



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

«Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ»

Διπλωματική Εργασία

ΒΑΣΙΛΗΣ ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ

Αθήνα, 2021



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Τριμελής Εξεταστική

**Σαρδιανού Ελένη (Επιβλέπουσα). Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα
Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

**Αμπελιώτης Κωνσταντίνος. Καθηγητής, Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης
Ανάπτυξης, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

**Μαλινδρέτος Γεώργιος. Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Οικονομίας και
Βιώσιμης Ανάπτυξης, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Ο Βασίλειος Σταυρόπουλος δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού αυτού προγράμματος, για τις γνώσεις που απέκτησα κατά τη διάρκεια των σπουδών, ώστε να φέρω εις πέρας την παρούσα εργασία. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στην επιβλέπουσα κα Σαρδιανού Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, για την αμεσότητα της καθοδήγησης σε κάθε στάδιο της διεξαχθείσας μελέτης και τους καθηγητές κο Αμπελιώτη Κωνσταντίνο, Καθηγητή στο Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου και τον κο Μαλινδρέτο Γεώργιο Αναπληρωτή Καθηγητή στο Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, οι οποίοι ως μέλη της τριμελούς επιτροπής συνέβαλαν με τις παρατηρήσεις τους στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Ευχαριστώ θερμά τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη Δυτική Αττική και συγκεκριμένα στα σχολεία όλων των βαθμίδων του Δήμου Φυλής, οι οποίοι συμμετείχαν στη διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την υποστήριξή της στο εγχείρημα αυτό.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	7
Abstract.....	8
Κατάλογος πινάκων.....	9
Κατάλογος γραφημάτων.....	10
Εισαγωγή	13

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Βιωσιμότητα και Βιώσιμη Ανάπτυξη	15
1.1 Η έννοια της Βιωσιμότητας	15
1.2 Η έννοια της Βιώσιμης Ανάπτυξης	16
1.3 Οι πυλώνες της Βιώσιμης Ανάπτυξης	18
1.3.1. Οικονομική διάσταση της βιωσιμότητας	18
1.3.2. Περιβαλλοντική διάσταση της βιωσιμότητας	19
1.3.3. Κοινωνική διάσταση της βιωσιμότητας	20
1.3.4. Πολιτισμική διάσταση της βιωσιμότητας.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη	24
2.1 Εκπαίδευση για την περιβαλλοντική διάσταση της βιωσιμότητας	24
2.2 Εκπαίδευση για την οικονομική διάσταση της βιωσιμότητας	25
2.3 Εκπαίδευση για την κοινωνική διάσταση της βιωσιμότητας.....	26
2.4 Εκπαίδευση για την πολιτισμική διάσταση της βιωσιμότητας	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Δείκτες βιώσιμης ανάπτυξης σχολικής μονάδας.....	29
3.1 Παιδαγωγικοί δείκτες.....	30
3.2 Κοινωνικοί – Οργανωσιακοί δείκτες.....	31
3.3 Περιβαλλοντικοί Δείκτες.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Σχολική ηγεσία και βιώσιμη ανάπτυξη	33
4.1 Μοντέλα σχολικής ηγεσίας.....	33
4.1.1 Διοικητική ηγεσία.....	33

4.1.2. Μετασχηματιστική ηγεσία	34
4.1.3 Συναλλακτική ηγεσία.....	35
4.1.4 Συμμετοχική ηγεσία.....	36
4.1.5 Ενδεχομενική ηγεσία	37
4.1.6 Βιώσιμη ηγεσία	37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Προηγούμενες έρευνες για την επίδραση της σχολικής ηγεσίας στη βιώσιμη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.....	44
--	-----------

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	50
6.1 Η αναγκαιότητα και η σημασία της έρευνας	50
6.2 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας.....	51
6.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα	52
6.4 Το ερευνητικό εργαλείο	52
6.5 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων και επεξεργασία	55
6.6 Περιγραφή του δείγματος	56

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: Αποτελέσματα της έρευνας	60
7.1 Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη βιώσιμη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.....	60
7.2 Παράγοντες επιλογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης	91
7.3 Παράγοντες επίδρασης στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, που συμβάλλουν στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης	95
7.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης	98

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: Συμπεράσματα έρευνας - επίλογος.....	103
---	------------

Βιβλιογραφία.....	109
--------------------------	------------

Παράρτημα.....	116
-----------------------	------------

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να αποσαφηνισθεί ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας στην αποτελεσματική υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Σε θεωρητικό επίπεδο μελετήθηκε η υπάρχουσα βιβλιογραφία για το υπό εξέταση θέμα και οι αντίστοιχες έρευνες, οι οποίες εξέτασαν πτυχές του ζητήματος στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας και του εξωτερικού. Στο ερευνητικό επίπεδο πραγματοποιήθηκε έρευνα, με δείγμα εβδομήντα (70) εκπαιδευτικούς, Δημοτικών – Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων, που υπηρετούσαν κατά τη σχολική χρονιά 2019-2020 σε σχολεία του Δήμου Φυλής και πιο συγκεκριμένα της δημοτικής ενότητας Άνω Λιοσίων. Η περιοχή αυτή επελέγη καθώς έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ως προς την πληθυσμιακή σύνθεση, διαμένει στην περιοχή μεγάλη πληθυσμιακή ομάδα Ελλήνων Ρομά, και φιλοξενεί στα όριά της τον ΧΥΤΑ Φυλής.

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν το είδος των προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης που υλοποιούνται στα σχολεία της περιοχής, το ποσοστό συμμετοχής εκπαιδευτικών και μαθητών και τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στον σχεδιασμό και στην υλοποίησή τους. Επίσης, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού διευθυντή στο επίπεδο σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης και οι ενέργειες με τις οποίες παρωθεί εκπαιδευτικούς και μαθητές στην εμπλοκή τους σε αυτά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στα σχολεία της περιοχής υλοποιούνται προγράμματα που ανταποκρίνονται στις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες, όπως διαχείρισης απορριμμάτων και σεβασμού της διαφορετικότητας, με μέτρια συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να διακρίνεται από ευρύτερες δεξιότητες οργάνωσης και διοίκησης και από χαρακτηριστικά ηθικής προσωπικότητας για να συμβάλλει επιτυχώς στην υλοποίησή τους, χωρίς να εμμένουν ιδιαίτερα στην κατοχή τυπικών προσόντων. Τέλος, στη συντριπτική τους πλειονότητα εκδήλωσαν την επιθυμία να συμμετέχουν και στο μέλλον σε εκπαιδευτικά προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: βιωσιμότητα, βιώσιμη ανάπτυξη, εκπαιδευτικοί, διευθυντής σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικά προγράμματα.

Abstract

The present study efforts to clarify the role that the headmaster of a school unit can play in the effective implementation of sustainable development programmes. At the theoretical level, the existing literature on the subject under consideration and corresponding research were studied, which examined aspects of the issue in the educational systems of Greece and abroad. At the research level, a survey was carried out, with a sample of seventy (70) teachers, Municipal – High schools and General Lyceums, who served during the school year 2019-2020 in schools of the Municipality of Fyli and more specifically of the municipal unit of Ano Liosia. This area was chosen as it has some special characteristics, in terms of population composition, resides in the region a large population group of Greek Roma, and hosts at its limits the Fyli landfill.

The research questions concern the type of sustainable development programmes implemented in schools in the region, the participation rate of teachers and pupils involved and the role of the school unit manager in their design and implementation. We also explore teachers' views on the characteristics of an effective director at the level of planning, organization and implementation of sustainable development training programmes and the actions by which teachers and pupils are involved in them.

The results of the survey showed that in schools in the region, programs are implemented that meet local needs and specificities, such as waste management and respect for diversity, with moderate participation of teachers and students. In addition, teachers consider that the headmaster of the school unit should be distinguished by wider organizational and administrative skills and ethical characteristics in order to contribute successfully to their implementation, without particularly insisting on the possession of formal qualifications. Finally, the vast majority of them expressed a desire to participate in sustainable development education programmes in the future.

Key words: sustainability, sustainable development, teachers, school director, educational programs.

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Δυσχέρειες υλοποίησης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης	65
Πίνακας 2: Συνέπειες υλοποίησης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξη	67
Πίνακας 3: Τομείς παρέμβασης διευθυντή στην υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης	72
Πίνακας 4: Δεξιότητες του διευθυντή στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης ...	83
Πίνακας 5: Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή που συμβάλλουν στην επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης	87
Πίνακας 6: Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 για τη συσχέτιση μεταξύ φύλου και βαθμίδας εκπαίδευσης, και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί	92
Πίνακας 7: Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 για τη συσχέτιση μεταξύ φύλου και βαθμίδας εκπαίδευσης, και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θεωρούν σημαντικά οι εκπαιδευτικοί.....	94
Πίνακας 8: Έλεγχος διακύμανσης Anova για τη συσχέτιση μεταξύ υπηρεσιακής θέσης και βαθμίδας εκπαίδευσης, και των χαρακτηριστικών του διευθυντή.....	96
Πίνακας 9.1: Αποτελέσματα υποδείγματος πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (binary – logit) για τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης.....	100
Πίνακας 9.2: Αποτελέσματα υποδείγματος πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (binary – logit) για τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης.....	101

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Τα τρία πεδία ανάπτυξης μιας βιώσιμης σχολικής μονάδας.....	30
Γράφημα 2: Κατανομή συχνοτήτων του φύλου των εκπαιδευτικών του δείγματος	56
Γράφημα 3: Κατανομή συχνοτήτων ηλικιών των εκπαιδευτικών του δείγματος	57
Γράφημα 4: Κατανομή συχνοτήτων των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος ...	57
Γράφημα 5: Κατανομή συχνοτήτων της σχολικής βαθμίδας εκπαίδευσης όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.....	58
Γράφημα 6: Κατανομή συχνοτήτων των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος	59
Γράφημα 7: Κατανομή συχνοτήτων της θέσης των εκπαιδευτικών του δείγματος	59
Γράφημα 8: Κατανομή συχνοτήτων προγραμμάτων των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	60
Γράφημα 9: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συμμετοχή των συναδέλφων στο σχολείο υπηρέτησής τους σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης	61
Γράφημα 10: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο υπηρέτησής τους σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης	62
Γράφημα 11: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τον συντονισμό των προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης.....	63
Γράφημα 12: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης	65
Γράφημα 13: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αποτελέσματα της υλοποίησης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης.....	67
Γράφημα 14: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα είδη των προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, τα οποία ανταποκρίνονται στις ανάγκες της περιοχής που υπηρετούν	68

Γράφημα 15: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα συμβολής του διευθυντή του σχολείου στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης.....	69
Γράφημα 16: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεξαγωγή συζήτησης στον σύλλογο διδασκόντων για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης	69
Γράφημα 17: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία των μελών του συλλόγου διδασκόντων για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης.....	70
Γράφημα 18: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του διευθυντή στη συνεργασία για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης	70
Γράφημα 19: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μεθόδους παρέμβασης του διευθυντή στον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης	73
Γράφημα 20: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον συσχετισμό των ευρύτερων διοικητικών δεξιοτήτων του διευθυντή με αυτές της οργάνωσης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης.....	74
Γράφημα 21: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του διευθυντή στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης	75
Γράφημα 22: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ενδιαφέρον και τη δέσμευση του διευθυντή στο πλαίσιο προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης	75
Γράφημα 23: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τρόπους ενίσχυσης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή στο πλαίσιο προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης	76
Γράφημα 24: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχέση των προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης με το ευρύτερο «όραμα» του σχολείου.....	77

Γράφημα 25: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποχρέωση του εκπαιδευτικού να αποδίδει λόγο στον διευθυντή, κατά την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης.....	77
Γράφημα 26: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σπουδαιότητα των τυπικών προσόντων του διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	79
Γράφημα 27: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση του φύλου στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	80
Γράφημα 28: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση της ηλικίας στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	80
Γράφημα 29: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον συγκεντρωτικό τρόπο λήψης αποφάσεων από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	81
Γράφημα 30: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	84
Γράφημα 31: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό ελευθερίας δράσης του εκπαιδευτικού σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης.....	85
Γράφημα 32: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης.....	85
Γράφημα 33: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημαντικότητα του είδους των προγραμμάτων στην περιοχή υπηρετήσής τους	86
Γράφημα 34: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή, σε σχέση με την αποτελεσματικότητα υλοποίησης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης.....	89
Γράφημα 35: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιθυμία συμμετοχής σε σχολικά προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης το επόμενο σχολικό έτος	90

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί αναμφισβήτητα τον αποτελεσματικότερο τρόπο μακροπρόθεσμης αντιμετώπισης όλων των συλλογικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες. Διαμορφώνει αξίες, στάσεις και συμπεριφορές στις επόμενες γενιές, οι οποίες θα κληθούν να αντιμετωπίσουν σε λίγα χρόνια τα προβλήματα αυτά, κατά πάσα πιθανότητα πιο οξυμένα. Ο προσανατολισμός λοιπόν του εκπαιδευτικού μας συστήματος στην εκπαίδευση των μαθητών για την κατανόηση, διαχείριση και αποτελεσματική επίλυση αυτών των προβλημάτων κρίνεται απαραίτητος στο πλαίσιο του στενότερου, αλλά και του ευρύτερου αναλυτικού προγράμματος (π.χ. σχέδια εργασίας, εκπαιδευτικά προγράμματα).

Η ενσωμάτωση επομένως προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης στην εκπαιδευτική καθημερινότητα, αποτελεί σίγουρα μια πολύ ενδιαφέρουσα μεθοδολογική προσέγγιση μετασχηματισμού ενός ευρύτερου θεωρητικού πλαισίου σε παιδαγωγική πρακτική, με στόχο τη δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων μελλοντικών πολιτών, ικανών να συμβάλλουν στη επίλυση φλεγόντων περιβαλλοντικών και κοινωνικών ζητημάτων. Στο πλαίσιο αυτού του εκπαιδευτικού μετασχηματισμού καθοριστικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών που θα εμπλακούν στην οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης στη σχολική μονάδα, αλλά και του διευθυντή του σχολείου, ο οποίος τόσο *de jure* όσο και *de facto* αποτελεί τον ηγέτη, τον συντονιστή, το σημείο αναφοράς κάθε δραστηριότητας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Αντικείμενο λοιπόν αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του διευθυντή του σχολείου, στη βιώσιμη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τις δεξιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας και για τους τρόπους με τους οποίους αυτός μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματική οργάνωση και υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης στο πλαίσιο του σχολείου. Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ενώ στο δεύτερο τα αποτελέσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο της θεωρητικής διερεύνησης περιγράφονται και αποσαφηνίζονται οι έννοιες της βιωσιμότητας, της βιώσιμης ανάπτυξης, ενώ αναλύονται οι τέσσερις διαστάσεις των πυλώνων της (οικονομικός, περιβαλλοντικός, κοινωνικός και πολιτισμικός πυλώνας), έννοιες οι οποίες αποτελούν τα θεμέλια της περαιτέρω μελέτης. Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται μία σύνδεση μεταξύ της εκπαίδευσης και των τεσσάρων αυτών διαστάσεων της βιώσιμης ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, μελετώνται οι τρόποι και οι ενέργειες

με τις οποίες οι στόχοι της βιώσιμης ανάπτυξης για κάθε πυλώνα, μπορούν να μετασχηματιστούν σε μετρήσιμους εκπαιδευτικούς στόχους. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι μετρήσιμοι δείκτες, περιβαλλοντικοί, παιδαγωγικοί και κοινωνικοί, με βάση τους οποίους μια σχολική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτή, προεξάρχοντας του διευθυντή, μπορούν να αξιολογήσουν το κατά πόσο η σχολική τους μονάδα προωθεί και καλλιεργεί στους μαθητές τις αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης, μέσα από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται μια σύνδεση των επιμέρους μοντέλων σχολικής ηγεσίας με τα χαρακτηριστικά της βιώσιμης ηγεσίας ενός σχολείου, ενώ στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάζονται τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών σε σχέση με την επίδραση της σχολικής ηγεσίας στη βιώσιμη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

Στο δεύτερο μέρος ακολουθεί η εμπειρική ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα, το έκτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και παρουσιάζει την αναγκαιότητα διεξαγωγής της, τη σημαντικότητα και την πρωτοτυπία της. Επίσης, διατυπώνονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο – ερωτηματολόγιο, η διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων και τέλος περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, και η μελέτη ολοκληρώνεται στο όγδοο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, συσχετίζονται με τα πορίσματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και προηγούμενων ερευνών, και διατυπώνονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του υπό εξέταση θέματος.

Στο τέλος της εργασίας αναφέρεται η βιβλιογραφία επί του θέματος, η οποία μελετήθηκε, και υπάρχει παράρτημα με το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή το ερωτηματολόγιο που μοιράσθηκε στους εκπαιδευτικούς, και τους στατιστικούς πίνακες του προγράμματος που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, με βάση τους οποίους συντάχθηκαν οι πίνακες και τα γραφήματα εντός του κειμένου της εργασίας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Βιωσιμότητα και Βιώσιμη Ανάπτυξη

1.1 Η έννοια της Βιωσιμότητας

Η έννοια της βιωσιμότητας αποτελεί μία από τις πιο πολυσχιδείς έννοιες της σημερινής επιστημολογίας. Το πολυδιάστατο εννοιολογικό περιεχόμενό της διευρύνεται συνεχώς και αποκτά νέες διαστάσεις, εξαιτίας κυρίως των περιβαλλοντικών, κοινωνικών και οικονομικών εξελίξεων που σχετίζονται με το ίδιο, όπως για παράδειγμα η κλιματική αλλαγή, η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη και η διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων σε πολλές περιοχές του πλανήτη.

Από καθαρά γλωσσολογική άποψη, η έννοια της βιωσιμότητας σχετίζεται με την ικανότητα μιας οντότητας, μιας διαδικασίας ή ενός αποτελέσματος να διατηρείται αναλλοίωτο, με το πέρασμα του χρόνου (Basiago,1998). Ωστόσο, οι περισσότεροι σύγχρονοι ακαδημαϊκοί και μελετητές νοηματοδοτούν την έννοια αυτή, συσχετίζοντάς τη με την προσπάθεια του ανθρώπου να διατηρήσει τους ρυθμούς ανάπτυξης και ευημερίας της κοινωνίας του, ικανοποιώντας τις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες του αφενός και αφετέρου θεμελιώνοντας ένα υγιές οικονομικό, οικολογικό και κοινωνικό περιβάλλον, τόσο για τη γενιά του, όσο και για τις επόμενες γενεές. Πιο συγκεκριμένα, ο Stoddart (2011), ορίζει τη βιωσιμότητα, ως την αποτελεσματική και δίκαιη κατανομή των πόρων ενδογενεακά και διαγενεακά, με την παράλληλη λειτουργία των κοινωνικο – οικονομικών δραστηριοτήτων μέσα στα όρια ενός πεπερασμένου οικοσυστήματος, ενώ ο Ben-Elι (2015), θεωρεί τη βιωσιμότητα ως μια δυναμική διαδικασία ισορροπίας, στην προσπάθεια αλληλεπίδρασης μεταξύ πληθυσμιακών ομάδων και της φέρουσας ικανότητας του περιβάλλοντος, ώστε και οι ανθρώπινες κοινωνίες να υλοποιούν την αναπτυξιακή τους δυναμική, χωρίς όμως να προκαλούν δυσμενείς, μη αναστρέψιμες επιπτώσεις στη φέρουσα ικανότητα ανανέωσης των φυσικών πόρων του περιβάλλοντος, από το οποίο εξαρτώνται.

Με βάση τις παραπάνω απόψεις, η έννοια της βιωσιμότητας σχετίζεται άμεσα με τις ανθρώπινες δραστηριότητες και τη δυνατότητά τους να ικανοποιούν τις ανθρώπινες ανάγκες και επιθυμίες, χωρίς να εξαντλούνται όμως οι φυσικοί πόροι του πλανήτη για τις επόμενες γενεές. Αυτή η διαπίστωση εύλογα προκαλεί σκέψεις και ανησυχίες σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους οι ανθρώπινες κοινωνίες μπορούν να διατηρήσουν την υφιστάμενη οικονομική ανάπτυξη προς όφελος όλων, με τους διαθέσιμους, ανανεώσιμους οικολογικούς πόρους για την ανάπτυξη αυτή. Επομένως, ο μετασχηματισμός της παγκόσμιας οικονομίας και κοινωνίας σε

βιώσιμες, αποτελεί μια από τις άμεσες και επείγουσες προτεραιότητες που οφείλουμε να υλοποιήσουμε, ειδικά προς όφελος των επόμενων γενεών (Hák et al., 2016).

Μολονότι όμως, ο όρος της διαγενεακής ισότητας αποτελεί βασική παράμετρο ορισμού της έννοιας της βιωσιμότητας, εύλογα προκαλεί ασάφεια στην όλη προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης, καθώς οι ανάγκες των μελλοντικών γενεών δεν είναι ούτε εύκολο να καθοριστούν ούτε να προσδιοριστούν. Επομένως, οι σύγχρονες προσεγγίσεις του όρου της βιωσιμότητας επιδιώκουν να προβληματίσουν και να ενσωματώσουν την κοινωνική, περιβαλλοντική και οικονομική διάσταση σε κάθε σχεδιαζόμενο μοντέλο ικανοποίησης των ανθρώπινων αναγκών, με τρόπο που θα είναι επωφελής στο διηνεκές, σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα και τις προβλέψεις μας για το μέλλον (Hasslöf & Malmberg, 2015).

Από αυτή την άποψη λοιπόν, όπως αναφέρουν οι Acemoglu και Robinson (2012), τα «βιώσιμα» οικονομικά μοντέλα επιδιώκουν να συσσωρεύουν και να χρησιμοποιούν «βιώσιμα» φυσικά και χρηματοοικονομικά κεφάλαια, τα «βιώσιμα» περιβαλλοντικά μοντέλα ενδιαφέρονται για τη διατήρηση της βιοποικιλότητας και της οικολογικής ακεραιότητας, ενώ τέλος τα «βιώσιμα» κοινωνικά μοντέλα αποβλέπουν στο να διασφαλίζουν διαρκώς την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και ευημερία, επαναπροσδιορίζοντας κοινωνικούς θεσμούς όπως τα συστήματα εκπαίδευσης, με στόχο την επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης.

1.2. Η έννοια της Βιώσιμης Ανάπτυξης

Η έννοια της «βιώσιμης ανάπτυξης», πολλές φορές συγχέεται με την έννοια της «βιωσιμότητας» καθώς εμπεριέχεται ως επιθετικός προσδιορισμός στην έννοια της «ανάπτυξης», δημιουργώντας ένα ονοματικό σύνολο, το οποίο σε μια πρώτη ανάγνωση ίσως φαίνεται ακόμα και αντιφατικό στον συνδυασμό του. Σύμφωνα με την αντίληψη που κυριαρχεί άλλωστε σε μεγάλη μερίδα του καπιταλιστικού κόσμου, η ανάπτυξη των σύγχρονων κοινωνιών στηρίζεται αναπόφευκτα, στην υπερεκμετάλλευση τόσο φυσικών, όσο και ανθρώπινων πόρων, διαπίστωση που αντιτίθεται στο περιεχόμενο του όρου βιωσιμότητα, όπως το προσεγγίσαμε πρωτύτερα. Όμως υπό προϋποθέσεις, τις οποίες θα αναλύσουμε στη συνέχεια, ο συνδυασμός των δύο αυτών εννοιών θα πρέπει να υπερβεί τα όρια του απλού αθροίσματος του περιεχομένου τους, οδηγώντας σε μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης, με ευεργετικά για τον άνθρωπο αποτελέσματα στο παρόν και στο μέλλον.

Ο πιο γνωστός και κοινά αποδεκτός ορισμός για τη βιώσιμη ανάπτυξη έχει δοθεί από την επιτροπή Brundtland (1987) σύμφωνα με τον οποίο ορίζει τη βιώσιμη ανάπτυξη *«ως την*

ανάπτυξη που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της τρέχουσας γενιάς χωρίς να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ανταποκρίνονται στις δικές τους ανάγκες». Ο ορισμός αυτός γίνεται κοινά αποδεκτός, καθώς προτείνει, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ της ανθρώπινης κοινωνίας και του περιβάλλοντος, στο πλαίσιο της παγκόσμιας αναπτυξιακής πολιτικής, χωρίς να υπάρχει ο κίνδυνος ανήκεστων επιβλαβών συνεπειών στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον για το μέλλον. Προτείνει λοιπόν, σε ευρύτερο επίπεδο, τη διατήρηση ενός υψηλού βιοτικού επιπέδου, χωρίς όμως οι ανθρώπινες δραστηριότητες να θέτουν σε κίνδυνο τα οικοσυστήματα του πλανήτη, προκαλώντας περιβαλλοντικά προβλήματα, όπως η αποψίλωση των δασών και η ρύπανση του νερού και της ατμόσφαιρας, που μπορούν να οδηγήσουν στην κλιματική αλλαγή και στη εξαφάνιση ειδών (Browning & Rigolon, 2019).

Διάχυτος όμως είναι ο προβληματισμός για το πώς μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στην πράξη το περιεχόμενο του παραπάνω ορισμού, καθώς πολλοί ασκούν κριτική στην εννοιολογική ασάφεια προσδιορισμού του (Porter & Cordoba, 2009). Ωστόσο, πολλοί μελετητές θεωρούν ότι η φαινομενική ασυμβατότητα μεταξύ των όρων «βιώσιμη» και «ανάπτυξη» είναι δυνατόν να αρθεί, υπό την οπτική μιας σφαιρικής προσέγγισης, όπου ο όρος «ανάπτυξη» θα απεκδυθεί τον αλόγιστο καταναλωτικό του προσανατολισμό και θα λάβει την έννοια της «προσαρμογής» των ανθρώπινων αναγκών στους διαθέσιμους περιβαλλοντικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς πόρους (Pirages, 1997).

Με τον τρόπο αυτό θα επιτευχθεί μια λελογισμένη οικονομική πρόοδος, με στόχο την κάλυψη των πραγματικών ανθρώπινων αναγκών, με σεβασμό στην προστασία του περιβάλλοντος και κοινωνική δικαιοσύνη. Κάτω από αυτό το πρίσμα η βιώσιμη ανάπτυξη στοχεύει στην επίτευξη κοινωνικής προόδου, περιβαλλοντικής ισορροπίας και οικονομικής ανάπτυξης (Gossling-Goidsmit, 2018). Η εξισορρόπηση αυτή γίνεται πιο επιβεβλημένη στις μέρες μας, όπου ο παγκόσμιος πληθυσμός αυξάνεται με ραγδαίους ρυθμούς και κατ' επέκταση και οι ανάγκες του, ενώ οι φυσικοί πόροι αδυνατούν να έχουν αντίστοιχους ρυθμούς ανανέωσης. Η ορθολογική τους διαχείριση λοιπόν, είναι ο μόνος τρόπος ταυτόχρονης ικανοποίησης των αναγκών της παρούσας γενιάς, χωρίς να υπονομεύεται η δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες.

Συμπερασματικά, μολονότι πολλές φορές οι έννοιες «βιωσιμότητα» και «βιώσιμη ανάπτυξη» αντιμετωπίζονται ως συνώνυμες, οι εννοιολογικές τους διαφορές είναι διακριτές. Η «βιωσιμότητα» δηλαδή είναι ο απώτερος και τελικός στόχος, μιας διαδικασίας που ονομάζεται «βιώσιμη ανάπτυξη» και η οποία αποσκοπεί στην προσαρμογή της ανάπτυξης των ανθρώπινων

κοινωνιών στις δυνατότητες του περιβάλλοντος και στις απαιτήσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης (Kolk, 2016).

1.3 Οι πυλώνες της Βιώσιμης Ανάπτυξης

Έχοντας ως προοπτική τη διατήρηση της ανάπτυξης της ανθρώπινης κοινωνίας στο διηνεκές, η θεωρία της βιώσιμης ανάπτυξης δίνει έμφαση στον μετασχηματισμό της διαδικασίας προόδου, με βάση κυρίως περιβαλλοντικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η οικονομική ανάπτυξη, ταυτόχρονα με την περιβαλλοντική προστασία και την κοινωνική ισότητα, με επιστέγασμα τη διάσταση του πολιτισμού, η οποία διατρέχει οριζόντια και υποστηρίζει τους στόχους των άλλων τριών πυλώνων (Hawkes, 2001).

1.3.1. Οικονομική διάσταση της βιωσιμότητας

Η οικονομική βιωσιμότητα συνεπάγεται ένα σύστημα παραγωγής που ικανοποιεί τα σημερινά επίπεδα κατανάλωσης χωρίς να διακυβεύεται η κάλυψη των μελλοντικών αναγκών. Η παραδοσιακή αντίληψη ότι οι φυσικοί πόροι είναι απεριόριστοι έκανε τις ανθρώπινες κοινωνίες να εστιάζουν στην ανεξέλεγκτη εκμετάλλευσή τους, χωρίς να υπολογίζουν τις «εξωτερικότητες», δηλαδή τις επιπτώσεις των αποφάσεων μιας οικονομικής μονάδας (επιχείρηση, οργανισμός, ιδιώτης) στο εξωτερικό περιβάλλον δηλαδή σε τρίτους (Ψαχαρόπουλος, 1999). Πολλοί πίστεψαν ότι η οικονομική ανάπτυξη θα συνοδευόταν από μια πρωτόγνωρη τεχνολογική πρόοδο, η οποία θα εύρισκε τρόπους για την ανασύσταση των φυσικών πόρων που καταναλώνονται κατά την παραγωγική διαδικασία. Ωστόσο, έχουμε πλέον συνειδητοποιήσει ότι οι φυσικοί πόροι δεν είναι ανεξάντλητοι και δεν μπορούν να αναπληρωθούν ή να ανανεωθούν στο σύνολό τους, με οποιονδήποτε τρόπο, διαπίστωση η οποία έχει οδηγήσει πολλούς επιστήμονες στο να αμφισβητήσουν ανοικτά τη σκοπιμότητα μιας τέτοιας ανεξέλεγκτης ανάπτυξης και κατανάλωσης.

Από την άλλη πλευρά η βιώσιμη ανάπτυξη στοχεύει στην οικονομική βέβαια ανάπτυξη, με σεβασμό όμως στο περιβάλλον. Υπόσχεται μια μορφή ρεαλιστικής οικονομικής προόδου, με βασικό στοιχείο την προστασία του περιβάλλοντος, η οποία πρέπει να εξασφαλίζεται με αυστηρούς, κρατικούς κυρίως ελέγχους, τόσο στην παραγωγική διαδικασία, όσο και στους μηχανισμούς της αγοράς. Επιδιώκει την αναμόρφωση της σχέσης μεταξύ οικονομικής ανάπτυξης και περιβαλλοντικής υποβάθμισης, έχοντας ως πρότυπο χώρες, όπως για παράδειγμα

οι Σκανδιναβικές, οι οποίες διατήρησαν θετικούς ρυθμούς ανάπτυξης, περιορίζοντας παράλληλα την κατανάλωση ενέργειας και πρώτων υλών, ανά μονάδα παραγόμενου προϊόντος (Παπανδρέου & Σαρτζετάκης, 2002).

Σύμφωνα με την παραπάνω οπτική, ο όρος «ανάπτυξη» αποκτά το περιεχόμενο της ήπιας προσαρμογής και όχι της αλόγιστης αύξησης των οικονομικών μεγεθών, τα οποία στηρίζονται κυρίως στην υπερκατανάλωση, προτείνοντας ένα παραγωγικό μοντέλο που θα μπορεί να εξασφαλίσει ένα βιώσιμο μέλλον σε ολόκληρο τον πληθυσμό του πλανήτη, μέρος του οποίου σήμερα είναι αποκλεισμένο από τα αγαθά της προόδου. Μια ανάπτυξη με οικονομική και κοινωνική ευαισθησία, βασισμένη στην κυκλική οικονομία και στην ορθολογική διαχείριση των διαθέσιμων οικονομικών κεφαλαίων, με ευαισθησία σε σχέση με τα όρια και τις δυνατότητες της οικονομικής ανάπτυξης και με τον αντίκτυπό της στο βιοφυσικά και κοινωνικά οικοσυστήματα (Λιόγκας, 2018).

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι μια τέτοια προσέγγιση δεν επιδιώκει βραχυπρόθεσμα οικονομικά οφέλη αμφιβόλου διάρκειας, αλλά αποσκοπεί σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική, που προϋποθέτει μακροχρόνιο σχεδιασμό με θετικές συνέπειες στην παρούσα και στις επόμενες γενιές.

1.3.2. Περιβαλλοντική διάσταση της βιωσιμότητας

Η έννοια της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας σχετίζεται με την ικανότητα του φυσικού περιβάλλοντος να παραμένει ανθεκτικό και παραγωγικό, ως προς το να υποστηρίζει την ανθρώπινη ανάπτυξη, χωρίς να εξαντλείται το ίδιο. Το φυσικό περιβάλλον λοιπόν πρέπει να χρησιμοποιείται ως μια πεπερασμένη πηγή οικονομικών εισροών προς εκμετάλλευση από τους ανθρώπους, με ρυθμούς που επιτρέπουν τη φυσική αναδημιουργία του και ως ένας αποδέκτης επεξεργασμένων υπολειμμάτων, τα οποία μπορούν να αφομοιωθούν από αυτό, χωρίς να το καταστρέφουν (Diesendorf, 2000).

Σκοπός λοιπόν της βιώσιμης διαχείρισης των φυσικών πόρων είναι η διασφάλιση της ποσότητας και της ποιότητάς τους, κάτι που απειλείται από την αλόγιστη κατάχρησή τους στο όνομα μιας αχαλίνωτης ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα αυτής της κατάχρησης είναι ορατά στις μέρες μας, κυρίως όσον αφορά την κλιματική αλλαγή και τα καταστροφικά φαινόμενα που παρατηρούνται, όπως το φαινόμενο του θερμοκηπίου, την αύξηση της στάθμης των ωκεανών, το λιώσιμο των πάγων, την απώλεια της βιοποικιλότητας κ.α.. Ο άνθρωπος λοιπόν θα πρέπει να διαχειρίζεται και να ζει με τα προϊόντα των ανανεώσιμων πηγών του περιβάλλοντος, χωρίς να

εξαντλεί αυτό που ονομάζουμε «πάγιο φυσικό κεφάλαιο» (Καραμέρης, 2008). Η ορθή διαχείριση των φυσικών πηγών συνίσταται επομένως, τόσο στην ορθή και αποτελεσματική διαχείρισή τους, όσο και στην αποκατάσταση των βλαβών που έχουν ήδη προκληθεί.

Συνεπώς, η καλλιέργεια «περιβαλλοντικού ήθους» και η συνεχής επαγρύπνηση για την προστασία του περιβάλλοντος αποτελούν βασικές αρχές για την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στην αλληλεπιδραστική σχέση ανθρώπου και περιβάλλοντος. Ο μετασχηματισμός της σχέσης αυτής από σχέση εξάρτησης και εκμετάλλευσης σε σχέση σεβασμού, προϋποθέτει την αλλαγή της κυρίαρχης ανθρωποκεντρικής – εγωιστικής αντίληψης, με βάση την οποία ο άνθρωπος είναι το ανώτερο ιεραρχικά ον στον πλανήτη, κυρίαρχος των φυσικών οικοσυστημάτων, τα οποία υπάρχουν για να τον υπηρετούν και για να τα εκμεταλλεύεται οικονομικά, οδηγώντας τα στην καταστροφή, χωρίς όμως να συνειδητοποιεί ότι στην ίδια καταστροφή οδηγείται και το ανθρώπινο είδος.

