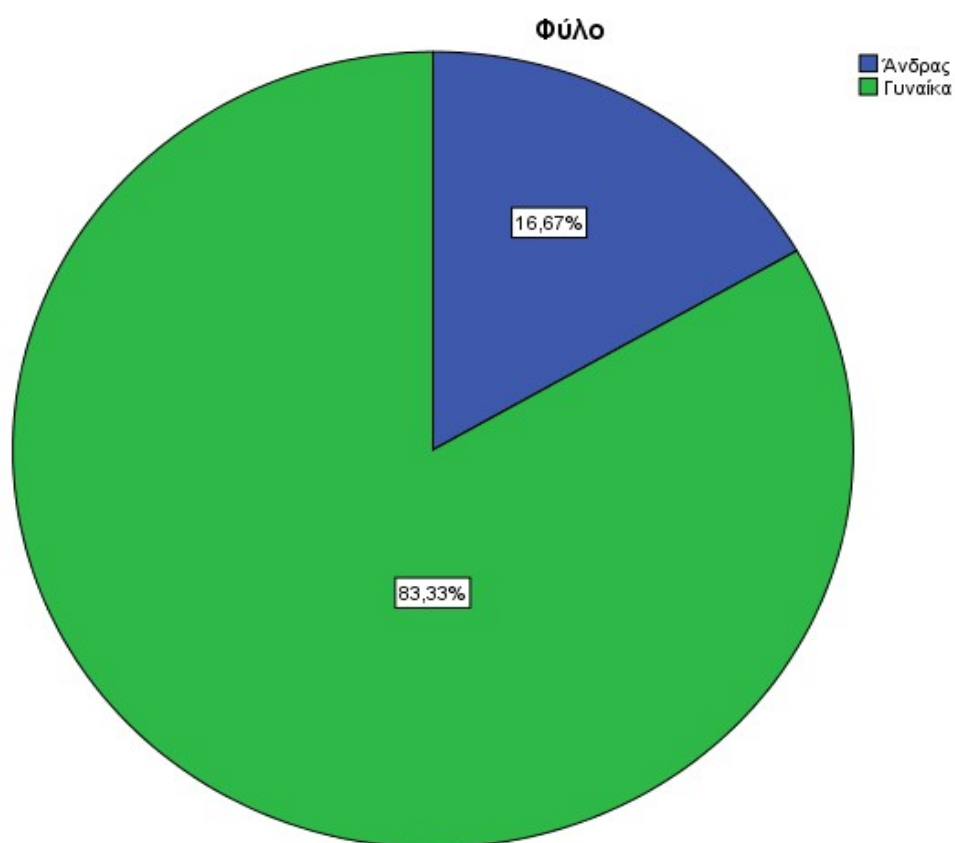
6.2. Τα αποτελέσματα της έρευνα

6.2.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 36 άτομα εκ των οποίων τα περισσότερα ήταν γυναίκες με ποσοστό 83,3% και ακολουθούν οι άνδρες με 16,7% .

Πίνακας 1 : Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Άνδρας	6	16,7	16,7	16,7
Γυναίκα	30	83,3	83,3	100,0
Σύνολο	36	100,0	100,0	

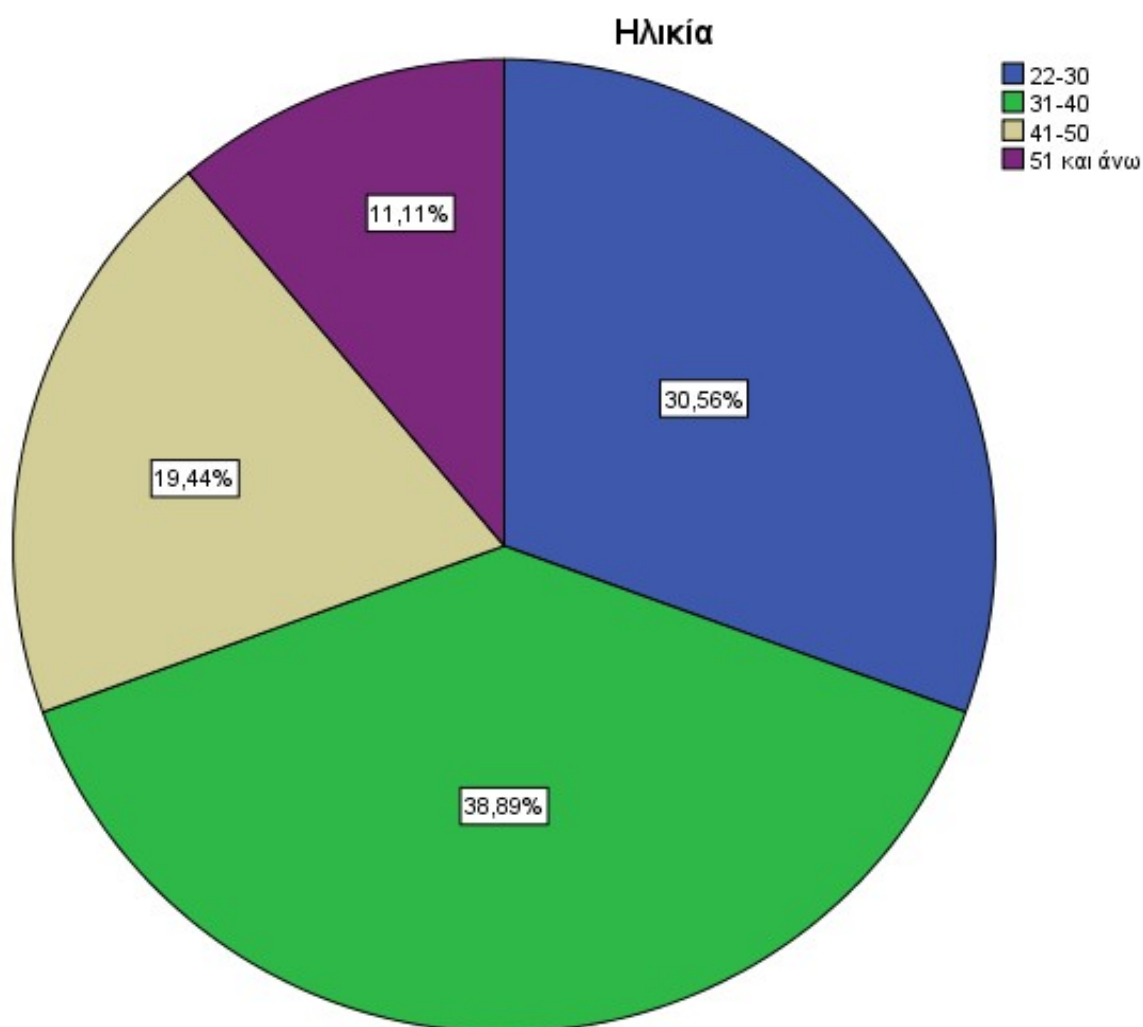


Γράφημα 1 : Φύλο

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων οι περισσότεροι είχαν ηλικίες μεταξύ 31 - 40 ετών με ποσοστό 38 ,9% και ακολουθούν όσοι είχαν ηλικίες μεταξύ 22 - 30 ετών με 30 ,6% .

Πίνακας 2 : Ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
22 - 30	11	30 ,6	30 ,6	30 ,6
31 - 40	14	38 ,9	38 ,9	69 ,4
41 - 50	7	19 ,4	19 ,4	88 ,9
51 και άνω	4	11 ,1	11 ,1	100 ,0
Σύνολο	36	100 ,0	100 ,0	

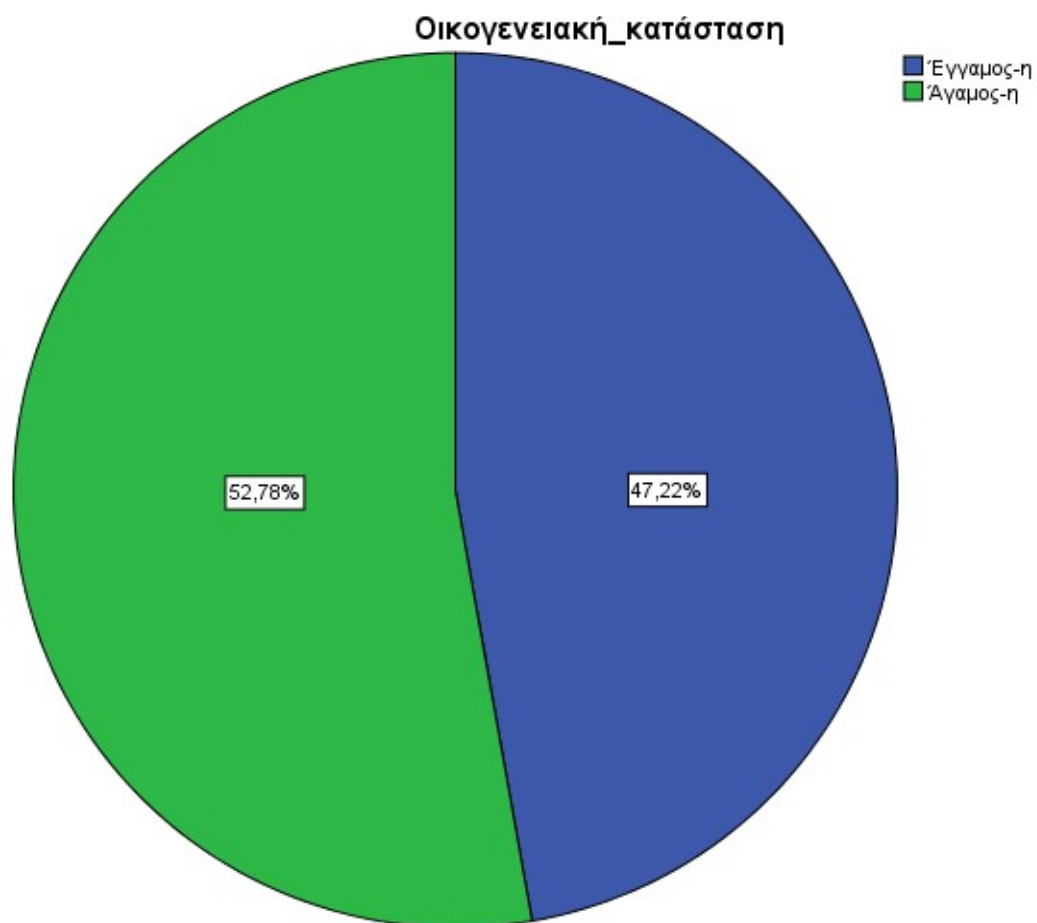


Γράφημα 2 : Ηλικία

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων οι περισσότεροι ήταν άγαμοι με ποσοστό 52,8% και ακολουθούν οι έγγαμοι με 47,2% .

Πίνακας 3 : Οικογενειακή κατάσταση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγγαμος - η	17	47,2	47,2	47,2
Άγαμος - η	19	52,8	52,8	100,0
Σύνολο	36	100,0	100,0	

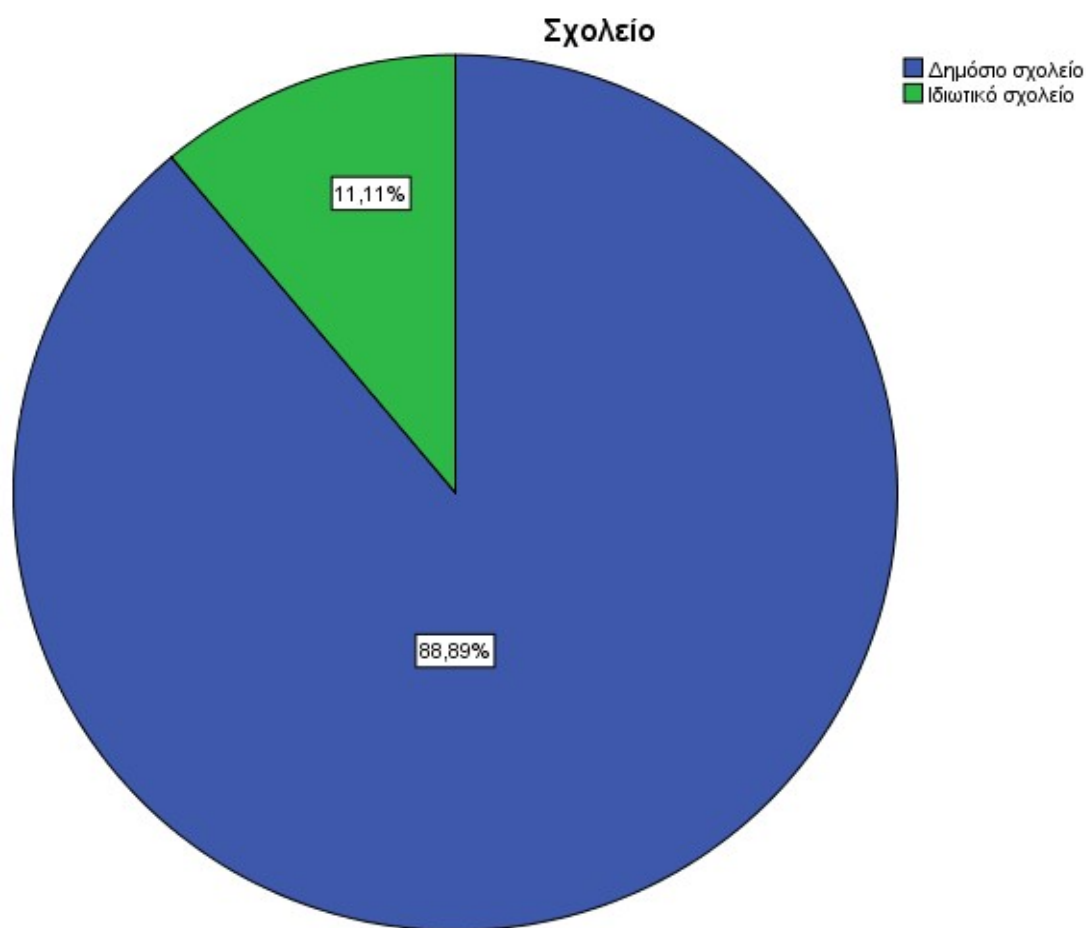


Γράφημα 3 : Οικογενειακή κατάσταση

Αναφορικά με το σχολείο στο οποίο εργάζονται η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εργάζεται σε δημόσιο σχολείο με ποσοστό 88,9% και ακολουθούν όσοι εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο με 11,1% .