Η πραγματοποίηση του σκοπού της προστασίας του περιβάλλοντος και της βιώσιμης ανάπτυξης προϋποθέτει όμως και την προώθηση βιώσιμων προτύπων παραγωγής και κατανάλωσης. Η νέα αυτή οικονομική αναπτυξιακή προσέγγιση βασίζεται στην παραγωγή όσο το δυνατόν περισσότερων αγαθών για την κάλυψη των πληθυσμιακών αναγκών, με όσο το δυνατόν λιγότερους και πιο ανανεώσιμους φυσικούς πόρους. Αυτό σημαίνει περιορισμό στο ελάχιστο ρυπογόνων δραστηριοτήτων, μείωση της παραγωγής προϊόντων που χρειάζονται μεγάλες ποσότητες ενέργειας και πρώτων υλών, επένδυση και προώθηση τεχνολογιών προστασίας του περιβάλλοντος, βιολογικές καλλιέργειες κ.τ.λ.. (UNESCO, 2005). Όλα τα παραπάνω είναι ιδιαίτερα σημαντικά, καθώς επηρεάζουν την παραγωγική σταθερότητα του φυσικού περιβάλλοντος και τις δυνατότητές του να υποστηρίξει την ανθρώπινη ζωή και ανάπτυξη.

1.3.3. Κοινωνική διάσταση της βιωσιμότητας

Η κοινωνική βιωσιμότητα υφίσταται όταν οι τυπικές αλλά και οι άτυπες κοινωνικές διαδικασίες, συστήματα, δομές και σχέσεις υποστηρίζουν ενεργά την ικανότητα των σημερινών και των μελλοντικών γενεών να δημιουργήσουν υγιείς κοινότητες συμβίωσης. Οι κοινωνικά βιώσιμες κοινότητες είναι δίκαιες, ποικιλόμορφες, αλληλοεξαρτώμενες και δημοκρατικές, με απώτερο στόχο να παρέχουν μια καλή ποιότητα ζωής στα μέλη τους. Για την επίτευξη της κοινωνικής βιωσιμότητας θα πρέπει τα μέλη των κοινωνιών να αποσκοπούν έμπρακτα στην υλοποίηση κάποιων βασικών αρχών (McKenzie, 2004):

1. *Ισότητα*: Όλα τα μέλη έχουν τις ίδιες ευκαιρίες πρόσβασης σε κοινωνικά αγαθά και υπηρεσίες, όπως σε αυτές που σχετίζονται με την υγεία και την εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στα φτωχότερα και κοινωνικά αποκλεισμένα στρώματα, αντιδρώντας σε κάθε φαινόμενο κοινωνικού αποκλεισμού.
2. *Διαφορετικότητα*: Η κοινότητα σέβεται, προωθεί και ενθαρρύνει έμπρακτα την κοινωνική και πολιτισμική ποικιλομορφία.
3. *Διασύνδεση- Αλληλεπίδραση*: Η κοινότητα παρέχει διαδικασίες, συστήματα και δομές που προωθούν τη διασύνδεση και αλληλεπίδραση των μελών της εντός και εκτός της κοινότητας σε επίσημο, θεσμικό αλλά και ανεπίσημο επίπεδο.
4. *Ποιότητα ζωής*: Η κοινότητα εξασφαλίζει ότι ικανοποιούνται οι βασικές ανάγκες και ενισχύει ένα επίπεδο καλής ποιότητας ζωής για όλα τα μέλη της, σε ατομικό, ομαδικό και κοινοτικό επίπεδο.
5. *Δημοκρατική διακυβέρνηση* : Η κοινότητα παρέχει συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων και δημοκρατικές μορφές διακυβέρνησης για όλα τα μέλη της.

Μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πτυχή της κοινωνικής βιωσιμότητας σχετίζεται με τους τρόπους με τους οποίους μια κοινωνία επιδιώκει να καταπολεμήσει τον βασικότερο ίσως λόγο κοινωνικού αποκλεισμού, τη φτώχεια. Είναι γενικά αποδεκτό ότι η καταπολέμηση της φτώχειας δε θα πρέπει να συνεπάγεται περιβαλλοντική καταστροφή ούτε βέβαια οικονομική αστάθεια. Θα πρέπει να στοχεύει στην άμβλυνση της φτώχειας εντός των υφιστάμενων βιώσιμων περιβαλλοντικών και οικονομικών συνθηκών, κάτι που αποδεικνύει την αλληλεξάρτηση μεταξύ των πυλώνων αειφορίας. (Scopelliti et al., 2018).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η κοινωνική βιωσιμότητα δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί, καθώς οι κοινωνικές σχέσεις είναι περίπλοκες και πολυπαραγοντικές. Σε αντίθεση με τα περιβαλλοντικά και οικονομικά συστήματα όπου οι ροές και οι διαδικασίες είναι περισσότερο «απτές» και πιο εύκολα παρατηρήσιμες, οι δυναμικές που αναπτύσσονται μέσα στο κοινωνικό σύστημα είναι άυλες και δεν μπορούν να προσδιορισθούν και να ερμηνευθούν εύκολα. Συνοψίζοντας λοιπόν, η κοινωνική βιωσιμότητα καλύπτει ευαίσθητα κοινωνικά θέματα όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, την κοινωνική δικαιοσύνη, τη διασφάλιση αποτελεσματικής λειτουργίας του κράτους δικαίου, κοινωνικά χαρακτηριστικά τα οποία προάγουν την κοινωνική ειρήνη και την βιώσιμη κοινωνική σταθερότητα.

1.3.4. Πολιτισμική διάσταση της βιωσιμότητας

Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι προηγούμενες τρεις διαστάσεις της βιωσιμότητας δεν είναι δυνατόν να αντικατοπτρίζουν πλήρως την πολυπλοκότητα της σημερινής κοινωνίας. Με δεδομένο αυτό, τα τελευταία χρόνια πολλοί φορείς, συμπεριλαμβανομένης της UNESCO (2001), και ερευνητές συνηγορούν στην ένταξη του *πολιτισμού* στο μοντέλο αειφόρου ανάπτυξης, ως τέταρτου πυλώνα, δεδομένου ότι η πολιτισμική κουλτούρα τελικά διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό, τη μορφή και τις διαδικασίες προσέγγισης του περιεχομένου, που εννοούμε με τον όρο «ανάπτυξη» και καθορίζει πώς οι άνθρωποι ενεργούν στο πλαίσιο των κοινωνικών τους σχέσεων, ακόμα και σε επίπεδο διαχείρισης περιβάλλοντος και οικονομίας.

Αυτή η προσέγγιση αντιμετωπίζει τη σχέση μεταξύ *πολιτισμού* και *βιώσιμης ανάπτυξης* μέσα από ένα διπλό πρίσμα. Αρχικά, ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη του ίδιου του πολιτιστικού τομέα (δηλ. πολιτιστική κληρονομιά, πολιτιστική βιομηχανία, βιοτεχνία, πολιτιστικός τουρισμός κ.τ.λ.), ως θεμελιώδους κλάδου της βιώσιμης ανάπτυξης και δεύτερον, στοχεύει στο να διασφαλίσει ότι ο πολιτισμός, ως κουλτούρα συμπεριφοράς και δράσης και ως θεμέλιο του ανθρώπινου αξιακού κώδικα, διατρέχει όλες τις δημόσιες πολιτικές, ιδίως εκείνες που σχετίζονται με την εκπαίδευση, την οικονομία, την επιστήμη, την επικοινωνία, το περιβάλλον, την κοινωνική συνοχή και τη διεθνή συνεργασία (Antonίου, 2016).

Οι κοινωνίες μας λοιπόν δεν αντιμετωπίζουν μόνο οικονομικές, κοινωνικές ή περιβαλλοντικές προκλήσεις. Η γνώση, η δημιουργικότητα, η ποικιλομορφία και η πολυπολιτισμικότητα είναι οι βάσεις υγιούς διαλόγου για την ειρήνη και την πρόοδο, καθώς αυτές οι αξίες είναι εγγενώς συνδεδεμένες με την ανθρώπινη συμπεριφορά, και τις ατομικές και συλλογικές ελευθερίες. Ο διαπολιτισμικός λοιπόν διάλογος είναι μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της ανθρωπότητας και η δημιουργικότητα, η οποία βασίζεται στην πολιτισμική διαφορετικότητα, αναγνωρίζεται ως μια ανεξάντλητη πηγή καινοτόμων ιδεών για τη συνολική βιώσιμη ανάπτυξη κάθε κοινωνίας (UCLG, U. C., & Governments, L., 2010).

Στο πλαίσιο αυτό, με βάση την Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO (2001) για την πολιτιστική πολυμορφία, οι εκπρόσωποι των κυβερνήσεων συμφώνησαν σε κοινή δήλωση για την καθιέρωση του πολιτισμού ως του τέταρτου πυλώνα της αειφόρου ανάπτυξης. Αυτός ο τέταρτος πυλώνας δημιουργεί στέρεες γέφυρες με τις άλλες τρεις διαστάσεις και είναι συμβατός και αλληλένδετος με κάθε μία από αυτές. Έτσι οι κυβερνήσεις των κρατών συμφώνησαν να εργαστούν για μια υγιή, ασφαλή, ανεκτική και δημιουργική κοινωνία (και όχι μόνο οικονομικά ευημερούσα). Αυτό σημαίνει ότι οι εθνικές κυβερνήσεις οφείλουν να προωθήσουν ένα μοντέλο ανάπτυξης που θα περιλαμβάνει και τη διασφάλιση της απόλαυσης του πολιτισμού και των

συνιστωσών του από όλους, και την προστασία και την ενίσχυση των δικαιωμάτων των πολιτών στην ελευθερία έκφρασης και την πρόσβαση σε πληροφορίες και πόρους, εντός ενός πολιτισμικού περιβάλλοντος, το οποίο αλληλεπιδρά και με άλλα σε παγκόσμιο επίπεδο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη

2.1 Εκπαίδευση για την περιβαλλοντική διάσταση της βιωσιμότητας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στόχος της ορθής διαχείρισης των φυσικών πόρων είναι η εξασφάλιση της επαρκούς ποσότητας και ποιότητάς τους, για την παρούσα και τις επόμενες γενεές. Η υλοποίηση αυτού του στόχου, που προϋποθέτει την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, απαιτεί την προώθηση και εφαρμογή βιώσιμων προτύπων παραγωγής και κατανάλωσης. Βασικός προσανατολισμός είναι η παραγωγή και κατανάλωση των απαραίτητων αγαθών για την κάλυψη των πληθυσμιακών αναγκών, με την αξιοποίηση όσο το δυνατόν λιγότερων φυσικών πόρων, εκμεταλλευόμενοι κυρίως ανανεώσιμες πηγές ενέργειας (UNESCO, 2005).

Η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη καλείται αρχικά, σε θεωρητικό επίπεδο, να συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό βασικών αξιών όσον αφορά τη σχέση μας με το περιβάλλον, να καλλιεργήσει ουσιαστικά αρχές περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και να περιορίσει την υπερκαταναλωτική μανία, η οποία παρατηρείται στις μέρες μας (Φλογαίτη & Λιαράκου, 2009).

Σε άμεση συνάφεια με το ζήτημα της υπερκατανάλωσης, σε πρακτικό πλέον επίπεδο, βρίσκεται το πρόβλημα της παραγωγής και διάθεσης των αποβλήτων. Το πρόβλημα είναι τόσο ποσοτικό και σχετίζεται με τον περιορισμό των παραγόμενων αποβλήτων και την αύξηση των επαναχρησιμοποιούμενων υλικών, όσο και ποιοτικό και συνδέεται με την προώθηση ασφαλέστερων, για το περιβάλλον και τον άνθρωπο, μεθόδων διαχείρισης και απόθεσης των απορριμμάτων. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη πρέπει να καλλιεργεί αλλαγές στις καταναλωτικές συνήθειες των μαθητών. Η επαναχρησιμοποίηση υλικών και συσκευασιών, η ανακύκλωση και η ευαισθητοποίηση σε θέματα διαχείρισης αποβλήτων, με στόχο τη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών είναι βασική προτεραιότητα κάθε μορφής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Trikaliti, 2015).

Επιπλέον, ζητήματα μείωσης της βιοποικιλότητας, αλλαγής του κλίματος και υπερθέρμανσης του πλανήτη, διαχείρισης του πόσιμου νερού και της ενέργειας αποτελούν φλέγοντα περιβαλλοντικά προβλήματα, στην αντιμετώπιση των οποίων καλείται να συμβάλλει η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα στα παραπάνω προβλήματα είναι αναγκαίος ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων και εκπαιδευτικών επισκέψεων, ώστε να μπορέσουν εκπαιδευτικοί και μαθητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, να

ευαισθητοποιηθούν, να υιοθετούσουν στάσεις και συμπεριφορές που θα συμβάλλουν στη διατήρηση της βιοποικιλότητας, στην αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής, στην ορθή διαχείριση των υδάτινων πόρων και σε διαδικασίες εξοικονόμησης ενέργειας (Huckle, 1991).

Συμπερασματικά, το σχολείο είναι ο μοναδικός θεσμός, ο οποίος είναι σε θέση να συνδέσει τα περιβαλλοντικά προβλήματα σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως βασικός φορέας αλλαγής, μέσα από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να δρα το άτομο ως ενεργός και υπεύθυνος πολίτης, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

2.2 Εκπαίδευση για την οικονομική διάσταση της βιωσιμότητας

Η βιώσιμη ανάπτυξη δεν αντιτίθεται στη διαρκή προσπάθεια του ανθρώπου, ατομικά και συλλογικά, για οικονομική πρόοδο, ανάπτυξη και ευημερία. Δε μπορεί όμως να αποδεχθεί τη συνεχή περιβαλλοντική υποβάθμιση, η οποία αποβαίνει επικίνδυνη και για τον ίδιο τον άνθρωπο, στο όνομα μιας πλασματικής οικονομικής ευμάρειας, που δεν αφορά τελικά το σύνολο της ανθρωπότητας.

Από την άλλη πλευρά η προβληματική της βιώσιμης ανάπτυξης δεν αρθρώνει μόνο καταγγελτικό λόγο, αλλά προσπαθεί να προτείνει και ένα νέο παραγωγικό και οικονομικό μοντέλο, το οποίο θα μπορέσει να θεμελιώσει ένα βιώσιμο οικονομικά μέλλον για το σύνολο των ανθρώπων. Με βάση το μοντέλο αυτό, δεν υφίσταται θεμελιώδης σύγκρουση μεταξύ οικονομικής ανάπτυξης και προστασίας του περιβάλλοντος. Αντιθέτως, η βιώσιμη ανάπτυξη θεωρείται ως η μόνη ελπίδα ώστε να υπάρχει οικονομική ευημερία στο μέλλον, καθώς η έννοια της «προσαρμογής» συνδέει το επίπεδο και τους ρυθμούς οικονομικής ανάπτυξης, με τα όρια αντοχής και αναπλήρωσης των φυσικών πόρων του πλανήτη (Ευθυμίουπουλος, 2003).

Με δεδομένο τις παραπάνω διαπιστώσεις, η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη, αποσκοπεί αρχικά στην καταπολέμηση της φτώχειας, μέσω της μετάδοσης επικαιροποιημένων γνώσεων και την αποτελεσματική καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων, μέσω των οποίων το άτομο μπορεί να διεκδικήσει την κοινωνική του ανέλιξη και τη διεκδίκηση επαγγελματικών ευκαιριών και θέσεων εργασίας, που θα του εξασφαλίσουν ένα ικανοποιητικό εισόδημα και ένα αξιοπρεπές επίπεδο διαβίωσης (Agenda UN, 1992).

Επιπλέον, μέσω της εκπαίδευσης επιδιώκεται η αλλαγή των προτύπων κατανάλωσης, ώστε να ικανοποιούνται οι βασικές ανάγκες των ανθρώπων, χωρίς όμως υπερβολές και σπατάλες που οδηγούν στην εξάντληση των φυσικών πόρων αφενός και στην παραγωγή

τεράστιου όγκου απορριμμάτων αφετέρου. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο φορέας εκείνος που θα μεταδώσει στους μαθητές πολύτιμες γνώσεις και εμπειρίες, μέσω των οποίων οι μελλοντικοί ακαδημαϊκοί πολίτες θα συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να ζουν εξίσου καλά, αν όχι καλύτερα, καταναλώνοντας λιγότερο. Με τον τρόπο αυτό θα ανατραπεί μια κυρίαρχη, αλλά λανθασμένη στις μέρες μας αντίληψη, ότι η έννοια της ποιότητας ζωής και της ευημερίας συνυφαίνεται άμεσα με τον άκρατο καταναλωτισμό (Κούσουλας, 2000).

Ένας άλλος οικονομικός τομέας στον οποίο η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά είναι αυτός της ανάδειξης των οικονομικών ιδιαιτεροτήτων και αναγκών της τοπικής κοινωνίας. Ειδικότερα, με την έννοια της «από-ανάπτυξης» (Μόγιας, 2013), προτάσσεται η ιδέα της επιστροφής στην οικονομία της τοπικής κοινωνίας και ο επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών στις ανάγκες της, ως απάντηση στην παγκοσμιοποιημένη οικονομία και ως ευκαιρία για άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, χωρίς μετακίνηση από τον τόπο διαμονής.

Τέλος, υπάρχουν και επιμέρους οικονομικά ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη, όπως αυτό του περιβαλλοντικού αποτυπώματος της μετακίνησης, ιδιαίτερα των μαθητών, όπου επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση τους σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις ρυπογόνων εκπομπών από τις μεταφορές και η απεξάρτηση από τα αυτοκίνητα, με παράλληλη στροφή προς τη χρήση των μέσων μαζικής μεταφοράς και για πιο κοντινές αποστάσεις, το ποδήλατο ή το περπάτημα.

Το βασικό όμως ζήτημα είναι ότι οι εκπαιδευτικές αυτές πρωτοβουλίες θα πρέπει να προηγούνται και να καθορίζουν τις οικονομικές πρωτοβουλίες και όχι να ακολουθούν ασθμαίνοντας, προσπαθώντας να αποτρέψουν ή να περιορίσουν τις όποιες καταστροφικές συνέπειες οφορουνιστικών και τυχοδιωκτικών επιλογών, που αποσκοπούν αποκλειστικά στο γρήγορο και εύκολο κέρδος.

2.3 Εκπαίδευση για την κοινωνική διάσταση της βιωσιμότητας

Κατά γενική ομολογία το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα πολλά κοινωνικά προβλήματα, όπως η αστικοποίηση και ο υπερπληθυσμός, να προκαλούν πολύ σοβαρά περιβαλλοντικά προβλήματα, όπως αλλοίωση και υποβάθμιση οικοσυστημάτων, αλλά από την άλλη πλευρά και περιβαλλοντικά προβλήματα όπως η κλιματική αλλαγή, να προκαλούν φτωχοποίηση μεγάλων τμημάτων πληθυσμού και μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα (Τσαμπούκου – Σκαναβή, 2004).

Επίσης, άλλη μια κοινωνική επίπτωση της παρούσας μορφής «ανάπτυξης» αποκαλύπτεται μέσα από τη διαπίστωση ότι ενώ τη μερίδα του λέοντος στη ρύπανση και επιβάρυνση του περιβάλλοντος έχουν οι πλούσιες χώρες και οι επιχειρήσεις τους στον αναπτυγμένο κόσμο, τις συνέπειες επωμίζονται αναλογικά πολύ βαρύτερα οι φτωχές χώρες και τα κατώτερα στρώματα σε όλο τον πλανήτη. Οι συνέπειες αυτής της περιβαλλοντικής υποβάθμισης γίνονται ιδιαίτερα αισθητές σε περιοχές με υψηλά ποσοστά φτώχειας και χαμηλή κοινωνική συνοχή.

Η εκπαίδευση για την κοινωνική βιωσιμότητα επιδιώκει την επίτευξη δύο βασικών στόχων. Πρώτον, την καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας και την καλλιέργεια αρχών κοινωνικής δικαιοσύνης. Μέσα από την κατανόηση των υπαρχόντων κοινωνικών θεσμών και την ανάγκη αλλαγών και βελτιώσεών τους, ως προϋπόθεση για μια κοινωνία δίκαιη, ανεκτική, χωρίς ανισότητες, διακρίσεις και κοινωνικούς αποκλεισμούς, προωθείται η ισότιμη συμμετοχή όλων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, χωρίς αποκλεισμούς, με απώτερο στόχο την κοινωνική συνοχή και πρόοδο (Rieckmann, 2017).

Επιπλέον, πρακτικά η εκπαίδευση είναι σε θέση να συμβάλλει στην καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων καλλιεργώντας δεξιότητες οι οποίες θα βοηθήσουν το άτομο να βελτιώσει το βιοτικό του επίπεδο, αυξάνοντας τις οικονομικές του δυνατότητες και κατ' επέκταση το εισόδημά του. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η κοινωνική περιθωριοποίηση του ατόμου και γίνεται προσπάθεια μείωσης της ανεργίας, η οποία αποτελεί βασικό παράγοντα κοινωνικού αποκλεισμού και είναι η βασικότερη αιτία φτώχειας.

Έπειτα, βασική επιδίωξη αποτελεί η έμπρακτη καλλιέργεια του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε όλα τα επίπεδα. Η αποδοχή της διαφορετικότητας, ο σεβασμός στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, η πρόταξη του συλλογικού συμφέροντος απέναντι στο ατομικιστικό και η καλλιέργεια της αλληλεγγύης αποτελούν βασικές κοινωνικές προτεραιότητες για την εκπαίδευση που αποσκοπεί στη βιώσιμη κοινωνική ανάπτυξη. Τα παραπάνω προκύπτουν από εκπαιδευτικές διαδικασίες που είναι βιωματικές και συμμετοχικές και που προσφέρουν γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και εμπειρίες σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικής καταγωγής και φύλου (Μόγιας, 2013). Τέλος, η εκπαίδευση για την κοινωνική βιωσιμότητα επενδύει σε μια δυναμική σχέση των ανθρώπων με τη γνώση, καθώς επιδιώκει μια συνειδητή και διαρκή προσπάθεια επικαιροποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και μια διεπιστημονική, ολιστική προσέγγισή της, διαπερνώντας τα στεγανά των επιμέρους επιστημονικών κλάδων.

2.4 Εκπαίδευση για την πολιτισμική διάσταση της βιωσιμότητας

Οι έννοιες του πολιτισμού, ως τρόπου σκέψης και δράσης, και της βιώσιμης ανάπτυξης συνδέονται άρρηκτα. Οι πολιτισμικές αρχές, αξίες και στάσεις οι οποίες χαρακτηρίζουν μια πληθυσμιακή ομάδα καθορίζουν σε μεγάλο ποσοστό τη συμπεριφορά και τις σχέσεις ανάμεσα στο ανθρώπινο και στο φυσικό περιβάλλον. Άμεσο αποτέλεσμα είναι να επηρεάζεται, σε πρώτο επίπεδο, ποσοτικά και ποιοτικά, η κατανάλωση των φυσικών πόρων ως μέσου ικανοποίησης των ανθρώπινων αναγκών και η διαχείριση των υπολειμμάτων οικιακής και βιομηχανικής επεξεργασίας (UNESCO, 2005).

Επιπλέον, η πολιτισμική διάσταση της βιωσιμότητας σχετίζεται τόσο με τη διατήρηση και ενίσχυση των τοπικών πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, ως στοιχείο ατομικής και συλλογικής ταυτότητας, όσο και με το στοιχείο του διαπολιτισμικού διαλόγου, παράμετρος η οποία συμβάλλει καθοριστικά στη βιώσιμη ανάπτυξη, συνεισφέροντας στην ανταλλαγή γνώσεων και πρακτικών για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων (Higgins, 2013). Καθοριστικός στόχος λοιπόν ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο αποσκοπεί στη βιωσιμότητα είναι η πνευματική και πολιτισμική ενδυνάμωση του μελλοντικού ακαδημαϊκού πολίτη, ο οποίος αφού συνειδητοποιήσει την πολιτισμική του ταυτότητα, θα είναι σε θέση να βοηθήσει στη διατήρηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και στην ανάδειξη και εφαρμογή βιώσιμων πολιτισμικών αξιών, αφενός και αφετέρου θα είναι σε θέση να «χρησιμοποιήσει» την πολιτισμική κληρονομιά του τόπου του ως στοιχείο βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και προόδου (Δημητρίου, 2005).

Η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη προωθεί λοιπόν τις τοπικές πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τα ήθη και τις αξίες, με στόχο τη μετάδοση από γενιά σε ενός πλαισίου πολιτισμικών αναφορών, μέσω των οποίων το άτομο διαμορφώνει την αίσθηση της ιστορικής συνέχειας και τη σιγουριά της ιστορικού αυτοπροσδιορισμού. Επομένως, μέσα από την προστασία και την ανάδειξη του πολιτισμικού παρελθόντος το άτομο αυτοπροσδιορίζεται, απαιτεί τον σεβασμό της πολιτισμικής του ιδιαιτερότητας, ενώ παράλληλα σέβεται και εκτιμά την πολιτισμική ποικιλομορφία, ως μέσου για την οικοδόμηση ενός πολιτισμού της ειρήνης, της ανεκτικότητας και της ανθρώπινης ολοκλήρωσης (UNESCO, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Δείκτες βιώσιμης ανάπτυξης στην περίπτωση της σχολικής μονάδας

Ένα σχολείο που ακολουθεί τις αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης προσπαθεί να δημιουργήσει ένα μαθησιακό πλαίσιο, μέσα από το οποίο οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να εξασφαλίσουν εμπειρίες, οι οποίες θα συμβάλλουν στη συνεχή επιδίωξη μιας καλύτερης ποιοτικά ζωής. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι επιδιώκεται η οικολογική βιωσιμότητα και η μείωση του περιβαλλοντικού αποτυπώματος, ο περιβαλλοντικός και κοινωνικός γραμματισμός μαθητών και εκπαιδευτικών και ενθαρρύνεται η στενότερη συνεργασία μεταξύ σχολείου και τοπικής, ιδιαίτερα κοινωνίας, μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Ζαχαρίου κ.ά, 2008).

Σύμφωνα με τους Καλαϊτζίδη και Ουζούνη (2000), το σχολείο που στοχεύει στην καλλιέργεια των αρχών της βιώσιμης ανάπτυξης, λειτουργώντας ως φορέας αλλαγής, πρέπει πρώτα το ίδιο να αποτελέσει αντικείμενο αλλαγής. Αρχικά, η διδακτική διαδικασία είναι σημαντικό να χαρακτηρίζεται από διεπιστημονική, ολιστική προσέγγιση τόσο των γνωστικών αντικειμένων, όσο και των σχέσεων μεταξύ ανθρώπου, κοινωνίας και φύσης και εν γένει των σύγχρονων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Επιπλέον, χρειάζεται μια επαναπροσέγγιση και αναθεώρηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, τόσο σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, όσο αυτό είναι δυνατό, όσο και στα επίπεδα της διαχείρισης πόρων και της συνεργασίας του ανθρώπινου δυναμικού, εντός και εκτός σχολείου. Συμπερασματικά λοιπόν, μια τέτοια σχολική μονάδα επιδιώκει να είναι φιλική προς τους ανθρώπους που λειτουργούν στα πλαίσιά της, αυτάρκης όσον αφορά τη διαχείριση των πόρων, δημοκρατική στη λήψη αποφάσεων και φιλο-περιβαλλοντική στο ενεργειακό της αποτύπωμα, στη διαχείριση των απορριμμάτων της και στις δράσεις που αναλαμβάνει σε τοπικό και ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο.

Για πρακτικούς λόγους μελέτης ενός σχολείου που επιδιώκει τη βιώσιμη ανάπτυξη και στους τέσσερις πυλώνες, ο Καλαϊτζής (2013) προτείνει μια ολιστική προσέγγιση που διαπερνά ολόκληρη τη δομή και λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Η προσέγγιση αυτή κατηγοριοποιεί τα διάφορα χαρακτηριστικά σε τρία πεδία, τα οποία είναι:

A. Το παιδαγωγικό, το οποίο αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και σε διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.

B. Το κοινωνικό – οργανωσιακό, το οποίο περιλαμβάνει θέματα διοίκησης, οργάνωσης, κουλτούρας και σχέσεων σχολικής μονάδας με τον κοινωνικό περίγυρο.

Γ. Το περιβαλλοντικό, το οποίο σχετίζεται με τεχνικά ζητήματα π.χ. ενεργειακά και θέματα διαχείρισης πόρων.

Γράφημα 1: Τα τρία πεδία ανάπτυξης μιας βιώσιμης σχολικής μονάδας



Πηγή: <http://www.aeiforum.eu/index.php/el/aeiforo-sxoleio>

3.1 Παιδαγωγικοί δείκτες

Ένα σχολείο που τείνει να υιοθετήσει αρχές βιώσιμης ανάπτυξης στον τομέα των παιδαγωγικών ζητημάτων επιδιώκει ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, με ταυτόχρονη ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Επιδιώκει την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών και με την εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πράξη, τόσο στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, όσο και σε παράλληλες προαιρετικές δραστηριότητες.

Ο προσανατολισμός μιας σχολικής μονάδας σε μια τέτοια προσέγγιση δημιουργεί την ανάγκη για την εργαλειακή υιοθέτηση μιας σειράς κριτηρίων, μέσω των οποίων θα διαπιστώνεται το κατά πόσο η λειτουργία ενός σχολείου συμβαδίζει με τις αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης. Αυτά τα κριτήρια οι Καλαϊτζίδης και Μπλίτσας (2012), τα ονομάζουν δείκτες βιώσιμης ανάπτυξης και στον παιδαγωγικό τομέα σχετίζονται αρχικά με τις εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές και μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Από την άποψη του μαθησιακού περιεχομένου διερευνάται το κατά πόσο

τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος εμπλουτίζονται με θέματα βιωσιμότητας και αν αυτό συνδυάζονται με στοχευμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις και προαιρετικά ερευνητικά προγράμματα (projects).

Επιπλέον, κάποιοι από αυτούς τους δείκτες σχετίζονται με τον κοινωνικό πυλώνα βιωσιμότητας και μελετούν πρωτοβουλίες που αποσκοπούν στην πρόληψη της σχολικής διαρροής και δράσεις που ενέπλεξαν την τοπική κοινότητα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επιδεικνύεται για τις διαδικασίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τόσο ενδοσχολικά, όσο και εκτός σχολείου, με στόχο την επικαιροποίηση των γνώσεων τους, όχι μόνο σε θέματα βιώσιμης ανάπτυξης, όπως και το περιεχόμενο των συζητήσεων του συλλόγου διδασκόντων, που αφορά πρωτοβουλίες καινοτόμων δράσεων.

3.2 Κοινωνικοί – Οργανωσιακοί δείκτες

Οι συγκεκριμένοι δείκτες αναφέρονται κυρίως σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης της σχολικής μονάδας, στις σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινωνία – π.χ. σύλλογο γονέων και κηδεμόνων- και με την τοπική αυτοδιοίκηση. Με βάση την προοπτική της βιώσιμης ανάπτυξης η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να υιοθετεί τη δημοκρατική και συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η διαβούλευση, η διαφάνεια, η ατμόσφαιρα συνεργασίας με όλους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, κ.α.), αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά αυτής της προσέγγισης (Φλογαΐτη κ.α., 2009).

Οι μαθητές συνεδριάζουν και συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, όπως και οι γονείς, χωρίς όμως να υπάρχει η τάση υποκατάστασης των θεσμοθετημένων οργάνων διοίκησης του σχολείου. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η τοπική αυτοδιοίκηση, τόσο μέσα από την κατανομή της οικονομικής επιχορήγησης και τη συντήρηση των υποδομών των σχολικών μονάδων, όσο και μέσα από την υποστήριξη ποικίλων σχολικών δράσεων, με στόχο και την ενημέρωση του τοπικού πληθυσμού. Παρόλα αυτά η έννοια της δημοκρατικότητας και της συμμετοχικότητας αναφέρονται κυρίως στη λειτουργία του ουσιαστικότερου συλλογικού οργάνου στο πλαίσιο του σχολείου, δηλαδή του συλλόγου διδασκόντων.

Πιο συγκεκριμένα οι δείκτες αυτοί σχετίζονται αρχικά με την ύπαρξη σχεδίου βιώσιμης διαχείρισης και με το ποσοστό συμμετοχής εκπαιδευτικών και μαθητών στον σχεδιασμό και υλοποίησή του. Επιπλέον, μεγάλη βαρύτητα δίνεται στις κοινωνικές δράσεις που υλοποιούνται από τη σχολική κοινότητα, για περιβαλλοντικά και ευρύτερα κοινωνικά θέματα, και στη συνεργασία με φορείς τοπικούς και υπερτοπικούς. Τέλος, σημαντικά στοιχεία θεωρούνται η

συχνότητα σύγκλησης και η θεματολογία των μαθητικών συμβουλίων, του σχολικού συμβουλίου, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων και εκπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης, και του συμβουλίου του συλλόγου διδασκόντων (Καλαϊτζίδης & Δηλάρη, 2010).

3.3 Περιβαλλοντικοί Δείκτες

Οι σχολικές μονάδες, ειδικά στην πατρίδα μας, αποτελούν έναν από τους μεγαλύτερους καταναλωτές ενέργειας (ηλεκτρικού ρεύματος, φυσικού αερίου και πετρελαίου). Επίσης, σε πολλές από αυτές γίνεται κατάχρηση της κατανάλωσης χαρτιού, χωρίς αυτή να συνοδεύεται από προγράμματα ανακύκλωσης και διαχείρισης των απορριμμάτων, με αποτέλεσμα την κατασπατάληση φυσικών πόρων και τη ρύπανση του περιβάλλοντος (Κωστούλα-Μακράκη, Ν. 2010). Ένας ακόμα τομέας στον οποίο μια σχολική κοινότητα αφήνει έντονα το περιβαλλοντικό της αποτύπωμα, είναι οι τρόποι μετακίνησης των μαθητών από και προς το σχολείο, με τις όποιες συνέπειες έχουν αυτοί οι τρόποι στην αύξηση των καυσαερίων και ειδικότερα των αερίων του θερμοκηπίου.

Μέσα λοιπόν από τους συγκεκριμένους δείκτες επιδιώκεται η καταγραφή του βάρους των απορριμμάτων και των ανακυκλώσιμων υλικών, ανά μαθητή, όπως και η κατανάλωση ηλεκτρικού ρεύματος και νερού, φυσικού αερίου και πετρελαίου, ανά μαθητή και εκπαιδευτικό. Επιπλέον, οι περιβαλλοντικοί δείκτες καταγράφουν το κατά πόσο τα σχολικά κτήρια πληρούν τις αρχές της οικολογικής δόμησης και της βιοκλιματικής αρχιτεκτονικής, π.χ. θερμική μόνωση, φωτοβολταϊκά συστήματα, κ.τ.λ. . Τέλος, καταγράφεται ο τρόπος μετακίνησης των μαθητών από και προς το σχολείο, όπως και ποικίλες άλλες περιβαλλοντικές δράσεις (κομποστοποίηση, ύπαρξη λαχανόκηπου κ.τ.λ.), καθώς και πρωτοβουλίες περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης της σχολικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας (Καλαϊτζίδης, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Σχολική ηγεσία και βιώσιμη ανάπτυξη

Η σχολική ηγεσία αποτελεί έναν ιδιαίτερο τύπο ηγεσίας, που αποσκοπεί στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και ιδιαίτερα στο να διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Πολλές μελέτες θεωρούν ότι οι σχολικοί ηγέτες αντλούν την εξουσία και την επιρροή τους από τη θέση τους, αλλά και από τις σπουδές και τις μετεκπαιδεύσεις που έχουν λάβει, πάνω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, ενώ άλλες από τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τα θέματα της σχολικής μονάδας και από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Είναι επίσης αναμφισβήτητο ότι το μοντέλο σχολικής ηγεσίας επηρεάζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και δίνει κίνητρα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να εργαστούν προς την κατεύθυνση υλοποίησης των στόχων που έχει θέσει η σχολική κοινότητα. Υπό αυτό το πρίσμα, βασική παράμετρο έρευνας αποτελεί το μοντέλο σχολικής ηγεσίας το οποίο συμβάλλει στον αποτελεσματικό σχεδιασμό, οργάνωση και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ειδικά προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης σε περιοχές με κοινωνικές και περιβαλλοντικές ιδιαιτερότητες. Για αυτούς τους λόγους λοιπόν σύμφωνα με τον τρόπο «διοίκησης» της σχολικής μονάδας, παρουσιάζονται ακολούθως τα βασικά μοντέλα σχολικής διοίκησης.

4.1. Μοντέλα σχολικής ηγεσίας

4.1.1. Διοικητική ηγεσία

Το συγκεκριμένο μοντέλο συνδέει άρρηκτα τη σχολική ηγεσία με τη διοίκηση (management) ή με ορισμένες λειτουργίες της. Εστιάζει κυρίως στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη και θεωρεί ότι εάν αυτές οι λειτουργίες διεκπεραιωθούν σωστά, η εργασία των υπολοίπων διευκολύνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό (Leithwood & Duke, 1999). Η δυνατότητα επιρροής λοιπόν, πηγάζει κυρίως από τη διοικητική θέση που κατέχει το άτομο στην ιεραρχία και επηρεάζεται από τη δυνατότητα διαχείρισης συστημάτων και διαδικασιών και όχι τόσο από τη διαχείριση ανθρώπων (Σαΐτης, 2005).

Ο Caldwell (1992), διατυπώνει τη θεωρία μιας κυκλικής διαδικασίας επτά λειτουργιών, στις οποίες είναι υποχρεωμένοι να ανταποκρίνονται οι ηγέτες εκπαιδευτικών οργανισμών και η οποία ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό την έννοια της σχολικής ηγεσίας με αυτή της διοίκησης. Οι επτά αυτές λειτουργίες είναι οι ακόλουθες: α) καθορισμός στόχων, β) εντοπισμός αναγκών, γ)

ιεράρχηση προτεραιοτήτων, δ) σχεδιασμός, ε) χρηματοδότηση, στ) εφαρμογή, ζ) αξιολόγηση. Άλλοι ερευνητές, όπως οι Myers & Murphy (1995) δίνουν μεγαλύτερο βάρος στις διαδικασίες ελέγχου και εστιάζουν σε έξι ηγετικές πρακτικές: α) εποπτεία, β) έλεγχο εισροών, π.χ. μετακινήσεις εκπαιδευτικών, γ) έλεγχο εκροών, π.χ. βαθμολογίες μαθητών, δ) έλεγχο συμπεριφορών, ε) επιλογή π.χ. στελεχών και στ) έλεγχος περιβάλλοντος, π.χ. αποδοχή από την τοπική κοινωνία.

Η τελευταία αυτή προσέγγιση του διοικητικού μοντέλου, η οποία ρίχνει το βάρος στην εποπτεία και τον έλεγχο συμβαδίζει αρκετά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς με βάση την κείμενη νομοθεσία, βασικός ρόλος των διοικητικών οργάνων στην εκπαίδευση είναι η εποπτεία της εύρυθμης λειτουργίας των υφισταμένων δομών και προσώπων, αν και πολλές φορές οδηγεί των διευθυντή της σχολικής μονάδας σε όργανο τυπικής διεκπεραίωσης της κρατικής γραφειοκρατίας, κάτι που ίσως είναι προαπαιτούμενο για τη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας, δεν υπηρετεί όμως την παιδαγωγική διάσταση του θεσμού (Σαΐτης κ.α., 1997).

4.1.2 Μετασχηματιστική ηγεσία

Εισηγητής και θεμελιωτής της θεωρίας αυτής υπήρξε ο Burns (1978), ο οποίος υποστήριξε ότι οι άνθρωποι που έχουν ηγετική θέση και συμπεριφορά επιδιώκουν έντονα την αλλαγή – βελτίωση τόσο του εαυτού τους, όσο και του οργανισμού στον οποίο ηγούνται. Μέσα βελτίωσης θεωρούνται η καλλιέργεια νέων αντιλήψεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η θεωρία αυτή πρεσβεύει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η δέσμευση για την πραγματοποίηση των στόχων του οργανισμού, τόσο μεγαλύτερη είναι η προσπάθεια των εμπλεκομένων. Η δυνατότητα ψυχολογικής και ηθικής επίδρασης των διευθυντών στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν πηγάζει τόσο από τη διοικητική τους θέση, αλλά από την ικανότητά τους να εμπνεύσουν τους άλλους, κυρίως μέσα από το προσωπικό τους παράδειγμα, στο να συμπαραταχθούν στην προσπάθεια πραγμάτωσης συλλογικών αποφάσεων για αλλαγές, εκμεταλλευόμενοι στο έπακρο προσωπικές και συλλογικές ικανότητες.

Κατά γενική ομολογία οκτώ είναι οι διαστάσεις που προσδιορίζουν τη μετασχηματιστική πρακτική στον χώρο της εκπαίδευσης (Θεοφιλίδης, 2012). Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργία ενός οράματος για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό οργανισμό, ο σαφής προσδιορισμός των στόχων, η διαρκής παροχή εσωτερικής παρακίνησης, η προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, η ύπαρξη

και παρουσίαση προτύπων για τις καλύτερες πρακτικές που πρέπει να ακολουθηθούν, η καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών, η διαμόρφωση γόνιμης σχολικής κουλτούρας και η ανάπτυξη δομών και διαδικασιών που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για όλους τους ενδιαφερομένους.

Είναι σαφές ότι το μοντέλο αυτό διοίκησης ταιριάζει περισσότερο και είναι αποτελεσματικότερο σε εκπαιδευτικά συστήματα, όπου οι σχολικές μονάδες χαρακτηρίζονται από αυτονομία στη λειτουργία τους και από σαφή επιθυμία και επιδίωξη για αλλαγή και καινοτομία (Bush & Glover, 2003). Μολονότι όμως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δύσκαμπτο και συγκεντρωτικό ενώ ο ρόλος του διευθυντή κατά γενική ομολογία διεκπεραιωτικός, υπάρχουν περιθώρια εφαρμογής των αρχών της μετασχηματιστική ηγεσίας, σύμφωνα με ένα συνεργατικό πρότυπο διοίκησης που σέβεται και προωθεί τις ιδιαίτερες ανάγκες και στόχους της κάθε σχολικής μονάδας.

4.1.3 Συναλλακτική ηγεσία

Σύμφωνα με τον Bass (1990), η συναλλακτική ηγεσία υφίσταται όταν ο προϊστάμενος και οι υφιστάμενοι ανταλλάσσουν υποσχέσεις, ανταμοιβές και οφέλη, με στόχο την πραγματοποίηση των συμφωνιών που έχουν μεταξύ τους συνάψει. Σε αυτή τη σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ ηγέτη και ακολούθου, η έμφαση δίνεται στα καθήκοντα που ανατίθενται στους υφισταμένους και στις υποσχόμενες ανταμοιβές για την ολοκλήρωσή τους. Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η αναγνώριση των αναγκών των υφισταμένων από τη μεριά του διευθυντή – ηγέτη, ώστε να καλλιεργείται σαφής σύνδεση της ικανοποίησης των αναγκών αυτών με τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών των υφισταμένων.

Μολονότι, αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών παρουσιάζουν τη συναλλακτική μορφή ηγεσίας να έχει περιορισμένη επίδραση στα αποτελέσματα των επιτευγμάτων των μαθητών, η σημαντικότητά της έγκειται κατά τον Harris (2005) στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες στον εκπαιδευτικό οργανισμό αντιλαμβάνονται τις διαδικασίες οργανωτικών μεταβολών και δράσεων και τα κίνητρα ενεργοποίησής τους. Το μεγαλύτερο λοιπόν μειονέκτημα του μοντέλου είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο δεν εμπλέκονται σε δημιουργικές πρωτοβουλίες πέραν των τυπικών και θεσμοθετημένων υποχρεώσεών τους, παρά μόνο όπου προσφέρεται η μεγαλύτερη αποκόμιση άμεσων ωφελειών, οι οποίες προκύπτουν από τη συναλλαγή (Bush, 2007).

Η συναλλακτική λοιπόν ηγεσία δεν προωθεί τη μακροπρόθεσμη ηθική δέσμευση των εκπαιδευτικών σε ένα, από κοινού καθορισμένο, όραμα και στις αξίες που το συνοδεύει, αλλά στηρίζεται σε ένα σύστημα αμοιβών-ποινών, που αφενός προϋποθέτει την ύπαρξη ανάλογων πόρων από τους διευθυντές και αφετέρου αμφισβητείται ως προς την ηθική που καλλιεργεί ιδιαίτερα μέσα σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον, όπως αυτό μιας σχολικής μονάδας.

4.1.4 Συμμετοχική ηγεσία

Το μοντέλο αυτό εκπαιδευτικής ηγεσίας στηρίζεται στην παραδοχή ότι στο επίκεντρο των επιδιώξεων του ηγέτη – διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, βρίσκεται η προώθηση της ομαδικής – συνεργατικής λήψης αποφάσεων και η ανάλογη προσπάθεια υλοποίησής τους. Σύμφωνα με τους Leithwood & Duke (1999) το μοντέλο αυτό θεμελιώνεται σε τρία κριτήρια: α) η συμμετοχή συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, β) η συμμετοχή είναι επιβεβλημένη σύμφωνα με τις δημοκρατικές αρχές λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας και γ) στο πλαίσιο της αυτονομίας του οργανισμού, η δύναμη κατανέμεται ανάμεσα στους συμμετέχοντες και είναι δυνητικά διαθέσιμη σε όλους τους εμπλεκόμενους.

Η συμμετοχική ηγεσία καλλιεργεί τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και με τα μέλη άλλων ομάδων, π.χ. γονείς, και μοιράζει τις ευθύνες αναλογικά σε όλους, αποφορτίζοντας πολλές φορές τους προϊσταμένους από την πίεση λήψης της απόφασης. Καθώς λοιπόν οι αρμοδιότητες των διευθυντών μιας σχολικής μονάδας είναι πολλές και ποικίλες, ένα πρόσωπο και στη συγκεκριμένη περίπτωση ο διευθυντής δεν είναι δυνατό να συγκεντρώνει στο πρόσωπό του όλες τις απαραίτητες δεξιότητες. Η συμμετοχική λοιπόν ηγεσία αποτελεί ένα διαφορετικό πρότυπο οργάνωσης της σχολικής μονάδας, όπου οι αποστάσεις ανάμεσα σε προϊστάμενο και υφισταμένους, κάποιες φορές τείνουν να μειώνονται, χωρίς όμως να αμφισβητούνται (Πασιαρδής, 2004). Το κοινό όραμα και στόχος, στο πλαίσιο ενός κοινού αξιακού κώδικα, δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και διαμοιράζει πτυχές της ηγεσίας σε κάθε πρόσωπο και ομάδα προσώπων, για την επίτευξη του βέλτιστου αποτελέσματος.

Συμπερασματικά, το μοντέλο αυτό βασίζεται στην απόλυτη εμπιστοσύνη του ηγέτη προς τους υφιστάμενους του. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με δημοκρατικό τρόπο και γίνεται προσπάθεια να εφαρμόζεται η αρχή της πλειονότητας. Υπάρχει άρτια λειτουργία της αμφίδρομης επικοινωνίας και ο οργανισμός εκπέμπει μια συνοχή και μια συνεκτικότητα, που καθορίζει τον βαθμό αποτελεσματικότητας και επίτευξης των στόχων. Από πολλούς θεωρείται το καλύτερο μοντέλο διοίκησης μιας σχολικής μονάδας, προϋποθέτει όμως μεγάλη ωριμότητα

από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, ως προς τη διαχείριση του ρόλου τους και τον σεβασμό του ρόλου των άλλων και ταυτόχρονα υψηλή ικανότητα από τη μεριά του διευθυντή στη διαχείριση της οργανωσιακής συμπεριφοράς των υφισταμένων του.

4.1.5 Ενδεχομενική ηγεσία

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, κανένα στιλ ηγεσίας δε μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε όλες τις περιπτώσεις και για αυτόν τον λόγο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι επιβεβλημένο να αλλάζουν στιλ ηγεσίας και να αξιοποιούν ένα μεγάλο πλαίσιο πρακτικών, ανάλογα με την ιδιαίτερη, κάθε φορά, περίπτωση (Σαϊτής, 2000). Επομένως, οι θεωρίες της προσέγγισης αυτής συγκλίνουν στο ότι η ηγετική αποτελεσματικότητα αυξάνεται όταν λαμβάνεται υπόψη το περιβάλλον.

Οπότε, υπάρχουν περιπτώσεις που υιοθετείται ένα *αυταρχικό στιλ* διοίκησης της σχολικής μονάδας και στηρίζεται σε σχέσεις που ορίζονται από γραφειοκρατικές διαδικασίες. Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η πραγματοποίηση των στόχων είναι αρμοδιότητα του διευθυντή, ο οποίος κατανέμει αρμοδιότητες και ευθύνες, οι αθέτηση των οποίων επιφέρει ποινές. Πολλές φορές ο διευθυντής δε δίνει εξηγήσεις για τις κινήσεις του και υποχρεώνει τους υφισταμένους στην υλοποίηση αποφάσεων τις οποίες δεν κατανοούν. (Μπουραντάς, 1984). Συνήθως, το στιλ αυτό επιλέγεται σε περιπτώσεις επείγουσας ανάγκης, όπου η λήψη της απόφασης πρέπει να γίνει άμεσα, λόγω πίεσης εξωγενών παραγόντων. Σε διαφορετική περίπτωση αποτελεί τροχοπέδη στην καλλιέργεια υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, μεταξύ των μελών μιας εκπαιδευτικής κοινότητας, δημιουργώντας ανταγωνιστικές σχέσεις και αδυναμία προσήλωσης σε κοινά οράματα και στόχους.

Στην περίπτωση κατά την οποία ο διευθυντής του σχολείου περιστοιχίζεται από ομάδας συνεργατών που ανταποκρίνονται αποδεδειγμένα ικανοποιητικά σε κάθε είδους προκλήσεις και όπου, μετά από περιοδικές διαβουλεύσεις επιτυγχάνεται το συλλογικό έργο μέσα από ατομικές αποφάσεις, τότε ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δύναται να επιλέξει περιστασιακά ένα πιο *χαλαρό – ελευθεριάζον* στιλ ηγεσίας. Με τον τρόπο αυτό προκρίνεται μια υπέρβαση της υπάρχουσας ιεραρχικής δομής του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς η λήψη και η υλοποίηση κάθε απόφαση είναι ζήτημα ισάξιας συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών χωρίς διακρίσεις με βάση τους θεσμοθετημένους ρόλους. Ο διευθυντής απλά

παρέχει τις πληροφορίες, στις οποίες λόγω θέσης, είναι ικανός να έχει πρόσβαση (Καψάλης, 2002).

Το μοντέλο αυτό βασίζεται σε συνεχείς συσκέψεις με τον διευθυντή πριν την ολοκληρωμένη παρουσίαση ατομικών ή ομαδικών προτάσεων και προϋποθέτει την ατομική συνεισφορά του κάθε εκπαιδευτικού στην υλοποίηση της συνολικής προσπάθειας. Δεν είναι όμως συχνά αποτελεσματικό στη διοίκηση οργανισμών, όπως οι σχολικές μονάδες, που βασίζουν την αποδοτικότητά τους στη συστημική αλληλεξάρτηση των μελών τους υπό τον συντονισμό και τον έλεγχο ενός προϊσταμένου και που αποσκοπούν στην ωφέλεια ενός ευρύτερου συνόλου που απαρτίζεται από μαθητές και γονείς.

Μέσα λοιπόν, σε ένα λοιπόν πολυπαραγοντικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ποικίλες συνιστώσες, ως προς τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και τον έλεγχο των δράσεων, το *δημοκρατικό* στιλ ηγεσίας, θεωρείται ότι ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη επιτυχία στις ιδιαιτερότητες διοίκησης και διαχείρισης των εκπαιδευτικών μονάδων. Σε αυτό το πλαίσιο, ο διευθυντής καλείται να εξασφαλίσει τον συντονισμό, την εποπτεία και τον έλεγχο εφαρμογής των συλλογικών αποφάσεων (Κουλουμπάριτση, 2010). Αφού προηγηθεί συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των όποιων άλλων εμπλεκόμενων, που επιθυμούν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και καθοριστούν οι στόχοι προς επίτευξη, σε κλίμα συνεργασίας και σύμπνοιας αναπτύσσονται κίνητρα και δεσμεύσεις, ώστε να καταβληθεί η μέγιστη προσπάθεια από όλους για την υλοποίηση των συλλογικά συμφωνηθέντων στόχων.

Ρόλος του διευθυντή είναι, ανάλογα με την κάθε περίπτωση, να διευκολύνει, κάτω από διακριτική επίβλεψη, την επιτυχή υλοποίηση των από κοινού αποφασισμένων στόχων, ώστε να αποφευχθούν τυχόν αλληλοεπικαλύψεις ή παραλείψεις, που θα οδηγήσουν σε καθυστερήσεις, αποτυχημένες προσπάθειες ή και πιθανές συγκρούσεις. Η στάση αυτή του διευθυντή, εκτός από την ύπαρξη των απαραίτητων θεωρητικών γνώσεων, είναι και αποτέλεσμα πείρας στη διαχείριση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Αθανασούλα - Ρέππα, Α, 2008).

4.1.6 Βιώσιμη ηγεσία

Η έννοια της βιώσιμης ηγεσίας δεν έχει μελετηθεί και προσδιοριστεί επαρκώς, ιδιαίτερα στην ελληνική βιβλιογραφία, στο πλαίσιο μιας ολόπλευρης θεωρητικής τουλάχιστον προσέγγισης. Ένας λοιπόν από τους στόχους της παρούσας εργασίας είναι να αναζητηθούν τα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν τη βιώσιμη ηγεσία της σχολικής μονάδας, αρχικά σε σχέση με τις υπόλοιπες θεωρίες της σχολικής ηγεσίας, αλλά και αυτόνομα, αναδεικνύοντας τα ιδιαίτερα και ίσως μοναδικά χαρακτηριστικά που την προσδιορίζουν.

Για παράδειγμα, είναι εμφανή τα κοινά χαρακτηριστικά της βιώσιμης ηγεσίας με τη μετασχηματιστική, σε σχέση με την προσπάθεια ολιστικής κατανόησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε ποικίλους τομείς, π.χ. περιβαλλοντικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και με απώτερο στόχο τη δέσμευση των εμπλεκομένων στην επίτευξη των επιδιώξεων βελτίωσης σε κάθε τομέα. Επιπλέον, οι δύο αυτές θεωρίες ηγεσίας τέμνονται στην έμφαση που αποδίδουν στην καλλιέργεια πνευματικών και ηθικών κινήτρων δράσης, στην οργάνωση και υλοποίηση δράσεων που αναπτύσσουν τις δεξιότητες των εμπλεκομένων, αλλά και στο προσωπικό ενδιαφέρον, το οποίο θεωρούν ότι πρέπει να επιδείξει ο (σχολικός) ηγέτης, για κάθε εμπλεκόμενο ξεχωριστά (Peterlin et al, 2015). Από την άλλη πλευρά όμως, διαφοροποιούνται εμφανώς στο ότι ενώ η μετασχηματιστική θεωρία της ηγεσίας δίνει έμφαση στο προσωπικό χάρισμα του ηγέτη και στην επιρροή των αποτελεσμάτων των ενεργειών του στο παρόν και στο βραχυπρόθεσμο μέλλον, κάθε θεωρητική προσέγγιση της βιώσιμης ηγεσίας, τουλάχιστον στο πεδίο της εκπαίδευσης, οφείλει να τονίσει το ενδιαφέρον του ηγέτη για αποτελέσματα που κατά πάσα πιθανότητα θα αφορούν όχι μόνο το βραχυπρόθεσμο, αλλά και το απώτερο μέλλον.

Σε περίπτωση που θα θέλαμε να συνεχίσουμε τη σύγκριση και με τις υπόλοιπες θεωρίες ηγεσίας, θα βρίσκαμε σίγουρα ομοιότητες και διαφορές, διαδικασία όμως που δεν θα μας έδινε τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε συνολικά τη νέα μορφή ηγεσίας, που ονομάζουμε «βιώσιμη». Η βασική διαφοροποίηση που θα αναδεικνύαμε έγκειται στο ότι κάθε μια από τις προαναφερθείσες θεωρίες εστιάζουν σε έναν, ή σε λίγους τομείς οργανωσιακής διαχείρισης ενός (εκπαιδευτικού) οργανισμού, όπως για παράδειγμα στην επίτευξη των αντικειμενικών και μετρήσιμων στόχων, στις σχέσεις των εμπλεκομένων ή στην κάλυψη των αναγκών τους. Αντίθετα, η έννοια της βιώσιμης ή αειφόρου ηγεσίας προσεγγίζει ολιστικά και πολυδιάστατα την εκπαιδευτική πραγματικότητα, ενσωματώνοντας πολλά από αυτά που αναφέρονται στις υπόλοιπες, αλλά όχι μόνο τα συγκεκριμένα στοιχεία. Ειδικότερα, αποσκοπώντας στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, ενσωματώνει αρχές, αξίες, διαδικασίες και πρακτικές που

χαρακτηρίζονται από συνέχεια, σταθερότητα και πολυσχιδή προσέγγιση κάθε πτυχής της καθημερινότητας (Suriyankietkaew & Avery, 2014).

Μην έχοντας λοιπόν στοιχεία και έρευνες από τον τομέα της εκπαίδευσης, οι Avery & Bergstein (2011) εστιάζουν στον χώρο των επιχειρήσεων και εντάσσοντας αυτές στον ευρύτερο όρο «οργανισμοί», θεωρούν βασικό στοιχείο της βιώσιμης ηγεσίας τους, την αντίληψη από την πλευρά του ηγέτη ότι ο οργανισμός αποτελείται από πολλούς ενδιαφερόμενους, στο εσωτερικό και στο εξωτερικό του, τα συμφέροντα και οι φιλοδοξίες των οποίων συνδέονται με την επιτυχία του οργανισμού σε πολλαπλά επίπεδα. Με τον τρόπο αυτό προκύπτει ένα πλέγμα μακροπρόθεσμων σχέσεων συνεργασίας, η επίδραση των οποίων δημιουργεί ένα πλαίσιο συλλογικής δράσης και συμπεριφοράς σε ηθικό, περιβαλλοντικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, με απώτερο στόχο ο οργανισμός να είναι αποτελεσματικός και ανθεκτικός στις εξωτερικές επιδράσεις.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά προσδιορίζουν σε αδρές γραμμές την έννοια τις «βιώσιμης» ή «αειφόρου ηγεσίας», η οποία δεν περιορίζεται μόνο στα όρια της περιβαλλοντικής και κοινωνικής ευθύνης, αλλά συνδέεται άρρηκτα με την μακροπρόθεσμη προοπτική λήψης απόφασης σε ποικίλα επίπεδα, την αποδοχή και προώθηση της συστημικής προσέγγισης των ζητημάτων, με σεβασμό προς όλους τους εμπλεκόμενους και την καλλιέργεια της αλληλεγγύης και του ομαδικού πνεύματος ανάμεσα στους εργαζόμενους του οργανισμού. Όλα αυτά συνάδουν με στοιχεία της ανθρωπιστικής προσέγγισης στη διοίκηση των οργανισμών καθώς και τη διοίκηση ολικής ποιότητας, καθώς δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στον ανθρώπινο παράγοντα και θεωρεί τον κάθε οργανισμό παράγοντα κοινωνικής προόδου. Με τον τρόπο αυτό, τόσο ο ίδιος ο ηγέτης ενισχύει τη θέση του στην οργανωτική δομή του οργανισμού, όσο και οι υπόλοιποι εργαζόμενοι αισθάνονται «ασφαλείς» σε έναν οργανισμό με σταθερές προοπτικές όχι μόνο επιβίωσης, αλλά και ανάπτυξης.

Όσον αφορά τώρα στον τομέα της εκπαίδευσης, θα πρέπει να τονίσουμε ότι το περιβάλλον αποτελεί έναν μόνο τομέα – πυλώνα δράσης της βιώσιμης ηγεσίας ή οποία δεν θα πρέπει να συγχέεται και να ταυτίζεται με την έννοια της «ηγεσίας για τη βιωσιμότητα», σύμφωνα με την οποία η ηγεσία του κάθε οργανισμού αποσκοπεί στο να διασφαλίσει το περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται (Lambert, 2011). Η βιώσιμη ηγεσία αποσκοπεί στην επίτευξη των μακροπρόθεσμων στόχων ανάπτυξης του σχολικού οργανισμού, επενδύοντας σε μια κουλτούρα σχολικής ηγεσίας, η οποία επιδιώκει πρώτιστα να εξασφαλίσει την επιτυχία για όλους, με ό τι μπορεί να σημαίνει αυτό για κάθε εμπλεκόμενο, π.χ. μαθητή, εκπαιδευτικό, γονέα κτλ (Davies, 2007).

Ορισμένα άλλα χαρακτηριστικά της βιώσιμης ηγεσίας σχετίζονται με τη διάρκεια δράσης της, τη σημασία της για τους εμπλεκόμενους και την επίδραση που ασκεί κατά τη διαδικασία εξάπλωσής της. Αναφέρεται σε συλλογικές διαδικασίες, όπου οι ευθύνες επιμερίζονται και επιδιώκεται η χρηστή διαχείριση τόσο των ανθρώπινων, όσο και των οικονομικών πόρων, επενδύοντας στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και λοιπού κοινωνικού περιβάλλοντος. Η βιώσιμη ηγεσία, προωθεί ένα πολυδιάστατο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου η δημιουργική αφομοίωση καινοτόμων ιδεών και πρακτικών, μετασχηματίζουν τη σχολική μονάδα σε δημιουργική κοινότητα μάθησης, βασισμένη σε διαχρονικές αρχές και αξίες (Hargreaves & Fink, 2012).

Σύμφωνα με τους Avery & Bergsteiner (2011), η βιώσιμη ηγεσία ξεπερνά την έννοια του ισχυρού ηγέτη ή της ισχυρής ομάδας και εστιάζει σε ένα σύστημα αξιών, αρχών, διαδικασιών και καλών πρακτικών, που οικειοποιείται ο εκάστοτε οργανισμός προκειμένου να είναι αποτελεσματικός σε μακροχρόνια βάση. Μολονότι οι έννοιες του προϊστάμενου και των υφισταμένων ιεραρχικά υφίστανται, η αποτελεσματικά βιώσιμη ηγεσία, ειδικά στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων, εστιάζει στο πώς τα εμπλεκόμενα άτομα, ατομικά ή σε ομάδες, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με την κουλτούρα του οργανισμού και το εξωτερικό περιβάλλον. Οι διαδικασίες αυτές, από την άλλη πλευρά, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αξιοποίηση των ανθρώπινων και των υλικών πόρων του οργανισμού. Σύμφωνα λοιπόν με τις παραπάνω σκέψεις οι Avery & Bergsteiner ανέπτυξαν ένα μοντέλο βιώσιμης ηγεσίας, το οποίο ονόμασαν “*Honeybee leadership*”, καθώς βασίζεται στον τρόπο ζωής και λειτουργίας της κοινότητας των μελισσών.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο:

- Η φιλοσοφία του οργανισμού έχει ως πυρήνα τη φροντίδα και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.
- Δίνει έμφαση κυρίως στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των οποίων αναθέτει σε ομάδες εμπλεκομένων.
- Στον πυρήνα της έννοιας της βιωσιμότητας τοποθετείται η προσπάθεια κάλυψης των αναγκών όλων, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο και όχι μόνο ως προς την υλική του υπόσταση.
- Δρα με γνώμονα την προστασία του πλανήτη, σε τοπικό και ολιστικό επίπεδο, με ενέργειες που θεμελιώνονται σε κανόνες ηθικής.

Τα παραπάνω έγινε προσπάθεια να μετασχηματιστούν σε κανόνες πρακτικής δράσης, ιεραρχημένους με σαφή κριτήρια, κυρίως ως προς την κοινωνική αποτελεσματικότητά τους, οι οποίοι αναφέρονται σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, σχεδιασμού δράσεων, διατήρησης προσωπικού, αξιολόγησης δράσεων και αποτελεσμάτων, προώθησης της δημιουργικής και καινοτόμου σκέψης, προώθησης της περιβαλλοντικής και κοινωνικής ευθύνης, εξισορρόπησης των ενδιαφερόντων των εμπλεκομένων και σχεδιασμού και αποδοχής ενός κοινού οράματος.

Σε ένα ανώτερο επίπεδο, επιδιώκεται η λήψη αποκεντρωμένων και συναινετικών αποφάσεων, η αξιοποίηση της δυναμικής ομάδων εργαζομένων, η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και η διαμόρφωση συστημικής οργανωσιακής νοοτροπίας, θα διασφαλίζουν τη βιωσιμότητα του οργανισμού.

Ένα δεύτερο μοντέλο βιώσιμης ηγεσίας προτάθηκε από το Cambridge Institute for Sustainability Leadership και βασίζεται σε τρία βασικά στοιχεία (Visser & Courtice, 2011):

- Το πλαίσιο, εσωτερικό και εξωτερικό, στο οποίο δρα ο ηγέτης.
- Τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του ίδιου του ηγέτη.
- Τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο ηγέτης, για να υλοποιήσει τους στόχους του οργανισμού του.

Η βιώσιμη ηγεσία, σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, συμπλέκει τα παραπάνω χαρακτηριστικά δημιουργώντας ένα πλαίσιο δράσης για την επίτευξη των στόχων της βιωσιμότητας σε όλους τους πυλώνες της. Αποσκοπεί κυρίως στη δημιουργία αλλαγών σε κοινωνικό, περιβαλλοντικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, ο βιώσιμος ηγέτης επιδρά καθοριστικά στο εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, π.χ. σχολική κουλτούρα, τρόπος άσκησης της διοίκησης και λήψης αποφάσεων, με απώτερο στόχο την επίδραση του οργανισμού του στο εξωτερικό περιβάλλον, μέσω της αλλαγής στάσεων των αποφοίτων στο κοινωνικό πλαίσιο και στο περιβάλλον.

Επιπλέον, ο συνδυασμός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του ίδιου του ηγέτη τον καθιστούν μοναδικό και σηματοδοτούν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, σε σχέση με τις προκλήσεις της βιώσιμης ηγεσίας και την προσπάθεια ανάπτυξης ανάλογων δεξιοτήτων, λήψης και εφαρμογής αποφάσεων, και στους υπόλοιπους υπηρετούντες στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Τέλος, το βασικό διακύβευμα παραμένει η απόσταση μεταξύ των

επιδιωκόμενων στόχων της βιωσιμότητας και των ενεργειών του βιώσιμου ηγέτη και της ομάδας του, η οποία επηρεάζεται τόσο από τις αντιλήψεις των εμπλεκομένων, όσο και από τις εσωτερικές και εξωτερικές αντιστάσεις προς τις αλλαγές που επιδιώκει ο οργανισμός. Οι αντιστάσεις αυτές κάμπτονται, σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, εάν ο εκπαιδευτικός οργανισμός διαπνέεται από προσανατολισμό σε κοινές αξίες, όραμα αποδεκτό από όλους, συστημική αντίληψη, συναισθηματική νοημοσύνη από πλευράς του ηγέτη, καινοτόμες προσεγγίσεις και μακροπρόθεσμη προοπτική στον σχεδιασμό και στις ενέργειες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Προηγούμενες έρευνες για την επίδραση της σχολικής ηγεσίας στη βιώσιμη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει μια από τις δυσκολίες της παρούσας μελέτης έγκειται στο ότι σε διεθνές επίπεδο έχουν διενεργηθεί ελάχιστες έρευνες σε σχέση με το υπό μελέτη θέμα, ενώ στην ελληνική εκπαίδευση δεν έχουμε αντίστοιχη προσπάθεια προσέγγισης της επίδρασης της σχολικής ηγεσίας στη βιώσιμη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Αυτό βέβαια, αναδεικνύει και την πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας και αποτέλεσε τη βασική πρόκληση και κίνητρο για τη διεξαγωγή της.

Παρόλα αυτά θα πρέπει να επισημάνουμε ότι σε σχέση με το είδος των προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης που υλοποιούνται σε σχολεία της χώρας μας ο Καλαϊτζίδης (2012), σε έρευνά του διαπιστώνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό επικεντρώθηκε σε θέματα που άπτονται του περιβαλλοντικού πυλώνα και πιο συγκεκριμένα σε θέματα ανακύκλωσης και διαδικασίες μείωσης της κατανάλωσης ηλεκτρικής ενέργειας και νερού, ενώ από την άλλη πλευρά, λιγότεροι επεξεργάστηκαν θέματα που σχετίζονται με τον κοινωνικό πυλώνα, όπως η αποδοχή της ετερότητας, η καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος κ.α.. Επιπλέον, πολύ χαμηλότερα υπήρξαν τα ποσοστά που αφορούσαν την υλοποίηση προγραμμάτων σε σχέση με τον οικονομικό και τον πολιτιστικό πυλώνα.

Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Kadji-Beltran et al (2013), σε σχολεία της Κυπριακής δημοκρατίας, όπου διαπιστώθηκε πως η πιο διαδεδομένη πρακτική υπήρξε η περιοδική δράση καθαριότητας του σχολείου και του περιβάλλοντα χώρου και ακολουθούσαν κατά σειρά, τα μέτρα μείωσης της κατανάλωσης νερού, χαρτιού και ηλεκτρικής ενέργειας. Σε υψηλό ποσοστό επίσης, οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι συνεργάζονται σε περιβαλλοντικές δράσεις με φορείς της τοπικής κοινότητας. Μικρότερα ποσοστά απέσπασαν δράσεις όπως η ανακύκλωση χαρτιού, οι παρεμβάσεις στο σύστημα μεταφοράς των μαθητών και η παρακολούθηση της κατανάλωσης νερού και ηλεκτρικού ρεύματος. Όσον αφορά στη συχνότητα εφαρμογής δράσεων αειφορίας, συχνότερα επαναλαμβανόμενες υπήρξαν οι δράσεις καθαρισμού του σχολείου και συντήρησης του σχολικού κήπου και ακολουθούσαν εκπαιδευτικές δράσεις όπως, ομιλίες, επισκέψεις ειδικών κ.τ.λ.