Πίνακας 4 : Σχολείο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Δημόσιο σχολείο	32	88,9	88,9	88,9
Ιδιωτικό σχολείο	4	11,1	11,1	100,0
Σύνολο	36	100,0	100,0	

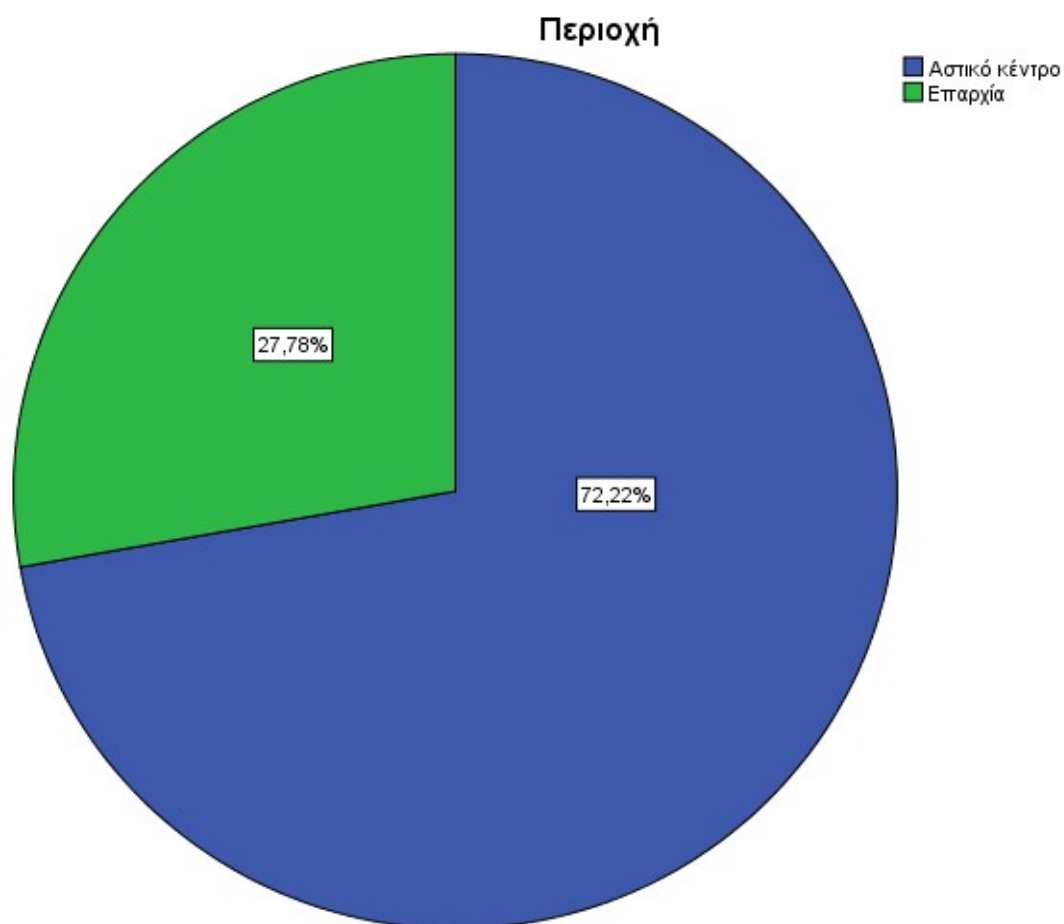


Γράφημα 4 : Σχολείο

Σχετικά με την περιοχή στην οποία εργάζονται οι περισσότεροι συμμετέχοντες εργάζονται σε αστικά κέντρα με ποσοστό 72,2% και ακολουθούν όσοι εργάζονται στην επαρχία με 27,8% .

Πίνακας 5 : Περιοχή

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αστικό κέντρο	26	72,2	72,2	72,2
Επαρχία	10	27,8	27,8	100,0
Σύνολο	36	100,0	100,0	

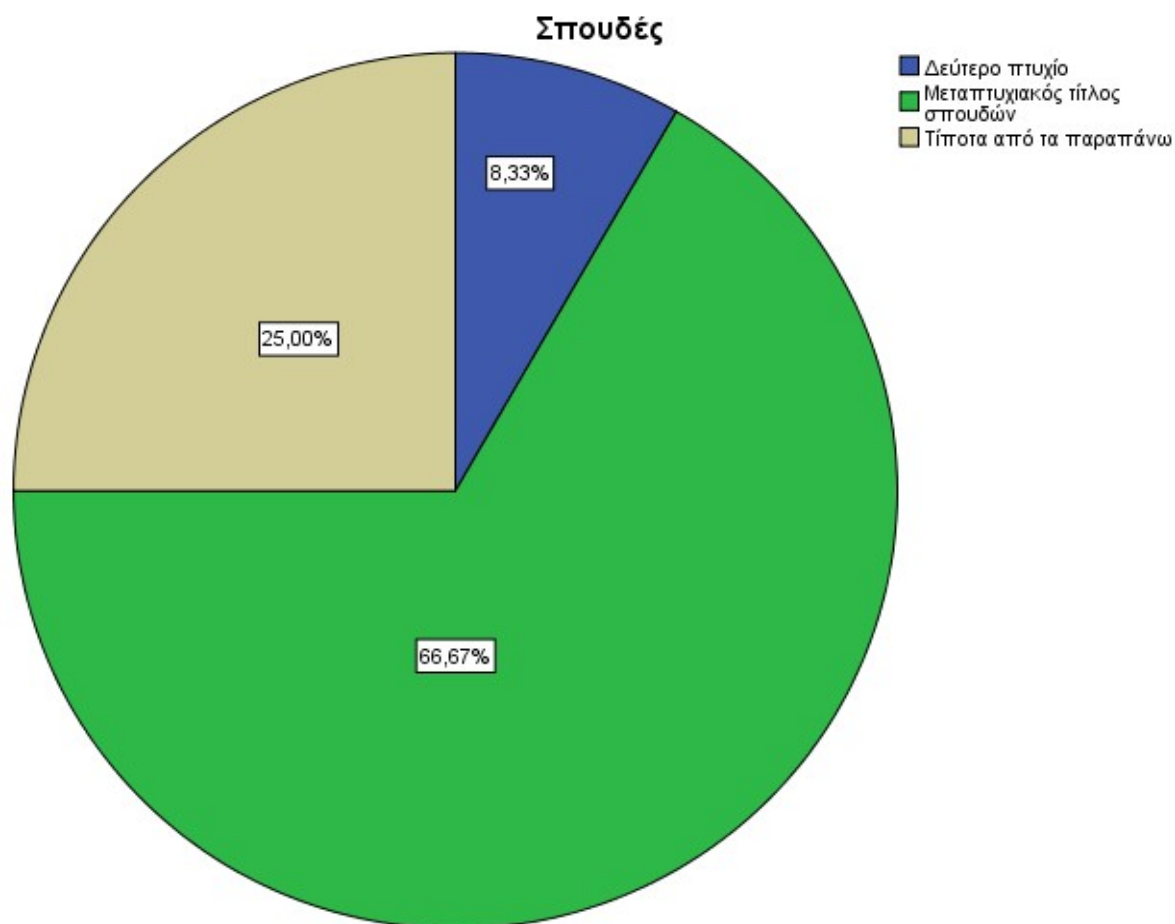


Γράφημα 5 : Περιοχή

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων οι πιο πολλοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών με ποσοστό 66,7% και ακολουθούν όσοι δεν έχουν επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού τίτλου σπουδών τους με 25% .

Πίνακας 6 : Σπουδές

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Δεύτερο πτυχίο	3	8,3	8,3	8,3
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	24	66,7	66,7	75,0
Τίποτα από τα παραπάνω	9	25,0	25,0	100,0
Σύνολο	36	100,0	100,0	

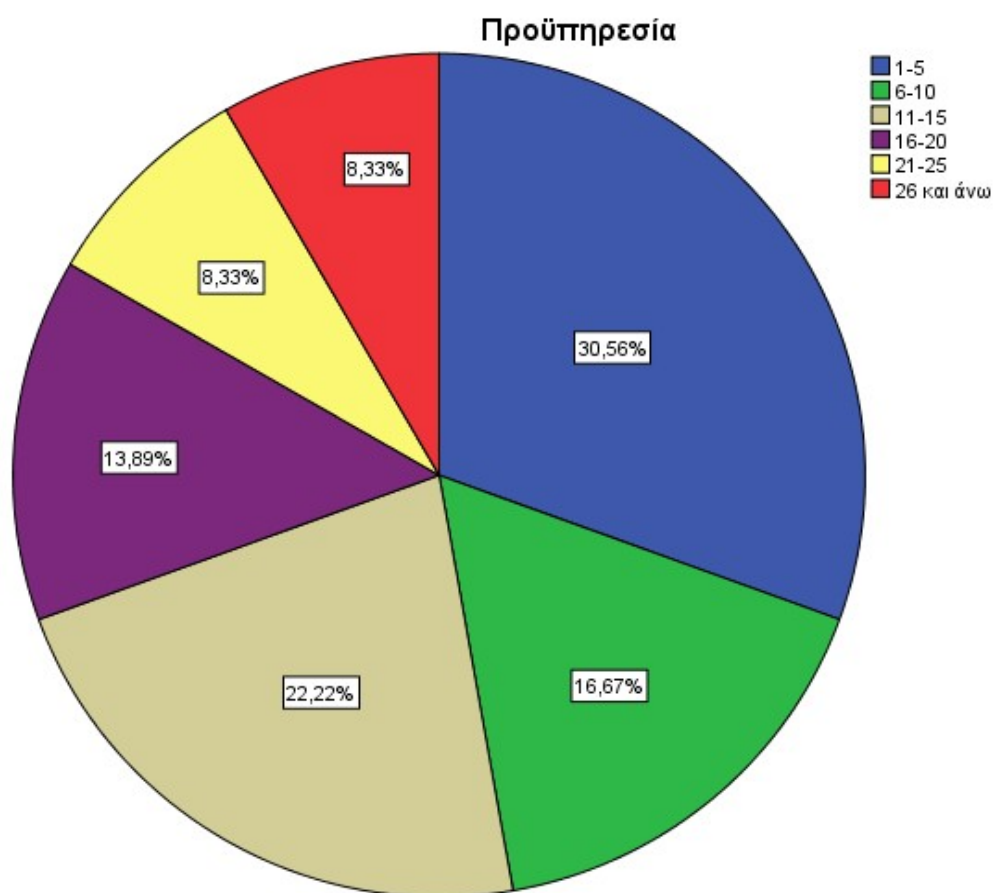


Γράφημα 6 : Σπουδές

Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας τους η πλειοψηφία εργάζεται μέχρι 5 έτη με ποσοστό 30,6% και ακολουθούν όσοι έχουν προϋπηρεσία μεταξύ 11 - 15 έτη με 22,2% .

Πίνακας 7 : Προϋπηρεσία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1 - 5	11	30,6	30,6	30,6
6 - 10	6	16,7	16,7	47,2
11 - 15	8	22,2	22,2	69,4
16 - 20	5	13,9	13,9	83,3
21 - 25	3	8,3	8,3	91,7
26 και άνω	3	8,3	8,3	100,0
Σύνολο	36	100,0	100,0	

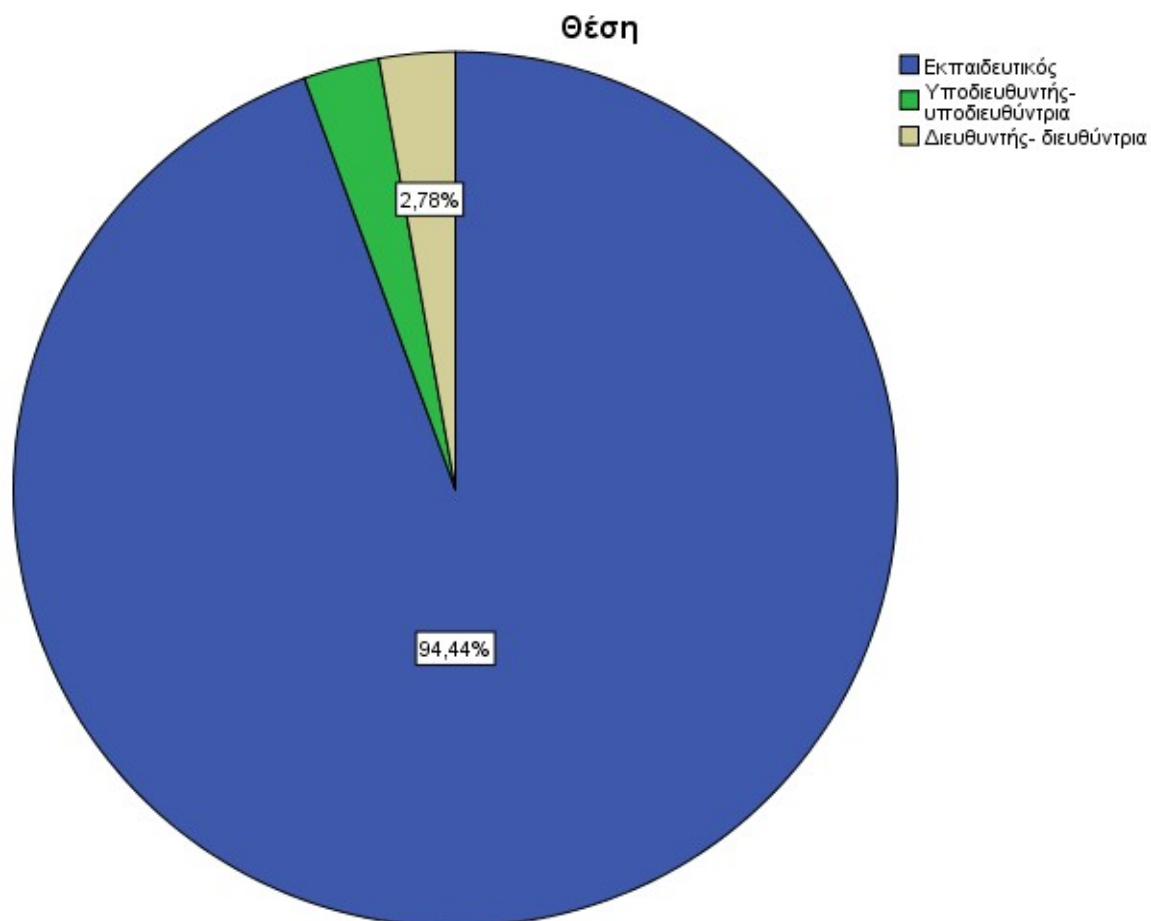


Γράφημα 7 : Προϋπηρεσία

Στην έρευνα η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί με ποσοστό 94,4%.

Πίνακας 8 : Θέση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Εκπαιδευτικός	34	94,4	94,4	94,4
Υποδιευθυντής - υποδιευθύντρια	1	2,8	2,8	97,2
Διευθυντής - διευθύντρια	1	2,8	2,8	100,0
Σύνολο	36	100,0	100,0	

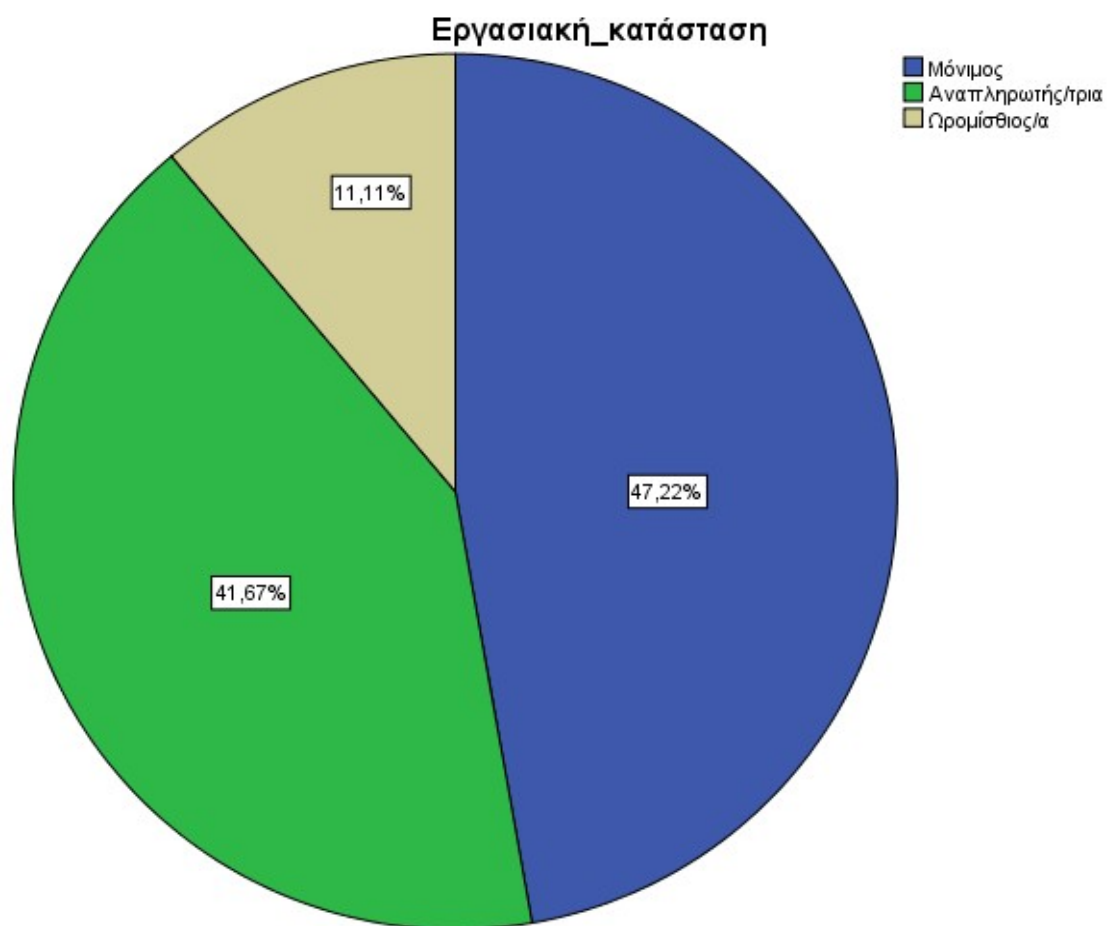


Γράφημα 8 : Θέση

Αναφορικά με την εργασιακή κατάσταση των συμμετεχόντων οι περισσότεροι ήταν μόνιμοι με ποσοστό 47,2% και ακολουθούν οι αναπληρωτές με 41,7% .