Όσον αφορά τη συμβολή των διευθυντών των σχολικών μονάδων στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, ο Καλαϊτζίδης (2012) διαπιστώνει ότι σε σχέση με τον βαθμό εμπλοκής εκπαιδευτικών και μαθητών, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε ότι την πρωτοβουλία συμμετοχής ανέλαβε πρωτίστως ο διευθυντής σε συνεργασία με κάποιον

εκπαιδευτικό, ο οποίος συντόνιζε και ενθάρρυνε στη συμμετοχή των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και μαθητών. Στη συνέχεια, αναφέρεται ότι στο πλαίσιο κατανομής αρμοδιοτήτων ανέθετε τον συντονισμό σε κάποιον εκπαιδευτικό με εμπειρία ή ειδικευση και ο ίδιος διατηρούσε την εποπτεία. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός εμπλοκής εκπαιδευτικών και μαθητών, τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά αυξανόταν, όσο αυξανόταν και η εμπλοκή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στα προγράμματα αυτά.

Σε σχέση με τους τρόπους με τους οποίους ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να εμπλακούν σε δράσεις που ενισχύουν την αειφορία, οι διευθυντές των σχολείων α/θμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, σε έρευνα των Kadji-Beltran et al (2013) τόνισαν ότι ενισχύουν πρωτίστως την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες δράσεις που αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη, μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων, ενώ αμέσως μετά δήλωσαν ότι ενθαρρύνουν τη συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών σε δράσεις αειφορίας, τόσο μεταξύ των συναδέλφων εντός σχολικής μονάδας, όσο και με κυβερνητικούς φορείς, μη κυβερνητικές οργανώσεις και με δίκτυα σχολείων, εντός της χώρας. Πρακτικά, η ενθάρρυνση εμπλοκής των εκπαιδευτικών στις παραπάνω δράσεις γίνεται προσπάθεια να επιτευχθεί, όπως δήλωσαν οι ερωτώμενοι διευθυντές, μέσω λεκτικών επιβραβεύσεων κυρίως και ακολουθούν κατά σειρά συχνότητας, μέθοδοι όπως η οργάνωση και υποστήριξη επιμορφωτικών δράσεων, η γραπτή επιβράβευση στην ετήσια αναφορά αξιολόγησης, η δημόσια επιβράβευση, η παροχή διευκολύνσεων για επικοινωνία και συνεργασία εκτός σχολείου, η οικονομική υποστήριξη και η υλική ανταμοιβή.

Οι παραπάνω ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο σχολικός ηγέτης που ενδιαφέρεται για μια ολιστική αλλαγή, για καινοτομίες στη σχολική μονάδα και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συνεργαζόμενος με φορείς εκτός σχολείου είναι αυτός που μπορεί να προωθήσει την αειφορία στη σχολική μονάδα που ηγείται. Παρέχει το υποστηρικτικό εκείνο περιβάλλον, μέσα στο οποίο, εκπαιδευτικοί, μαθητές και παράγοντες της τοπικής κοινωνίας (π.χ. γονείς, ειδικοί στο περιβάλλον), έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε καινοτόμες περιβαλλοντικές, και όχι μόνο, δράσεις.

Σύμφωνα με τους Birney, A., & Reed, J. (2009), σε έρευνα που διενήργησαν σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της Μ. Βρετανίας, τα αειφόρα σχολεία ξεχωρίζουν για επτά χαρακτηριστικά:

- Δίνουν έμφαση στο ευρύτερο κοινωνικό και περιβαλλοντικό αποτύπωμα.

- Αντιλαμβάνονται το ήθος τους και τον σκοπό λειτουργίας τους, μέσα σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο, καλλιεργώντας την κατανόηση μεταξύ των συμμετεχόντων, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών.
- Δημιουργούν πρακτικά οφέλη για τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων της δέσμευσης, της συμμετοχής και της εμπλοκής σε διαδικασίες ηγεσίας.
- Επιτρέπουν την προσωπική ανάπτυξη, την ενσωμάτωση και τη διασύνδεση με άλλους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής και με ανάλογες πρωτοβουλίες.
- Εστιάζουν στη βελτίωση, τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο συλλογικών επιτευγμάτων.
- Ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τη βελτίωση της μάθησης των παιδιών, μέσω συμμετοχικών διαδικασιών μαθητικής εμπλοκής .
- Ενσωματώνουν διαδικασίες μάθησης που αφορούν την αειφορία σε όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος.

Οι ηγέτες τους λοιπόν, οι οποίοι υποστηρίζουν τη βιώσιμη ανάπτυξη, στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι προωθούν τρεις βασικές διαδικασίες. Αρχικά, όσες διαδικασίες σχετίζονται με την καλλιέργεια συστηματικών διαπροσωπικών σχέσεων. Επιπλέον, διαδικασίες που χρησιμοποιούν την προσωπική τους εξουσία και βασίζονται στις αξίες και στο όραμά τους για το σχολείο και τέλος, διαδικασίες δημοκρατικές και αποκεντρωτικές ως προς τη λήψη αποφάσεων.

Ως προς τις ιδιότητες των «ηγετών» της σχολικής μονάδας που οδηγούν στην αειφορία, η ίδια έρευνα αποκάλυψε ότι οι διευθυντές των αειφόρων σχολείων:

- Επιδεικνύουν εξωστρέφεια και επιδιώκουν την επίτευξη στόχων για ευρύτερες κοινωνικές ομάδες και εκτός σχολικής μονάδας.
- Καλλιεργούν τις ηγετικές ικανότητες, σε σχέση ιδιαίτερα με τη λήψη απόφασης, και άλλων συμμετεχόντων και ιδιαίτερα των μαθητών.
- Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες οι οποίες εμπεριέχουν ρίσκο και προωθούν πρακτικές προς την αειφορία, την υλοποίηση των οποίων υποστηρίζουν με κάθε τρόπο.

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη μιας βιώσιμης σχολικής μονάδας η έρευνα των Kadji-Beltran et al το 2013, σε σχολεία της Κύπρου επισημαίνει emphaticά ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί, ειδικά μέσω των συνεντεύξεων, δεν αναφέρθηκαν στα “εκπαιδευτικά - παιδαγωγικά” χαρακτηριστικά του διευθυντή ενός σχολείου, τα οποία προωθούν σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, αλλά οι περισσότεροι εστίασαν σε ευρύτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός “ηγέτη”, όπως στην ευρύτητα του πνεύματος, στην υπομονή και στην επιμονή υλοποίησης και καινοτομιών, στο όραμα και στην περιβαλλοντική επίγνωση και ανησυχία. Ακόμα και όταν ερωτήθηκαν για το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο του σχολικού διευθυντή ως φορέα αλλαγής, αναφέρθηκαν σε γενικά χαρακτηριστικά, όπως η ικανότητα πειθούς των εκπαιδευτικών και παροχής υποστήριξης, το ανήσυχο πνεύμα, η συνεργατικότητα και η κατανομή εργασιών και ευθυνών κτλ., και όχι σε χαρακτηριστικά που αναφέρονται άμεσα στη λειτουργία του αειφόρου σχολείου.

Σε ανάλογη έρευνα που διεξήγαγε ο Campbell (2011), σε εκπαιδευτικούς σχολείων της Μ. Βρετανίας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η επιτυχία στην υλοποίηση και στη διατήρηση της αειφόρου ανάπτυξης στο σχολείο εξαρτάται από διάφορους αλληλένδετους παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται και με τις ηγετικές ικανότητες των διευθυντών των σχολείων και το ήθος τους. Η επιτυχία, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι πιθανότερη όταν οι ηγέτες έχουν προσωπικό ενδιαφέρον και δέσμευση, δίνεται προσοχή στον σχεδιασμό και η βιωσιμότητα είναι ενσωματωμένη στην καθημερινή ζωή, στη σχολική εργασία και, ειδικότερα, στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου. Επιπλέον, Οι διευθυντές που αντιμετωπίζουν επιτυχώς τις προκλήσεις και ξεπερνούν τις δυσκολίες ανάπτυξης της αειφορίας σε ένα σχολείο είναι παθιασμένοι, ενημερωμένοι, επικοινωνιακοί, «γενναίοι», φαινομενικά και ουσιαστικά, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. ,

Επιπρόσθετα, η έρευνα του Καλαϊτζίδη (2012), σε σχολεία της ελληνικής επικράτειας, κατέληξε και σε άλλα επιμέρους ενδιαφέροντα συμπεράσματα για την άμεση ή έμμεση επίδραση τους σχολικού ηγέτη στην οργάνωση, υλοποίηση και διάχυση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης στη σχολική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα, στο σύνολο σχεδόν των σχολικών μονάδων, από τις οποίες αντλήθηκαν στοιχεία, η υλοποίηση κάθε προγράμματος διήρκεσε ένα σχολικό έτος, ενώ σε σχέση με τη συνεργασία με φορείς εκτός της σχολικής μονάδας, οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι ήρθαν σε επαφή και συνεργάστηκαν με μη κυβερνητικές οργανώσεις, με φορείς της τοπικής κοινωνίας συμμετέχοντας σε δράσεις, όπως έρανοι κ.τ.λ, και συνεργάστηκαν με σχολεία από άλλες χώρες, στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Comenius, e-Twinning κ.τ.λ.), συνεργασίες τις οποίες οργάνωσε και ενθάρρυνε, ως επί το πλείστον, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

Ως προς την αλλαγή στάσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, στην ίδια έρευνα δήλωσαν ότι προκλήθηκαν θετικές αλλαγές κυρίως στο “κρυφό” πρόγραμμα του σχολείου, από τη συμμετοχή τους σε αυτή τη διαδικασία, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην αλλαγή του σχολικού κλίματος (συνεργασία, εμπιστοσύνη, οικειότητα μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών), μέσα από τον από κοινού σχεδιασμό και υλοποίηση δράσεων, από μαθητές και εκπαιδευτικούς, με εμφανές αποτέλεσμα τη σημαντική μείωση των επιβαλλόμενων ποινών στους μαθητές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα ήθελαν να ξανασυμμετέχουν την επόμενη χρονιά στο ίδιο ή αντίστοιχο πρόγραμμα και εξέφρασαν την επιθυμία τους για εφαρμογή και διάχυση των καλών πρακτικών που αποκόμισαν μέσω του προγράμματος, σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τέλος, σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην εφαρμογή των προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τον περιορισμένο χρόνο που ήταν σε θέση να διαθέσουν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης, τη δυσκολία συντονισμού μικτών κυρίως ομάδων, από πολλά σχολεία, τη μη επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αειφορίας και την ανάγκη στενότερης συνεργασίας μεταξύ των συντονιστών του προγράμματος και των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

Η έρευνα των Καλαϊτζίδη & Μπλίτσα (2015) για την αποτελεσματικότητα της χρήσης συγκεκριμένων δεικτών, οι οποίοι σχετίζονται με τους πυλώνες αειφορίας, στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας, σε σχέση με τη στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας στο μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων υπήρξε πολύ θετική και υποστηρικτική. Σε σχέση με τον σύλλογο διδασκόντων στις περισσότερες περιπτώσεις πραγματοποιήθηκε συνεδρίαση για το πρόγραμμα και ελήφθη απόφαση για συλλογική συμμετοχή και υποστήριξη των δράσεων.

Από την άλλη πλευρά, σε σχέση με τις απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών, ως προς την αποτελεσματικότητα των δεικτών που χρησιμοποιήθηκαν, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι οι δείκτες δεν δυσκολεύουν την αλλαγή της σχολικής μονάδας προς την αειφορία, δεν είναι πολύπλοκοι, ούτε ασαφείς, αλλά αντίθετα καθοδηγούν δημιουργικά την προσπάθεια του σχολείου, δίνουν κίνητρα προς αλλαγή και επιτρέπουν, σε κάθε στάδιο την εκτίμηση της πορείας των προσπαθειών. Ωστόσο τονίζουν ότι δε διασφαλίζουν την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων για την αποτελεσματικότητα των ενεργειών του σχολείου και εκφράζουν διστακτικότητα και επιφύλαξη σε σχέση με διασύνδεσή τους με την ευρύτερη προσπάθεια αυτό- αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Τέλος, η έρευνα των Zachariou et al (2013), σε διευθυντές σχολικών μονάδων της Κύπρου, που εστίαζε στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωσή τους σε θέματα βιώσιμης ανάπτυξης και ηγεσίας αφενός και σε θέματα αυτοεικόνας και αυτοπεποίθησης ως προς τον συντονισμό ανάλογων προγραμμάτων, διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν έχουν λάβει καμία εξειδικευμένη εκπαίδευση – επιμόρφωση σε σχέση με την εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη είτε σε επίπεδο προπτυχιακής εκπαίδευσης, εκτός από κάποια μαθήματα επιλογής που παρείχαν διάσπαρτες πληροφορίες για την αειφορία είτε σε οποιαδήποτε άλλη μορφή επιμόρφωσης ή μεταπτυχιακών σπουδών.

Σε σχέση με την αυτοπεποίθηση που έχουν σε θέματα οργάνωσης και εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων, οι διευθυντές δήλωσαν ότι αισθάνονται λιγότερο ικανοί σε αυτόν τον τομέα σε σχέση με τις γενικότερες διοικητικές και οργανωτικές τους ικανότητες. Ωστόσο όσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση είχαν γενικότερα, τόσο πιο ικανοί ένιωθαν και για την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης στο σχολείο τους. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ωστόσο ότι με βάση ερώτημα στο οποίο απάντησαν σε πενταβάθμια κλίμακα likert, οι διευθυντές δεν δήλωναν ούτε «ικανοί», αλλά ούτε και «ανίκανοι» στην εφαρμογή μορφών προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης.

Για να ερευνήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των διευθυντών στον συγκεκριμένο τομέα, τους ζητήθηκε να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα (χρησιμότητα) των διαφόρων μορφών εκπαίδευσης. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δήλωσαν ότι όλες οι μορφές είναι χρήσιμες (ενδοσχολικά σεμινάρια, μη υποχρεωτικά σεμινάρια, συνέδρια, βιωματικά σεμινάρια, μεταπτυχιακές σπουδές). Η διαπίστωση αυτή ενισχύει το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές ζητούν περαιτέρω κατάρτιση σχετικά με μορφές εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στα αναδυόμενα καθήκοντά τους. Έδειξαν βέβαια να προτιμούν περισσότερο μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης, μέσω βιωματικών σεμιναρίων με υποχρεωτική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη σημασία των εν λόγω προγραμμάτων και της ανάγκης για κατάρτιση σε αυτά.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^Ο: Μεθοδολογία της έρευνας

6.1 Η αναγκαιότητα και η σημασία της έρευνας

Τα ποικίλα οικολογικά και κοινωνικά προβλήματα, τα οποία διογκώνονται προοδευτικά και οδηγούν σε αδιέξοδα τις σύγχρονες κοινωνίες, συμβάλλοντας στην πρόκληση φαινομένων κοινωνικής παθογένειας, όπως η βία και η εγκληματικότητα, οδηγούν στην αναγκαιότητα ενδελεχότερης μελέτης και έρευνας των θεμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν μέρος της λύσης των εν λόγω προβλημάτων. Ειδικότερα, καθώς ο ορίζοντας οριστικής επίλυσης αυτών των θεμάτων είναι μακροπρόθεσμος και χρονοβόρος, ο θεσμός της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα ο χώρος του σχολείου, αποτελεί ίσως τον βασικότερο πυρήνα προετοιμασίας της επόμενης γενιάς ενεργών πολιτών, οι οποίοι θα κληθούν να αντιμετωπίσουν και να δώσουν λύση στα φλέγοντα αυτά ζητήματα.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, και ιδιαίτερα όσοι έχουν θέση ευθύνης στις σχολικές μονάδες, όπως οι διευθυντές, καλούνται να εμπλακούν ενεργά σε όλα τα στάδια εφαρμογής εκπαιδευτικών πολιτικών βιώσιμης ανάπτυξης, από τον σχεδιασμό έως τον έλεγχο επίτευξης των στόχων και την ανατροφοδότηση, με στόχο την καλλιέργεια κουλτούρας και συνείδησης «βιωσιμότητας», σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Έρευνες λοιπόν, όπως η συγκεκριμένη, που μελετούν τον βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τις απόψεις τους σε σχέση με αυτά, ανάλογα με τη θέση ευθύνης, βοηθούν εκτός από την κατανόηση της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας και στον προγραμματισμό στοχευμένων παρεμβάσεων, σε επίπεδο κεντρικής και περιφερειακής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να τονίσουμε ότι η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι το κεντρικό θέμα της επίδρασης της σχολικής ηγεσίας στη βιώσιμη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, δεν έχει μελετηθεί καθόλου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί διεθνώς, προσεγγίζουν πτυχές μόνο του θέματος, όπως για παράδειγμα, είτε μόνο τις μεθόδους ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή (Zachariou et al, 2013), είτε μόνο τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες ενός διευθυντή σχολικής μονάδας, τα οποία συμβάλλουν στην προώθηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης (Cambell, 2011).

Επιπλέον, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι η συγκεκριμένη έρευνα απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι

οποίοι κατά την περίοδο διεξαγωγής της, υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες του δήμου Φυλής - Αττικής και πιο συγκεκριμένα σε σχολεία του δημοτικού διαμερίσματος Άνω Λιοσίων. Η περιοχή αυτή είναι γνωστό ότι μαστίζεται από πολύ σημαντικά περιβαλλοντικά προβλήματα, όπως η λειτουργία και η πρόσφατη επέκταση του ΧΥΤΑ Φυλής, την περίοδο διεξαγωγής της έρευνάς μας - στις 13 Μαρτίου 2020, η Εκτελεστική Επιτροπή του Ενιαίου Διαβαθμιακού Συνδέσμου Νομού Αττικής (ΕΔΣΝΑ), αποφάσισε σε συνεδρίαση της να προχωρήσει στην επέκταση του ΧΥΤΑ Φυλής - επέκταση που καθιστά την έρευνά μας ακόμα πιο επίκαιρη. Επιπλέον, η περιοχή των Άνω Λιοσίων χαρακτηρίζεται και από κοινωνικές ιδιαιτερότητες, καθώς εκεί διαβιεί μεγάλο ποσοστό αθιγγάνων, αναλογικά του συνολικού πληθυσμού, με αποτέλεσμα κοινωνικές ιδιαιτερότητες και εντάσεις, οι οποίες γίνονται συχνά αντικείμενο σχολιασμού της δημοσιογραφικής επικαιρότητας. Όλα τα παραπάνω λοιπόν, θεωρούμε ότι καθιστούν τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία πρωτότυπη, σημαντική και επίκαιρη ως προς το θέμα της.

6.2 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας

Βασικό σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία των Άνω Λιοσίων, για τους τρόπους με τους οποίους ο διευθυντής ενός σχολείου μπορεί να συμβάλλει στην αειφόρο ανάπτυξη της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται.

Με βάση τον σκοπό αυτό διατυπώνονται οι επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης ως εξής:

- Να καταγραφούν τα είδη εκπαιδευτικών προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης στα οποία εκδηλώνουν ενδιαφέρον εμπλοκής οι εκπαιδευτικοί της περιοχής και η συμβολή του διευθυντή σε αυτά.
- Να διαπιστωθεί ο βαθμός εμπλοκής εκπαιδευτικών και μαθητών στα προγράμματα αυτά και οι μέθοδοι ενίσχυσης της συμμετοχής από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.
- Να εντοπιστούν οι δυσκολίες, αλλά και τα θετικά αποτελέσματα υλοποίησής τους.
- Να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι δεξιότητες και τα προσόντα ενός διευθυντή σχολικής μονάδας, που ενθαρρύνει την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το είδος των προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, τα οποία θεωρούν σημαντικά, με βάση τις ιδιαιτερότητες της περιοχής στην οποία υπηρετούν.

6.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που ακολουθούν, προέκυψαν από τους παραπάνω στόχους, τους οποίους θέσαμε εξ αρχής σύμφωνα με τα ερευνητικά μας ενδιαφέροντα και μέσα από τη μελέτη της υπάρχουσας, ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα λοιπόν της παρούσας μελέτης είναι τα εξής:

1. Ποια προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της περιοχής, ποια θεωρούν σημαντικά σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες της περιοχής (κοινωνικές και περιβαλλοντικές) που υπηρετούν και ποιες επιλογές τους επηρεάζει το φύλο και η βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, τα οποία συμβάλλουν στην αειφόρο ανάπτυξη της και αν οι απόψεις τους αυτές επηρεάζονται από τη θέση και τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές ενέργειες, με τις οποίες ο σχολικός ηγέτης είναι σε θέση να ενισχύσει συγκεκριμένους δείκτες βιώσιμης ανάπτυξης της σχολικής;
4. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να εμπλακούν στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης;

6.4 Το ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων της ερευνητικής μας προσπάθειας, επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίου, καθώς δίνει τη δυνατότητα συλλογής επαρκούς όγκου πληροφοριών, σε σύντομο χρονικό διάστημα (Βάμβουκας, 1998). Επιπλέον, επιτρέπει την ανώνυμη κατάθεση πληροφοριών από τη μεριά του αποδέκτη έγκυρα και αξιόπιστα, χωρίς την ανάγκη συνεχούς παρουσίας του ερευνητή και χωρίς μεγάλο οικονομικό κόστος (Παρασκευόπουλος, 1993).

Το ερευνητικό αυτό εργαλείο δημιουργήθηκε σε άμεση συσχέτιση, με τον βασικό σκοπό, τους επιμέρους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα, στην απάντηση των οποίων κλήθηκε να συμβάλει καθοριστικά. Επιπλέον, βασίσθηκε στην εξεταζόμενη βιβλιογραφία, ώστε να υπάρξει σφαιρική προσέγγιση του υπό μελέτη θέματος. Τα παραπάνω οδήγησαν στην ακόλουθη δομή και οργάνωση του ερωτηματολογίου (βλ. παράρτημα).

Αρχικά, σε ένα σύντομο εισαγωγικό κείμενο δόθηκαν πληροφορίες για την έρευνα στην οποία καλέσαμε τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν, τον σκοπό της και τα χαρακτηριστικά της, ζητώντας τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και δίνοντας εγγυήσεις για την ανωνυμία των συμμετεχόντων, ώστε να αυξηθούν τα εσωτερικά κίνητρα συμμετοχής και έκφρασης των απόψεών τους. Επίσης, δίνονταν στοιχεία επικοινωνίας με τον συντάκτη του ερωτηματολογίου, για οποιαδήποτε διευκρίνιση.

Στο πρώτο μέρος, συμπεριλήφθηκαν έξι (6) ερωτήσεις που αφορούσαν ατομικά δημογραφικά στοιχεία, όπως φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, βαθμίδα και θέση υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος, διατυπώθηκαν εικοσιοκτώ (28) ερωτήσεις «κλειστού τύπου», ποικίλων μορφών, στις οποίες ο ερωτώμενος κλήθηκε να διαλέξει την απάντηση, ώστε να αποφευχθούν διφορούμενες και δυσνόητες απαντήσεις, οι οποίες θα ήταν δύσκολο να τύχουν στατιστικής επεξεργασίας (Javeau, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, στο δεύτερο μέρος, για τη διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος τέθηκαν τρεις (3) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, όπου το υποκείμενο της έρευνας μπορούσε να διαλέξει περισσότερες από μία απαντήσεις / επιλογές και οι οποίες διερευνούσαν τα προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης στα οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί τα τελευταία τρία χρόνια, τα ποσοστά συμμετοχής εκπαιδευτικών και μαθητών (Καλαϊτζίδης & Μπλίτσας, 2015), καθώς και τα ανάλογα προγράμματα που θεωρούν σημαντικά για τα ιδιαίτερα περιβαλλοντικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της περιοχής στην οποία υπηρετούν (Campbell, 2011). Επίσης, συμπεριλήφθηκαν δύο (2) ερωτήσεις διαβαθμισμένης πενταβάθμιας κλίμακας, τύπου Likert, στις οποίες οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να εκφράσουν τις δυσκολίες, αλλά και τα αποτελέσματα υλοποίησης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης στα σχολεία που υπηρετούν. Τέλος, διατυπώθηκε μια (1) ερώτηση διάζευξης (ΝΑΙ /ΟΧΙ), η οποία διερευνά την επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε αντίστοιχα προγράμματα στο μέλλον (Kalaitzidis, 2012).

Στη συνέχεια, με σκοπό τη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος τέθηκαν τρεις (3) ερωτήσεις διάζευξης (ΝΑΙ /ΟΧΙ), οι οποίες διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση κάποιων χαρακτηριστικών του διευθυντή, όπως το φύλο και η ηλικία στην οργάνωση και προώθηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης (Zachariou et al, 2013). Επίσης,

διατυπώθηκαν και τρεις (3) ερωτήσεις διαβαθμισμένης πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert, στις οποίες οι ερωτώμενοι εξέφρασαν τις απόψεις τους για την επίδραση κάποιων συγκεκριμένων τυπικών προσόντων, χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των διευθυντών και ικανοτήτων – δεξιοτήτων, που συμβάλλουν στην προώθηση, οργάνωση και υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης σε μια σχολική μονάδα (Argyropoulou & Symeonidis, 2017).

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις, στις οποίες εξέφρασαν τις απόψεις τους για τους τρόπους, τις ενέργειες με τις οποίες ο διευθυντής ενός σχολείου μπορεί να προωθήσει προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης. Ειδικότερα, στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονταν τέσσερις (4) ερωτήσεις διάζευξης (NAI / OXI), οι οποίες αναφέρονται στην προώθηση της συνεργασίας, στην ενθάρρυνση, στην κινητοποίηση και στην προσπάθεια δέσμευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, με ενέργειες του διευθυντή, στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης (Καλαϊτζίδης & Μπλίτσας, 2015). Επίσης, υπήρξε μία (1) ερώτηση διαβαθμισμένης πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert, η οποία αναφερόταν στη συμβολή του διευθυντή σε όλα τα στάδια οργάνωσης και εφαρμογής ενός σχεδίου βιώσιμης ανάπτυξης και μία (1) ερώτηση πολλαπλής επιλογής, όπου το υποκείμενο της έρευνας μπορούσε να διαλέξει περισσότερες από μία απαντήσεις / επιλογές, σε σχέση με το πρόσωπο που συμβάλλει καθοριστικά στην οργάνωση και πραγματοποίηση τέτοιων προγραμμάτων (Zachariou et al, 2013).

Τέλος, σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα το ερωτηματολόγιο περιείχε επτά (7) ερωτήσεις διάζευξης (NAI /OXI), μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί σκιαγραφούσαν το μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας (Καλαϊτζίδης & Μπλίτσας, 2015), στο οποίο εντάσσεται ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, που προωθεί και υλοποιεί αποτελεσματικά προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης (Campbell, 2011).

Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε ότι πριν τη διανομή του ερωτηματολογίου προηγήθηκε η δοκιμαστική εφαρμογή του για τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητάς του, κυρίως ως προς τον βαθμό κατανόησης των ερωτήσεων, η οποία έγινε με την έντυπη επίδοσή του σε μικρό αριθμό υποκειμένων παρόμοιων με την ομάδα που αποτελεί τον πληθυσμό μελέτης, εκπαιδευτικών δηλαδή που υπηρετούν σε άλλες περιοχές. Ο σκοπός της πιλοτικής εφαρμογής του εργαλείου ήταν να βρεθούν πιθανές ατέλειες των οδηγιών, να διαπιστωθούν κενά, ελλείψεις ή πιθανές ασάφειες. Με κριτήριο τις αντιδράσεις των υποκειμένων και τις διαπιστώσεις της δοκιμαστικής εφαρμογής το ερωτηματολόγιο έλαβε την

οριστική μορφή του, αφού έγιναν οι απαραίτητες βελτιώσεις στη διατύπωση κάποιων ερωτήσεων.

6.5 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων και επεξεργασία

Τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων της περιοχής των Άνω Λιοσίων, αρχές Ιουνίου του 2020, ύστερα από μια παρατεταμένη περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων και τηλεκπαίδευσης, λόγω της πανδημίας Covid 19. Η αποστολή του ερωτηματολογίου συνοδευόταν από την παράκλησή μας να προωθηθεί σε όλους τους εκπαιδευτικούς που φοιτούν στη σχολική μονάδα. Στη συνέχεια, μετά από λίγες ημέρες, ακολούθησε τηλεφωνική επικοινωνία με κάθε σχολείο, ώστε να γίνει επαλήθευση της παραλαβής του ερωτηματολογίου και λάβαμε διαβεβαιώσεις για την προώθησή του στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς.

Το ερωτηματολόγιό μας είχε ηλεκτρονική μορφή και συντάχθηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα “Google Forms”. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γινόταν με αργούς ρυθμούς, πιθανόν λόγω του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια λήξης του σχολικού έτους. Έτσι, μόλις στα τέλη Ιουνίου, αρχές Ιουλίου του 2020, συμπληρώθηκε ο αριθμός των εβδομήντα (70) ερωτηματολογίων, ο οποίος κρίθηκε επαρκής και αντιπροσωπευτικός του πληθυσμού της έρευνας, ειδικά όταν διαπιστώθηκε ότι προερχόταν από όλο το εύρος των βαθμίδων, με σχετική αντιπροσωπευτικότητα, ως προς το φύλο, την ειδικότητα και τη θέση ευθύνης. Η αυτόβουλη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απετέλεσε έναν ακόμα δείκτη αξιοπιστίας και εγκυρότητας των εξαγομένων αποτελεσμάτων. Τα υποκείμενα της έρευνας ενημερώθηκαν ότι είχαν επίσης το δικαίωμα να πληροφορηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, εφόσον το επιθυμούσαν.

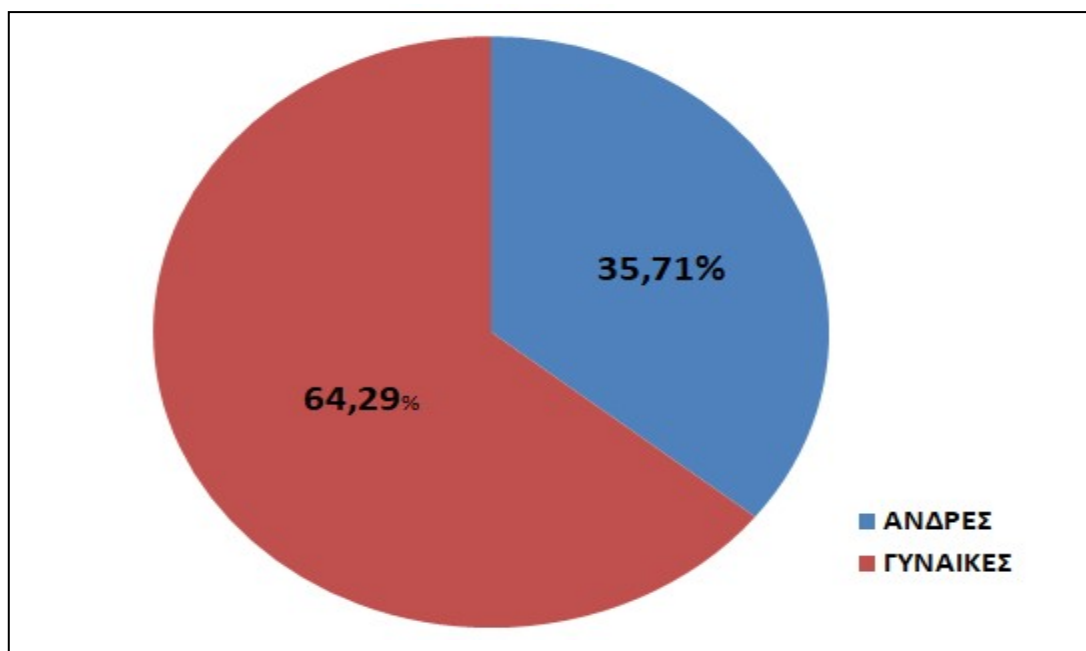
Καθώς πρόκειται για ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίου, τη συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων, η καταχώριση και η επεξεργασία τους με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος Stata.

6.6 Περιγραφή του δείγματος

Πληθυσμό της έρευνας απετέλεσαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2019 -2020 στα δημόσια σχολεία Γενικής εκπαίδευσης (Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια) του δήμου Φυλής και ειδικότερα της δημοτικής ενότητας Άνω Λιοσίων. Στην περιοχή λειτουργούν εννέα (9) Δημοτικά σχολεία, τέσσερα (4) Γυμνάσια και τρία (3) Γενικά Λύκεια. Με στοιχεία που συλλέξαμε από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της περιοχής, στα σχολεία αυτά υπηρετούσαν διακόσιοι εικοσιτέσσερις εκπαιδευτικοί (224) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και εκατόν ενενήντα οκτώ (198) στη δευτεροβάθμια. Συνολικά και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης υπηρετούσαν τετρακόσιοι είκοσι δύο (422) εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων.

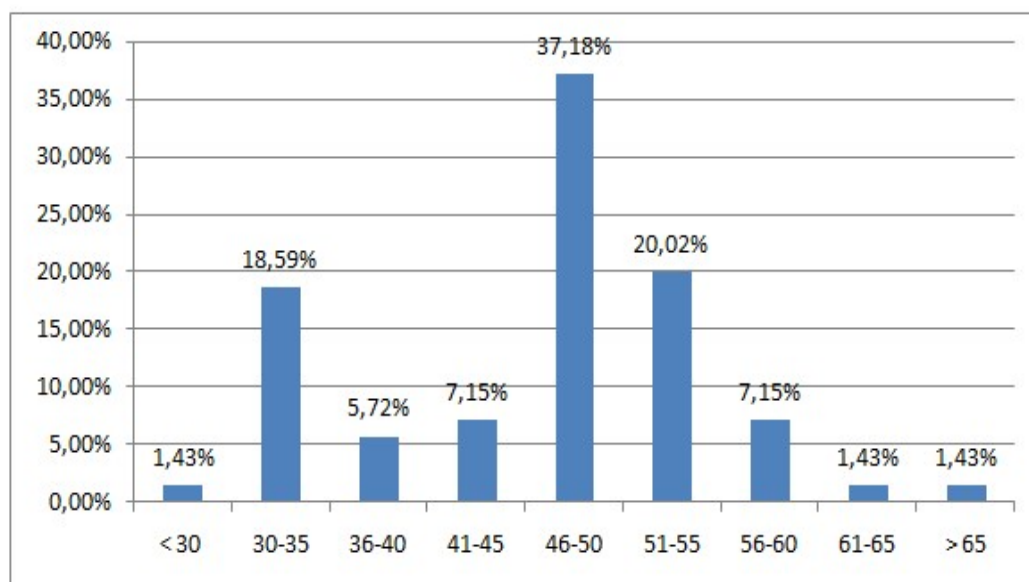
Το δείγμα μας αποτελείται από εβδομήντα (70) εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η δειγματοληψία έγινε με τη μέθοδο της απλής, τυχαίας δειγματοληψίας και το δείγμα αντιπροσωπεύει το 16,6% του συνολικού πληθυσμού της έρευνας. Από αυτούς, ποσοστό 64,29% είναι γυναίκες και ποσοστό 35,71% άνδρες. (Γράφημα 2, Πίνακας παραρτήματος 1).

Γράφημα 2: Κατανομή συχνότητας του φύλου των εκπαιδευτικών του δείγματος



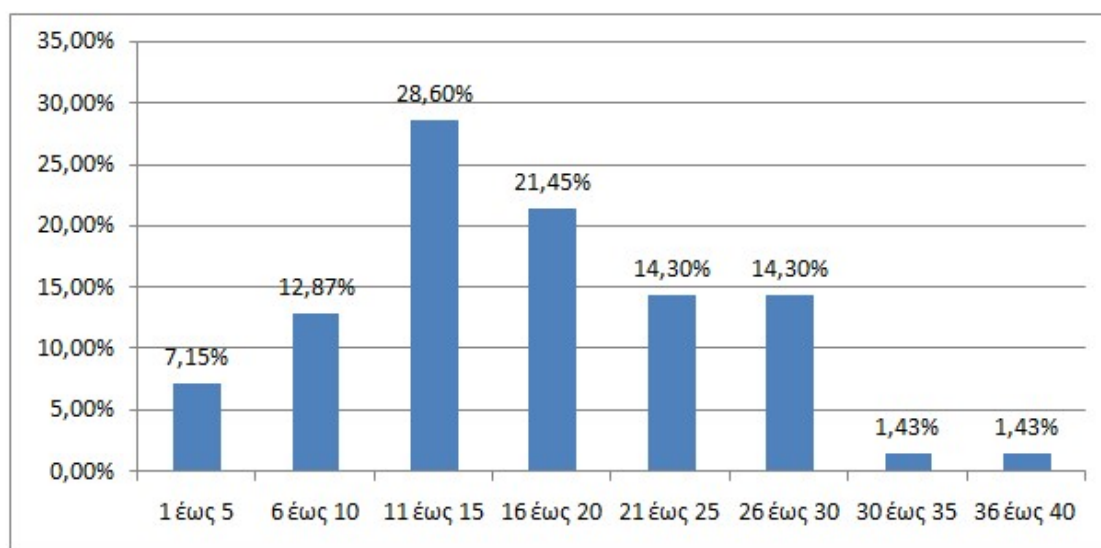
Το εύρος της ηλικίας των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών κυμαίνεται από τα 29 έτη μέχρι τα 67, με μέσο όρο ηλικίας τα 46 περίπου χρόνια (Μ.Ο. = 46,07), (Γράφημα 3, Πίνακας παραρτήματος 2).

Γράφημα 3: Κατανομή συχνοτήτων ηλικιών των εκπαιδευτικών του δείγματος



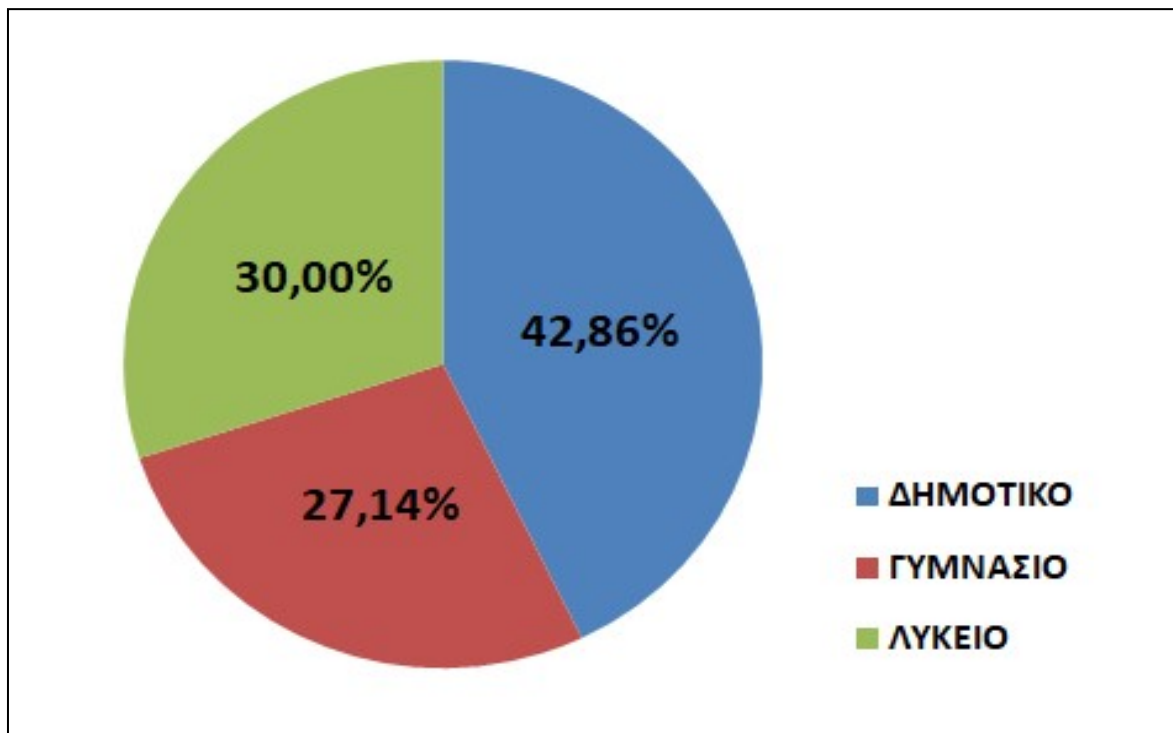
Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είχαν μέσο όρο προϋπηρεσίας, την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας τα 17.3 έτη, με εύρος τιμών από ένα (1) έως σαράντα (40) έτη προϋπηρεσίας (Γράφημα 4, Πίνακας παραρτήματος 3).

Γράφημα 4: Κατανομή συχνοτήτων των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος



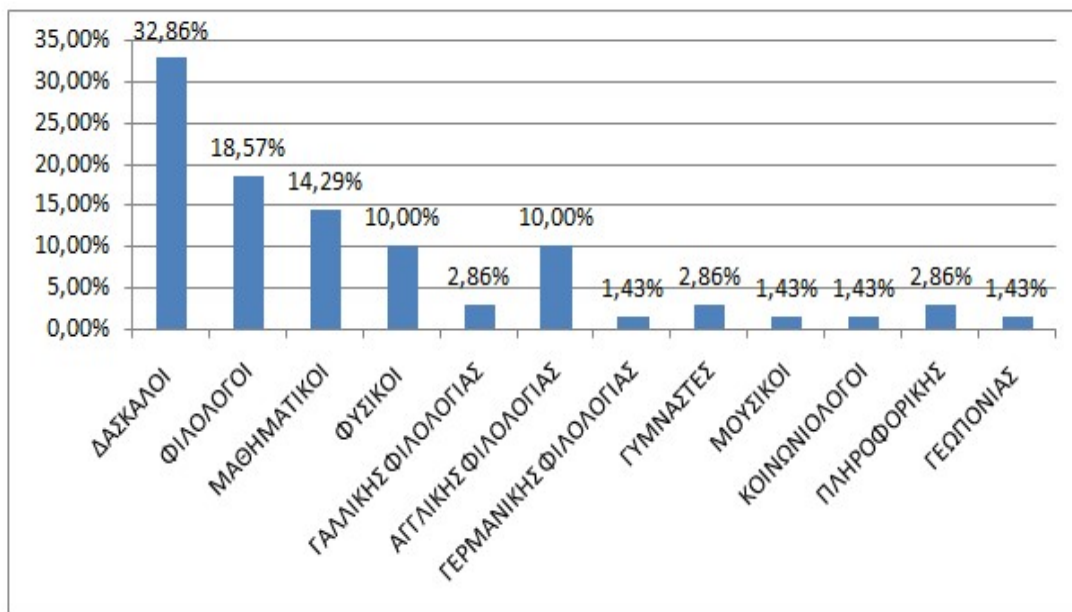
Ποσοστό 42,86% του δείγματος που έλαβε μέρος στην έρευνα, την περίοδο διεξαγωγής της, υπηρετούσε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή σε δημοτικά σχολεία της περιοχής. Το υπόλοιπο 57,14% του δείγματος, υπηρετούσε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα ποσοστό 27,14% του δείγματος σε Γυμνάσια, και ποσοστό 30% του δείγματος σε Λύκεια, (Γράφημα 5, Πίνακας παραρτήματος 4).

Γράφημα 5: Κατανομή συχνοτήτων της σχολικής βαθμίδας εκπαίδευσης όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος



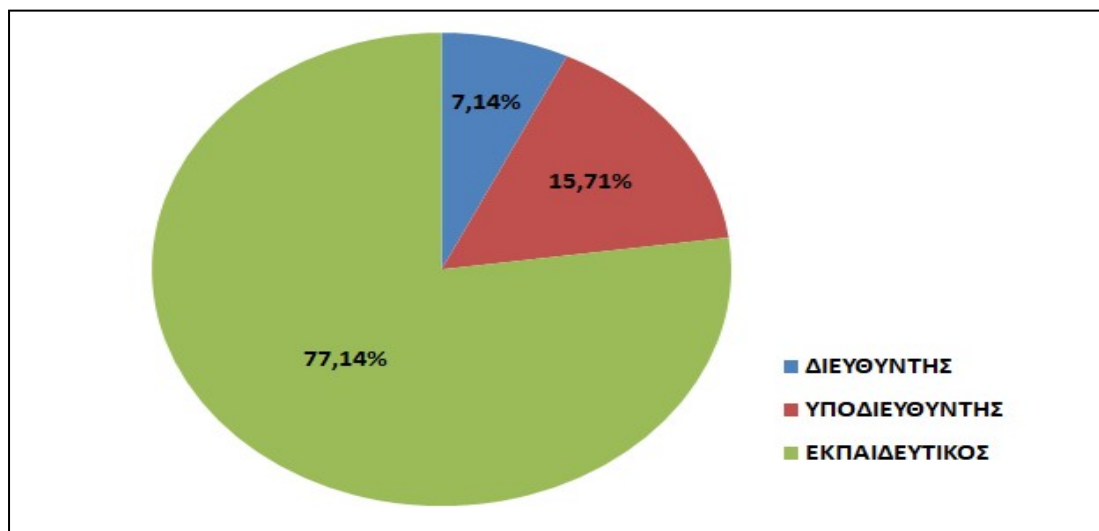
Σε σχέση με την ειδικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ποσοστό 32,86%, του δείγματος είναι δάσκαλοι (ΠΕ 70), ποσοστό 18,57% φιλόλογοι (ΠΕ 02), ποσοστό 14,29% μαθηματικοί (ΠΕ 03), ποσοστό 10% καθηγητές φυσικής (ΠΕ 04), ποσοστό 2,86% είναι καθηγητές γαλλικής φιλολογίας (ΠΕ 05), ποσοστό 10% καθηγητές αγγλικής φιλολογίας (ΠΕ 06), ποσοστό 1,43% είναι καθηγητές γερμανικής φιλολογίας (ΠΕ 07), ποσοστό 2,86% καθηγητές φυσικής αγωγής (ΠΕ 11), ποσοστό 2,86% καθηγητές κοινωνιολογίας (ΠΕ 78), ποσοστό 2,86% καθηγητές πληροφορικής (ΠΕ 86) και τέλος καθηγητές Γεωπονίας (ΠΕ 88) ποσοστό 1,43%. Τα ποσοστά αυτά αναλογούν σε μεγάλο βαθμό στη συνολική κατανομή των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών στα σχολεία της περιοχής (Γράφημα 6, Πίνακας παραρτήματος 5).

Γράφημα 6: Κατανομή συχνοτήτων των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος



Τέλος, ποσοστό 7,14% του δείγματος, υπηρετούσαν την περίοδο της έρευνας στη θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ποσοστό 15,71% στη θέση του υποδιευθυντή, και το υπόλοιπο 77,14% είναι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε σχολεία της περιοχής. Θεωρούμε ότι η αναλογία αυτή στις θέσεις των εκπαιδευτικών, θα μας δώσει πληρέστερα δεδομένα ως προς το υπό εξέταση θέμα, με βάση την οπτική του κάθε εκπαιδευτικού από τη θέση που υπηρετεί στο εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στη σχολική μονάδα (Γράφημα 7, Πίνακας παραρτήματος 6).

Γράφημα 7: Κατανομή συχνοτήτων της θέσης των εκπαιδευτικών του δείγματος

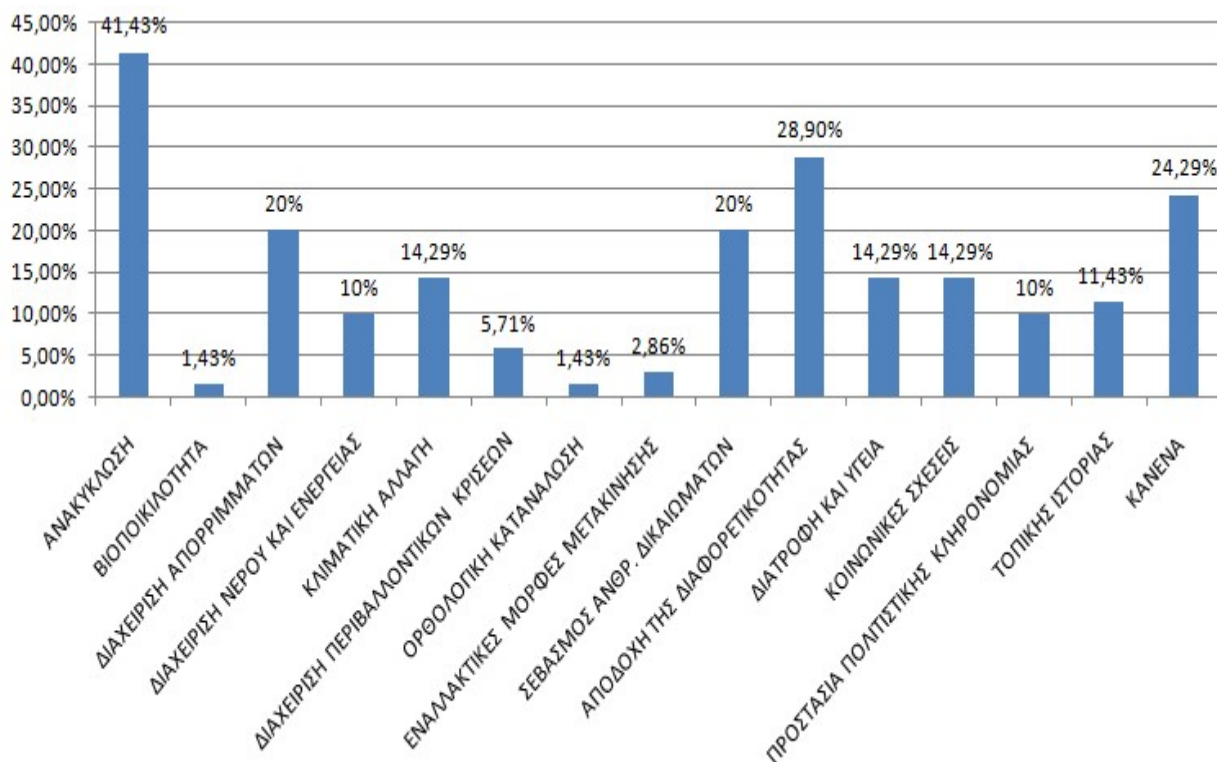


ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: Αποτελέσματα της έρευνας

7.1. Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη βιώσιμη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας

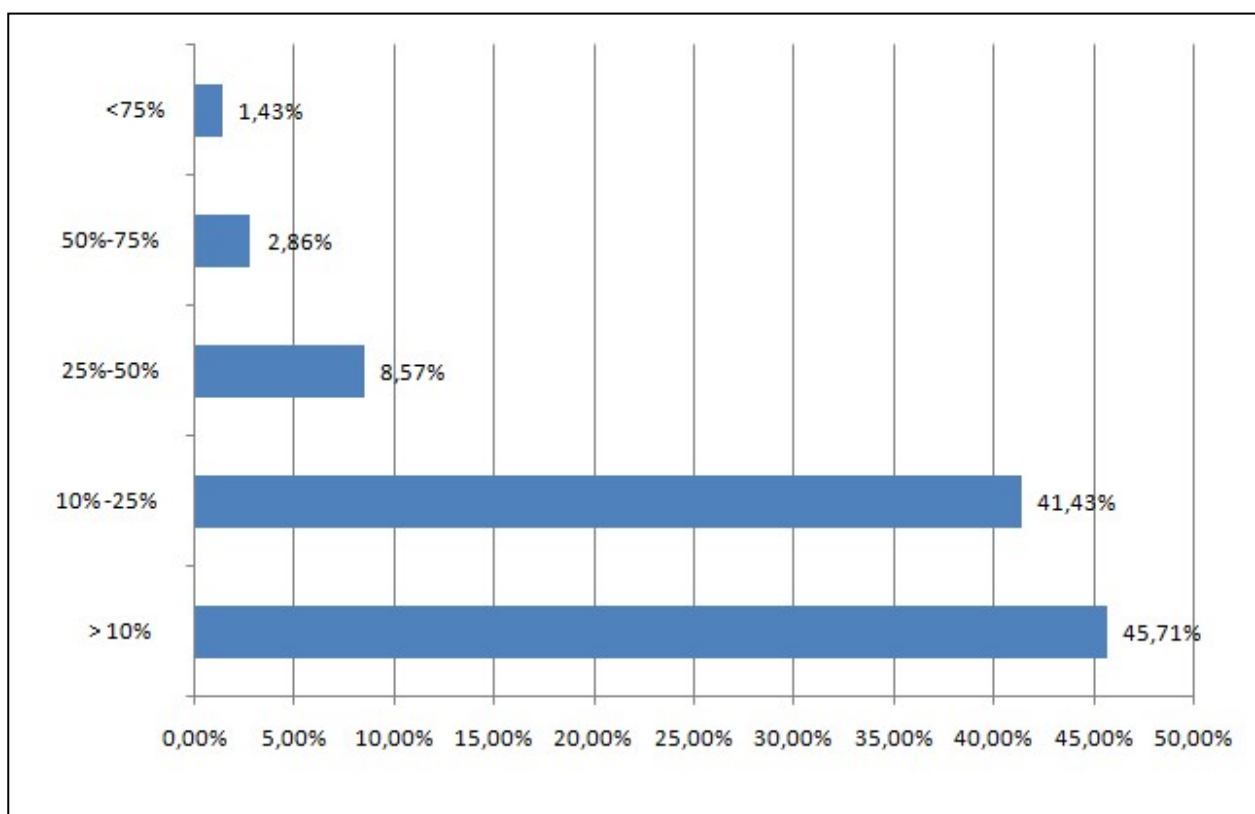
Το πρώτο και βασικό ερώτημα που τέθηκε στους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, ήταν να επιλέξουν από έναν κατάλογο δεκαπέντε προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, τα οποία καλύπτουν και τους τέσσερις πυλώνες, αυτά στα οποία συμμετείχαν τα τελευταία τρία χρόνια, ώστε να φανεί το έμπρακτο ενδιαφέρον τους για θέματα αειφορίας. Ποσοστό 24,29% του δείγματος δήλωσε ότι δεν έχει συμμετάσχει σε κανένα. Από τους υπόλοιπους το μεγαλύτερο ποσοστό, 41,43% δήλωσε ότι έλαβε μέρος σε προγράμματα ανακύκλωσης. Αμέσως μετά σε σειρά προτίμησης, ποσοστό 28,29%, δήλωσε ότι συμμετείχε σε εκπαιδευτικά προγράμματα αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας, ενώ στην τρίτη θέση προτίμησης, βρέθηκαν προγράμματα διαχείρισης απορριμμάτων και σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με ποσοστό συμμετοχής 20% των εκπαιδευτικών του δείγματος. Στις τελευταίες θέσεις βρέθηκαν προγράμματα που σχετίζονταν με τη βιοποικιλότητα, την ορθολογική κατανάλωση και τις εναλλακτικές μορφές μετακίνησης, όπου το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών κυμάνθηκε σε ποσοστά 1,43% έως 2,86% (Γράφημα 8, Πίνακας παραρτήματος 7).

Γράφημα 8: Κατανομή συχνοτήτων προγραμμάτων των εκπαιδευτικών του δείγματος



Σε σχέση με τη συμμετοχή των συναδέλφων τους, που υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα, οι διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος υπήρξαν οι εξής. Ποσοστό 45,71% του δείγματος δήλωσε ότι λιγότερο από το 10% των συνυπηρετούντων συναδέλφων τους εμπλέκεται σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης, ενώ ανάλογο ποσοστό 41,43% του δείγματος δήλωσαν ότι στο σχολείο που υπηρετούν το ποσοστό των συναδέλφων κυμαίνεται μεταξύ 10% και 25%. Ποσοστό 8,57% του δείγματος δήλωσε ότι 25% - 50% των συναδέλφων της σχολικής τους μονάδας συμμετέχει σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης, ενώ το ποσοστό πέφτει στο 2,86% του δείγματος, για όσους δήλωσαν ότι 50%-75% των συναδέλφων τους συμμετέχουν και μόνο το 1,43% δήλωσε ότι πάνω από το 75% των συναδέλφων τους στο σχολείο που υπηρετούν εμπλέκεται ενεργά σε τέτοιου είδους προγράμματα (Γράφημα 9, Πίνακας παραρτήματος 8).

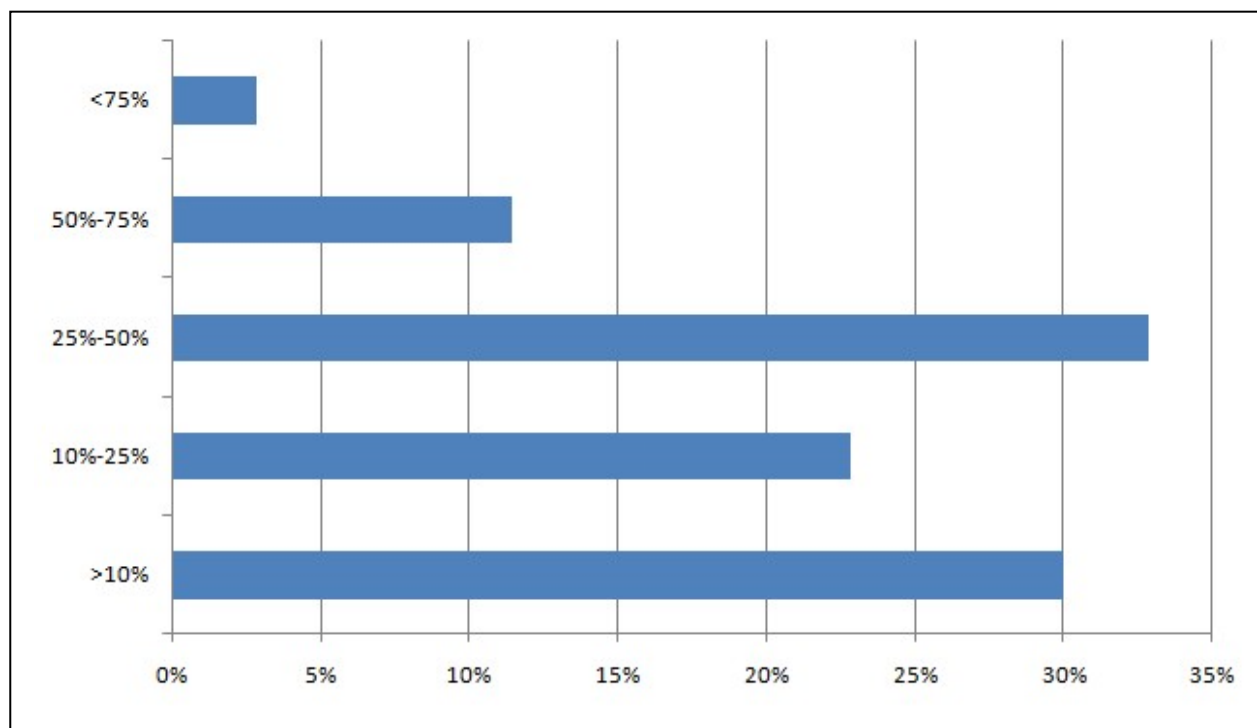
Γράφημα 9: Κατανομή συχνότητας των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συμμετοχή των συναδέλφων στο σχολείο υπηρέτησής τους σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης



Όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης, οι συμμετέχοντες δήλωσαν σε ποσοστό 30% , ότι η συμμετοχή αυτή βρίσκεται σε ποσοστά κάτω του 10% των μαθητών της σχολική μονάδας. Ποσοστό 22,86% του δείγματος δήλωσε ότι στο σχολείο που υπηρετεί η συμμετοχή κυμαίνεται μεταξύ 10% και 25% των παιδιών, ενώ ποσοστό 32,86% του δείγματος, δήλωσε ότι οι μαθητές συμμετέχουν σε ποσοστό από 25% έως 50%.

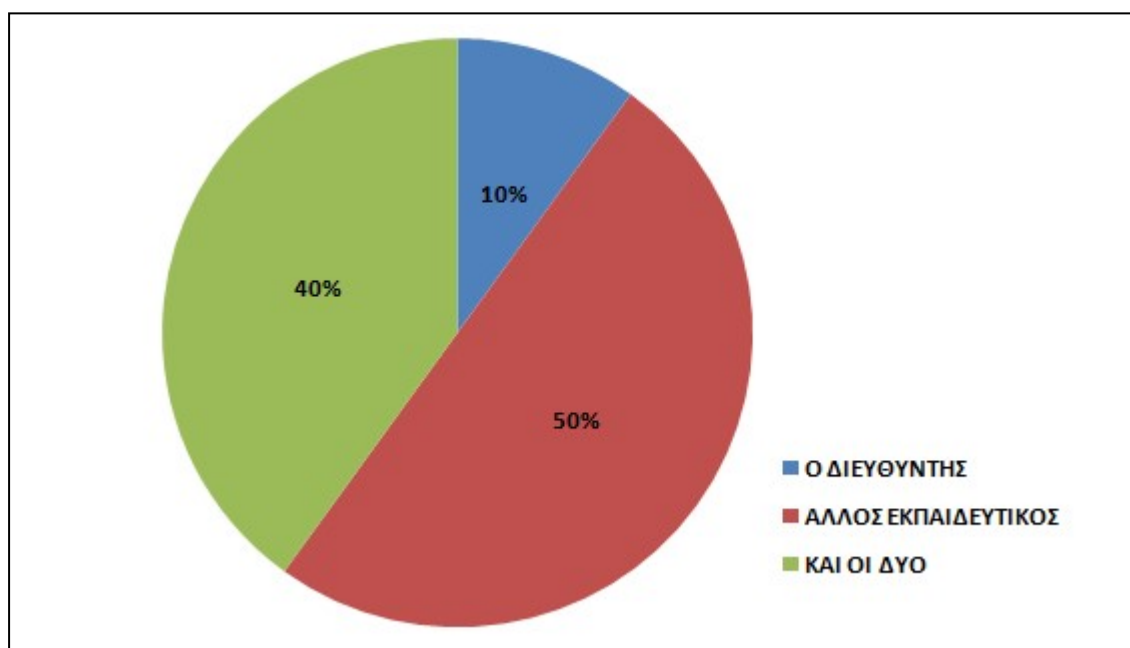
Τέλος, το 11,43% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δήλωσε ότι οι μαθητές που φοιτούν στο σχολείο τους συμμετέχουν σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης σε ποσοστό που κυμαίνεται από 50% έως 75% και μόλις το 2,86% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι το ποσοστό των μαθητών ξεπερνά το 75%, στη σχολική μονάδα που υπηρετούν (Γράφημα 10, Πίνακας παραρτήματος 9).

Γράφημα 10: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο υπηρετήσής τους σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης



Στο ερώτημα που σχετίζεται με τον συντονισμό του σχεδιασμού και της οργάνωσης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, ποσοστό 50% του δείγματος δήλωσε ότι τον είχε αναλάβει κάποιος από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, χωρίς την εμπλοκή του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Το 40% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι τον συντονισμό είχαν αναλάβει από κοινού ο διευθυντής μαζί με έναν εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας, ενώ μόνο το 10% του δείγματος δήλωσε ότι τον συντονισμό είχε αναλάβει αποκλειστικά ο διευθυντής του σχολείου (Γράφημα 11, Πίνακας παραρτήματος 10).

Γράφημα 11: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για τον συντονιστή των προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης



Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων στην προσπάθειά τους να υλοποιήσουν προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης. Σε σχέση με τη δυσκολία συνεργασίας με τους μαθητές, δεν φαίνεται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα, καθώς στην πενταβάθμια κλίμακα likert, ο Μέσος Όρος των απαντήσεων κυμάνθηκε χαμηλά στο 1,36, μεταξύ δηλαδή των ενδείξεων «λίγο» και «αρκετά» και με μικρή Τυπική Απόκλιση, 0,12. Πιο συγκεκριμένα, το 62,86% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι αντιμετωπίζει λίγα ή καθόλου προβλήματα (20% καθόλου, 42,86% λίγο), ενώ μόνο το 12,86% του δείγματος δήλωσε ότι αντιμετωπίζει πολλά έως πάρα πολλά προβλήματα (8,57% πολύ, 4,29% πάρα πολύ). Το υπόλοιπο 24,29% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι βρίσκεται αντιμετώπο με αρκετές δυσχέρειες.

Όσον αφορά τις δυσκολίες συνεργασίας με τους συναδέλφους, το 50% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δημιουργούνται λίγα ή καθόλου προβλήματα (20% καθόλου, 30% λίγο), ενώ το 20% του δείγματος δήλωσε ότι αντιμετωπίζει πολλά έως πάρα πολλά προβλήματα (11,43% πολύ, 8,57% πάρα πολύ). Το υπόλοιπο 30% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι πρέπει να διαχειριστεί αρκετές δυσκολίες. Ο Μέσος Όρος των απαντήσεων πήρε τιμή 1,59 στην πενταβάθμια κλίμακα likert, κάτι που δηλώνει ότι θεωρούν τη δυσκολία συνεργασίας με τους

συναδέλφους λίγο έως αρκετά δύσκολη, κατά μέσο όρο, ενώ η τιμή της Τυπικής Απόκλισης, 0,14 αποδεικνύει μικρή διασπορά τιμών, γύρω από τον μέσο όρο.

Στο αντίστοιχο ερώτημα για τις πιθανές δυσχέρειες που προκαλούνται από τον διευθυντή του σχολείου, συντριπτικό ποσοστό 84,29% του δείγματος δήλωσε ότι αντιμετωπίζει καθόλου ή λίγα ζητήματα (42,86% καθόλου, 41,43% λίγο), ενώ μόλις το 5,72% δήλωσε ότι ο διευθυντής του, τους δυσχεραίνει πολύ ή πάρα πολύ (1,43% πολύ, 4,29% πάρα πολύ). Το υπόλοιπο 10% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι βιώνει αρκετές δυσχέρειες, σε σχέση με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας Ο Μέσος Όρος των απαντήσεων σε αυτή την περίπτωση πήρε τιμή 0,84, αποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καλή τη συνεργασία μεταξύ αυτών και του διευθυντή, με Τυπική Απόκλιση 0,12, δηλαδή με χαμηλή διασπορά τιμών.

Αντίθετα, η έλλειψη διδακτικού χρόνου αποδεικνύεται βασικός ανασταλτικός παράγοντας, καθώς ο Μέσος Όρος των απαντήσεων βρίσκεται στο 2,6, μεταξύ δηλαδή των ενδείξεων «αρκετά» και «πολύ», με χαμηλή Τυπική Απόκλιση 0,14. Πιο συγκεκριμένα, το 57,14% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι τους δυσχεραίνει πολύ έως πάρα πολύ (30% πολύ, 27,14% πάρα πολύ), ενώ το 21,43% ανέφεραν ότι τους δυσκολεύει λίγο ή καθόλου. Το υπόλοιπο 21,43% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι αντιμετωπίζει αρκετές δυσχέρειες στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, με σκοπό την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης.

Σε σχέση με την έλλειψη κατάρτισης οι απαντήσεις παρουσιάζουν μεγαλύτερη ισοκατανομή, καθώς, το 36,23% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι αντιμετωπίζει λίγα ή καθόλου προβλήματα (11,59% καθόλου, 24,64% λίγο), ενώ το 27,53% του δείγματος δήλωσε ότι αντιμετωπίζει πολλά έως πάρα πολλά προβλήματα (15,94% πολύ, 11,59% πάρα πολύ). Το υπόλοιπο 36,23% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι βρίσκεται μπροστά σε αρκετές δυσχέρειες, λόγω έλλειψης κατάρτισης. Ο Μέσος Όρος σε αυτή την περίπτωση έχει την τιμή 1,91, πολύ κοντά στη μέση ένδειξη «αρκετά», ενώ η Τυπική Απόκλιση κυμαίνεται χαμηλά στο 0,14.

Τελευταία παράμετρος που εξετάστηκε ήταν οι δυσκολίες που μπορεί να προκαλούνται, λόγω των υποχρεώσεων που πηγάζουν από το αναλυτικό πρόγραμμα. Στο ερώτημα αυτό, ποσοστό 44,29% του δείγματος δήλωσε ότι αντιμετωπίζει καθόλου ή λίγα προβλήματα (11,43% καθόλου, 32,86% λίγο), ενώ το 31,43% δήλωσε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα τους δυσχεραίνει πολύ ή πάρα πολύ (18,57% πολύ, 12,86% πάρα πολύ). Το υπόλοιπο 24,29% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι οι υποχρεώσεις που εκπορεύονται από το αναλυτικό πρόγραμμα τους δυσκολεύουν αρκετά στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Και σε αυτή την περίπτωση ο Μέσος Όρος των απαντήσεων με τιμή 1,9 και η Τυπική απόκλιση με τιμή 0,15

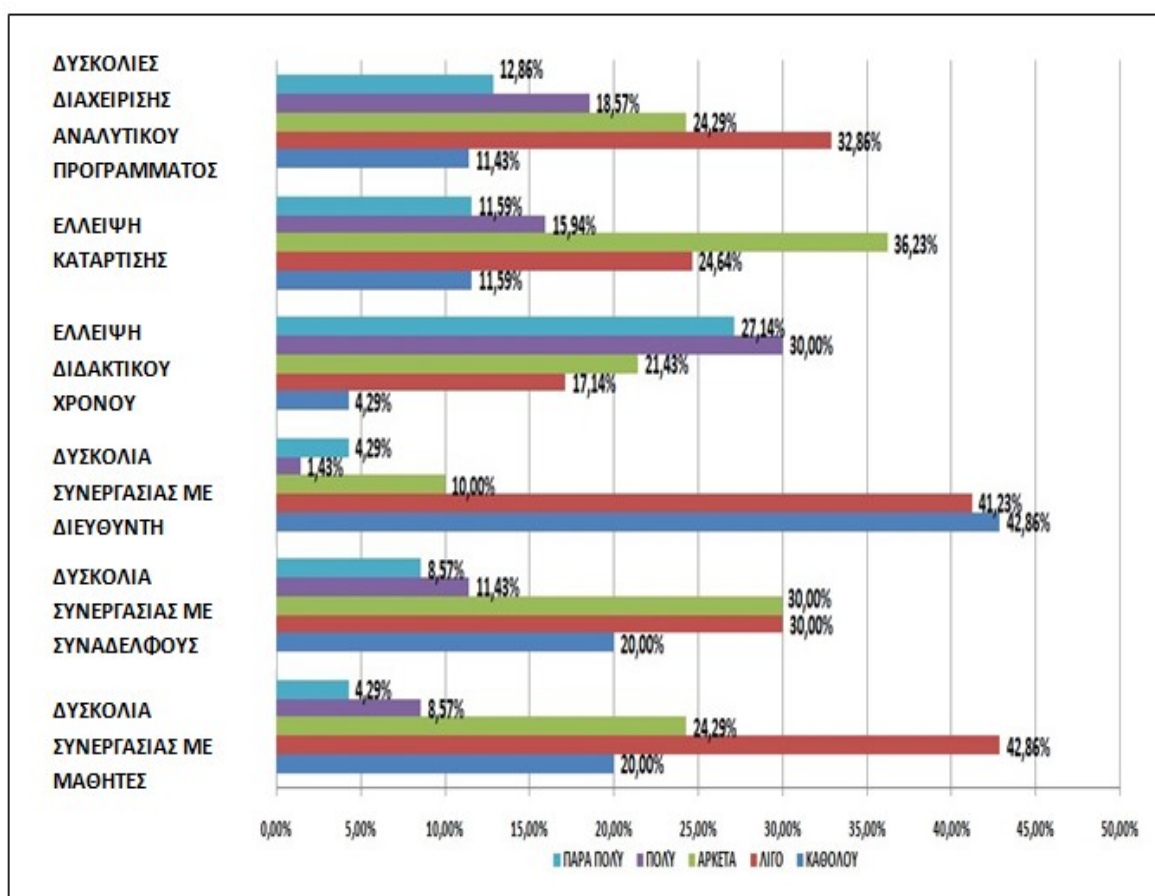
αποδεικνύουν ότι η τάση των απαντήσεων τείνει να θεωρεί αυτόν τον παράγοντα δυσκολίας, αρκετά σημαντικό. (Πίνακας 1, Γράφημα 12).