Πίνακας 9 : Εργασιακή κατάσταση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μόνιμος	17	47,2	47,2	47,2
Αναπληρωτής / τρια	15	41,7	41,7	88,9
Ωρομίσθιος / α	4	11,1	11,1	100,0
Σύνολο	36	100,0	100,0	

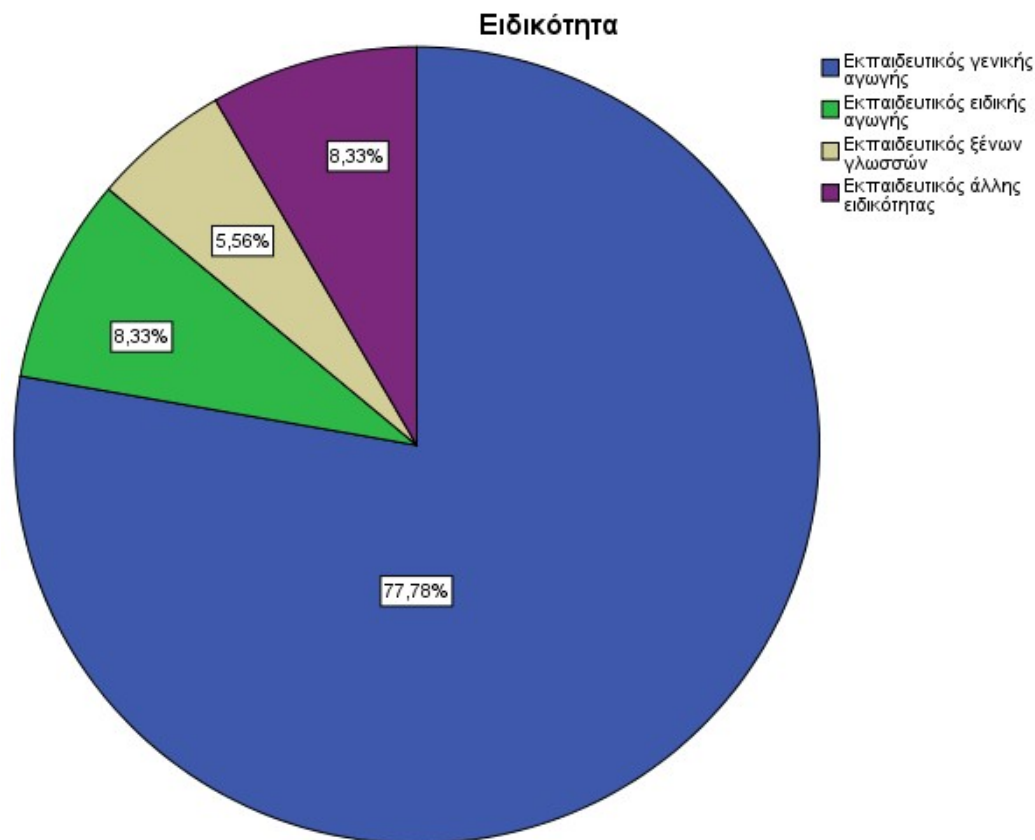


Γράφημα 9 : Εργασιακή κατάσταση

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν στην πλειοψηφία τους εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με ποσοστό 77,8% .

Πίνακας 10 : Ειδικότητα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	28	77,8	77,8	77,8
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	3	8,3	8,3	86,1
Εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών	2	5,6	5,6	91,7
Εκπαιδευτικός άλλης ειδικότητας	3	8,3	8,3	100,0
Σύνολο	36	100,0	100,0	

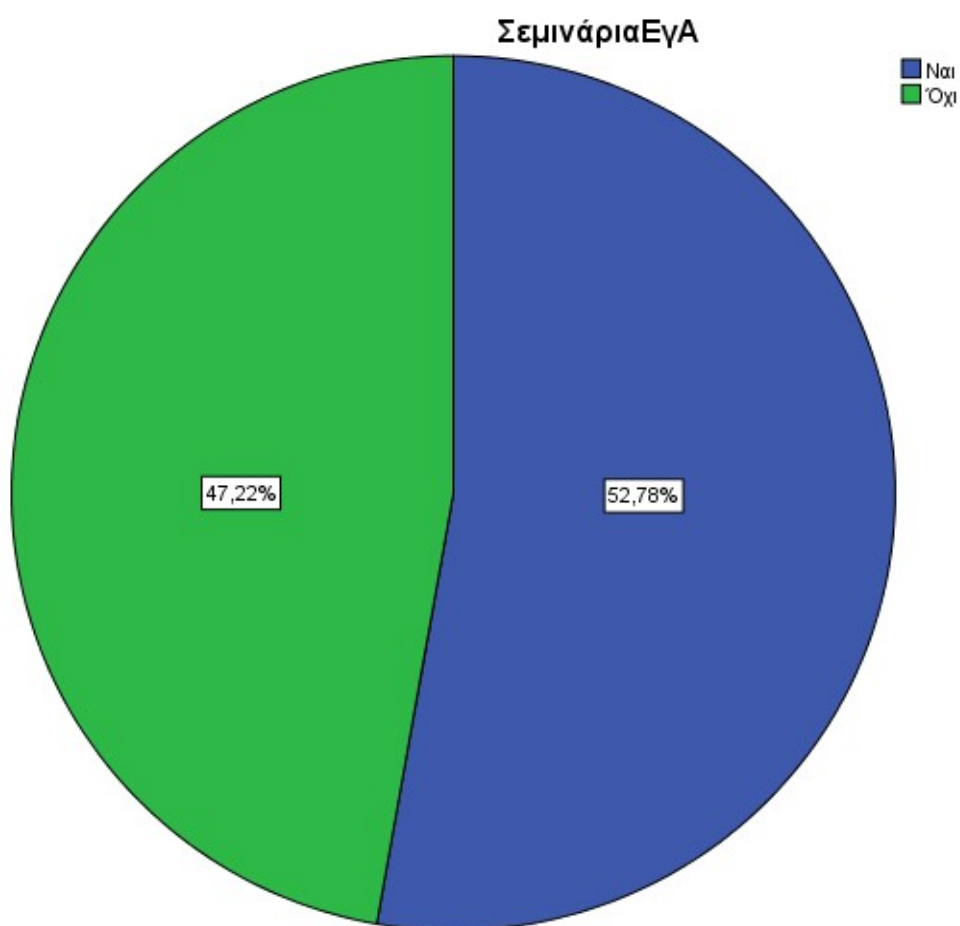


Γράφημα 10 : Ειδικότητα

Τέλος , σχετικά με το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ή στην Εκπαίδευση για την Αειφορία , οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά με ποσοστό 52 ,8% .

Πίνακας 11 : Σεμινάρια ΕγΑ

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	19	52 ,8	52 ,8	52 ,8
Όχι	17	47 ,2	47 ,2	100 ,0
Σύνολο	36	100 ,0	100 ,0	



Γράφημα 11 : Σεμινάρια ΕγΑ

6.2.2. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την Αειφορία και το Αειφόρο σχολείο

Το επόμενο μέρος της έρευνας ασχολήθηκε με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αειφορία και το αειφόρο σχολείο . Αρχικά , οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν με κάποιες προτάσεις που τους δόθηκαν για την αειφορία . Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα , οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η αειφορία κυρίως επιδιώκει κοινωνική και οικονομική βελτίωση στα πλαίσια της προστασίας του περιβάλλοντος (Μ.Ο. 4 ,47) , λαμβάνει υπόψη ταυτόχρονα οικολογικούς , οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες στη διαχείριση ενός ζητήματος (Μ.Ο. 4 ,44) , αντιμετωπίζει τα θέματα σε επίπεδο τοπικό , περιφερειακό , εθνικό και πλανητικό (Μ.Ο. 4 ,44), προωθεί τις αξίες της αλληλεγγύης , δημοκρατίας και δικαιοσύνης (Μ.Ο. 4 ,41), προβάλλει την αξία της διαγενεακής αλληλεγγύης (Μ.Ο. 4 ,30) και επιτυγχάνεται με ριζικές αλλαγές του ισχύοντος μοντέλου ανάπτυξης (Μ.Ο. 4 ,27). Ωστόσο , αξίζει να αναφερθεί ότι με όλες τις προτάσεις που δόθηκαν στους συμμετέχοντες και αφορούσαν την έννοια της αειφορίας , εκείνοι συμφώνησαν σε βαθμό άνω του μετρίου , όπως φαίνεται και στον Πίνακα 12 .

Πίνακας 12 : Απόψεις για την αειφορία και την αειφόρο ανάπτυξη

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Επιτάσσει την μεγιστοποίηση της παραγωγής .	3 ,1944	1 ,00909
Επιτυγχάνεται με ριζικές αλλαγές του ισχύοντος μοντέλου ανάπτυξης .	4 ,2778	,61464
Προωθεί τις αξίες της αλληλεγγύης , δημοκρατίας και δικαιοσύνης .	4 ,4167	,50000
Είναι η συνεχής και χωρίς όρια οικονομική ανάπτυξη .	3 ,2778	1 ,23314
Προβάλλει την αξία της διαγενεακής αλληλεγγύης .	4 ,3056	,70991
Λαμβάνει υπόψη ταυτόχρονα οικολογικούς , οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες στη διαχείριση ενός ζητήματος .	4 ,4444	,55777
Αντιμετωπίζει τα θέματα σε επίπεδο τοπικό , περιφερειακό , εθνικό και πλανητικό .	4 ,4444	,60684
Επιδιώκει κοινωνική και οικονομική βελτίωση στα πλαίσια της προστασίας του περιβάλλοντος .	4 ,4722	,60880
Πηγάζει από το περιβαλλοντικό κίνημα .	3 ,8611	,86694

Συνάδει με την παγκοσμιοποίηση .	3 ,5833	1 ,02470
Είναι πολιτική που οι κυβερνήσεις οφείλουν να επιβάλλουν στις χώρες τους .	4 ,1389	,89929
Αφορά αρχές και πρακτικές που οι πολίτες συλλογικά οφείλουν να νοηματοδοτήσουν και να διεκδικήσουν .	4 ,2222	,79682

Γράφημα 12 : Απόψεις για την αειφορία και την αειφόρο ανάπτυξη

Στη συνέχεια , η έρευνα επικεντρώθηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕγΑ) . Πιο συγκεκριμένα , οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν με κάποιες προτάσεις που τους δόθηκαν για την εκπαίδευση για την αειφορία . Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα , οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν κυρίως ότι έχουν υποχρέωση να μεταδίδουν στους / στις μαθητές / τριες τους αξίες δημοκρατίας , αλληλεγγύης και ισότητας (Μ.Ο. 4 ,61) , ότι είναι σημαντικό για τους / τις μαθητές / τριες να διδάσκονται αρχές και να εφαρμόσουν πρακτικές για την αειφορία (Μ.Ο. 4 ,47) , ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδιώκουν τη συνεχή επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Μ.Ο. 4 ,47) και το σχολείο οφείλει να διδάσκει τη διερεύνηση και επίλυση προβλημάτων του τοπικού και του παγκόσμιου περιβάλλοντος (Μ.Ο. 4 ,47) και ότι η Εκπαίδευση για την Αειφορία προτείνει τον συνολικό μετασχηματισμό του σχολείου , της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Μ.Ο. 4 ,36) . Αντίθετα , οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν σε βαθμό κάτω του μετρίου ότι οι μαθητές / τριες δεν θα πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων , σχετικά με την διαχείριση των ζητημάτων του σχολείου (Μ.Ο. 2 ,08) , ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα προετοιμάζει αποτελεσματικά τους μαθητές για την διαχείριση ζητημάτων της αειφορίας (Μ.Ο. 2 ,52) και ότι η διοίκηση και η λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα του / της διευθυντή / ντριας και του συλλόγου εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 2 ,97) .

Πίνακας 13 : Απόψεις για την εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕγΑ)

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Είναι σημαντικό για τους / τις μαθητές / τριες να διδάσκονται αρχές και να εφαρμόσουν πρακτικές για την αειφορία .	4 ,4722	,55990
Μπορώ να διδάξω τους μαθητές σύμφωνα με τις αρχές της ΕγΑ .	3 ,8333	,84515
Η εκπαίδευση για την αειφορία αποτελεί κυρίως μια ευκαιρία για βελτίωση της υπάρχουσας διδακτικής και μαθησιακής πρακτικής στο σχολείο .	3 ,9167	,76997
Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενισχύσουν το γνωστικό τους πεδίο με τις αρχές , τους στόχους και τις πρακτικές της Εκπαίδευσης για την Αειφορία μέσω σχετικής επιμόρφωσης .	4 ,0278	,81015
Επιδιώκω την εφαρμογή καινοτομιών που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής .	4 ,0556	,62994
Η διοίκηση και η λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα του / της διευθυντή / ντριας και του συλλόγου εκπαιδευτικών .	2 ,9722	1 ,18288
Οι μαθητές / τριες δεν θα πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων , σχετικά με την διαχείριση των ζητημάτων του σχολείου .	2 ,0833	1 ,22766
Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδιώκουν τη συνεχή επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη .	4 ,4722	,81015
Το εκπαιδευτικό μας σύστημα προετοιμάζει αποτελεσματικά τους μαθητές για την διαχείριση ζητημάτων της αειφορίας .	2 ,5278	1 ,15847
Το σχολείο θα πρέπει να αναζητά συνεργασίες με φορείς της τοπικής κοινωνίας .	4 ,2500	,69179
Οι μαθητές / τριες πρέπει να συμμετέχουν σε αποφάσεις σχετικά με τις σχέσεις του σχολείου με την τοπική και διεθνή κοινότητα .	4 ,0833	,73193
Έχω υποχρέωση να μεταδίδω στους / στις μαθητές / τριες μου αξίες δημοκρατίας , αλληλεγγύης και ισότητας .	4 ,6111	,64488
Το σχολείο οφείλει να διδάσκει τη διερεύνηση και επίλυση προβλημάτων του τοπικού και του παγκόσμιου περιβάλλοντος .	4 ,4444	,60684
Η Εκπαίδευση για την Αειφορία προτείνει τον συνολικό μετασχηματισμό του σχολείου , της εκπαίδευσης και της κοινωνίας .	4 ,3611	,59295
Η ΕγΑ επικεντρώνεται στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με την αειφορία .	3 ,5833	,93732
Βασικός στόχος της ΕγΑ είναι τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα να εμπλουτιστούν με αρχές και γνώσεις αειφορίας .	3 ,8889	,82038
Η ΕγΑ προάγει κυρίως την ανάπτυξη ικανοτήτων .	3 ,6667	,79282

Η ΕγΑ διαφέρει σημαντικά από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση .	3 ,3056	,88864
Χρειάζομαι επιμόρφωση για να χειριστώ την ΕγΑ στο σχολείο .	4 ,2222	,76012

Γράφημα 13 : Απόψεις για την εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕγΑ)

Ακολούθως, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν ποια χαρακτηριστικά θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να διαθέτει ένα σύγχρονο σχολείο .