Πίνακας 1: Δυσχέρειες υλοποίησης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης

Ερωτήσεις - Επιλογές	Μέσος όρος *	Τυπική Απόκλιση
Δυσκολία συνεργασίας με τους μαθητές	1,36	0,12
Δυσκολία συνεργασίας με συναδέλφους	1,59	0,14
Δυσκολίες συνεργασίας με τη διεύθυνση του σχολείου	0,84	0,12
Έλλειψη διδακτικού χρόνου	2,6	0,14
Έλλειψη κατάρτισης στην υλοποίηση προγραμμάτων	1,91	0,14
Δυσκολίες διαχείρισης του αναλυτικού προγράμματος	1,9	0,15

* Ο μέσος όρος αναφέρεται σε ερωτήσεις τύπου Likert, πενταβάθμιας κλίμακας, όπου 0 = καθόλου και 4 = πάρα πολύ.

Γράφημα 12: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης



Στο επόμενο ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους για τις θετικές συνέπειες που προκαλούνται στα μέλη της σχολικής μονάδας από την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Αρχικά, με Μέσο Όρο απαντήσεων 2,21 και Τυπική Απόκλιση 0,1, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος, με ποσοστό 84,29% εξέφρασε την άποψη ότι οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες αρκετά έως πολύ (51,43% αρκετά και 32,86% πολύ), ενώ ποσοστό 2,86% δήλωσε ότι αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες σε πολύ μεγάλο βαθμό. Αντίθετα, ποσοστό 12,86% του δείγματος εξέφρασε την άποψη ότι αποκτούν λίγο έως καθόλου γνώσεις και δεξιότητες (8,57% λίγο και 4,29% καθόλου).

Το ίδιο ερώτημα τέθηκε και για την πλευρά των εκπαιδευτικών, δηλαδή κατά πόσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσε ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν αρκετές, σε ποσοστό 51,43%. Ποσοστό 25,72% του δείγματος εξέφρασε την άποψη ότι αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό (22,86% πολύ και 2,86% πάρα πολύ), ενώ από την άλλη πλευρά 22,86% δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν λίγες έως καθόλου γνώσεις και δεξιότητες (20,00% λίγες και 2,86% καθόλου). Στο συγκεκριμένο ερώτημα ο Μέσος Όρος των απαντήσεων είχε τιμή 2,02, δηλαδή κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες σε ικανοποιητικό επίπεδο, με Τυπική Απόκλιση 0,1.

Στη συνέχεια, ερευνήθηκε η επίδραση του σχεδιασμού και της υλοποίησης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης στον τομέα της συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων. Αρχικά, όσον αφορά τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, το 42,85% του δείγματος θεωρεί ότι τα προγράμματα αυτά βελτιώνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών πολύ έως πάρα πολύ (37,14% πολύ και 5,71% πάρα πολύ), ενώ το 44,29% πιστεύει ότι βελτιώνουν τη συνεργασία αρκετά. Τέλος, μόνο το 12,86% πιστεύει ότι συμβάλλουν λίγο ή καθόλου στην ανάπτυξη της διαμαθητικής συνεργασίας (11,43% λίγο και 1,43% καθόλου). Στην ερώτηση αυτή ο μέσος όρος των απαντήσεων υπήρξε υψηλότερος, με τιμή 2,34 και τυπική απόκλιση 0,1.

Περίπου αντίστοιχες είναι και οι απαντήσεις σχετικά με τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ($M.O = 1,94$. $T.A = 0,11$). Ειδικότερα, το 47,14% του δείγματος πιστεύει ότι βελτιώνεται αρκετά και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ το 24,29% θεωρεί ότι αυτό επιτυγχάνεται πολύ έως πάρα πολύ (20% πολύ και 4,29% πάρα πολύ). Στον αντίποδα, το 28,57% των ερωτηθέντων απάντησε ότι η βελτίωση αυτή είναι λίγη έως και καθόλου (22,86% λίγο και 5,71% καθόλου). Τέλος, όσον αφορά τη βελτίωση της συνεργασίας

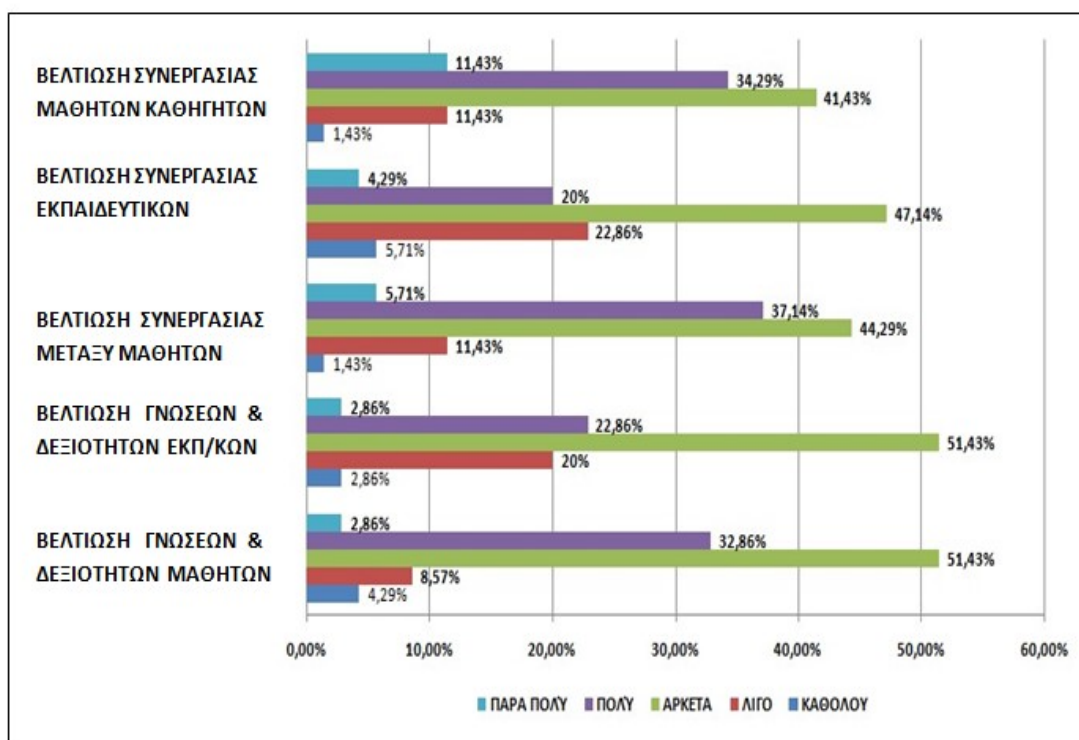
μαθητών και εκπαιδευτικών (M.O = 2,42, T.A = 0,11), το 41,43% του δείγματος δήλωσε ότι αυτό επιτυγχάνεται σε ικανοποιητικό βαθμό – αρκετά, ενώ το 45,72% πιστεύει ότι η βελτίωση αυτή ποσοτικά αγγίζει τα όρια του πολύ και του πάρα πολύ (34,29% πολύ και 11,43% πάρα πολύ). Από την άλλη πλευρά, το 12,86% των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί ότι τα προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης βελτιώνουν λίγο ή και καθόλου τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (11,43% λίγο και 1,43% καθόλου), (Πίνακας 2, Γράφημα 13).

Πίνακας 2: Συνέπειες υλοποίησης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης

Ερωτήσεις - Επιλογές	Μέσος όρος *	Τυπική Απόκλιση
Βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων μαθητών	2,21	0,1
Βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων εκπαιδευτικών	2,02	0,1
Βελτίωση συνεργασίας μαθητών	2,34	0,1
Βελτίωση συνεργασίας εκπαιδευτικών	1,94	0,11
Βελτίωση συνεργασίας μαθητών με εκπαιδευτικούς	2,42	0,11

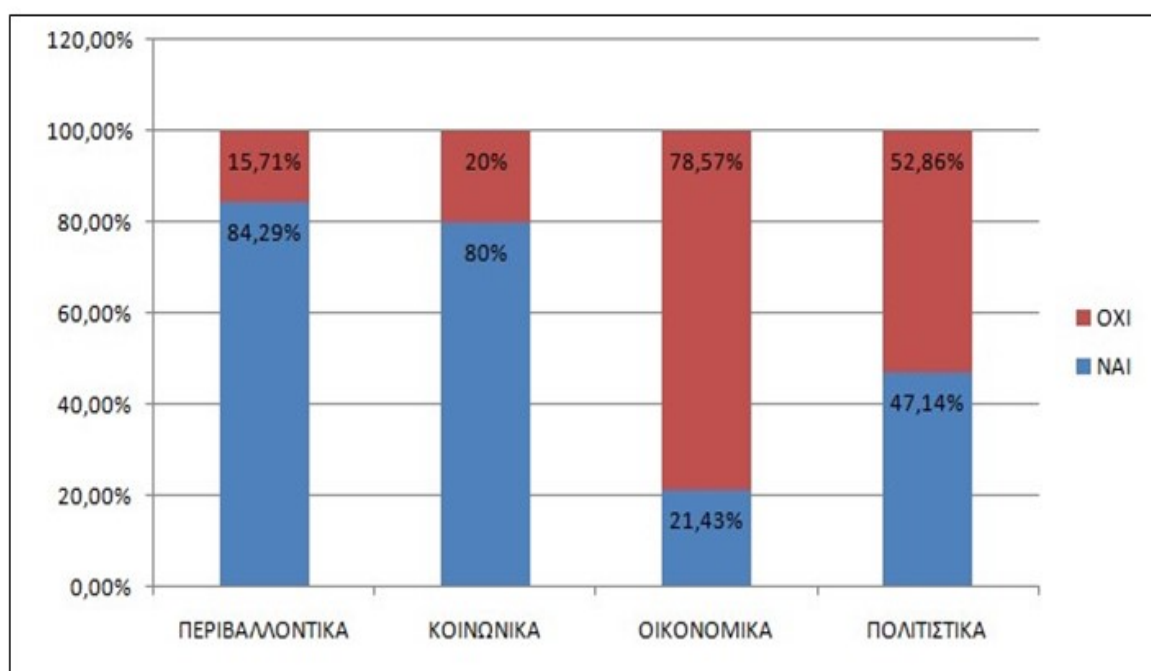
* Ο μέσος όρος αναφέρεται σε ερωτήσεις τύπου Likert, πενταβάθμιας κλίμακας, όπου 0 = καθόλου και 4 = πάρα πολύ.

Γράφημα 13: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αποτελέσματα της υλοποίησης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης



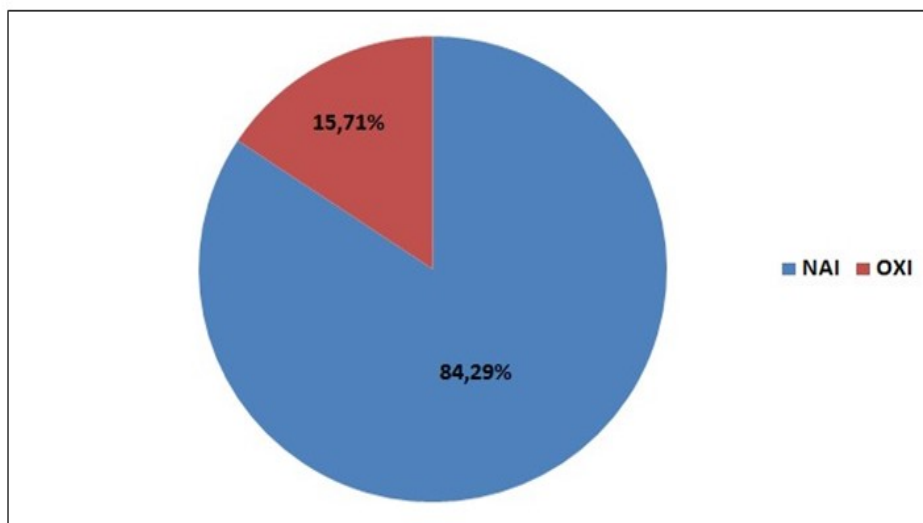
Στην επόμενη ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν το είδος / τα είδη των προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, τα οποία θεωρούν ότι σχετίζονται περισσότερο με τις ιδιαίτερες συνθήκες της περιοχής στην οποία υπηρετούν. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, 84,29%, πιστεύει ότι οι μαθητές της περιοχής έχουν ανάγκη περισσότερο προγράμματα τα οποία σχετίζονται με τον περιβαλλοντικό πυλώνα της βιωσιμότητας, ενώ ακολουθούν με ποσοστό 80%, τα προγράμματα που αναφέρονται στον κοινωνικό πυλώνα. Έπονται σε σειρά κατάταξης τα πολιτιστικά προγράμματα βιωσιμότητας, με ποσοστό 47,14% και στο τέλος βρίσκονται τα προγράμματα που αναφέρονται στον οικονομικό πυλώνα της βιωσιμότητας με ποσοστό 21,43% (Γράφημα 14, Πίνακας παραρτήματος 11).

Γράφημα 14: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα είδη των προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, τα οποία ανταποκρίνονται στις ανάγκες της περιοχής που υπηρετούν



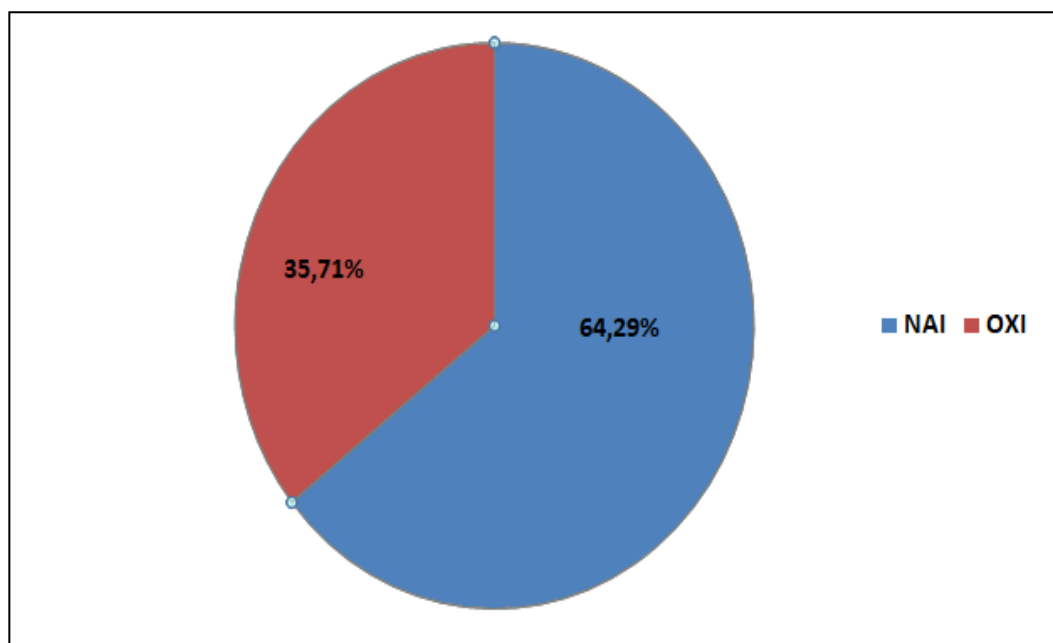
Στην ερώτηση, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, συντριπτική πλειονότητα του δείγματος των ερωτηθέντων, με ποσοστό 84,29% εξέφρασε την άποψη ότι τη θεωρεί σημαντική, ενώ μόνο το 15,71%, δήλωσε πως δεν είναι (Γράφημα 15, Πίνακας παραρτήματος 12).

Γράφημα 15: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα συμβολής του διευθυντή του σχολείου στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης



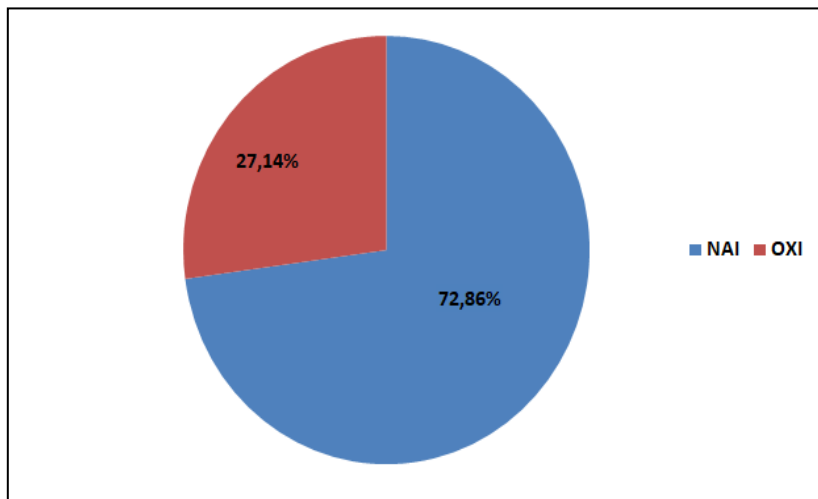
Έπειτα, οι ερωτώμενοι δήλωσαν σε ποσοστό 64,29% ότι είχε προηγηθεί συζήτηση στον σύλλογο διδασκόντων για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, ενώ σε ποσοστό 35,71% πως όχι (Γράφημα 16, Πίνακας παραρτήματος 13).

Γράφημα 16: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεξαγωγή συζήτησης στον σύλλογο διδασκόντων για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης



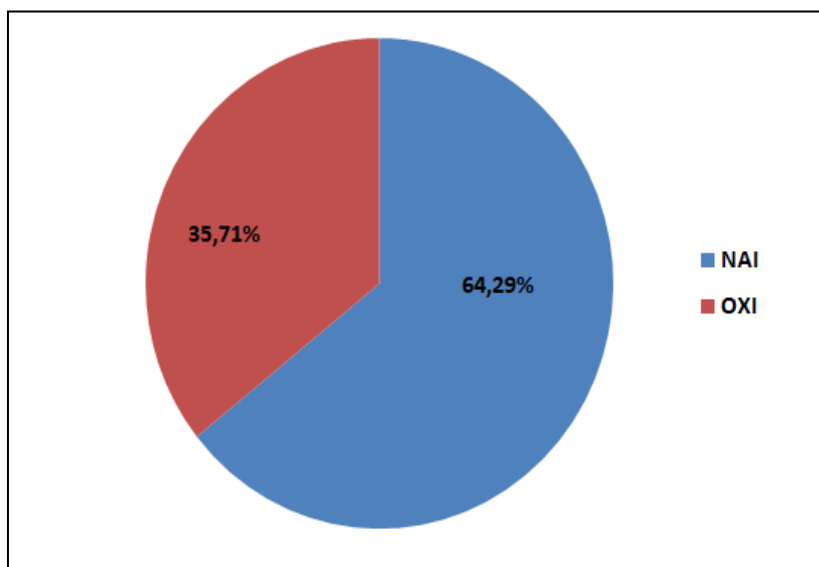
Σε ποσοστό 72,86% οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι υπήρξε συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, ενώ το 27,14% δήλωσε ότι δεν υπήρξε τέτοια προσπάθεια (Γράφημα 17, Πίνακας παραρτήματος 14).

Γράφημα 17: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία των μελών του συλλόγου διδασκόντων για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης



Την παραπάνω συνεργασία, σύμφωνα με το 64,29% του δείγματος, την προώθησε και τη συντόνισε ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ενώ το 35,71% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δεν συνέβαλε ο διευθυντής τους σε αυτή τη διαδικασία (Γράφημα 18, Πίνακας παραρτήματος 15).

Γράφημα 18: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του διευθυντή στη συνεργασία για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης



Όσον αφορά τη συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συγκεκριμένους τομείς – στάδια οργάνωσης και υλοποίησης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, το 41,43% του δείγματος δήλωσε ότι η συμβολή του είναι πολύ έως πάρα πολύ καθοριστική (32,86% πολύ και 8,57% πάρα πολύ) στον σχεδιασμό των προγραμμάτων, ενώ ποσοστό, 31,43% δήλωσε λίγο έως καθόλου (20% λίγο και 11,43% καθόλου). Το υπόλοιπο 27,14% δήλωσε ότι η συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι αρκετά σημαντική στον τομέα αυτό. Ανάλογα υπήρξαν τα ποσοστά και σε σχέση με τη συμβολή του στην οργάνωση των προγραμμάτων. Πάλι, το 41,43% του δείγματος δήλωσε ότι η συμβολή του είναι πολύ έως πάρα πολύ καθοριστική (27,14% πολύ και 14,29% πάρα πολύ), ενώ λίγο έως καθόλου δήλωσε το 25,71% του δείγματος (20% λίγο και 5,71% καθόλου). Αρκετά, δήλωσε το 32,86% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τη συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στον καθορισμό των αρμοδιοτήτων, το 37,15% του δείγματος εξέφρασε την άποψη ότι η συμβολή του είναι πολύ έως πάρα πολύ καθοριστική (24,29% πολύ και 12,86% πάρα πολύ), ενώ το 38,57% λίγο έως καθόλου (28,57% λίγο και 10% καθόλου). Το υπόλοιπο 24,29% δήλωσε ότι η συμβολή του είναι αρκετά καθοριστική. Σημαντικότερη φαίνεται να θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς που απαρτίζουν το δείγμα η ψυχολογική συμβολή του διευθυντή του σχολείου, μέσω της εμπύχωσης, στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, το 62,86% του δείγματος εξέφρασε τη γνώμη πως η εμπύχωση του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, συμβάλλει πολύ έως πάρα πολύ (34,29% πολύ και 28,57% πάρα πολύ) σε αυτή την κατεύθυνση. Όμως υπήρξε και ένα 14,29% των ερωτηθέντων που δήλωσε ότι σε αυτό τον τομέα ο διευθυντής μπορεί να συμβάλλει λίγο έως καθόλου (11,43% λίγο και 2,86% καθόλου). Το υπόλοιπο ποσοστό του δείγματος, δηλαδή 22,86, εξέφρασε την άποψη ότι συμβάλλει αρκετά.

Στο στάδιο πάλι της υλοποίησης – εφαρμογής του εκάστοτε σχεδίου, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν εξέφρασαν ομοιογενείς απόψεις. Ποσοστό 37,51% δήλωσε ότι ο διευθυντής με τη στάση μπορεί να συμβάλλει πολύ έως πάρα πολύ (24,29% πολύ και 12,86% πάρα πολύ), ενώ από την άλλη πλευρά ποσοστό 30% δήλωσε λίγο έως καθόλου (24,29% λίγο και 5,71%). Ποσοστό 32,86% δήλωσε ότι είναι ικανός να συμβάλλει αρκετά. Σε σχέση με το κατά πόσο ο έλεγχος από την πλευρά του διευθυντή συμβάλλει στην αποτελεσματική οργάνωση και υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, η πλειονότητα του δείγματος σε ποσοστό 47,15% δήλωσε ότι συμβάλλει λίγο έως καθόλου (34,29% λίγο και 12,86% καθόλου), ενώ το 34,26% πιστεύει πολύ έως πάρα πολύ (22,86% πολύ και 11,43% πάρα πολύ). Οι υπόλοιποι ερωτηθέντες, σε ποσοστό 18,59%, εξέφρασαν την άποψη ότι ο έλεγχος συμβάλλει αρκετά.

Σε άμεση σύνδεση με το θέμα το ελέγχου, τέθηκε η ερώτηση του κατά πόσο η ανατροφοδότηση από πλευράς του διευθυντή συμβάλλει στην επιτυχή υλοποίηση αυτού του είδους των προγραμμάτων. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 41,43% δήλωσαν ότι συμβάλλει πολύ έως πάρα πολύ (30% πολύ και 11,43% πάρα πολύ) , ενώ ποσοστό 28,58% πιστεύει λίγο έως καθόλου (14,29% λίγο και 14,29% καθόλου). Το 30% του δείγματος εξέφρασε την άποψη ότι η ανατροφοδότηση από πλευρά διευθυντή συμβάλλει αρκετά. Τέλος, όσον αφορά τη δυνατότητα επιβολής ποινών από τον διευθυντή προς εκπαιδευτικούς και μαθητές, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εξέφρασαν σε μεγάλο ποσοστό την άποψη ότι, ως μέθοδος, δεν βοηθά στον ορθό σχεδιασμό και εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειονότητα 62,86% δήλωσε ότι δεν συμβάλλουν καθόλου, ενώ 21,43% λίγο. 5,71% του δείγματος υποστήριξε ότι βοηθούν αρκετά, ενώ 10% πολύ και 0% πάρα πολύ (Γράφημα 19).

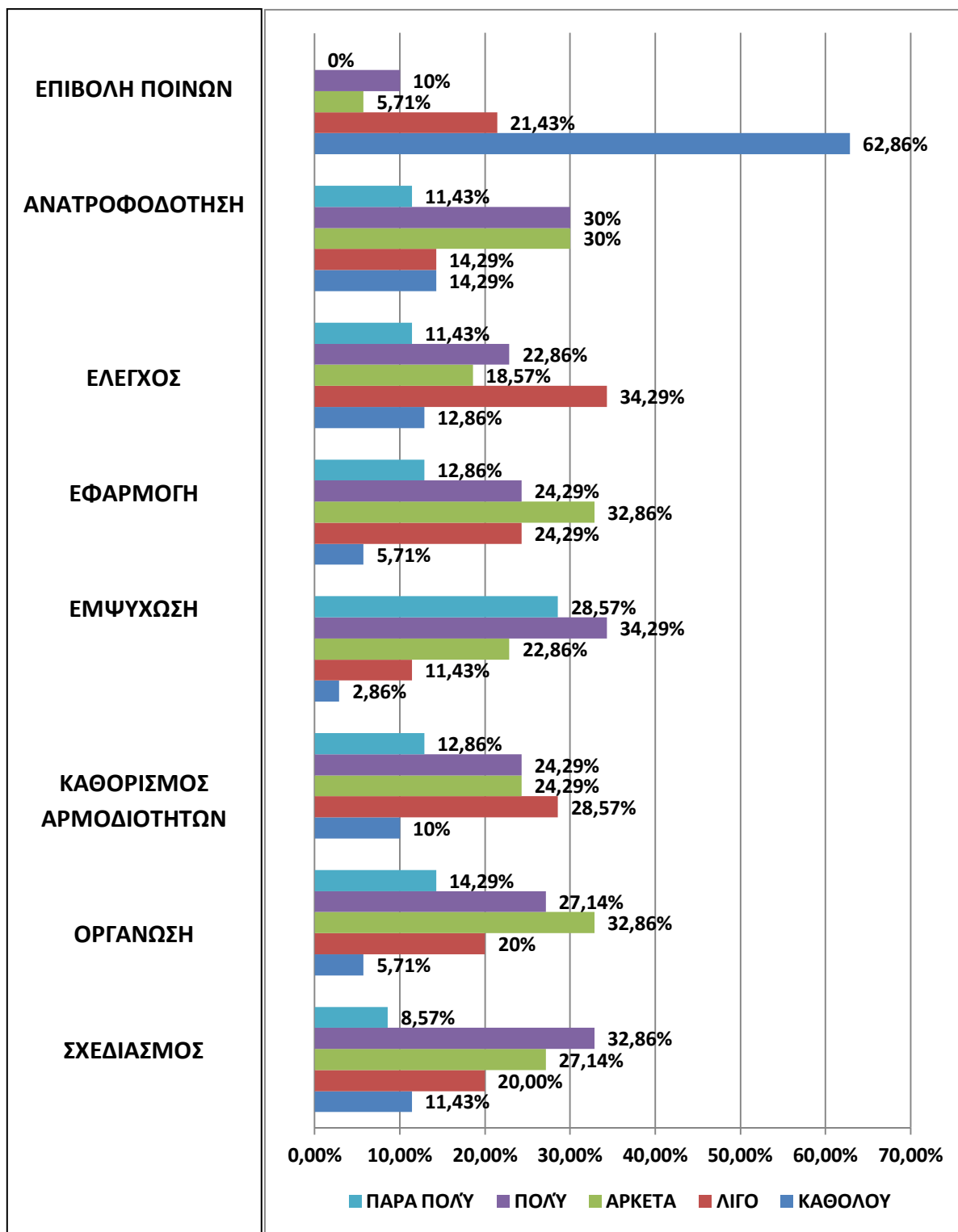
Συνοψίζοντας, με τη χρήση των Μέσων Όρων, (Πίνακας 3) μπορούμε να διακρίνουμε την κυρίαρχη τάση στις απόψεις των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τους τομείς όπου οι ίδιοι θεωρούν σημαντική την παρέμβαση του διευθυντή. Γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν αρκετά τη θετική συνεισφορά του διευθυντή σε όλο το φάσμα των ενεργειών, από τον σχεδιασμό μέχρι την ανατροφοδότηση, με Μέσους Όρους που κυμαίνονται από 2,01 μέχρι 2,74, στην πενταβάθμια κλίμακα likert. Αντίθετα, δεν επιθυμούν τόσο έναν διευθυντή ελεγκτή (Μ.Ο. = 1,85) και σχεδόν καθόλου τιμωρό (Μ.Ο. = 0,62). Η τυπική απόκλιση σε όλα κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα, από 0,13 – 0,15, κάτι που αποδεικνύει την ομοιογένεια των απαντήσεων.

Πίνακας 3: Τομείς παρέμβασης διευθυντή στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης

Ερωτήσεις - Επιλογές	Μέσος Όρος *	Τυπική Απόκλιση
Σχεδιασμός	2,07	0,13
Οργάνωση	2,24	0,13
Καθορισμός αρμοδιοτήτων	2,01	0,14
Εμπύχωση	2,74	0,13
Εφαρμογή	2,14	0,13
Έλεγχος	1,85	0,15
Ανατροφοδότηση	2,1	0,15
Επιβολή ποινών	0,62	0,15

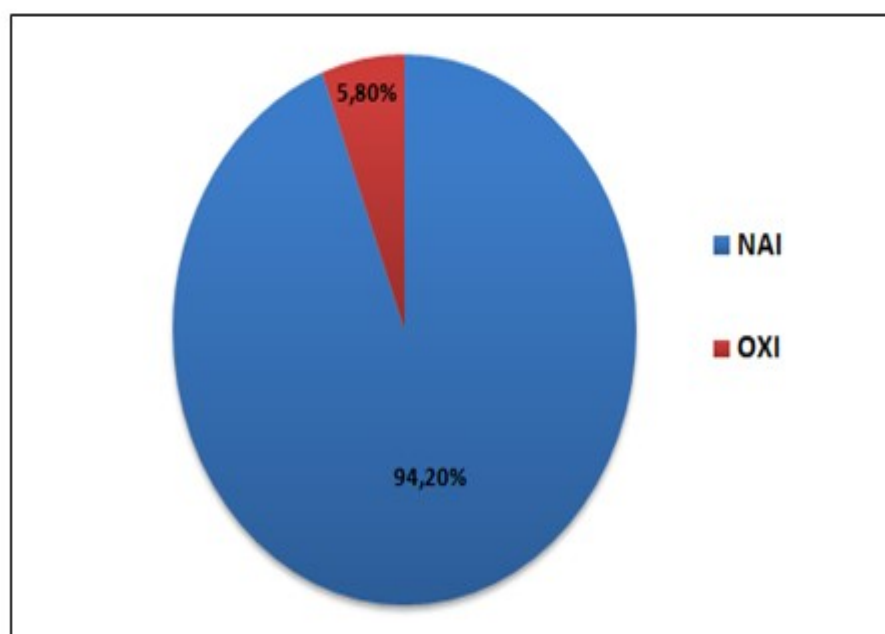
* Ο μέσος όρος αναφέρεται σε ερωτήσεις τύπου Likert, πενταβάθμιας κλίμακας, όπου 0 = καθόλου και 4 = πάρα πολύ.

Γράφημα 19: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μεθόδους παρέμβασης του διευθυντή στον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης



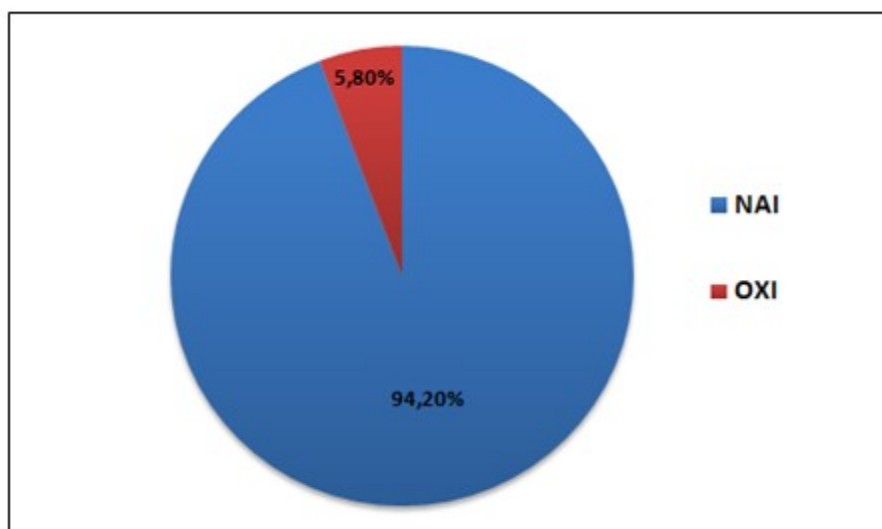
Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν με συντριπτική πλειονότητα 94,20% ότι η οργανωτική συμβολή του διευθυντή στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης σχετίζεται άμεσα με τις γενικότερες οργανωτικές και διοικητικές του δεξιότητες. Μόνο ένα ποσοστό 5,80% δήλωσε ότι αυτά τα χαρακτηριστικά δεν συσχετίζονται (Γράφημα 20, Πίνακας παραρτήματος 16).