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών , ένα σύγχρονο σχολείο πρέπει κυρίως να χαρακτηρίζεται από δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις πολιτισμικές διαφορές (Μ.Ο. 4 ,66) , να υπάρχει αυθεντική συνεργασία μεταξύ σχολείου , οικογένειας και τοπικής κοινωνίας (Μ.Ο. 4 ,55) , να χαρακτηρίζεται από ανάπτυξη κουλτούρας συνεργατικότητας και συλλογικότητας (Μ.Ο. 4 ,52) , να εφαρμόζει καινοτόμες πρακτικές που βελτιώνουν το κλίμα στο σχολείο (Μ.Ο. 4 ,50), να εφαρμόζει συμμετοχικές και επικοινωνιακές μαθησιακές προσεγγίσεις οι οποίες προάγουν δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών για κριτική σκέψη, αναστοχασμό, διαπολιτισμική κατανόηση, ενσυναίσθηση, συμμετοχή και δράση (Μ.Ο. 4 ,41), να περιλαμβάνει τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών της σχολικής μονάδας στην ανάληψη σχεδίων βελτίωσης του σχολικού κλίματος (Μ.Ο. 4,38), καθώς και πρακτικές που βελτιώνουν το πράσινο στο σχολικό και τον ευρύτερο περιβάλλοντα χώρο (Μ.Ο. 4,38) και να ενσωματώνει τους πυλώνες της αειφορίας (περιβάλλον , κοινωνία , οικονομία και πολιτισμός) σε όλο το φάσμα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος (Μ.Ο. 4,30). Αντίθετα , οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν σε βαθμό κάτω του μετρίου ότι ένα σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης και λήψης αποφάσεων (Μ.Ο. 2 ,66) . Εντούτοις , όπως φαίνεται στον Πίνακα 14 , όλα τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά αξιολογήθηκαν ως άνω του μετρίου σημαντικά για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο σύγχρονο .

Πίνακας 14 : Χαρακτηριστικά ενός σύγχρονου σχολείου

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Παραγωγή μάθησης που στοχεύει στη σχολική αποτελεσματικότητα .	4 ,1667	,94112
Συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών της σχολικής μονάδας στην ανάληψη σχεδίων βελτίωσης του σχολικού κλίματος .	4 ,3889	,64488
Αυθεντική συνεργασία μεταξύ σχολείου , οικογένειας και τοπικής κοινωνίας .	4 ,5556	,55777
Εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών που βελτιώνουν το κλίμα στο σχολείο .	4 ,5000	,56061
Δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων , σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις πολιτισμικές διαφορές .	4 ,6667	,47809
Ιεραρχία στην λήψη αποφάσεων .	3 ,3889	1 ,10267
Εφαρμογή συμμετοχικών και επικοινωνιακών μαθησιακών προσεγγίσεων οι οποίες προάγουν δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών για κριτική σκέψη , αναστοχασμό , διαπολιτισμική κατανόηση , ενσυναίσθηση , συμμετοχή και δράση .	4 ,4167	,60356
Μαθητές που συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου .	3 ,7222	1 ,05860
Πρακτικές που βελτιώνουν το πράσινο στο σχολικό και τον ευρύτερο περιβάλλοντα χώρο .	4 ,3889	,64488
Αρχιτεκτονική και ποιότητα κατασκευής που συντελούν στη μείωση της απαιτούμενης ενέργειας λειτουργίας του .	4 ,2778	,77868
Συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης και λήψης αποφάσεων .	2 ,6667	1 ,35225
Παρακολούθηση , καταγραφή και προσπάθεια περιορισμού του οικολογικού αποτυπώματος του σχολείου , μέσω πρακτικών μείωσης κατανάλωσης ενέργειας , νερού , απορριμμάτων .	4 ,2222	,83190
Ενσωμάτωση των πυλώνων της αειφορίας (περιβάλλον , κοινωνία , οικονομία και πολιτισμός) σε όλο το φάσμα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος .	4 ,3056	,78629
Ανάπτυξη κουλτούρας συνεργατικότητας και συλλογικότητας .	4 ,5278	,55990

Γράφημα 14 : Χαρακτηριστικά ενός σύγχρονου σχολείου

Στη συνέχεια , οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν ποια χαρακτηριστικά θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να διαθέτει ένα αειφόρο σχολείο .

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών , ένα αειφόρο σχολείο πρέπει κυρίως να προάγει τη στοχαστική και κριτική σκέψη (Μ.Ο. 4 ,58) , να προάγει την ενεργητική μάθηση (Μ.Ο. 4 ,55) , να είναι συνεργατικό (Μ.Ο. 4 ,52) , να προάγει την επίλυση προβλημάτων (Μ.Ο. 4 ,55), να είναι δημοκρατικό , να είναι διεπιστημονικό , να είναι ανοικτό (Μ.Ο. 4 ,47) και να προάγει την αλλαγή (Μ.Ο. 4,44). Αντίθετα υποστηρίχθηκε λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς ότι ένα αειφόρο σχολείο είναι ιεραρχικό (Μ.Ο. 2 ,72) και προάγει τον ανταγωνισμό (Μ.Ο. 2 ,38) . Εντούτοις , όπως φαίνεται στον Πίνακα 15 , όλα τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά αξιολογήθηκαν ως άνω του μετρίου σημαντικά για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο αειφόρο .

Πίνακας 15 : Χαρακτηριστικά ενός αειφόρου σχολείου

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Είναι συνεργατικό	4 ,5278	,60880
Είναι ιεραρχικό	2 ,7222	1 ,08525
Είναι οικολογικό	4 ,4167	,76997
Είναι δημοκρατικό	4 ,4722	,65405
Είναι χειραφετικό	3 ,3056	1 ,39016
Είναι διεπιστημονικό	4 ,4722	,55990
Είναι ανοικτό	4 ,4722	,60880
Προάγει την ενεργητική μάθηση	4 ,5556	,55777
Προάγει τον ανταγωνισμό	2 ,3889	1 ,20185
Προάγει την αλλαγή	4 ,4444	,60684
Προάγει τη συστημική σκέψη	4 ,0278	,94070
Προάγει την πολιτειότητα	3 ,8889	,94952
Προάγει τα ανοικτά αναλυτικά προγράμματα	4 ,2500	,69179
Προάγει την επίλυση προβλημάτων	4 ,5000	,56061
Προάγει τη στοχαστική και κριτική σκέψη	4 ,5833	,50000

Γράφημα 15 : Χαρακτηριστικά ενός σύγχρονου σχολείου

Στη συνέχεια , η έρευνα επικεντρώθηκε στα εμπόδια για τη λειτουργία ενός σχολείου ως αιφόρου . Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνα τα πιο σημαντικά εμπόδια , σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών , είναι η ανυπαρξία οικονομικών πόρων για κτηριακές υποδομές (Μ.Ο. 4 ,50) , η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 4 ,50) , ο περιορισμένος προσωπικός χρόνος σε συνδυασμό με το σχολικό πρόγραμμα σπουδών (Μ.Ο. 4 ,41) , το χαμηλό επίπεδο συνειδητοποίησης και ορισμού της αιφορίας ως προτεραιότητας (Μ.Ο. 4 ,41) , η ανεπάρκεια εκπαιδευτικού υλικού (Μ.Ο. 4 ,38) και η ανεπαρκής οργάνωση του σχολείου (Μ.Ο. 4 ,33) . Χαρακτηριστικό είναι , ωστόσο , ότι όλα τα εμπόδια που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς αξιολογήθηκαν ως άνω του μετρίου σημαντικά για τη λειτουργία ενός σχολείου ως αιφόρου , όπως φαίνεται και στον Πίνακα 16 .

Πίνακας 16 : Εμπόδια για τη λειτουργία ενός σχολείου ως αιφόρου

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Η απουσία θεσμικού πλαισίου	4 ,2778	,70147
Η ανεπαρκής στήριξη εκ μέρους της διοίκησης του σχολείου	4 ,1944	,70991
Η ανυπαρξία οικονομικών πόρων για κτηριακές υποδομές	4 ,5000	,65465
Η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	4 ,5000	,50709
Η ανεπάρκεια εκπαιδευτικού υλικού	4 ,3889	,64488
Ο περιορισμένος προσωπικός χρόνος σε συνδυασμό με το σχολικό πρόγραμμα σπουδών	4 ,4167	,60356
Η ανεπαρκής οργάνωση του σχολείου	4 ,3333	,63246
Η ανυπαρξία στήριξης εκ μέρους των τοπικών κοινωνικών φορέων	4 ,2500	,76997
Το χαμηλό επίπεδο συνειδητοποίησης και ορισμού της αιφορίας ως προτεραιότητας	4 ,4167	,55420
Η αδιαφορία των εκπαιδευτικών	3 ,5556	1 ,08086
Η μη ενσωμάτωση της φιλοσοφίας της αιφόρου ανάπτυξης στη γενικότερη πολιτική της χώρας	4 ,3333	,67612

Γράφημα 16 : Εμπόδια για τη λειτουργία ενός σχολείου ως αιφόρου

6.2.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την αειφορία της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν

Το τελευταίο μέρος της έρευνας επικεντρώθηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την αειφορία της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν .

Αρχικά , οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν σχετικά με το σχολείο όπου υπηρετούν , αν αυτό διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά που τους δόθηκαν . Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 17 που ακολουθεί , η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι το σχολείο τους προωθεί την ιδέα της πολυπολιτισμικότητας και του δικαιώματος στη διαφορετικότητα (86 ,1%) , έχει εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές τεχνικές ή μεθόδους , που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη (83 ,3%) , προωθεί και υποστηρίζει την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (π .χ . Π .Ε . , Αγωγής Υγείας κλπ) (80 ,6%) , Πραγματοποιεί συλλογή ανακυκλώσιμων υλικών(80 ,6%) , Υλοποιεί αισθητικές παρεμβάσεις που προκύπτουν από συνεργασία μαθητών , εκπαιδευτικών , γονέων , Δήμο (72 ,2%) , Έχει αναπτύξει αυθεντικό επίπεδο συνεργασίας με γονείς και τοπικούς φορείς (61 ,1%) , εφαρμόζει δημοκρατικές διαδικασίες με συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή και στη διαχείριση του σχολικού χώρου (55 ,6%) , προωθεί μαθησιακές πρακτικές που αναπτύσσουν την ικανότητα δράσης (55 ,6%) και αναπτύσσει καινοτομίες που προωθούνται από ατομική πρωτοβουλία (52 ,8%) . Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν με το ότι το σχολείο τους διαθέτει βιοκλιματική αρχιτεκτονική και ποιότητα κατασκευής που μειώνουν τις ενεργειακές ανάγκες του (83 ,3%) , διαθέτει σχολικό κήπο που αναπτύσσεται με τη φροντίδα μαθητών / τριων και καθηγητών / τριών (77 ,8%) , έχει τα χαρακτηριστικά ενός αειφόρου σχολείου (66 ,7%) , πραγματοποιεί εθελοντικές κοινωνικές και περιβαλλοντικές δράσεις εκτός σχολείου σε συνεργασία με τοπικούς κοινωνικούς φορείς (63 ,9%) και συμμετέχει σε δίκτυα και συμπράξεις με άλλα σχολεία και την κοινωνία των πολιτών (58 ,3%) .

Πίνακας 17 : Χαρακτηριστικά σχολείου εκπαιδευτικών

	Ναι	Όχι
Έχει εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές τεχνικές ή μεθόδους , που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη .	30 (83 ,3%)	6 (16 ,7%)
Συμμετέχει σε δίκτυα και συμπράξεις με άλλα σχολεία και την κοινωνία των πολιτών	15 (41 ,7%)	21 (58 ,3%)
Έχει αναπτύξει αυθεντικό επίπεδο συνεργασίας με γονείς και τοπικούς φορείς	22 (61 ,1%)	14 (38 ,9%)
Πραγματοποιεί εθελοντικές κοινωνικές και περιβαλλοντικές δράσεις εκτός σχολείου σε συνεργασία με τοπικούς κοινωνικούς φορείς	13 (36 ,1%)	23 (63 ,9%)
Προωθεί και υποστηρίζει την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (π .χ . Π . Ε . ,Αγωγής Υγείας κλπ)	29 (80 ,6%)	7 (19 ,4%)
Εφαρμόζει δημοκρατικές διαδικασίες με συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή και στη διαχείριση του σχολικού χώρου	20 (55 ,6%)	16 (44 ,4%)
Διαθέτει βιοκλιματική αρχιτεκτονική και ποιότητα κατασκευής που μειώνουν τις ενεργειακές ανάγκες του	6 (16 ,7%)	30 (83 ,3%)
Προωθεί την ιδέα της πολυπολιτισμικότητας και του δικαιώματος στη διαφορετικότητα	31 (86 ,1%)	5 (13 ,9%)
Υλοποιεί αισθητικές παρεμβάσεις που προκύπτουν από συνεργασία μαθητών , εκπαιδευτικών , γονέων , Δήμο	26 (72 ,2%)	10 (27 ,8%)
Διαθέτει σχολικό κήπο που αναπτύσσεται με τη φροντίδα μαθητών / τριων και καθηγητών / τριών	8 (22 ,2%)	28 (77 ,8%)
Πραγματοποιεί συλλογή ανακυκλώσιμων υλικών	29 (80 ,6%)	7 (19 ,4%)
Υιοθετεί πρακτικές περιορισμού του οικολογικού αποτυπώματος (π .χ . μείωση των απορριμμάτων και της σπατάλης ενέργειας και νερού)	18 (50 ,0%)	18 (50 ,0%)
Έχει τα χαρακτηριστικά ενός αειφόρου σχολείου	12 (33 ,3%)	24 (66 ,7%)
Αναπτύσσει καινοτομίες που προωθούνται από ατομική πρωτοβουλία	19 (52 ,8%)	17 (47 ,2%)
Προωθεί μαθησιακές πρακτικές που αναπτύσσουν την ικανότητα δράσης	20 (55 ,6%)	16 (44 ,4%)

Γράφημα 17 : Χαρακτηριστικά σχολείου εκπαιδευτικών

Τέλος , οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν πόσο συχνά ο / η διευθυντής / διευθύντρια της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν πραγματοποιούν κάποιες ενέργειες που τους δόθηκαν . Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 18 , οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές κράτησαν ουδέτερη στάση σχετικά με τη συχνότητα που οι διευθυντές τους πραγματοποιούν αυτές τις ενέργειες . Ωστόσο , αυτά που ξεχωρίζουν είναι ότι οι διευθυντές / τριες εξασφαλίζουν την ελευθερία πρωτοβουλιών από τους / τις συναδέλφους (Μ.Ο. 3 ,52) , αξιοποιούν τους διαθέσιμους ανθρώπινους πόρους (Μ.Ο. 3 ,41) , προσπαθούν να δημιουργήσουν μια θετική διαφορά στις ζωές των μαθητών της σχολικής μονάδας (Μ.Ο. 3 ,27) και δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων (Μ.Ο. 3 ,22) . Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι διευθυντές τους λιγότερο συχνά κάνουν πράξη όσα πρεσβεύει η εκπαίδευση για την αειφορία (Μ.Ο. 2 ,66) , φροντίζουν να υπάρχει συνεργασία και συντονισμός της σχολικής μονάδας με άλλες σχολικές μονάδες (Μ.Ο. 2 ,88) και αναλαμβάνουν λελογισμένο ρίσκο σε μια προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Μ.Ο. 2 ,88) .

Πίνακας 18 : Απόψεις για τον / την διευθυντή / διευθύντρια της σχολικής μονάδας

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Εμπνέει και παρακινεί τους συναδέλφους του προς ένα κοινό σκοπό και προοπτική	3 ,0555	1 ,01261
Δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων του	3 ,2222	1 ,14919
Καλλιεργεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων του	3 ,1667	1 ,08233
Εξασφαλίζει την ελευθερία πρωτοβουλιών από τους / τις συναδέλφους	3 ,5278	,97060
Παρακολουθεί και ελέγχει την υλοποίηση των εκπαιδευτικών έργων	3 ,1389	1 ,07312
Αξιοποιεί τους διαθέσιμους ανθρώπινους πόρους	3 ,4167	1 ,07902
Φροντίζει να υπάρχει συνεργασία και συντονισμός της σχολικής μονάδας με άλλες σχολικές μονάδες	2 ,8889	1 ,18990

Προσπαθεί να δημιουργήσει μια θετική διαφορά στις ζωές των μαθητών της σχολικής μονάδας	3 ,2778	1 ,08525
Κάνει πράξη όσα πρεσβεύει η εκπαίδευση για την αειφορία	2 ,6667	1 ,06904
Αναλαμβάνει λελογισμένο ρίσκο σε μια προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας	2 ,8889	1 ,16565
Αναζητεί ο / η ίδιος / α νέες ιδέες και καινοτόμες λύσεις	3 ,1111	1 ,21368
Δείχνει ενδιαφέρον για το άνοιγμα της σχολικής μονάδας στην κοινωνία	3 ,1667	1 ,38358
Υιοθετεί πρακτικές που συμβάλλουν σε ένα αειφόρο σχολείο .	2 ,8333	1 ,23056

Γράφημα 18 : Απόψεις για τον / την διευθυντή / διευθύντρια της σχολικής μονάδας

6.3.Ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων

Η ηλικιακή κατανομή δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ηλικιακά δεν ξεπερνά τα πενήντα έτη, γεγονός που καταδεικνύει ανανέωση του πληθυσμού, που προέρχεται στις αλλαγές του ασφαλιστικού συστήματος οι οποίες οδήγησαν κυρίως στην αποχώρηση με συνταξιοδότηση του ηλικιωμένου πληθυσμού και στη τελευταία πραγματοποίηση προσλήψεων. Αυτή η τάση έρχεται σε αντίθεση από τις έρευνες των Μπαλούγια (2015) και Κτενά (2016). Το ποσοστό (66,67%) των εκπαιδευτικών που διαθέτουν μεταπτυχιακό θεωρείται υψηλό και εξηγείται από τη σημαντική αύξηση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων τα τελευταία έτη στα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ένας στους δύο εκπαιδευτικούς περίπου, έχει παρακολουθήσει σεμινάρια για την Π.Ε. ή την ΕγΑ, γεγονός που δείχνει ικανοποιητικό συγκρινόμενο με αντίστοιχο ποσοστό (35%) έρευνας του Καδιγιαννόπουλου (2014) σε εκπαιδευτικούς της Αθήνας, όπου υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες για σεμινάρια, ημερίδες κλπ. Αυτό το στοιχείο μπορεί να αξιοποιηθεί για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων δεδομένου ότι αντικείμενο αυτών των σεμιναρίων αποτελεί και η αειφορία.

Η ομάδα ερωτήσεων με άξονα την αειφορία προσπαθεί να αναδείξει τις απόψεις για ένα θέμα που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του αειφόρου σχολείου. Οι απαντήσεις δείχνουν την ύπαρξη σύγκλισης θετικών απόψεων ότι η αειφορία αίρει την αντίφαση: ανάπτυξη ή περιβάλλον, ότι επιτυγχάνεται με ριζικές αλλαγές του ισχύοντος μοντέλου ανάπτυξης, ότι προωθεί αξίες αλληλεγγύης, δημοκρατίας και δικαιοσύνης, ότι προβάλλει την αξία της διαγενεακής αλληλεγγύης, ότι λαμβάνει υπόψη ταυτόχρονα οικολογικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες στη διαχείριση ενός ζητήματος, ότι αντιμετωπίζει τα θέματα σε επίπεδο τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και πλανητικό και ότι επιδιώκει κοινωνική και οικονομική βελτίωση στα πλαίσια της προστασίας του περιβάλλοντος. Με μικρές διαφορές οι

παραπάνω απόψεις συμφωνούν με αντίστοιχες στις έρευνες των Καραμέρη κ.ά., (2006), Μπαλούγια (2015), Δοντσιδου (2017) και Κανάση (2017).

Επιπλέον, λόγω των περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων που έχουν δημιουργηθεί, η αειφόρος ανάπτυξη κάνει λόγο για μια ισόρροπη σχέση μεταξύ οικονομικής ανάπτυξης, φυσικού περιβάλλοντος και κοινωνίας (Φωτιάδης, 2016). Όμως όπως δείχνουν οι απαντήσεις μέρος των ερωτώμενων δεν έχει συνδέσει ξεκάθαρα την αειφορία με την οικονομική της διάσταση.

Στην ενότητα των ερωτήσεων που αφορά στην εκπαίδευση για την αειφορία και ειδικότερα στα γενικά στα ζητήματα που αναφέρονται στη σημασία της διδασκαλίας των αρχών και στην εφαρμογή των πρακτικών της αειφορίας, στη μετάδοση στους μαθητές/τριες των αξιών της δημοκρατίας, της αλληλεγγύης και της ισότητας, στην αναζήτηση συνεργασιών με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, στην αναγκαιότητα διδασκαλίας της διερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων του τοπικού και παγκόσμιου περιβάλλοντος και της ευκαιρίας εκ μέρους της ΕγΑ για βελτίωση της υπάρχουσας διδακτικής και μαθησιακής πρακτικής στο σχολείο, παρατηρείται ότι υπάρχει συμφωνία από ισχυρή πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Από τα παραπάνω η μεγάλη σημασία της ΕγΑ έρχεται σε συμφωνία με έρευνα του Australian Education for Sustainability Alliance (2014).

Σημειώνεται επίσης ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σωστά εναντιώνεται στο συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης και λήψης αποφάσεων, επιβεβαιώνοντας έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), όπου ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του σημερινού σχολείου δεν προωθεί δεξιότητες και κλίσεις των μαθητών, υστερεί στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και ομαδικών δράσεων και δεν αναπτύσσει την κριτική σκέψη. Παρόλα αυτά, υπάρχει διάσταση απόψεων σχετικά με τη συμμετοχή μαθητών στη λήψη αποφάσεων και οι απόψεις αυτές δεν συμφωνούν αριθμητικά με αντίστοιχη ερώτηση στην ενότητα της ΕγΑ. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν σε βαθμό κάτω του μετρίου ότι δεν πρέπει να συμμετέχουν οι μαθητές/τριες στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που αφορούν στο σχολείο, καθώς και στις σχέσεις του με την τοπική και διεθνή κοινότητα. Ομοιότητα απόψεων υπάρχει σχετικά με την αποκλειστικότητα ή όχι της αρμοδιότητας στη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων εκ μέρους του/της διευθυντή/ντριας και του συλλόγου εκπαιδευτικών. Οι προαναφερθείσες απόψεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν σε γενικές γραμμές με τους στόχους, τις επιδιώξεις και τις αρχές της ΕγΑ, ειδικά στον προσανατολισμό στις αξίες της αειφορίας, όπως η αλληλεγγύη, η δημοκρατία και η ισότητα, στις συνεργασίες σε τοπικό επίπεδο, την επίλυση τοπικών και παγκόσμιων προβλημάτων και στη συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων (Φλογαΐτη, 2008).

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα που επικεντρώνονται σε χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης για την Αειφορία και τη δυνατότητα μετασχηματισμού του σχολείου, είναι πολύ ενθαρρυντικά, καθώς εμφανίζονται μεγάλα ποσοστά εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι ένα σύγχρονο σχολείο πρέπει να χαρακτηρίζεται από δημοκρατικές

διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις πολιτισμικές διαφορές, να χαρακτηρίζεται από αυθεντική συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας, να χαρακτηρίζεται από ανάπτυξη κουλτούρας συνεργατικότητας και συλλογικότητας, να εφαρμόζει καινοτόμες πρακτικές που βελτιώνουν το κλίμα στο σχολείο, να εφαρμόζει συμμετοχικές και επικοινωνιακές μαθησιακές προσεγγίσεις οι οποίες προάγουν δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών για κριτική σκέψη, αναστοχασμό, διαπολιτισμική κατανόηση, ενσυναίσθηση, συμμετοχή και δράση, να περιλαμβάνει τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών της σχολικής μονάδας στην ανάληψη σχεδίων βελτίωσης του σχολικού κλίματος, καθώς και πρακτικές που βελτιώνουν το πράσινο στο σχολικό και τον ευρύτερο περιβάλλοντα χώρο και να ενσωματώνει τους πυλώνες της αειφορίας (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία και πολιτισμός) σε όλο το φάσμα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να γνωρίζουν ότι η επίλυση προβλημάτων του τοπικού και του παγκόσμιου περιβάλλοντος είναι θέματα που σχετίζονται με τον μετασχηματισμό σχολείου και κοινωνίας και απαιτούν την προώθηση της πολιτεϊότητας στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επίσης, είναι πολύ καλά ενημερωμένοι και γνωρίζουν ότι η ΕγΑ είναι μια πρόταση για μετασχηματισμό εκπαίδευσης και κοινωνίας προς την αειφορία, αποτελεί εξέλιξη της Π.Ε., δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη ικανοτήτων και θεωρώντας ότι τα ζητήματα της αειφορίας είναι κοινωνικά και πολιτικά, αποτελεί εκπαίδευση για την ιδιότητα του κριτικά σκεπτόμενου πολίτη.

Στα ερωτήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο, τη συνεχή επιμόρφωση και τη επαγγελματική τους ανάπτυξη, κυρίως σε ζητήματα της ΕγΑ, υπάρχει σύγκλιση θετικών απόψεων από τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Η δήλωση του μεγαλύτερου μέρους του δείγματος των εκπαιδευτικών ότι χρειάζονται επιμόρφωση για να χειριστούν την ΕγΑ στο σχολείο, δείχνει την ύπαρξη ελλείμματος γνώσης και εμπέθυνσης σε θέματα αρχών, χαρακτηριστικών και πρακτικών της ΕγΑ. Η άποψη της πλειοψηφίας ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν προετοιμάζει αποτελεσματικά τους/τις μαθητές/τριες για τη διαχείριση ζητημάτων της αειφορίας, συμφωνεί με έρευνες του Australian Education for Sustainability Alliance (2014) και των Dewhurst and Pendergast (2011).

Ιδιαίτερα μεγάλη πλειοψηφία συμφωνεί/συμφωνεί απόλυτα με τις απόψεις ότι το αειφόρο σχολείο είναι συνεργατικό, δημοκρατικό, ανοικτό, οικολογικό, διεπιστημονικό, ότι προάγει τα ανοικτά αναλυτικά προγράμματα, την ενεργητική μάθηση, την επίλυση των προβλημάτων, τη συστημική σκέψη και τη στοχαστική και κριτική σκέψη. Το αειφόρο σχολείο υιοθετεί το συστημικό χαρακτήρα της αειφορίας, αφού τα ζητήματά της συνδέονται μεταξύ τους και αποτελούν τμήματα ενός ευρύτερου συνόλου (Κάτζη & Ζαχαρίου, 2013). Σχετικά με το θέμα της χειραφετικότητας, της ιεραρχίας σε ένα αειφόρο σχολείο και της προαγωγής του ανταγωνισμού, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν πως τις υποστηρίζουν σε χαμηλό βαθμό.

Τα εμπόδια που συγκεντρώνουν πλειοψηφία που ξεπερνά τους 8 στους 10 εκπαιδευτικούς, είναι η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η ανυπαρξία οικονομικών πόρων για τις κτιριακές υποδομές. Ακολουθούν η ενσωμάτωση της φιλοσοφίας της αειφόρου ανάπτυξης στη γενικότερη πολιτική της χώρας, το χαμηλό επίπεδο συνειδητοποίησης και ορισμού της αειφορίας ως προτεραιότητας άποψη, η ανεπάρκεια εκπαιδευτικού υλικού, ο περιορισμένος προσωπικός χρόνος σε συνδυασμό με το σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Μικρότερα ποσοστά σύμφωνης γνώμης συγκεντρώνουν οι απόψεις που εστιάζονται στην αδιαφορία των εκπαιδευτικών και στην ανεπαρκή στήριξη εκ μέρους της διοίκησης του σχολείου. Οι παραπάνω απόψεις έρχονται σε συμφωνία με απόψεις εκπαιδευτικών από δημοσιευμένες ελληνικές και ξένες έρευνες (Anyolo, 2015. Australian Education for Sustainability Alliance, 2014. Batorczak & Hindson, 2016. Gough, 2005. Jaspas, 2008. Αντωνίου, 2010. Δοντσίδου, 2017. Καδιγιαννόπουλος, 2015. Κανάση, 2017. Ταγκαλάκη, 2013. Ταμουσέλη & Μητακίδου, 2006).

Η αποτύπωση της κατάστασης στο σχολείο του κάθε ερωτώμενου, έδειξε μια πλειοψηφία που ξεπερνά το 80% να υποστηρίζει ότι το σχολείο του προωθεί την ιδέα της πολυπολιτισμικότητας και του δικαιώματος στη διαφορετικότητα, έχει εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές τεχνικές ή μεθόδους, που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, προωθεί και υποστηρίζει την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, πραγματοποιεί συλλογή ανακυκλώσιμων υλικών. Μικρότερο ποσοστό (50-70%) δηλώνει ότι υλοποιεί αισθητικές παρεμβάσεις που προκύπτουν από συνεργασία μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, Δήμο, πως έχει αναπτύξει αυθεντικό επίπεδο συνεργασίας με γονείς και τοπικούς φορείς, πως εφαρμόζει δημοκρατικές διαδικασίες με συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή και στη διαχείριση του σχολικού χώρου, πως προωθεί μαθησιακές πρακτικές που αναπτύσσουν την ικανότητα δράσης και πως αναπτύσσει καινοτομίες που προωθούνται από ατομική πρωτοβουλία.

Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν με το ότι το σχολείο τους διαθέτει βιοκλιματική αρχιτεκτονική και ποιότητα κατασκευής που μειώνουν τις ενεργειακές ανάγκες του, ενώ υποστήριξαν σε ποσοστά άνω του 60% πως διαθέτει σχολικό κήπο που αναπτύσσεται με τη φροντίδα μαθητών/τριων και καθηγητών/τριών, πραγματοποιεί εθελοντικές κοινωνικές και περιβαλλοντικές δράσεις εκτός σχολείου σε συνεργασία με τοπικούς κοινωνικούς φορείς και συμμετέχει σε δίκτυα και συμπράξεις με άλλα σχολεία και την κοινωνία των πολιτών.