Γράφημα 20: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον συσχετισμό των ευρύτερων διοικητικών δεξιοτήτων του διευθυντή με αυτές της οργάνωσης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης



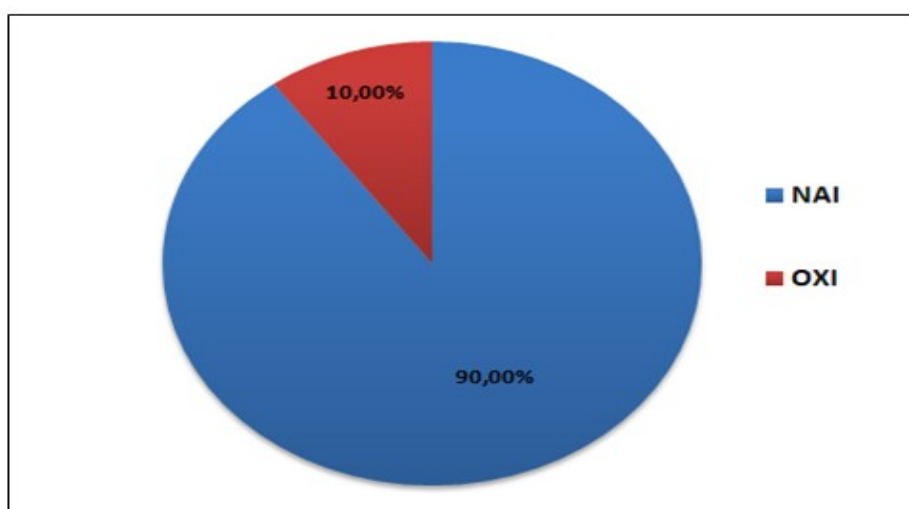
Στην ερώτηση για το κατά πόσο ο διευθυντής του σχολείου θα πρέπει να ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών ως προς τη λήψη αποφάσεων και την οργάνωση των δραστηριοτήτων, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος σε ποσοστό 98,57% εξέφρασε θετική άποψη, ενώ μόλις το 1,43% αρνητική (Γράφημα 21, Πίνακας παραρτήματος 17).

Γράφημα 21: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του διευθυντή στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης



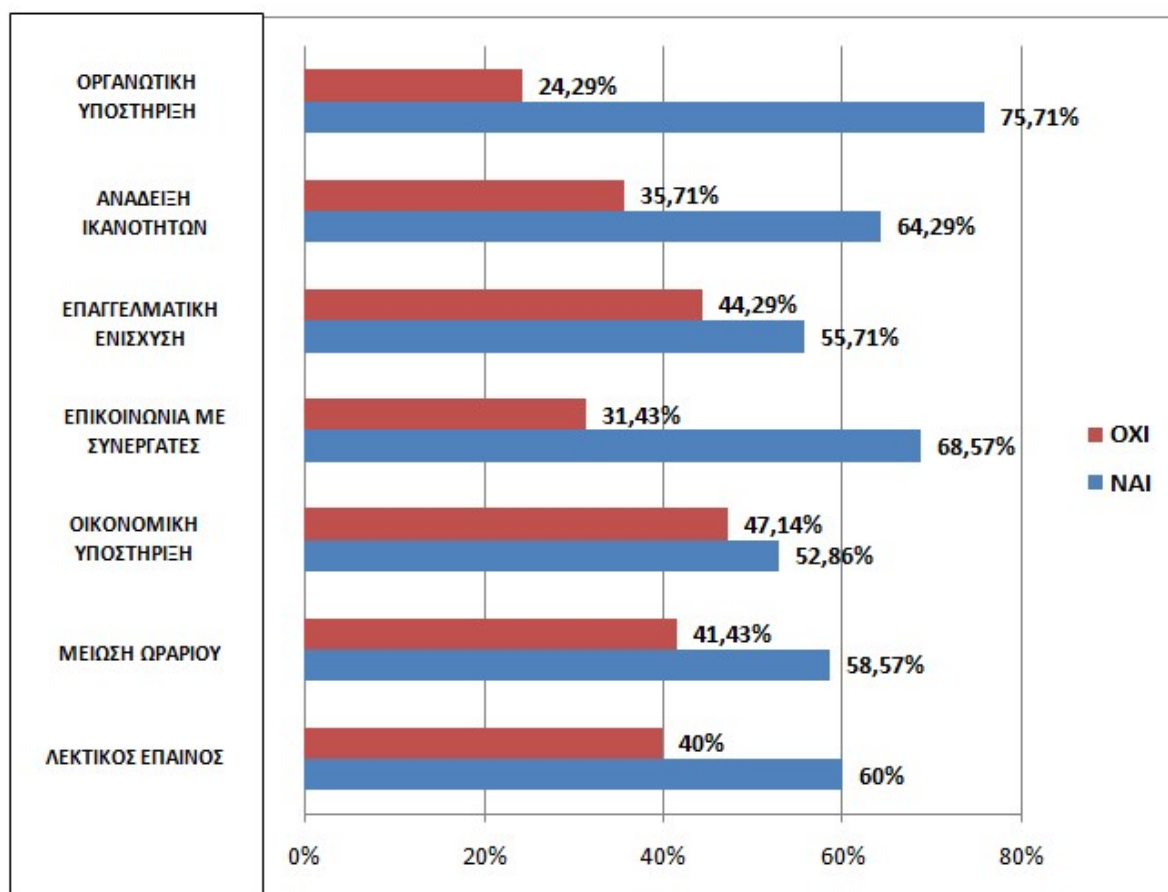
Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο το προσωπικό ενδιαφέρει και η δέσμευση του διευθυντή της σχολικής μονάδας συμβάλλουν στην επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, ποσοστό 90% του δείγματος απάντησε θετικά, ενώ μόλις το 10% αρνητικά (Γράφημα 22, Πίνακας παραρτήματος 18).

Γράφημα 22: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ενδιαφέρον και τη δέσμευση του διευθυντή στο πλαίσιο προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης



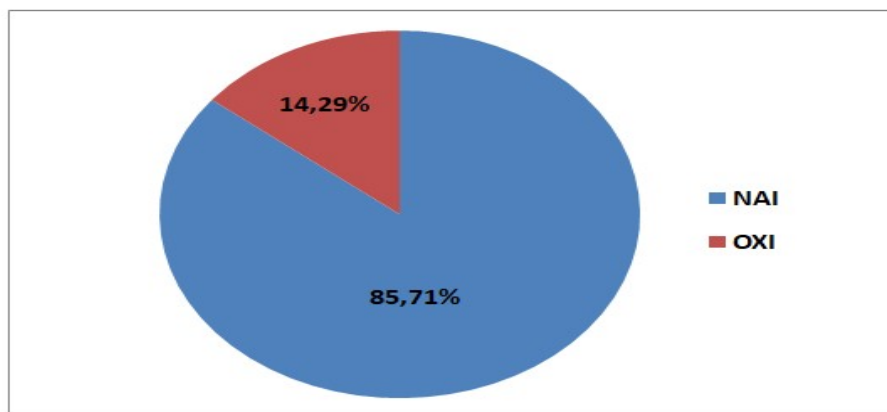
Σε σχέση με τους τρόπους με τους οποίους ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να ενισχύσει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα, δήλωσε, με ποσοστό 75,71%, ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί κυρίως μέσω της οργανωτικής υποστήριξης των πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών (Γράφημα 22, στήλη 7). Αμέσως μετά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε ποσοστό 68,75% (Γράφημα 22, στήλη 4) ότι η διευκόλυνση της επικοινωνίας με συνεργάτες εκτός σχολείου δρα ενθαρρυντικά ως προς την εμπλοκή τους, ενώ ως τρίτη επιλογή με ποσοστό 64,29% (Γράφημα 22, στήλη 6) δήλωσαν ότι θα επιδρούσε ενισχυτικά, αν ο διευθυντής προσπαθούσε να αναδείξει τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους. Ακολουθεί ο λεκτικός έπαινος, με ποσοστό 60% (Γράφημα 22, στήλη 1), η διευκόλυνση ως προς την απελευθέρωση χρόνου διδασκαλίας, με ποσοστό 58,57% (Γράφημα 22, στήλη 2), η ενίσχυση της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, με ποσοστό 55,71% (Γράφημα 22, στήλη 5) και τέλος με ποσοστό 52,86% (Γράφημα 23, στήλη 3), η εξασφάλιση οικονομικής υποστήριξης των προγραμμάτων (Πίνακας παραρτήματος 19).

Γράφημα 23: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τρόπους ενίσχυσης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή στο πλαίσιο προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης



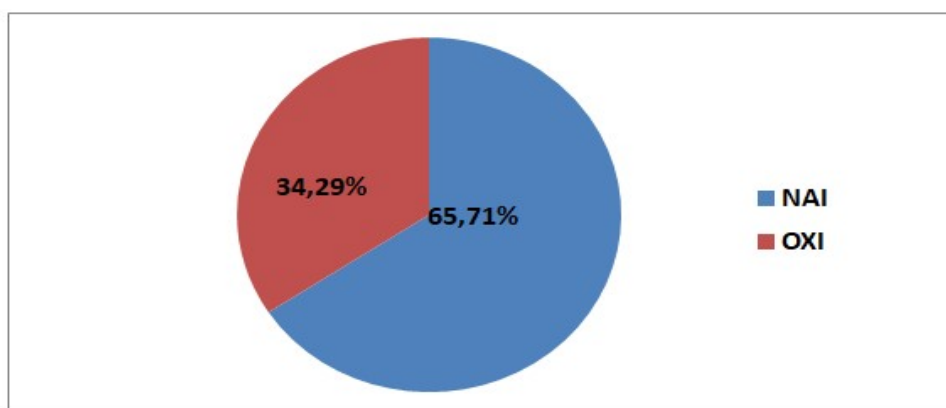
Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν σε ποσοστό 85,71%, ότι ο επιτυχής σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης συνδέεται άμεσα με την ύπαρξη ενός «ευρύτερου» οράματος για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, όπως αυτό έχει διατυπωθεί κυρίως από τον διευθυντή του σχολείου. Αντίθετη γνώμη εξέφρασε μόνο το 14,29% του δείγματος (Γράφημα 24, Πίνακας παραρτήματος 20).

Γράφημα 24: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχέση των προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης με το ευρύτερο «όραμα» του σχολείου



Επιπλέον, ως προς το θέμα της απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού προς τον διευθυντή, για την πορεία και την εξέλιξη των προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, ποσοστό 65,71% του δείγματος εξέφρασε την άποψη ότι θα πρέπει να πραγματοποιείται ανά τακτά διαστήματα, ενώ ποσοστό 34,29% δήλωσε ότι αυτό δεν είναι απαραίτητο (Γράφημα 25, Πίνακας παραρτήματος 20).

Γράφημα 25: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποχρέωση του εκπαιδευτικού να αποδίδει λόγο στον διευθυντή, κατά την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης



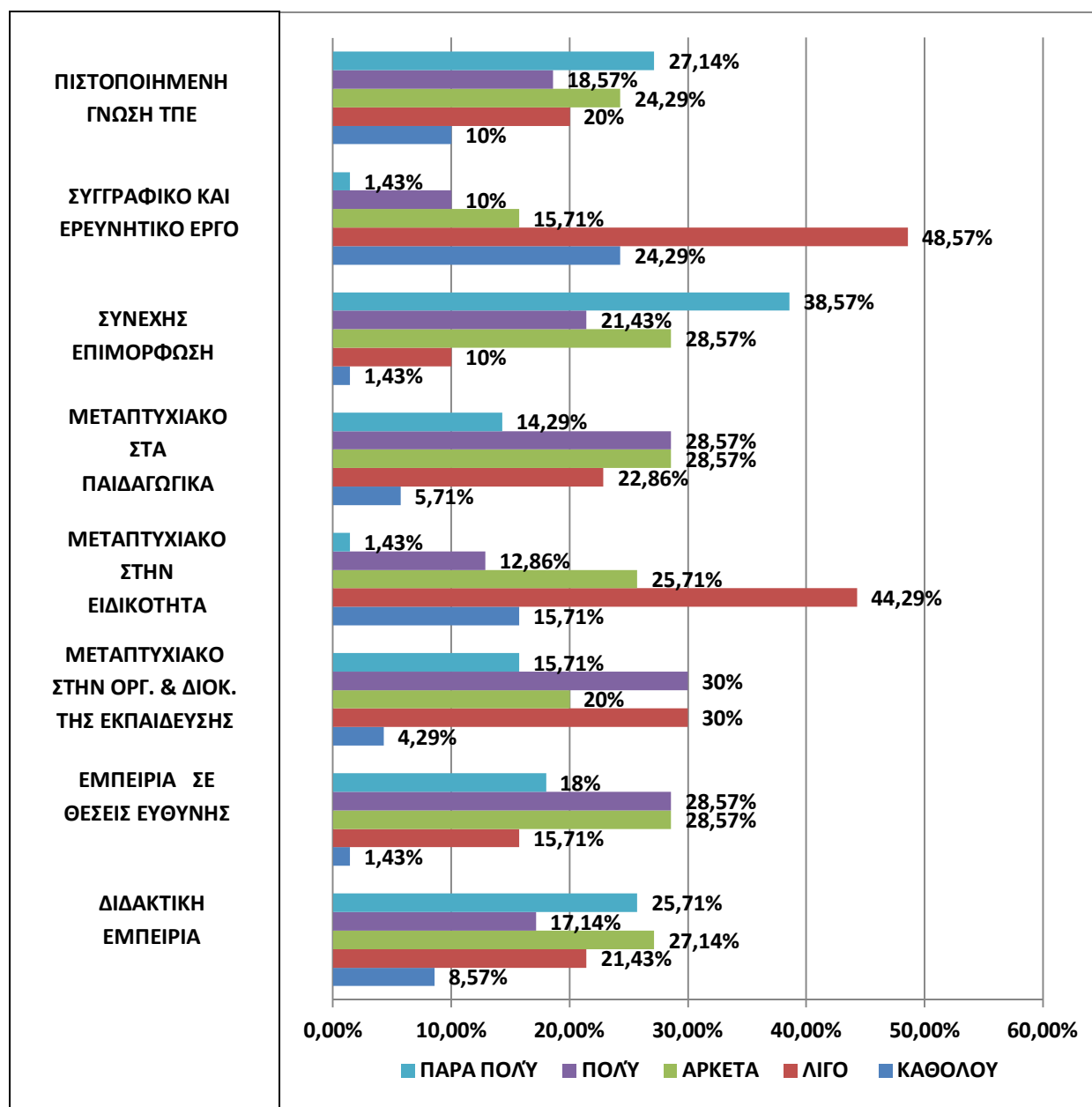
Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τα τυπικά προσόντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας, και τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι συμβάλλουν στην επιτυχή οργάνωση και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Σύμφωνα λοιπόν με τις απαντήσεις, το 42,85% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η διδακτική εμπειρία του διευθυντή συμβάλλει πολύ έως πάρα πολύ (17,14% πολύ και 25,71% πάρα πολύ). Το 27,14% του δείγματος πιστεύει ότι συμβάλλει αρκετά, ενώ το 30% λίγο έως καθόλου (21,43% λίγο και 8,57% καθόλου). Όσον αφορά την εμπειρία σε θέση ευθύνης μόνο το 17,14% του δείγματος θεωρεί ότι βοηθά λίγο ή καθόλου (1,43% καθόλου και 15,71% λίγο). Στον αντίποδα, το 46,57% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι συνεισφέρει πολύ έως πάρα πολύ στην επιτυχία των προγραμμάτων (28,57% πολύ και 18% πάρα πολύ).

Σε σχέση με τις μεταπτυχιακές σπουδές οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν ότι στα προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης συμβάλλουν περισσότερο όσα σχετίζονται με θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και παιδαγωγικών, παρά όσα αναφέρονται στην ειδικότητα του κάθε εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, ποσοστό 45,71% του δείγματος πιστεύει ότι μεταπτυχιακές σπουδές στην οργάνωση και διοίκηση βοηθούν πολύ έως πάρα πολύ (30% πολύ και 15,71% πάρα πολύ). Αντίθετα, το 34,9% πιστεύει ότι συμβάλλει λίγο έως καθόλου (30% λίγο και 4,29% καθόλου). Το υπόλοιπο 20% θεωρεί ότι οι γνώσεις που αποκτώνται από αυτού του είδους τα μεταπτυχιακά συμβάλλουν αρκετά. Ανάλογες υπήρξαν και οι απόψεις των ερωτηθέντων για την επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών σε θέματα παιδαγωγικής. Ποσοστό 42,86% του δείγματος απάντησε ότι συμβάλλουν πολύ έως πάρα πολύ (28,57% πολύ και 14,29% πάρα πολύ) και 28,57% αρκετά. Ποσοστό 28,57% επίσης δήλωσε πως συμβάλλουν λίγο έως καθόλου στην αποτελεσματική συγκρότηση του διευθυντή (22,86% λίγο και 4,29% 5,71% καθόλου). Τέλος, σχετικά με τα μεταπτυχιακά της κάθε ειδικότητας το 60% του δείγματος θεωρεί ότι συνεισφέρουν λίγο έως καθόλου (44,29% λίγο και 15,71% καθόλου), 25,71% αρκετά, ενώ μόνο το 14,29% πολύ έως πάρα πολύ (12,86% πολύ και 1,43% πάρα πολύ).

Η έρευνα ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συνεχής επιμόρφωση αποτελεί σημαντικό προσόν στην αποτελεσματική διαχείριση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ποσοστό 60% του δείγματος πιστεύει ότι βοηθούν πολύ έως πάρα πολύ (21,43% πολύ και 38,57% πάρα πολύ), ενώ μόλις 11,43% θεωρεί ότι συμβάλλουν λίγο έως καθόλου (10% λίγο και 1,43% καθόλου). Ένα ποσοστό 28,57% των ερωτηθέντων ισχυρίζεται ότι συνεισφέρουν αρκετά. Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το συγγραφικό και ερευνητικό έργο ενός διευθυντή σχολείου δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα αποτελεσματικής οργάνωσης και υλοποίησης τέτοιου είδους προγραμμάτων καθώς το 72% του δείγματος εκφράζει την άποψη ότι συμβάλλουν λίγο έως καθόλου (48,57% λίγο και

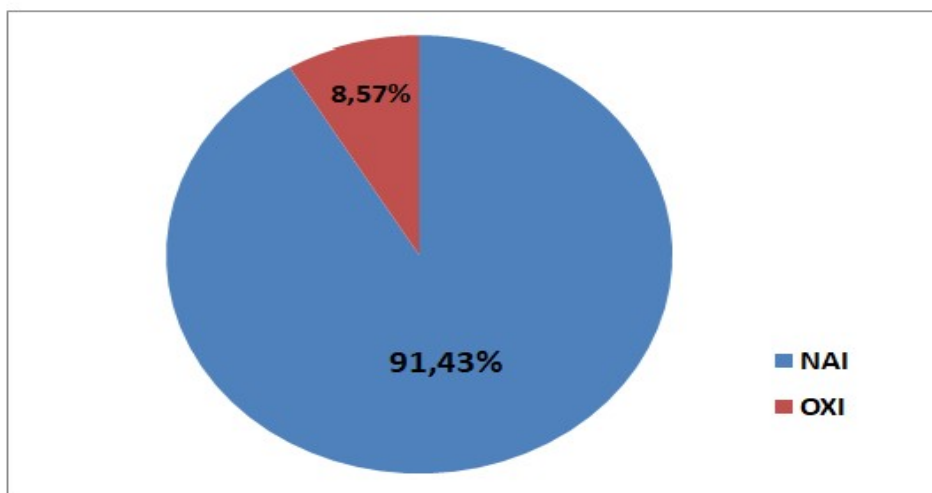
24,29% καθόλου) και μόλις το 11,43% πολύ έως πάρα πολύ (10% πολύ και 1,43% πάρα πολύ) και το υπόλοιπο 15,71% δήλωσε αρκετά. Τέλος, 45,51% του δείγματος πιστεύει ότι η πιστοποιημένη γνώση ΤΠΕ βοηθά πολύ έως πάρα πολύ (18,37% πολύ και 27,14% πάρα πολύ), ποσοστό 24,29% αρκετά και 30% λίγο ή καθόλου (20% λίγο και 10% καθόλου) (Γράφημα 26, Πίνακας παραρτήματος 21).

Γράφημα 26: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σπουδαιότητα των τυπικών προσόντων του διευθυντή της σχολικής μονάδας



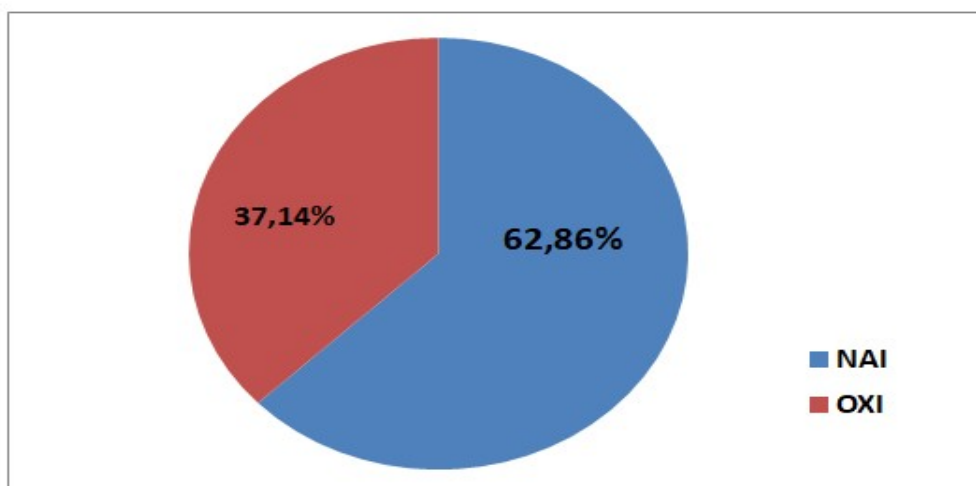
Το φύλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας από τη συντριπτική πλειονότητα του δείγματος, με ποσοστό 91,43% δεν θεωρείται ότι συμβάλλει καθοριστικά στην ποιότητα υλοποίησης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης με το 8,57% να έχει αντίθετη άποψη (Γράφημα 27, Πίνακας παραρτήματος 22).

Γράφημα 27: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση του φύλου στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας



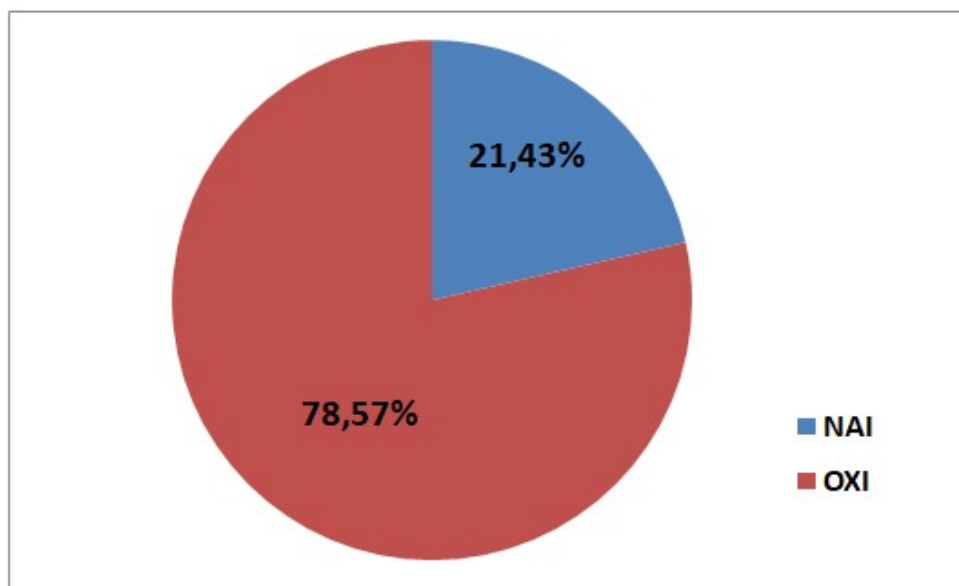
Σε σχέση με την ηλικία του διευθυντή ποσοστό 62,86% του δείγματος δήλωσε ότι δεν επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης στο σχολείο, ενώ αντίθετη άποψη είχε το 37,14% του δείγματος (Γράφημα 28, Πίνακας παραρτήματος 23).

Γράφημα 28: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση της ηλικίας στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας



Όσον αφορά τον τρόπο λήψης των αποφάσεων, σε πιθανά προβλήματα που θα προκύψουν στην υλοποίηση των προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, 21,43% του δείγματος τάσσεται υπέρ μιας συγκεντρωτικής διαδικασίας από τον διευθυντή, ενώ το 78,57% είναι αρνητικά διακείμενο σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο (Γράφημα 29, Πίνακας παραρτήματος 24).

Γράφημα 29: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον συγκεντρωτικό τρόπο λήψης αποφάσεων από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας



Σημαντικό ερευνητικό ερώτημα αποτέλεσε αυτό, το οποίο ζητούσε τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες που πρέπει να έχει αναπτύξει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, για την αποτελεσματική οργάνωση και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Σε σχέση με την αναγκαιότητα γνώσης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, το 54,28% του δείγματος δήλωσε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να τη γνωρίζει πολύ έως πάρα πολύ (28,57% πολύ και 25,71% πάρα πολύ) και το 34,29% πιστεύει αρκετά. Στην άλλη πλευρά, μόνο το 11,43% θεωρεί ότι χρειάζεται να γνωρίζει τους νόμους λίγο, ενώ κανένας, ποσοστό 0%, δεν εξέφρασε την άποψη ότι η γνώση της νομοθεσίας είναι παντελώς αχρείαστη. Συνολικά, ο Μέσος Όρος των απαντήσεων πήρε την τιμή 2,68 στην πενταβάθμια κλίμακα likert, με Τυπική Απόκλιση 0,11, αναδεικνύοντας την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας από τον διευθυντή, συμβάλλει αρκετά έως πολύ στην υλοποίηση σχεδίων βιώσιμης ανάπτυξης.

Ως προς τη δεξιότητα του να είναι ο διευθυντής του σχολείου και καλός «δάσκαλος» το 48,58% του δείγματος πιστεύει ότι θα πρέπει να είναι πολύ έως πάρα πολύ (24,29% πολύ και 24,29% πάρα πολύ), ενώ στον αντίποδα, ποσοστό 24,29% δήλωσε λίγο και καθόλου (20% λίγο

και 4,29% καθόλου). Επίσης, ένα ποσοστό 27,14% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι ένας διευθυντής, για να οργανώνει και να υλοποιεί με επιτυχία προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης, θα πρέπει να έχει τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου σε ικανοποιητικό επίπεδο – αρκετά. Ο Μέσος Όρος των απαντήσεων στην εν λόγω ερώτηση (Μ.Ο. = 2,44) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνδέσει στο μυαλό τους τον καλό διευθυντή σε θέματα προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, με τον καλό δάσκαλο σε σημαντικό βαθμό.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικές τις δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με θέματα οργάνωσης και συνεργατικότητας. Πιο συγκεκριμένα, ποσοστό 78,57% του δείγματος θεωρεί πολύ έως πάρα πολύ σημαντική (31,43% πολύ και 47,14% πάρα πολύ) τη δεξιότητα της οργανωτικότητας σε έναν διευθυντή, σε σχέση με τα εν λόγω προγράμματα στην προκειμένη περίπτωση. Ποσοστό 15,71% πιστεύει ότι η δεξιότητα αυτή είναι αρκετά σημαντική, ενώ μόνο 5,71% λίγο σημαντική και κανένας, ποσοστό 0%, δεν δήλωσε ότι είναι καθόλου σημαντική. Όσον αφορά τη δεξιότητα του διευθυντή να είναι καλός συνεργάτης, το 84,28% του δείγματος δήλωσε ότι είναι πολύ έως πάρα πολύ σημαντική (27,14% πολύ και 57,14% πάρα πολύ), ενώ μόλις το 2,86% δήλωσε λίγο και κανείς καθόλου. Ποσοστό 12,86% δήλωσε αρκετά. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι οι Μέσοι Όροι των απαντήσεων στις δύο αυτές ερωτήσεις έλαβαν ιδιαίτερα υψηλές τιμές (3,2 και 3,38 αντίστοιχα) με χαμηλές τιμές τυπικής απόκλισης (0,1 και στις δύο περιπτώσεις).

Η έννοια της καινοτομίας είναι άμεσα συνυφασμένη με την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, κάτι που αποτυπώνεται και στην παρούσα έρευνα, όπου ο Μέσος Όρος των απαντήσεων είναι 3,18, στην πενταβάθμια κλίμακα likert, αποτυπώνοντας τη σπουδαιότητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη δεξιότητα αυτή. Ειδικότερα, ποσοστό 75,71% του δείγματος δήλωσε ότι ο διευθυντής πρέπει να έχει αυτή τη δεξιότητα πολύ έως πάρα πολύ (25,71% πολύ και 50% πάρα πολύ) και 17,14% πιστεύει αρκετά. Μόνο 7,14% θεωρεί ότι είναι επαρκές να την κατέχει λίγο και κανένας, ποσοστό 0%, καθόλου. Σημαντική δεξιότητα επίσης θεωρείται η αποφασιστικότητα και η ανάληψη πρωτοβουλιών (Μ.Ο. = 3,27), καθώς το 78,57% του δείγματος δήλωσε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να τις κατέχει πολύ έως πάρα πολύ (27,14% πολύ και 51,43% πάρα πολύ) και το 18,57% πιστεύει αρκετά. Αντιθέτως, μόνο το 2,86% θεωρεί ότι χρειάζεται να είναι λίγο αποφασιστικός και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, ενώ κανένας δεν δήλωσε καθόλου. Επίσης, όσον αφορά συνολικά την τάση που αποτυπώθηκε και στις δύο αυτές περιπτώσεις

Στο επίπεδο των δεξιοτήτων πάλι, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πολύ (Μ.Ο. = 3,37) έως πάρα πολύ σημαντικό ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να συμβάλλει στη

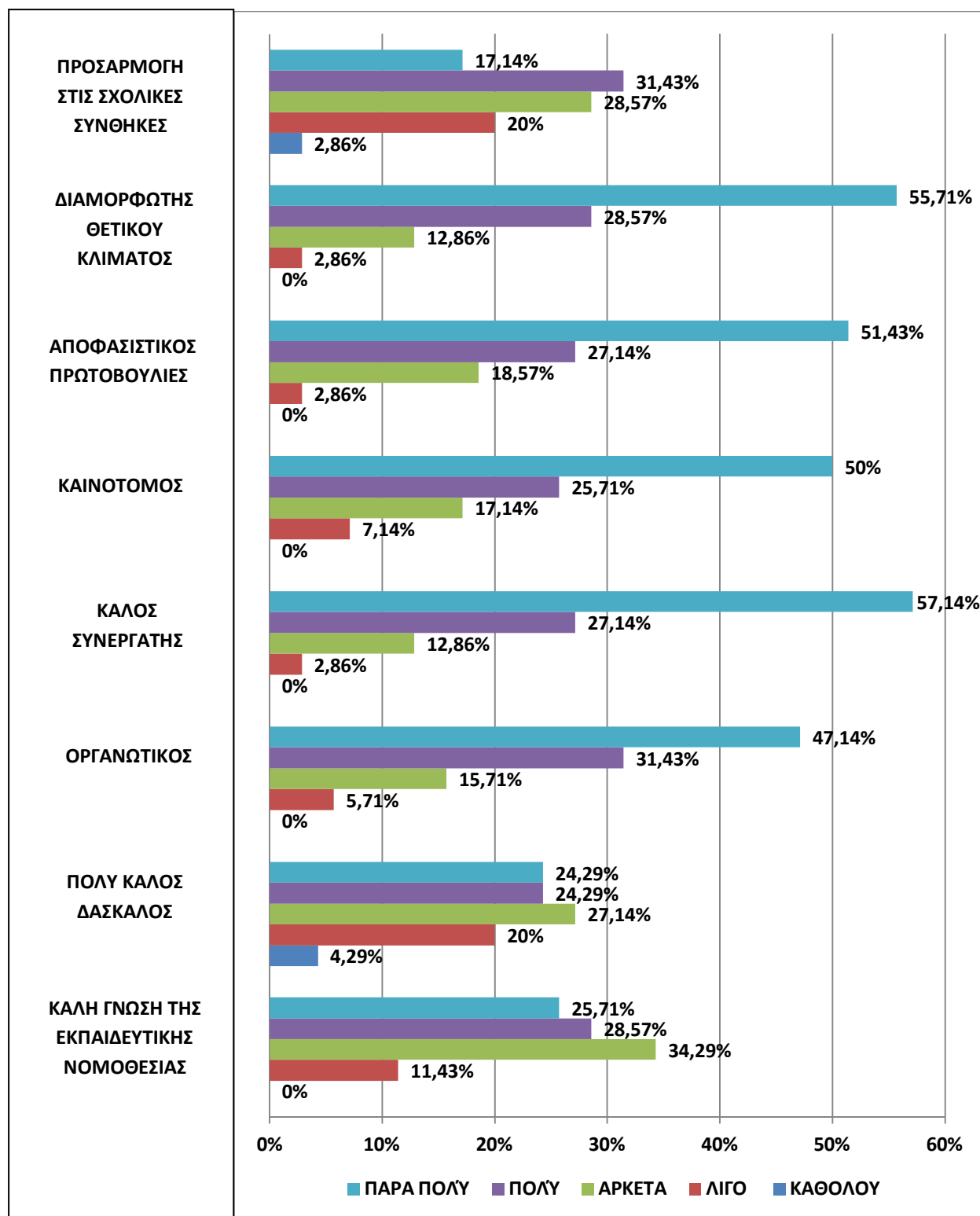
διαμόρφωση θετικού κλίματος, σε ποσοστό 84,28% (28,57% πολύ και 55,71% πάρα πολύ). Αντίθετα, μόνο το 2,86% θεωρεί τη δεξιότητα αυτή λίγο σημαντική και ποσοστό 0% καθόλου. Ποσοστό 12,86% πιστεύει ότι είναι αρκετά. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν για το πόσο σημαντική θεωρούν τη δεξιότητα του διευθυντή να προσαρμόζει τις οδηγίες υλοποίησης των προγραμμάτων στα δεδομένα και τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε σχολικής μονάδας, κατά Μέσο Όρο τη θεωρούν αρκετά σημαντική (Μ.Ο. = 2,4). Πιο συγκεκριμένα, τη θεωρεί πολύ έως πάρα πολύ σημαντικό το 48,57% του δείγματος (31,43% πολύ και 17,14% πάρα πολύ). Ποσοστό 28,57% πιστεύει ότι είναι αρκετά σημαντικό, ενώ 22,86% λίγο ή και καθόλου (20% λίγο και 2,86% καθόλου), σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή (Πίνακας 4, Γράφημα 30).

Πίνακας 4: Δεξιότητες του διευθυντή στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης

Ερωτήσεις - Επιλογές	Μέσος Όρος *	Τυπική Απόκλιση
Καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας	2,68	0,11
Πολύ καλός δάσκαλος	2,44	0,14
Οργανωτικός στη δουλειά του	3,2	0,10
Καλός συνεργάτης	3,4	0,1
Καινοτόμος	3,2	0,12
Αποφασιστικός – αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	3,3	0,10
Διαμορφωτής θετικού κλίματος	3,4	0,1
Προσαρμογή οδηγιών στα σχολικά δεδομένα	2,4	0,13

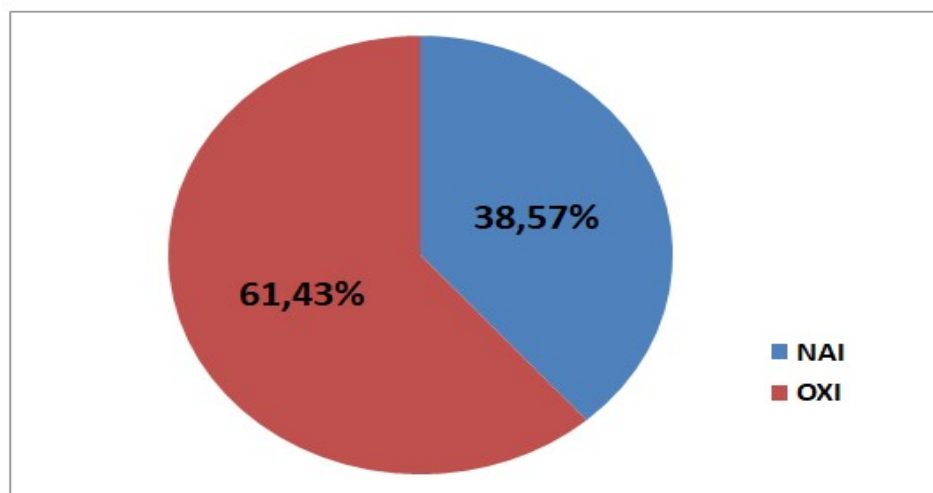
* Ο μέσος όρος αναφέρεται σε ερωτήσεις τύπου Likert, πενταβάθμιας κλίμακας, όπου 0 = καθόλου και 4 = πάρα πολύ.