Τέλος οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν πόσο συχνά ο/η διευθυντής/διευθύντρια της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν πραγματοποιούν κάποιες ενέργειες που τους δόθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί κράτησαν ουδέτερη στάση σχετικά με τη συχνότητα που οι διευθυντές τους πραγματοποιούν αυτές τις ενέργειες. Ωστόσο, αυτά που ξεχωρίζουν είναι ότι οι διευθυντές/τριες εξασφαλίζουν την ελευθερία πρωτοβουλιών από τους συναδέλφους, αξιοποιούν τους διαθέσιμους ανθρώπινους πόρους, προσπαθούν να δημιουργήσουν μια θετική διαφορά στις ζωές των μαθητών της σχολικής μονάδας και δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι διευθυντές τους λιγότερο συχνά κάνουν πράξη όσα πρεσβεύει η εκπαίδευση για την αειφορία, φροντίζουν να υπάρχει συνεργασία και συντονισμός της σχολικής μονάδας με άλλες σχολικές μονάδες και αναλαμβάνουν ληλογισμένο ρίσκο σε μια προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την Αειφορία, την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και το Αειφόρο Σχολείο. Παράλληλα συνεκτιμάται η άποψη των εκπαιδευτικών αν το σχολείο που υπηρετούν έχει τα χαρακτηριστικά του Αειφόρου Σχολείου και εάν η διοίκηση του σχολείου ακολουθεί τις αρχές της Αειφόρου εκπαίδευσης. Η εν λόγω καταγραφή υλοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο σχεδιάστηκε για το σκοπό αυτό και προωθήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η δομή του ερωτηματολογίου προσεγγίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αειφορία, την ΕγΑ, τα ζητούμενα χαρακτηριστικά του σύγχρονου σχολείου, τα χαρακτηριστικά του αειφόρου σχολείου, την κατάσταση στο σχολείο που υπηρετούν και τα εμπόδια για τη λειτουργία ενός σχολείου ως αειφόρου. Έγινε προσπάθεια μέσω κλειστού τύπου ερωτήσεων να αποκρυσταλλωθούν απόψεις τους για την αειφορία και το αειφόρο σχολείο, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει άμεση αναφορά στις έννοιες αυτές.

Από την επεξεργασία των απαντήσεων φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αποδίδουν στην αειφορία αξίες αλληλεγγύης, δημοκρατίας και δικαιοσύνης, οικολογικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες και τοπικές, περιφερειακές και πλανητικές προσεγγίσεις στα προβλήματα. Ακόμα φανερώθηκε η απουσία ξεκάθαρης σύνδεσης της αειφορίας με την οικονομική ανάπτυξη και την παραγωγή. Η οικονομική διάσταση της Αειφορίας μοιάζει να βρίσκεται στη σκιά της περιβαλλοντικής και της κοινωνικής.

Μέσα από τις απαντήσεις παρουσιάζεται η μεγάλη σημασία της διδασκαλίας αρχών και εφαρμογής πρακτικών της αειφορίας, η βελτίωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας μέσω αυτής και της επιδίωξης εφαρμογής όλων των καινοτομιών της Αειφορίας στο σχολείο. Ακόμα ήταν εμφανής η αναγκαιότητα διδασκαλίας της επίλυσης των τοπικού και παγκόσμιου χαρακτήρα προβλημάτων και η ανάδειξη αξιών δημοκρατίας αλληλεγγύης και ισότητας.

Η μεγάλη αποδοχή του συνεργατικού, του δημοκρατικού, του οικολογικού χαρακτήρα και η προώθηση της ενεργητικής μάθησης και της στοχαστικής και κριτικής σκέψης, εκ μέρους της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών, αποτελεί σημαντική ένδειξη της οπτικής που κυριαρχεί στους εκπαιδευτικούς για το αειφόρο σχολείο και η οποία σχετίζεται με την δημοκρατία και την οικολογία. Από την άλλη, βαθιά ριζωμένες αναχρονιστικές αντιλήψεις πιθανώς διατηρούν καθηλωμένη τη σκέψη σε απόψεις που δεν δημιουργούν ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων, σε ζητήματα ανταγωνισμού, ιεραρχίας, συστημικής σκέψης, χειραφέτησης και πολιτεότητας στο αειφόρο σχολείο.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο χαρακτηρισμός ενός ελληνικού σχολείου ως αειφόρου, σχετίζεται με την τήρηση των προϋποθέσεων που ομαδοποιούνται σε τρία πεδία, το παιδαγωγικό, το κοινωνικό και οργανωσιακό και το περιβαλλοντικό. Οι απαντήσεις σε ερωτήσεις που κατατάσσονταν σε αυτά τα τρία πεδία, έδειξαν ότι στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά, ικανοποιούνται προϋποθέσεις που ανήκουν στο παιδαγωγικό και στο κοινωνικό και οργανωσιακό πεδίο, αλλά παρατηρείται υστέρηση στο περιβαλλοντικό και τεχνικό πεδίο. Υπάρχουν σχολεία που μετρούν πολλές δεκαετίες ζωής, μεγάλος αριθμός έχει κατασκευαστεί στις δεκαετίες του '70 και του '80 και επόμενο είναι να μη διαθέτουν όχι βιοκλιματική αρχιτεκτονική, έννοια άγνωστη για

εκείνες τις εποχές, αλλά ούτε στοιχειώδη προσανατολισμό και μόνωση που θα μπορούσαν να συμβάλλουν σε περιορισμό των ενεργειακών αναγκών του σχολείου.

Τέλος, η έλλειψη αποτελεσματικής ηγεσίας φαίνεται να δυσχεραίνει σε μικρότερο βαθμό τη δημιουργία ενός σχολείου με κατεύθυνση την αειφορία, παρότι πολλοί ερευνητές συνδέουν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή με την επιτυχία ή όχι των προωθημένων μέσα στο σχολείο καινοτομιών. Φαίνεται ότι ο ρόλος του διευθυντή εξακολουθεί να είναι διαχειριστικός και προσωποπαγής και όχι ρόλος ηγέτη, που γνωρίζει να εμπνέει και να συντονίζει μέσα από ανοικτές και συμμετοχικές δράσεις. Η εικόνα που έχει διαμορφώσει ο ίδιος ο διευθυντής για την έννοια και την ουσία της καινοτομίας, μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο διαχείρισης της εφαρμογής μιας καινοτομίας και κατ' επέκταση και τα αποτελέσματά της.

Επίσης αναδεικνύονται ως σημαντικοί παράγοντες, για τη δημιουργία ενός σχολείου ποιότητας, η ύπαρξη κοινού οράματος και κλίματος αμοιβαίας συνεργασίας, καθώς και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν τις αρχές του ποιοτικού αλλά και του αειφόρου σχολείου (Κωστούλα – Μακράκη, 2008; Καψάλης, 2005; Πασιαρδής, 2004), που είναι το ζητούμενο.

Συνοψίζοντας, τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητα στοιχεία για την ποιότητα του σχολείου, τον προσανατολισμό σε ενεργητικές μαθησιακές προσεγγίσεις, που προάγουν την κριτική σκέψη, καθώς και την ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας σε όλα τα μαθήματα, παρότι οι ίδιοι δεν έχουν ιδιαίτερη επιμόρφωση, εμπειρία, ούτε σαφή εικόνα σε θέματα που αφορούν στην ΠΕ/ΕΑΑ. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ένα σχολείο με πνεύμα συνεργασίας και οργάνωση, στο οποίο όμως δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε καινοτόμες δράσεις, στο άνοιγμα στην κοινωνία, στην ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας στην καθημερινή δομή και πρακτική του. Τέλος, αναγνωρίζουν ως σημαντικότερα προβλήματα για τη δημιουργία ενός ποιοτικού-βιώσιμου σχολείου πρωτοβάθμιας, τον συγκεντρωτισμό, την αδυναμία προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις μαθητικές ανάγκες, την έλλειψη επιμόρφωσης, την έλλειψη κοινού οράματος.

7.2. Περιορισμοί της έρευνας

Στην έρευνα εντοπίστηκαν ορισμένοι περιορισμοί, όπως το μέγεθος του δείγματος της έρευνας, όπου είναι ένας από τους παράγοντες, που μπορεί να λειτουργήσει περιοριστικά στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Καθώς το μέγεθος του παρόντος δείγματος είναι ιδιαίτερα μικρό για να καλύψει όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, αυτό συνεπάγεται ότι δεν έχει την ποικιλία ώστε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα. Επομένως, για να διεξαχθούν συμπεράσματα για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, χρειάζεται η διεξαγωγή μιας έρευνας με μια πιο αντιπροσωπευτική μέθοδο δειγματοληψίας, που θα μπορεί να καλύψει όλο τον πληθυσμό.

Για την εξαγωγή ασφαλέστερων και γενικότερων συμπεράσματα, είναι αναγκαίο η έρευνα να συνεχισθεί σε αντιπροσωπευτικό αριθμό σχολείων όλης της επικράτειας. Επίσης, δίνεται το έναυσμα για παραπέρα διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την προώθηση των αρχών της αειφορίας, σε κάθε τύπο σχολείου ξεχωριστά και σε σχολεία όλων των βαθμίδων (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ, Πειραματικά, Πρότυπα Σχολεία). Επιπλέον, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί έρευνα με σκοπό να αναδειχθούν στοιχεία ποιότητας στον τρόπο λειτουργίας και τη συνολική κουλτούρα ενός αειφόρου σχολείου συγκριτικά με ένα παραδοσιακό σχολείο.

Τέλος, τα πορίσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφετηρία για προβληματισμό σε θέματα που αφορούν στην πορεία της ΕΑΑ στην σχολική πρακτική.

7.3. Προτάσεις

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες στα διεθνή και στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και έρχεται σε αντίθεση με την επικρατούσα πρακτική, που προωθεί την αποσπασματική γνώση και βάζει όρια ανάμεσα στο «σχολείο» και την πραγματική ζωή, αφού θεωρεί απαραίτητη την ολιστική θεώρηση των πραγμάτων, αλλά και τη σύνδεση του «σχολείου» με τη ζωή (Glasgow, 1996). Το αειφόρο σχολείο “χτίζεται” στο περιθώριο του σχολικού προγράμματος, από εκπαιδευτικούς που δεν είναι πάντοτε επαρκώς επιμορφωμένοι και ο χαρακτήρας της αειφόρου εκπαίδευσης είναι προαιρετικός, με αποτέλεσμα να μην προωθείται η αλλαγή του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που είναι το ζητούμενο. Επίσης, η προώθησή της στο σχολείο βασίζεται κυρίως σε μεμονωμένα άτομα, δηλαδή σε ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς.

Αν σε αυτά προσθέσουμε τον προσανατολισμό του σχολείου στις εξετάσεις, καθώς και το κεντρικά σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα και την αδυναμία προσαρμογής του στις μαθητικές ανάγκες, γίνεται κατανοητό ότι η εφαρμογή των αρχών του αειφόρου σχολείου, δεν έφερε ουσιαστικά αποτελέσματα στους επιδιωκόμενους στόχους και στην προσπάθεια να γίνει μέρος της εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Συνέβαλε όμως στο να δημιουργηθεί ένας αξιόλογος αριθμός εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν αποκτήσει αρκετή εμπειρία στη διαμόρφωση εναλλακτικών διδακτικών πορειών, για την προσέγγιση αντιφατικών θεμάτων διεπιστημονικού χαρακτήρα, όπως είναι αυτά που υποστηρίζει το αειφόρο σχολείο, διάσταση που είναι σήμερα ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτική διαδικασία.

Μετά την παράθεση των συμπερασμάτων κρίνεται απαραίτητο να κατατεθούν συγκεκριμένες προτάσεις για το πώς ορισμένα τουλάχιστον από αυτά μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Ειδικότερα, η στατιστική ανάλυση ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ζητούν επιμόρφωση πάνω σε θέματα και πρακτικές που αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη. Κρίνεται, επομένως, επιτακτική η συστηματική και μεθοδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα ζητήματα. Η επιμόρφωση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της εισαγωγικής επιμόρφωσής τους, η οποία πραγματοποιείται λίγους μήνες μετά το μόνιμο διορισμό τους, ενώ για τους εν ενεργεία μέσα από στοχευμένες επιμορφωτικές δράσεις που πραγματοποιούνται αυτόνομα από τις διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κάθε περιοχής, αλλά και το υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων.

Έτσι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα:

- στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί μια σύγχρονη αναγκαιότητα, καθώς η αειφορία του σχολείου ως θεματικό πεδίο, έχει εξ ορισμού σύνθετους στόχους και διεπιστημονικό χαρακτήρα, εισάγει νέες έννοιες, υιοθετεί καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και χρησιμοποιεί πρωτοποριακά εργαλεία αξιολόγησης, στοιχεία απαραίτητα σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία.
- Στην υποχρεωτική επιμόρφωση όλων των διευθυντών και στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα Αειφόρου ανάπτυξης.
- Στη δημιουργία σχολείων που να πληρούν τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που απαιτούνται ως προϋπόθεση για το χαρακτηρισμό ενός σχολείου ως αειφόρο. Διορθωτικές παρεμβάσεις από την πλευρά της πολιτείας σε σχολεία που μετρούν πολλές δεκαετίες ζωής.
- Στη σύνδεση των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών με θέματα που προάγουν το "Αειφόρο Σχολείο" και που θα περιλαμβάνονται σε όλες τις βαθμίδες εκπαιδευμένης.
- Στην προώθηση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Αειφορία) στην Τοπική Αυτοδιοίκηση και στην κοινωνία συνολικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αγγελίδου Ε. & Κρητικού Ε., (2005), «Πως διαγράφεται το προφίλ εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπ/σης Ανατ. Αττικής που διέκοψαν μόνιμα ή προσωρινά την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ΠΕ)», 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005.
- Αθανασάκης, Α., (1998), «Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών», Β' τάξη Ενιαίου Λυκείου, Αθήνα. Ο.Ε.Δ.Β.
- Αμπελιώτης, Γ., (2008), «Εισαγωγή στη βιώσιμη ανάπτυξη», Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Πανεπιστημιακό Σύγγραμμα.
- Αποστολόπουλος Κ., (2010), «Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη του Αγροτικού Χώρου» Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Αρβαντά Α., (2006), «Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών όσον αφορά την αναγκαιότητα απόκτησης γνώσεων και ικανοτήτων στην Π.Ε.», 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006.
- Βάμβουκας Μ., (2007), «Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία», Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασάλα Π. & Μότσιος, (2007), «Η Εισαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Συμβατικά ή Εξ Αποστάσεως Προγράμματα;», Εκπαίδευση Ενηλίκων, 11:12-20.
- Βασάλα Π., (2005), «Η εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Ν. Κεφαλληνίας από το 1985 μέχρι το 2005», 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου.
- Βαχτσεβάνου Μ., Παπαδοπούλου Π., Παρασκευόπουλος Σ., (2006), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πραγματικότητα: Το προφίλ των εκπαιδευτικών», Για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, 36, σ. 19.
- Bell J., (1997), «Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας», (Α.-Β. Ρήγα, επιμελήτρια έκδοσης), Αθήνα: Gutenberg (έτος πρωτότυπης έκδοσης 1993).
- Γαλανοπούλου Α., (2000), «Τα προαιρετικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υλοποιούνται στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα με χρηματοδότηση από το 2ο Κ.Π.Σ.» Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ), Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση Αθήνα: Μεταίχμιο, 377-398.
- Γεωργόπουλος Α., (1998, 6η ανατύπ. 2002), «Γη, Ένας Μικρός και Εύθραυστος Πλανήτης», Αθήνα, Gutenberg. 13) Γκότοβος Θ., (1982), «Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 9, σσ. 28-33.

- Γούπος Θ., (2005), «Τα είδη προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005.
- Γουρναρόπουλος Γ., (2007), «Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος», διδακτορική διατριβή, Ρόδος.
- Δαμουλιάνου Χ., (2005), «Η ανάπτυξη ηγεσίας είναι προϊόν διαρκούς διαδικασίας», στην Εφημερίδα Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, φύλλο της 30ης Ιανουαρίου, σ. 14.
- Δάρρα Μ., (2002), «Η βελτίωση της Ποιότητας: Νέα πρόκληση και προοπτική για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα», Εργασία 11η στο βιβλίο «Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου Αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές», Εκδόσεις Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.
- Δάρρα Μ. & Σαΐτης Χ., (2010), «Η επιμόρφωση ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικές διαπιστώσεις», Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 52, σσ. 83-111.
- Δασκολιά Μ., (2000), «Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διδακτορική διατριβή, αδημοσίευτη, κατατεθειμένη στο ΕΚΤ.
- Δασκολιά Μ., (2001), «Δυσκολίες των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αποτελέσματα μιας μικρής κλίμακας ποιοτικής έρευνας», Περιβαλλοντική Αγωγή. Θέματα και προβληματισμοί, 1(4), 9-12.
- Δεληθέου Β., (2008), «Τοπική Ανάπτυξη και Αυτοδιοίκηση– Θεσμικό Πλαίσιο Αναπτυξιακά Προγράμματα και Παγκοσμιοποίηση», Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Αθήνα.
- Δημητρίου Α., (2005), «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περιβαλλοντικά ζητήματα» στο Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδοροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ), «Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & εκπαιδευτικός σχεδιασμός», Αθήνα: Ατραπός.
- Δημοπούλου Μ. & Μπαμπίλα Ε., (2010), «Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας στη λειτουργία του οικολογικού σχολείου – η πρόκληση της ηγεσίας του αειφόρου σχολείου», 4ο Συμπόσιο του Συμβουλίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Ελληνικής Εταιρείας, 22-24 Ιανουαρίου 2010, Αθήνα.
- Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων-Υγροτόπων, (2008), «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα – Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευση (ΚΠΕ)», Κατσακιώρη, Μαρία, Ευγενία Φλογαΐτη και Βασιλική Παπαδημητρίου (συντονίστριες), Μελέτη εκπόνησης επιχειρησιακού σχεδίου για την εκπαίδευση στην αειφόρο ανάπτυξη ΕΠΕΑΕΚ II, Θεσσαλονίκη.
- Ζαβλανός Μ., (2004), «Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση: μια καινοτομία», Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 29, σελ. 62-67.
- Ζαβλανός, Μ., (1998), «Μάνατζμεντ», Αθήνα: Έλλην.

- Ζαβλανός, Μ., (2003), «Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση», Αθήνα, Σταμούλης.
- Ζαχαρίου Α., (2009), «Διοίκηση και αειφόρο σχολείο: αντιλήψεις και απόψεις διευθυντών της Δημοτικής Εκπαίδευσης της Κύπρου», 4ο Συμπόσιο του Συμβουλίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Ελληνικής Εταιρείας, 22-24 Ιανουαρίου 2010, Αθήνα.
- Ζμπάινος Δ. & Γιαννακούρα Α., (2010), «Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής», Παιδαγωγικός Λόγος, τ.3.
- Θεοφανίδης, Σ., (1999), «Ποιος είναι ηγέτης - Η ποιότητα της ηγεσίας», Αθήνα: Παπαζήσης.
- Θεοφιλίδης Χ., (1994), «Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου», Λευκωσία., Αυτοέκδοση.
- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ., (2000), «Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο», Αυτοέκδοση.
- Καΐλα Μ., Θεοδωροπούλου Ε., Αναστασίου Δ., Ξανθάκου Γ., Αναστασάτος Ν. (επιμ.), (2005), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός», Αθήνα, Ατραπός.
- Καλαϊτζίδης Δ. & Μπλίτσας Π., (2012), «Απόψεις εκπαιδευτικών για τους Δείκτες Αειφόρου Σχολείου», 6ο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Θεσσαλονίκη, 30 Νοεμβρίου-1 & 2 Δεκεμβρίου 2012.
- Κατσαρός, Ι., (2008), «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάτσικας Χ. & Καββαδίας Γ., επιμ.(2002), «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιός, ποιόν και γιατί», Αθήνα, Σαββάλας.
- Καψάλης Α., (2005), «Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου», στο Καψάλης Α. (Επιμ.) «Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων»,σελ.3-30, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κιούση Σ.& Κοντάκος Α., (2006), «Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος», Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Θεσσαλονίκη.
- Κουτούζης, Μ.,(1999), «Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων», τόμος Α΄, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωνσταντινόπουλος Σ., (2001), «Στάσεις των Δασκάλων απέναντι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - το παράδειγμα των Δασκάλων του Νομού Φλώρινας» Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας του Α. Π.Θ., Φλώρινα.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν., (2008), «Η σημασία και ο ρόλος του ενεργού πολίτη στα πλαίσια της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη», στο: Σ. Μπάλιας (επιμ.), «Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση», (98-122), Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Λάκασας Α., (2007), «Διευθυντές σχολείων χωρίς όραμα», Εφημερίδα Καθημερινή 24.6.2007.

Ματθαίου Δ., (2000), «Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: Βασικές έννοιες και παραδοχές», Α' Τεύχος, στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.), (2000). «Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Ματθαίου, Δ., Αγγελάκος, Κ., Κωστάκος, Α., Μάρκου, Π., Μπενέκου, Ε., Σπυροπούλου, Δ., (1999), «Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: Μελέτη της Πιλοτικής Εφαρμογής των Ταχύρυθμων Προαιρετικών Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της Χώρας κατά το Χρονικό Διάστημα Οκτωβρίου 1995 - Ιουνίου 1996», Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων.

Ματσαγγούρας, Η., (1995), «Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος», στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), (σελ..459-476): «Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», Αθήνα: Σείριος.

Ματσαγγούρας Η., (2005), «Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη», στο: Μπαγάκης Γ. (επιμ.): «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού», Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 63-81.

Ματσαγγούρας, Η., (2003), «Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος – ομάδα – πειθαρχία – μέθοδος», Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η., (2011), «Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο», βιβλίο εκπαιδευτικού, (Επιστημονικός Υπεύθυνος), ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Μαυρογιώργος, Γ., (1993), «Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση», Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ., (2007), «Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό», Εισήγηση στο συνέδριο του ΚΕΕ, με θέμα: «Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων», 15-16 Νοεμβρίου 2007, Αθήνα.

Μιχόπουλος, Α., (1998), «Εκπαιδευτική Διοίκηση ΙΙ. Διαδικασίες Επιρροής και Ενεργοποίησης της Εργασιακής Συμπεριφοράς», Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μόλναρ Α, (2000), Συνέντευξη στο περιοδικό Corporate Watch, όπως αναδημοσιεύεται στο «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ», αφιέρωμα της εφημερίδας «Ελευθεροτυπία», τ.84, 27 Οκτωβρίου 2000.

Μπαγάκης Γ., (1997), «Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα», Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχος 43, σσ. 26-29.

Μπαμπινιώτης Γ., (1998), «Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας», Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπελαδάκης Μ., (2009), «Διαχείριση καινοτομιών στην εκπαίδευση και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας», Επιστήμες Αγωγής, τ. 1, σελ. 135-144.

- Μπελαδάκης Μ., (2010), «Η συμβολή των ηγετών-στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών», Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 53,σελ.103-110.
- Μπουραντάς, Δ., (1992), «Μάνατζμεντ: Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά», Αθήνα: Team.
- Μπουραντάς, Δ., (2001), «Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές», Αθήνα: Μπένος.
- Μπρίνια, Β., (2008), «Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης» Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.
- Νικολακάκη Μ., (2003), «Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», Περιοδικό Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8, 5- 19.
- Ντάνος Α. & Ζαβλανός Μ., (2009), «Ποιότητα στην ηγεσία μια προσπάθεια συγχρονικής προσέγγισης», Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 49, σελ. 74-83.
- Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ), «Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & εκπαιδευτικός σχεδιασμός», Αθήνα: Ατραπός.
- Ξωχέλλης Π., (2005), «Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο», Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης Π.,(2000), «Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικό ρόλος», εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης Π., (1986), «Παιδαγωγική του Σχολείου», Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), «Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Αθήνα.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.Ε.Π.Ε.Κ.), (2008), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Έρευνα του που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ενέργειας 2.1.1. του ΕΠΕΑΕΚ II με φορέα υλοποίησης την Euricon Ε.Π.Ε., Αθήνα.
- Παμουκτσόγλου, Α., (2001), «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και σχολικός σύμβουλος» (έρευνα), Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Παπαδημητρίου Β., (2010), «Σχολική κουλτούρα, σχολικό κλίμα και αειφόρο σχολείο», Περιοδικό «Για την περιβαλλοντική εκπαίδευση», Τεύχος 44 σελ.12-13.
- Παπαδημητρίου, Β., (1995), «Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 22, 215-231.
- Παπαδημητρίου Β., (1998), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική Θεώρηση», Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ Ζ., (1997), «Περιβάλλον και εκπαίδευση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: μια εμπειρική διερεύνηση», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 28, 171-193.
- Παπαπροκοπίου Ν., (2002), «Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ), «Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής». Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Παρασκευόπουλος Ι.Ν., (1993β), «Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας». Τόμος Β΄, Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Πασιαρδή Γ., (2001), «Το σχολικό κλίμα –Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του», Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Πασιαρδή Γ., (2001β), «Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή», Ανακοίνωση στο 10ο Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος με θέμα: «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση», Ναύπλιο 8-10 Νοεμβρίου 2001.
- Πασιαρδής Π., (2004), «Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή», Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής Γ., (2001), «Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του», Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Πασιαρδής Π. & Πασιαρδή Γ., (2000), «Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία;», Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Πετρίδου Ε., (2002), «Διοίκηση ποιότητας στην Εκπαίδευση», Διοικητική Ενημέρωση, τ.22, Ιανουάριος, σελ.55.
- Πετρίδου Ε., (2005), «Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση», Στο Καψάλης Α. (Επιμ.) «Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων», σελ.183-194, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ράπτης Ν., (2006), «Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία», ΠΙΕΠ-ΔΟΕ.
- Ράπτης Ν.& Βιτσιλάκη Χ., (2007), «Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε. ,Θεσσαλονίκη.
- Ρέππα-Αθανασούλα Α., (1999), «Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης», στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης, «Διοίκηση Εκπαιδευτικής Μονάδος», Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ρόκος Δ., (2003), «Από τη Βιώσιμη ή Αειφόρο στην Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη», Εκδοτικός Οίκος Α .Α. Λιβάνη, Αθήνα.
- Σαϊτή Α., (2000), «Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη», Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Σαϊτής Χ., (2002), «Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη», (2η έκδ.), Αθήνα: έκδ. Ιδίου.
- Σαϊτής Χ., (2007), «Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη», Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής Χ., (2005), «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης» (4η έκδ.), Αθήνα: έκδ. ιδίου.
- Σαϊτής Χ., (2000-α), «Λειτουργικά Προβλήματα των Ολιγοθέσιων Σχολείων της χώρας με βάση τα δεδομένα στο νομό Αιτωλίας και Ακαρνανίας», Αθήνα: Ατραπός.
- Σιάρδος Γ., (2004), «Μέθοδοι Πολυμεταβλητής Στατιστικής Ανάλυσης», εκδόσεις ΖΗΤΗ, Θεσσαλονίκη.

- Σιούτη Γ.,(1995), «Βιώσιμη ανάπτυξη και προστασία του περιβάλλοντος», Στο Μ.Σ. Σκούρτος & Κ. Σοφούλης, «Η περιβαλλοντική πολιτική στην Ελλάδα», Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Σκαναβή Κ. & Σακελάρη Μ., (2002), «Η γένεση, η εξέλιξη και η δυναμική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», Γέφυρες, τ.4. σ.32-59. 138
- Σκαναβή Κ. & Σαρρή Ε., (2003), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Από το Ρίο στο Γιοχάνεσμπουργκ», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 132-133, σ. 77-88
- Στραβάκου Π., (2003), «Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη. (διδακτορική διατριβή).
- Ταμουτσέλη Κ., (Εισαγωγή – Επιμέλεια), (2009), Pace P., Robinson J., Shallcross T. & Wals E.J., (Συγγραφή), «Δημιουργώντας Βιώσιμα Σχολικά Περιβάλλοντα», Εκδόσεις Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.
- Υφαντή Α., (2000), «Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 113, σσ. 57-63.
- Υφαντή Α., (2004α), «Η λογική της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και οι τάσεις ενδυνάμωσης του σχολείου. Μια κριτική προσέγγιση», Πρακτικά 3ου διεθνούς συνεδρίου ιστορίας εκπαίδευσης.
- Υφαντή Α. & Βοζαίτης Γ., (2007), «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση», Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 40, σσ. 87-105.
- Φλογαΐτη Ε., (2006), «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 139
- Φλογαΐτη Ε. & Δασκολιά Μ., (2004), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα αειφόρο μέλλον» Στο: Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (επιμ.), «Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος», (σσ. 281-302), Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Χατζηπαναγιώτου Π., (2001), «Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης», Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΗ

- Bezzina C. and Testa S., (2005), “Establishing schools as professional learning communities: perspectives from Malta”, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 28, No. 2, June 2005, pp. 141–150.
- Bush T., (2008), “Leadership and Management Development in Education”, 1st edn. London: Sage.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., Mcpartland, J, Mood, A, Weinfeld, F. and York, R., (1966), “Equality of Educational Opportunity”, Washington, DC: US Government Printing Office
- Conde M. C. and Sánchez J. S., (2010), “The school curriculum and environmental education: A school environmental audit experience”, *International Journal of Environmental & Science Education* Vol. 5, No. 4, October 2010, 477-494.
- Coppieters P., (2005), “Turning schools into learning Organizations”, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 28, No. 2, June 2005, pp. 129–139.
- Day C., (1999), “Developing teachers: the challenges of lifelong learning”, London: Falmer Press.
- Dufour R.P., (1997), “The school as Learning Organisation: Recommendations for school improvement”, *NASSP Bulletin*, 81, pp. 81-87.
- Dufour R.P., (2004), “What is a ‘professional learning community?’”, *Educational Leadership*, 61(8), pp. 6-11.
- Dobson A., (1996), “Environmental Sustainabilities: an analysis and a typology”, *Environmental Politics*, 5(3), 401-428.
- Eaker, R. and Dufour R., (2002), “Getting Started: Reculturing Schools to become Professional Learning Communities”, Indiana USA: National Education Service.
- Elliot J., (1999), “Sustainable Society and Environmental Education: future perspectives and demands for the education system”, *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 325-340.
- Fullan M., (1992), “Successful School Improvement, Buckingham”, UK, Open University Press.
- Fullan M., (2005), “Leadership & sustainability-System Thinkers in Action”, Corwin Press, A Sage Publication Company, Thousand Oaks, California.
- Fullan M. and Ballew A., (2001b), “Leading in a Culture of Change: Personal Action”, Guide and WorkBook. San Franscisco: Jossey-Bass.
- Flogaiti E. and Agelidou E., (2003), “Kindergarten Teachers Conceptions about Nature and the Environement”, *Environmental Education Research*, Vol 9 No 4.
- Giles C. and Hargreaves A., (2006), “The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform”, *Educational Administration Quarterly*, 42, pp. 124-156.
- Gough A., (2005), “Sustainable Schools: Renovating Educational Procecces”, *Applied Environmental Education and Communication*, 4: 339-351.

- Hargreaves D.H. and Hopkins D., (1991), "The Empowered School", London: Cassell.
- Harris A., (2008), "Leading sustainable schools", London: Specialist Schools and Academies Trust.
- Huckle J., (2000), "Education for sustainability: Some guidelines for curriculum reform", Conference paper. South Bank University.
- Hungerford H.R-Volk T.L., (1990), "Change learner behaviour through environment education", *Journal of Environmental Education*, vol.21,3,p.8-21.
- Hwang S., (2009), "Teachers' environmental education as creating cracks and ruptures in school education: a narrative inquiry and an analysis of teacher Rhetoric", *Environmental Education Research* Vol. 15, No. 6, December 2009, 697–714.
- Jensen B.B., (2005), "Education for Sustainable Development-Building Capacity and Empowerment", conference report on Education for Sustainable Development, Denmark: Esbjerg.
- Joyce B.R. and Showers B., (1980), "Improving in-service training: the messages of research", *Educational Leadership*, 37, 5 pp. 379-385.
- Lieberman A., (1996), "Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning", in: McLaughlin, M.W. and Oberman, I. (Eds) (1996) «Teacher learning: new policies, new practices», London: Teachers College Press, pp. 185-201.
- Little J. W., (1993), "Teachers' professional development in a climate of educational reform", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 2, pp. 129-151.
- Manning E.W., (1990), "Presidential address: sustainable development, the challenge", *The Canadian Geographer* 4: 290-302.
- McNaughton M. J., (2012), "Implementing Education for Sustainable Development in schools: learning from teachers' reflections", *Environmental Education Research* Vol. 18, No. 6, December 2012, 765–782.
- Morrish I., (1976), "Aspects of educational change", Halsted Press.
- Orr D., (1992), "Ecological literacy: Education and the Transition to a Postmodern World", (N.Y., State University of New York Press, Albany).
- Palmer J., (1998), "Environmental Education in 21th century", London: Routledge
- Posch P., (1999), "The ecologisation of schools and its implications for educational policy", *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 340-348.
- Rauch F., (2002), "The potential of education for sustainable development for reform in schools", *Environmental Education Research*, 8(1), 43-51.
- Redclift M., (1987), "Sustainable Development: Exploring the Contradictions", (London, Methuen).
- Redclift M., (1991), "The multiple dimensions of sustainable development", Paper at the Annual Conference of the Geographical Association, 19-04-1990, London.
- Rees W., (1990), "The Ecology of Sustainable Development", *The Ecologist* 20(1), 18-23.

- Roueche J. E. and Baker G. A., (1986), "Profiling Excellence in America's Schools", Virginia: The American Association of Schools Administrators.
- Saiti A., (2012), "Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system", *Quality Assurance in Education*, Vol. 20 Iss: 2 pp. 110 – 138.
- Scheerens J., (1992), "Effective Schooling. Research, Theory and Practice", London: Cassel.
- Sergiovanni T. J., (1994), "Building Community in Schools", San Francisco: Jossey – Bass.
- Shallcross A., (2004), (ed) "School Development through Whole School Approaches to Sustainability Education": The SEEPS Project, Manchester: Manchester Metropolitan University.
- Shallcross A., (2006), "Whole School Approaches, Forging Links and Closing Gaps between Knowledge, Values and Actions", in Shallcross, Robinson, Pace & Wals (eds) "Creating Sustainable Environments in Our Schools", Sterling: Trentham Books.
- Sterling S.,(1996), "Education in change" In: J. Huckle & S. Sterling (eds), *Education for Sustainability* (pp. 18-39). London: Earthscan.
- Tableman B. & Herron, A., (2004), "Scholl climate and Learning", *Best Practice Briefs*, Vol. 31.
- Thornton H., (2006), "Teachers talking: the role of collaboration in secondary schools in Bangladesh", *Compare* Vol. 36, No. 2, June 2006, pp. 181–196
- UNECE (2003), Statement on Education for Sustainable Development by the UNECE Ministers of the Environment. Fifth Ministerial Conference 'Environment for Europe', May 2003, Kiev.
- UNESCO (2004), United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-14.
- UNESCO (1978), Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi (USSR), 14-26 October 1977: Final Report.
- WCED (World Commission on Environment and Development), (1987), *Our Common Future*, (Oxford, Oxford University Press).
- Weinstein C. and David T.C., (1987), "The Built Environment and the Children's Development", In C. Weinstein & T.C. David (eds) *Spaces for Children* (pp. 3-18). New York: Plenum Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΑΕΙΦΟΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Αξιότιμοι/ες συνάδελφοι/ες,

το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών "Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων" στο τμήμα Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς, με θέμα: "Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη και αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας". Στόχος είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την Αειφορία και το Αειφόρο Σχολείο. Η συμβολή σας στην επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη, είναι ανώνυμο και τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς μόνο. Ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωσή του, δεν ξεπερνά τα δέκα λεπτά. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για η συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα.

Με εκτίμηση
Καραχάλιου Βασιλική

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- 22-30
- 31-40
- 41-50
- 51 και άνω

3. Οικογενειακή κατάσταση

- Έγγαμος-η
- Άγαμος-η

4. Εργάζεστε σε :

- Ιδιωτικό σχολείο
- Δημόσιο σχολείο

5. Εργάζεστε σε

- Επαρχία
- Αστικό κέντρο

6. Σημειώστε το επίπεδο άλλων σπουδών σας:

- Δεύτερο πτυχίο
- Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών
- Διδακτορικός τίτλος σπουδών
- Κανένα από τα παραπάνω

7. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην εκπαίδευση;

- 1-5 έτη
- 6-10έτη
- 11-15έτη
- 16-20
- 21 και άνω έτη

8. Σε ποια θέση υπηρετείτε στο σχολείο;

- Εκπαιδευτικός
- Υποδιευθυντής- υποδιευθύντρια
- Διευθυντής- διευθύντρια

9. Στην εκπαίδευση υπηρετείτε ως:

Μόνιμος

Αναπληρωτής/τρια

Ωρομίσθιος/α

10. Ποια είναι η ειδικότητά σας;

- Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής
- Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής
- Εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών
- Εκπαιδευτικός άλλης ειδικότητας

ΕΝΟΤΗΤΑ Β: Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αειφορία και το αειφόρο σχολείο.

11. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι η αειφορία:

	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Επιτάσσει την μεγιστοποίηση της παραγωγής.					
Επιτυγχάνεται με ριζικές αλλαγές του ισχύοντος μοντέλου ανάπτυξης.					
Προωθεί τις αξίες της αλληλεγγύης, δημοκρατίας και δικαιοσύνης.					
Είναι η συνεχής και χωρίς όρια οικονομική ανάπτυξη.					
Προβάλλει την αξία της διαγενεακής αλληλεγγύης.					
Λαμβάνει υπόψη ταυτόχρονα οικολογικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες στη διαχείριση ενός ζητήματος.					
Αντιμετωπίζει τα θέματα σε επίπεδο τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και πλανητικό.					
Επιδιώκει κοινωνική και οικονομική βελτίωση στα πλαίσια της προστασίας του περιβάλλοντος.					
Πηγάζει από το περιβαλλοντικό κίνημα.					
Συνάδει με την παγκοσμιοποίηση.					
Είναι πολιτική που οι κυβερνήσεις οφείλουν να επιβάλλουν στις χώρες τους.					

Αφορά αρχές και πρακτικές που οι πολίτες συλλογικά οφείλουν να νοηματοδοτήσουν και να διεκδικήσουν.					
---	--	--	--	--	--

12. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω απόψεις σχετικά με την Εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕγΑ):

	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Είναι σημαντικό για τους/τις μαθητές/τριες να διδάσκονται αρχές και να εφαρμόσουν πρακτικές για την αειφορία.					
Μπορώ να διδάξω τους μαθητές σύμφωνα με τις αρχές της ΕγΑ.					
Η εκπαίδευση για την αειφορία αποτελεί κυρίως μια ευκαιρία για βελτίωση της υπάρχουσας διδακτικής και μαθησιακής πρακτικής στο σχολείο.					
Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενισχύσουν το γνωστικό τους πεδίο με τις αρχές, τους στόχους και τις πρακτικές της Εκπαίδευσης για την Αειφορία μέσω σχετικής επιμόρφωσης.					
Επιδιώκω την εφαρμογή καινοτομιών που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής.					
Η διοίκηση και η λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα του/της διευθυντή/ντριας και του συλλόγου εκπαιδευτικών.					
Οι μαθητές/τριες δεν θα πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, σχετικά με την διαχείριση των ζητημάτων του σχολείου.					

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδιώκουν τη συνεχή επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.					
Το εκπαιδευτικό μας σύστημα προετοιμάζει αποτελεσματικά τους μαθητές για την διαχείριση ζητημάτων της αειφορίας.					
Το σχολείο θα πρέπει να αναζητά συνεργασίες με φορείς της τοπικής κοινωνίας.					
Οι μαθητές/τριες πρέπει να συμμετέχουν σε αποφάσεις σχετικά με τις σχέσεις του σχολείου με την τοπική και διεθνή κοινότητα.					
Έχω υποχρέωση να μεταδίδω στους/στις μαθητές/τριες μου αξίες δημοκρατίας, αλληλεγγύης και ισότητας.εταδίδω στους/στις μαθητές/τριες μου αξίες δημοκρατίας, αλληλεγγύης και ισότητας.					
Το σχολείο οφείλει να διδάσκει τη διερεύνηση και επίλυση προβλημάτων του τοπικού και του παγκόσμιου περιβάλλοντος.					
Η Εκπαίδευση για την Αειφορία προτείνει τον συνολικό μετασχηματισμό του σχολείου, της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.					
Η ΕγΑ επικεντρώνεται στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με την αειφορία.					
Βασικός στόχος της ΕγΑ είναι τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα να εμπλουτιστούν με αρχές και γνώσεις αειφορίας.					
Η ΕγΑ προάγει κυρίως την ανάπτυξη ικανοτήτων.					

Η ΕγΑ διαφέρει σημαντικά από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.					
Χρειάζομαι επιμόρφωση για να χειριστώ την ΕγΑ στο σχολείο.					

13. Ένα σύγχρονο σχολείο είναι απαραίτητο να διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά:

	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Παραγωγή μάθησης που στοχεύει στη σχολική αποτελεσματικότητα.					
Συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών της σχολικής μονάδας στην ανάληψη σχεδίων βελτίωσης του σχολικού κλίματος.					
Αυθεντική συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας.					
Εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών που βελτιώνουν το κλίμα στο σχολείο.					
Δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις πολιτισμικές διαφορές.					
Ιεραρχία στην λήψη αποφάσεων.					
Εφαρμογή συμμετοχικών και επικοινωνιακών μαθησιακών προσεγγίσεων οι οποίες προάγουν δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών για κριτική σκέψη, αναστοχασμό, διαπολιτισμική κατανόηση, ενσυναίσθηση, συμμετοχή και δράση.					
Μαθητές που συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα					

λειτουργίας του σχολείου.					
Πρακτικές που βελτιώνουν το πράσινο στο σχολικό και τον ευρύτερο περιβάλλοντα χώρο.					
Αρχιτεκτονική και ποιότητα κατασκευής που συντελούν στη μείωση της απαιτούμενης ενέργειας λειτουργίας του.					
Συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης και λήψης αποφάσεων.					
Ενσωμάτωση των πυλώνων της αειφορίας (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία και πολιτισμός) σε όλο το φάσμα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος.					
Ανάπτυξη κουλτούρας συνεργατικότητας και συλλογικότητας.					

14. Το αειφόρο σχολείο:

	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Είναι συνεργατικό					
Είναι ιεραρχικό					
Είναι οικολογικό					
Είναι δημοκρατικό					
Είναι χειραφετικό					
Είναι διεπιστημονικό					
Είναι ανοικτό					

Προάγει την ενεργητική μάθηση					
Προάγει τον ανταγωνισμό					
Προάγει την αλλαγή					
Προάγει τη συστημική σκέψη					
Προάγει την πολιτειότητα					
Προάγει τα ανοικτά αναλυτικά προγράμματα					
Προάγει την επίλυση προβλημάτων					
Προάγει τη στοχαστική και κριτική σκέψη					

15. Εμπόδιο για τη λειτουργία ενός σχολείου ως αιεφόρου αποτελεί:

	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Η απουσία θεσμικού πλαισίου					
Η ανεπαρκής στήριξη εκ μέρους της διοίκησης του σχολείου					
Η ανυπαρξία οικονομικών πόρων για κτηριακές υποδομές					
Η ανεπάρκεια εκπαιδευτικού υλικού					
Ο περιορισμένος προσωπικός χρόνος σε συνδυασμό με το σχολικό πρόγραμμα σπουδών					
Η ανεπαρκής οργάνωση του σχολείου					
Η ανυπαρξία στήριξης εκ μέρους των τοπικών κοινωνικών φορέων					

Το χαμηλό επίπεδο συνειδητοποίησης και ορισμού της αειφορίας ως προτεραιότητας					
Η αδιαφορία των εκπαιδευτικών					
Η μη ενσωμάτωση της φιλοσοφίας της αειφόρου ανάπτυξης στη γενικότερη πολιτική της χώρας					

**ΕΝΟΤΗΤΑ Γ: Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την αειφορία της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.
16. Το σχολείο όπου υπηρετείτε:**

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Έχει εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές τεχνικές ή μεθόδους, που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη.		
Συμμετέχει σε δίκτυα και συμπράξεις με άλλα σχολεία και την κοινωνία των πολιτών		
Έχει αναπτύξει αυθεντικό επίπεδο συνεργασίας με γονείς και τοπικούς φορείς		
Πραγματοποιεί εθελοντικές κοινωνικές και περιβαλλοντικές δράσεις εκτός σχολείου σε συνεργασία με τοπικούς κοινωνικούς φορείς		
Εφαρμόζει δημοκρατικές διαδικασίες με συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή και στη διαχείριση του σχολικού χώρου		
Διαθέτει βιοκλιματική αρχιτεκτονική και ποιότητα κατασκευής που μειώνουν τις ενεργειακές ανάγκες του		
Προωθεί την ιδέα της πολυπολιτισμικότητας και του δικαιώματος στη διαφορετικότητα		
Υλοποιεί αισθητικές παρεμβάσεις που προκύπτουν από συνεργασία μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, Δήμο		
Διαθέτει σχολικό κήπο που αναπτύσσεται με τη φροντίδα μαθητών/τριων και καθηγητών/τριών		

Πραγματοποιεί συλλογή ανακυκλώσιμων υλικών		
Υιοθετεί πρακτικές περιορισμού του οικολογικού αποτυπώματος (π.χ. μείωση των απορριμμάτων και της σπατάλης ενέργειας και νερού)		
Έχει τα χαρακτηριστικά ενός αειφόρου σχολείου		
Αναπτύσσει καινοτομίες που προωθούνται από ατομική πρωτοβουλία		
Προωθεί μαθησιακές πρακτικές που αναπτύσσουν την ικανότητα δράσης		

17. Ο/Η διευθυντής/διεύτρια της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε:

	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΑ ΣΠΑΝΙΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
Εμπνέει και παρακινεί τους συναδέλφους του προς ένα κοινό σκοπό και προοπτική					
Δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων του					
Καλλιεργεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων του					
Εξασφαλίζει την ελευθερία πρωτοβουλιών από τους/τις συναδέλφους					
Παρακολουθεί και ελέγχει την υλοποίηση των εκπαιδευτικών έργων					
Αξιοποιεί τους διαθέσιμους ανθρώπινους πόρους					
Φροντίζει να υπάρχει συνεργασία και συντονισμός της σχολικής μονάδας με άλλες σχολικές μονάδες					
Προσπαθεί να δημιουργήσει μια θετική διαφορά στις ζωές των μαθητών της σχολικής μονάδας					

Κάνει πράξη όσα πρεσβεύει η εκπαίδευση για την αειφορία					
Αναλαμβάνει ληλογισμένο ρίσκο σε μια προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας					
Αναζητεί ο/η ίδιος/α νέες ιδέες και καινοτόμες λύσεις					
Δείχνει ενδιαφέρον για το άνοιγμα της σχολικής μονάδας στην κοινωνία					
Υιοθετεί πρακτικές που συμβάλλουν σε ένα αειφόρο σχολείο.					