Γράφημα 30: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας



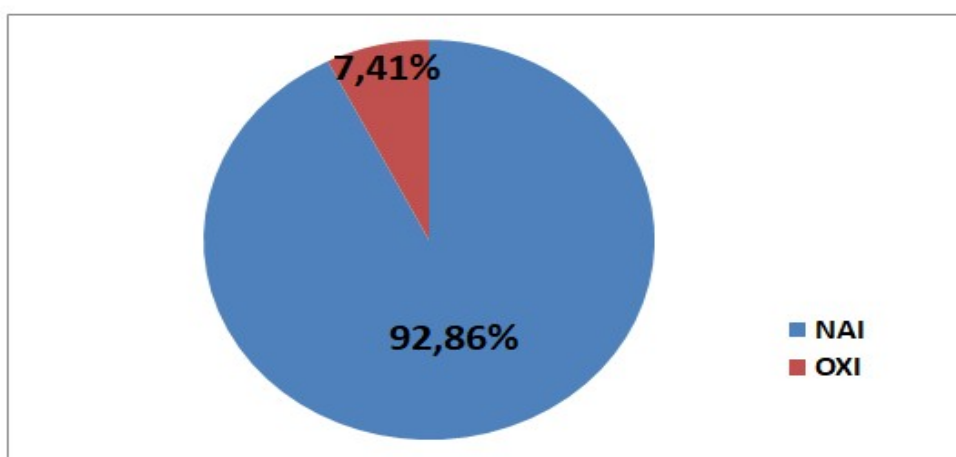
Αναφορικά με την ελευθερία δράσης των εκπαιδευτικών και την εποπτεία που πρέπει να ασκεί ο διευθυντής, ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, το 61,43% του δείγματος δήλωσε ότι ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να δρα εντελώς ελεύθερος, ενώ το 38,57% εξέφρασε την αντίθετη άποψη (Γράφημα 31, Πίνακας παραρτήματος 25).

Γράφημα 31: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό ελευθερίας δράσης του εκπαιδευτικού σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης



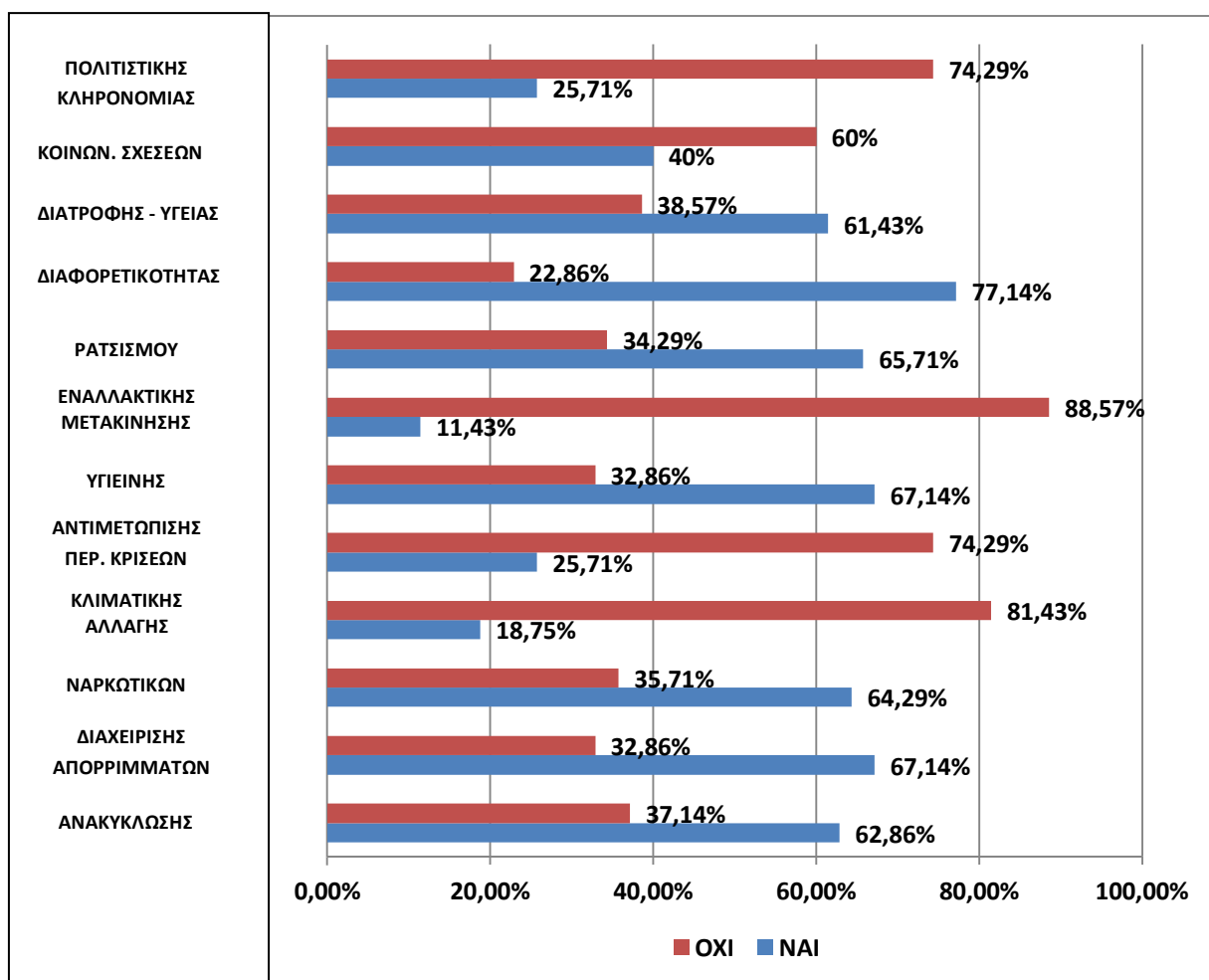
Στην επόμενη ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέδειξαν σε ποσοστό 92,86% την άποψη ότι για την αποτελεσματική υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, είναι απαραίτητη η παρακολούθηση κατάλληλων επιμορφωτικών σεμιναρίων, ενώ μόλις το 7,14% εξέφρασε αντίθετη άποψη (Γράφημα 32, Πίνακας παραρτήματος 26).

Γράφημα 32: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης



Κομβικής σημασίας για την παρούσα έρευνα, είναι η ερώτηση στην οποία ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τα προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης, τα οποία θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικά για την περιοχή των Άνω Λιοσίων, στην οποία υπηρετούν. Με σειρά κατάταξης οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θεωρούν σημαντικότερα τα προγράμματα αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας, με ποσοστό 77,14%, υγιεινής και διαχείρισης απορριμμάτων με ποσοστό 67,14%, ενώ με μεγάλο ποσοστό επίσης ακολουθούν τα προγράμματα αντιμετώπισης του ρατσισμού, με 65,71%, πρόληψης χρήσης ναρκωτικών ουσιών με 64,29%, ανακύκλωσης με 62,86% και διατροφής και υγείας με ποσοστό 61,43%. Στη συνέχεια, με χαμηλότερα ποσοστά ακολουθούν τα προγράμματα κοινωνικών σχέσεων, π.χ. εθελοντισμού, με 40%, τα προγράμματα ανάδειξης και προστασίας της πολιτιστικής κληρονομιάς με 25,71% θετικών απόψεων, όπως και τα προγράμματα διαχείρισης περιβαλλοντικών κρίσεων με το ίδιο ποσοστό, ενώ στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα κλιματικής αλλαγής, με 18,75% και τα προγράμματα εναλλακτικών μορφών μετακίνησης με ποσοστό 11,43% (Γράφημα 33, Πίνακας παραρτήματος 27).

Γράφημα 33: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημαντικότητα του είδους των προγραμμάτων στην περιοχή υπηρετήσής τους



Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή της σχολικής μονάδας, τα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικά στην οργάνωση και υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, συνοπτικά αποδίδοντας την κυρίαρχη τάση, σύμφωνα με τους μέσους όρους των απαντήσεων (Πίνακας 5), συμπεραίνουμε ότι σε χαρακτηριστικά που θεωρούνται θετικά, όπως η εργατικότητα, αντικειμενικότητα και η ηθική οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι συμβάλλουν πολύ στην επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης με τιμές Μέσου Όρου, που κυμαίνονται από 2,82 έως 3,26 στην πενταβάθμια κλίμακα likert. Αντίθετα, ο Μέσος Όρος των απαντήσεων κυμαίνεται χαμηλότερα, όταν τα χαρακτηριστικά αυτά συνδέονται με στοιχεία αμφισβητούμενης συμπεριφοράς, όπως αποφασιστικός, αλλά και συγκεντρωτικός (Μ.Ο.=1,67) και διαλλακτικός, αλλά ευεπηρεάστος (Μ.Ο.= 2,39).

Πίνακας 5: Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή που συμβάλλουν στην επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης

Ερωτήσεις - Επιλογές	Μέσος Όρος *	Τυπική Απόκλιση
Εξωστρεφής και Επικοινωνιακός	2,82	0,1
Συγκεντρωτικός και Αποφασιστικός	1,67	0,13
Εργατικός	3,2	0,01
Δημοκρατικός στη σχολική διοίκηση	3,2	0,1
Αντικειμενικός και Αμερόληπτος	3,26	0,1
Τίμιος, Δίκαιος, Ηθικός και Αμερόληπτος	3,24	0,11
Διαλλακτικός και Ευεπηρεάστος	2,39	0,32
Ηγετικά χαρακτηριστικά	2,94	0,14

* Ο μέσος όρος αναφέρεται σε ερωτήσεις τύπου Likert, πενταβάθμιας κλίμακας, όπου 0 = καθόλου και 4 = πάρα πολύ.

Πιο συγκεκριμένα, ποσοστό 65,71% δήλωσε ότι η εξωστρέφεια και η επικοινωνιακή ικανότητα είναι πολύ έως πάρα πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά (40% πολύ και 25,71% πάρα πολύ), το 25% του δείγματος τα θεωρεί αρκετά σημαντικά και μόνο το 8,57% λίγο, ενώ κανένας, ποσοστό 0% του δείγματος δεν τα θεωρεί καθόλου σημαντικά. Σε σχέση με χαρακτηριστικά συγκεντρωτισμού που συνδυάζονται όμως και με αποφασιστικότητα στη λήψη αποφάσεων μόνο το 18,75% του δείγματος, πιστεύει ότι είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντικά για την αποτελεσματική επίδραση του διευθυντή του σχολείου (10% πάρα πολύ και 8,75%), ενώ

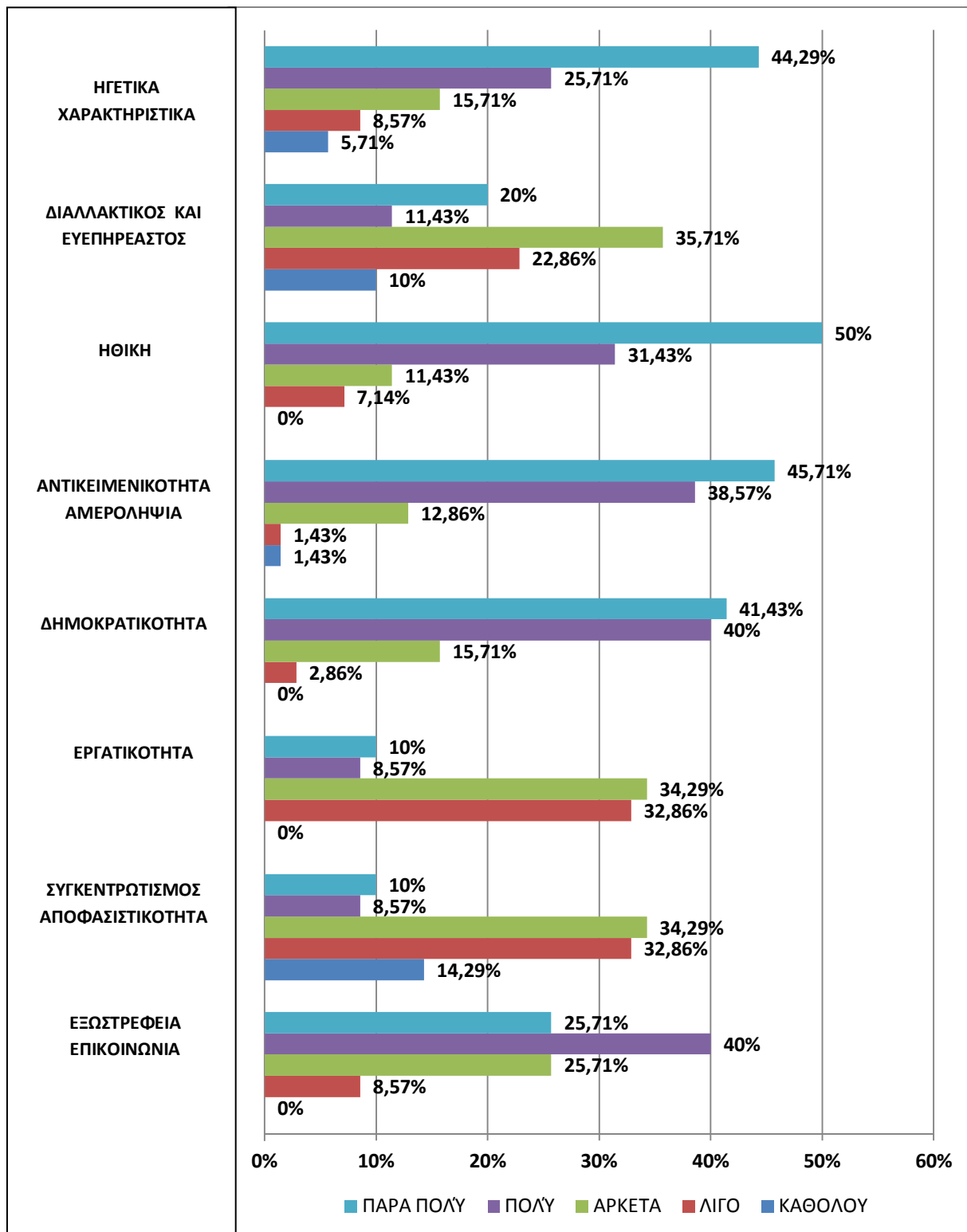
αντίθετα ποσοστό 47,15% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι τα θεωρεί λίγο ή και καθόλου σημαντικά (14,29% καθόλου και 32,86% λίγο). Ένα ποσοστό πάλι 34,29% του δείγματος τα θεωρεί αρκετά σημαντικά.

Ένα στοιχείο της προσωπικότητας του διευθυντή, το οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό είναι αυτό της εργατικότητας. Σε ποσοστό 87,15% πιστεύουν ότι είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντικό (32,86% πολύ και 54,29% πάρα πολύ), 17,14% πιστεύει ότι είναι αρκετά, 4,29% λίγο, ενώ δεν υπήρξε εκπαιδευτικός του δείγματος που να θεωρεί ότι δεν είναι καθόλου σημαντικό. Αντίστοιχες περίπου απόψεις εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος και για τη βαρύτητα της δημοκρατικής διοίκησης του σχολείου καθώς σε ποσοστό 81,43% τη θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του διευθυντή του σχολείου (40% πολύ και 41,43% πάρα πολύ). Ποσοστό 15,71% των εκπαιδευτικών του δείγματος τη θεωρεί αρκετά σημαντική, ενώ μόνο 2,86% λίγο, χωρίς να έχει εκφραστεί άποψη ότι δεν είναι καθόλου, ποσοστό 0%.

Η αντικειμενικότητα και η αμεροληψία επίσης, υπήρξαν δύο χαρακτηριστικά τα οποία οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικά, σε ποσοστό 84,28% (38,57% πολύ και 45,71% πάρα πολύ). Ποσοστό 12,86% του δείγματος πιστεύει ότι τα χαρακτηριστικά αυτά είναι αρκετά σημαντικά και μόνο το 2,36% δηλώνει ότι είναι λίγο έως καθόλου (1,43% λίγο και 1,43% καθόλου). Επίσης, πολύ και πάρα πολύ σημαντικά θεωρούνται τα ηθικά στοιχεία της προσωπικότητας του διευθυντή, όπως η τιμιότητα, η δικαιοσύνη και η ευσυνειδησία σε ποσοστό 81,43% (31,43% πολύ και 50% πάρα πολύ), με ποσοστό 11,43% να τα θεωρεί αρκετά σημαντικά και 7,14% λίγο σημαντικά.

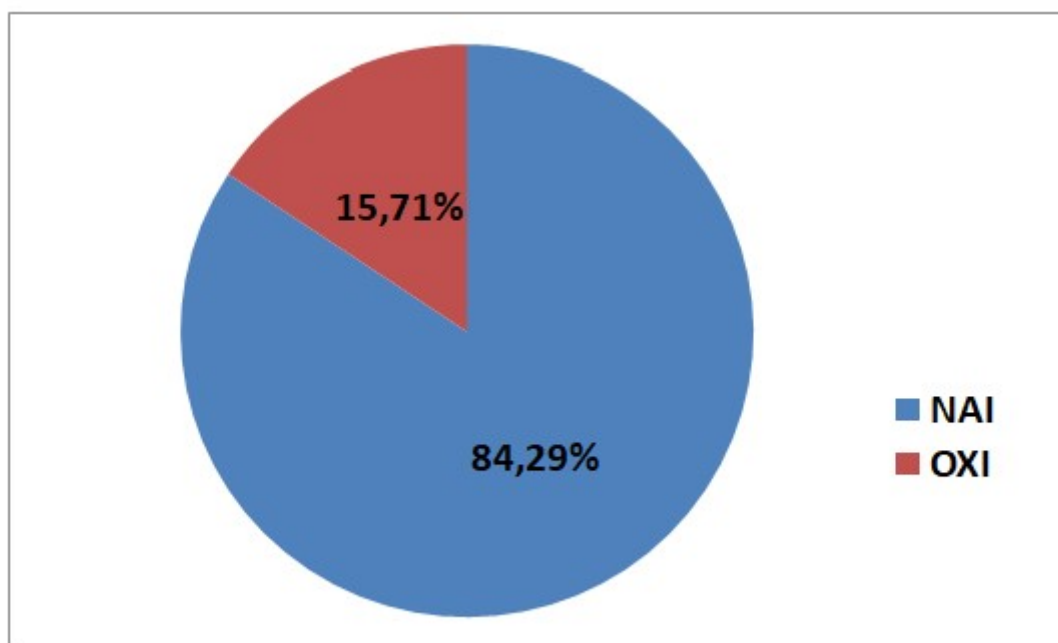
Αντίθετα, λιγότερες θετικές απόψεις διατυπώθηκαν για το χαρακτηριστικό της διαλλακτικότητας, όταν οδηγεί στο να γίνεται ο διευθυντής ευεπηρεάστος, καθώς μόλις το 21,43% των εκπαιδευτικών του δείγματος εξέφρασαν την άποψη ότι είναι σημαντικό έως πολύ σημαντικό (11,43% πολύ και 20% πάρα πολύ). Το 35,71% δήλωσε ότι είναι αρκετά σημαντικό, ενώ το 32,86% λίγο έως καθόλου (22,86% λίγο και 10% καθόλου). Τέλος, τα ηγετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή κρίνονται πολύ έως πάρα πολύ σημαντικά από το 70% του δείγματος των εκπαιδευτικών (25,71% πολύ και 44,29% πάρα πολύ), ποσοστό 15,71% τα θεωρούν αρκετά σημαντικά και 14,28% του δείγματος λίγο ή καθόλου σημαντικά (8,57% λίγο και 5,71% καθόλου), (Γράφημα 34).

Γράφημα 34: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή, σε σχέση με την αποτελεσματικότητα υλοποίησης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης



Κλείνοντας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασε την επιθυμία, σε ποσοστό 84,29%, να συμμετέχει την επόμενη σχολική χρονιά σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, ενώ μόνο 15,71% δήλωσε ότι δεν επιθυμεί κάτι τέτοιο (Γράφημα 34, Πίνακας παραρτήματος 28).

Γράφημα 35: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιθυμία συμμετοχής σε σχολικά προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης το επόμενο σχολικό έτος



7.2 Παράγοντες επιλογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης

Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας, θα εξετασθούν οι παράγοντες, οι οποίοι σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, επηρεάζουν τις επιλογές των εκπαιδευτικών για το είδος των προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, τα οποία υλοποιούν στις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν. Πιο συγκεκριμένα θα μελετηθεί η συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο του εκπαιδευτικού και στη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετεί αφενός, και αφετέρου στις αποφάσεις των εκπαιδευτικών για τα ποια προγράμματα θεωρούν σημαντικά και ποια προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης επιλέγουν να υλοποιήσουν. Η συσχέτιση των ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης) και των εξαρτημένων μεταβλητών (προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης και απόψεις για το ποια θεωρούν σημαντικά), θα γίνει με τη μέθοδο *ελέγχου ανεξαρτησίας* X^2 , καθώς όλες οι μεταβλητές είναι ποιοτικές.

Οι υποθέσεις (μηδενική και εναλλακτική) αναφορικά με τη συσχέτιση των συγκεκριμένων μεταβλητών είναι οι εξής:

α) Φύλο και Εκπαιδευτικά προγράμματα

H₀: Δεν υπάρχει καμία συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και στο είδος του εκπαιδευτικού προγράμματος που επέλεξαν να υλοποιήσουν κατά την τελευταία τριετία.

H₁: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και στο είδος του εκπαιδευτικού προγράμματος που επέλεξαν να υλοποιήσουν κατά την τελευταία τριετία.

β) Βαθμίδα εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικά προγράμματα

H₀: Δεν υπάρχει καμία συσχέτιση ανάμεσα στη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και στο είδος του εκπαιδευτικού προγράμματος που επέλεξαν να υλοποιήσουν.

H₁: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και στο είδος του εκπαιδευτικού προγράμματος που επέλεξαν να υλοποιήσουν.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται οι τιμές σημαντικότητας (p value), ως αποτέλεσμα της συσχέτισης μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν αφενός και των προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης που υλοποίησαν κατά την τελευταία τριετία αφετέρου (Πίνακας 6, Πίνακας παραρτήματος 29).

Πίνακας 6: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για τη συσχέτιση μεταξύ φύλου και βαθμίδας εκπαίδευσης, και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	ΦΥΛΟ		ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
	p - value	χ^2	p - value	χ^2
ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗΣ	0,405	0,6921	0,257	2.7144
ΒΙΟΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑΣ	0,453	0,5636	0,306	2.3671
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΠΟΡΡΙΜΜΑΤΩΝ	0,002*	9.7222	0,121	4.2215
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΝΕΡΟΥ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	0,038*	4.3210	0,637	0.9023
ΚΛΙΜΑΤΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ	0,309	1.0370	0,074*	5.2050
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΚΡΙΣΕΩΝ	0,645	0.2121	0,558	1.1676
ΟΡΘΟΛΟΓ.ΚΑΤΑΝΑΛΩΣΗΣ	0,453	0,536	0,508	1.3527
ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗΣ	0,669	0.1830	0,651	0.8578
ΣΕΒΑΣΜΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ	0,533	0.3889	0,085*	4.9358
ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	0,561	0.3380	0,085*	4.9234
ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ ΚΑΙ ΥΓΕΙΑΣ	0,263	1.2548	0,161	3.6576
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ - ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ	0,083*	2.9970	0,560	1.1605
ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ	0,678	0.1728	0,994	0.0111
ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	0,502	0.4516	0,289	2.4859
ΣΕ ΚΑΝΕΝΑ	0,228	1.4520	0,645	0.8778

* Με κόκκινο χρώμα επισημαίνονται οι στατιστικά σημαντικά μεταβλητές

Από τα στοιχεία του πίνακα συμπεραίνουμε ότι η μεταβλητή της επίδρασης του φύλου των εκπαιδευτικών έχει $p - \text{value } 0,002 < 0,05$, στη συσχέτισή της με την υλοποίηση προγραμμάτων διαχείρισης απορριμμάτων. Συνεπώς απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, δηλαδή η συγκεκριμένη μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντική της επιλογής υλοποίησης προγραμμάτων διαχείρισης απορριμμάτων από τους εκπαιδευτικούς, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (ε.σ.σ.) 5%. Το ίδιο διαπιστώνουμε και σε σχέση με την επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών, στην επιλογή υλοποίησης προγραμμάτων διαχείρισης νερού και ενέργειας ($p - \text{value } 0,038 < 0,05$). Και σε αυτή την περίπτωση απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, δηλαδή η συγκεκριμένη μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντική της επιλογής υλοποίησης προγραμμάτων διαχείρισης νερού και ενέργειας από τους εκπαιδευτικούς, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (ε.σ.σ.) 5%. Στην περίπτωση επίδρασης του φύλου στην επιλογή υλοποίησης προγραμμάτων κοινωνικών σχέσεων και αλληλεγγύης, όπως για παράδειγμα ο εθελοντισμός, η συσχέτιση υφίσταται, αλλά είναι πιο ασθενής. Σε επίπεδο λοιπόν, στατιστικής σημαντικότητας (ε.σ.σ.) 10%, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, δηλαδή η συγκεκριμένη μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντική της επιλογής υλοποίησης προγραμμάτων διαχείρισης απορριμμάτων από τους εκπαιδευτικούς, καθώς ο δείκτης $p - \text{value}$ έχει την τιμή $0,083 < 0,1$.

Από την άλλη πλευρά, η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με συγκεκριμένες επιλογές υλοποίησης περιγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μεταβλητή έχει $p - \text{value } 0,074 < 0,1$ συνεπώς απορρίπτω τη μηδενική υπόθεση (H_0), δηλαδή η συγκεκριμένη μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντική της επιλογής υλοποίησης προγραμμάτων κλιματικής αλλαγής σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (ε.σ.σ.) 10%. Επίσης, συγκεκριμένη μεταβλητή έχει $p - \text{value } 0,085 < 0,1$, συνεπώς απορρίπτω τη μηδενική, δηλαδή η συγκεκριμένη μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντική της επιλογής υλοποίησης προγραμμάτων σεβασμού ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προγραμμάτων αποδοχής της διαφορετικότητας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (ε.σ.σ.) 10%. Στις υπόλοιπες συσχετίσεις αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση (H_0), ότι δηλαδή το φύλο των εκπαιδευτικών και η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν, δεν αποτελούν στατιστικά σημαντικές μεταβλητές σε σχέση με τα προγράμματα βιώσιμης που επιλέγουν να υλοποιήσουν.

Όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν αφενός και στη σημαντικότητα που αποδίδουν σε συγκεκριμένες κατηγορίες προγραμμάτων αφετέρου, τα αποτελέσματα της συσχέτισης αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 7, Πίνακας παραρτήματος 30).

Πίνακας 7: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για τη συσχέτιση μεταξύ φύλου και βαθμίδας εκπαίδευσης, και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θεωρούν σημαντικά οι εκπαιδευτικοί

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	ΦΥΛΟ		ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
	p - value	χ^2	p – value	χ^2
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ	0,961	0.0024	0,659	0.8345
ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ	0,212	1.5556	0,473	1.4975
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ	0,041*	4.1651	0,569	1.1268
ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΑ	0,017*	5.7190	0,863	0.2937

** Με κόκκινο χρώμα επισημαίνονται οι στατιστικά σημαντικά μεταβλητές*

Η συγκεκριμένη μεταβλητή (φύλο) έχει $p - value$ $0,041 < 0,05$ στην περίπτωση των προγραμμάτων που σχετίζονται με τον οικονομικό πυλώνα βιωσιμότητας. Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, δηλαδή η συγκεκριμένη μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντική της σπουδαιότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίηση προγραμμάτων που άπτονται του οικονομικού πυλώνα βιωσιμότητας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (ε.σ.σ.) 5%. Επίσης, η συγκεκριμένη μεταβλητή έχει $p - value$ $0,017 < 0,05$ στην περίπτωση των προγραμμάτων που σχετίζονται με τον πολιτιστικό πυλώνα βιωσιμότητας. Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, δηλαδή η συγκεκριμένη μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντική της σπουδαιότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίηση προγραμμάτων που άπτονται του οικονομικού πυλώνα βιωσιμότητας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (ε.σ.σ.) 5%.

Αντίθετα, αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση (H_0) , δηλαδή η βαθμίδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή, δεν επηρεάζει δηλαδή την άποψη των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα υλοποίησης των συγκεκριμένων πυλώνων προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, ειδικά στην περιοχή που υπηρετούν. Τη μηδενική υπόθεση επίσης αποδεχόμαστε στην περίπτωση συσχέτισης του φύλου των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για τη σημαντικότητα υλοποίησης προγραμμάτων που αφορούν τον περιβαλλοντικό και τον κοινωνικό πυλώνα. Επομένως, το φύλο των εκπαιδευτικών δεν είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή της αντίληψής τους για τη σπουδαιότητα υλοποίησης περιβαλλοντικών και κοινωνικών προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, ειδικά στην περιοχή που υπηρετούν, συμπέρασμα που συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας του Καλαϊτζίδη (2012).

7.3 Παράγοντες επίδρασης στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, που συμβάλλουν στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης

Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα θα προβούμε σε έλεγχο διακύμανσης Anova, για να ελέγξουμε τη συσχέτιση μεταξύ της θέσης υπηρεσίας του εκπαιδευτικού (διευθυντής, υποδιευθυντής, απλός εκπαιδευτικός) και της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία υπηρετεί (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) αφενός, και στα τυπικά προσόντα, τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αφετέρου του διευθυντή της σχολικής μονάδας, τα οποία οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι συμβάλλουν στον επιτυχή σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Η συγκεκριμένη μέθοδος επελέγη καθώς οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι ποιοτικές (υπηρεσιακή θέση και βαθμίδα εκπαίδευσης), ενώ οι εξαρτημένες ποσοτικές (απόψεις για τα τυπικά προσόντα, τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή του σχολείου). Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρατίθενται στον ακόλουθο πίνακα (πίνακας 6, Πίνακας παραρτήματος 31):

Οι υποθέσεις (μηδενική και εναλλακτική) αναφορικά με τη συσχέτιση των συγκεκριμένων μεταβλητών είναι οι εξής:

α) Υπηρεσιακή θέση και χαρακτηριστικά του διευθυντή.

H₀: Δεν υπάρχει καμία συσχέτιση ανάμεσα στη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

H₁: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

β) Βαθμίδα εκπαίδευσης και χαρακτηριστικά του διευθυντή.

H₀: Δεν υπάρχει καμία συσχέτιση ανάμεσα στη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και στις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

H₁: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και στις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 8: Έλεγχος διακύμανσης Anova για τη συσχέτιση μεταξύ υπηρεσιακής θέσης και βαθμίδα εκπαίδευσης, και των χαρακτηριστικών του διευθυντή

	Τυπικά Προσόντα	Δεξιότητες	Προσωπικότητα
Υπηρεσιακή Θέση	0,54	0,53	0,87
Βαθμίδα Εκπαίδευσης	0,60	0,52	0,10*

** Με κόκκινο χρώμα επισημαίνονται οι στατιστικά σημαντικά μεταβλητές*

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι μεταβλητή «βαθμίδα εκπαίδευσης» όταν συσχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή του σχολείου που συμβάλλουν στην επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, έχει $p - \text{value } 0,10 = 0,10$), συνεπώς απορρίπτω τη μηδενική υπόθεση, δηλαδή η συγκεκριμένη μεταβλητή είναι οριακά στατιστικά σημαντική των απόψεων των εκπαιδευτικών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (ε.σ.σ.) 10%. Δηλαδή η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει οριακά τις απόψεις τους για τα στοιχεία της προσωπικότητας του διευθυντή της σχολικής μονάδας, που βοηθούν στον επιτυχή σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Αυτό το συμπέρασμα συμφωνεί και με την έρευνα των Καλαϊτζίδη & Μπλίτσα (2015), όπου οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφοροποιούνταν από αυτούς της δευτεροβάθμιας στις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή που θεωρούν ότι βοηθούν στην επιτυχή οργάνωση και υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα σε σχέση με την επίδραση της υπηρεσιακής θέσης στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα τυπικά προσόντα του αποτελεσματικού διευθυντή που προωθεί προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης, διαπιστώνουμε ότι η συγκεκριμένη μεταβλητή έχει $p - \text{value } 0,54 > 0,10$, συνεπώς αποδέχομαι τη μηδενική υπόθεση (H_0), δηλαδή η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (ε.σ.σ.) 10%. Δεν επηρεάζει λοιπόν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα τυπικά προσόντα του διευθυντή. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και για την επίδραση της ίδιας ανεξάρτητης μεταβλητής στις απόψεις των εκπαιδευτικών και για τις δεξιότητες του διευθυντή ($p - \text{value } 0,53 > 0,10$) και για την προσωπικότητα του διευθυντή ($p - \text{value } 0,87 > 0,10$). Επομένως, η υπηρεσιακή θέση του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει - διαφοροποιεί τις απόψεις του για τα τυπικά προσόντα, τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή της σχολικής μονάδας, που συμβάλλουν στον αποτελεσματικό σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με τα συμπεράσματα της

έρευνας των Kadji – Beltran et al (2013), στην οποία διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως θέσης υπηρεσίας, διατυπώνουν κοινές απόψεις για τα παραπάνω ζητήματα.

Επιπλέον, όσον αφορά την επίδραση των χαρακτηριστικών της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα τυπικά προσόντα του αποτελεσματικού διευθυντή που προωθεί προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης, διαπιστώνουμε ότι η συγκεκριμένη μεταβλητή έχει $p - value \ 0,60 > 0,10$, συνεπώς αποδέχομαι τη μηδενική υπόθεση (H_0), δηλαδή η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (ε.σ.σ.) 10%, δεν επηρεάζει λοιπόν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα τυπικά προσόντα του διευθυντή. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και για την επίδραση της ίδιας ανεξάρτητης μεταβλητής στις απόψεις των εκπαιδευτικών και για τις δεξιότητες του διευθυντή ($p - value \ 0,52 > 0,10$). Επομένως, η υπηρεσιακή θέση του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει - διαφοροποιεί τις απόψεις του για τα τυπικά προσόντα και τις δεξιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας, που συμβάλλουν στον αποτελεσματικό σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με τα συμπεράσματα και άλλων ερευνών, στις οποίες διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως της βαθμίδας που υπηρετούν, έχουν τις ίδιες απόψεις για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή στο εν λόγω θέμα (Campbell, 2011).

7.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης, εστιάζοντας ιδιαίτερα σε εκείνους που σχετίζονται με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και η επίδραση των οποίων είτε έχει διερευνηθεί από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, όπως ο ρόλος του συντονιστή – διευθυντή (Kalaitzidis, 2012), η συμβολή του συλλόγου διδασκόντων και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου (Καλαϊτζίδης & Μπλίτσας, 2015), το ενδιαφέρον, η δέσμευση του διευθυντή, η ελευθερία κινήσεων των εκπαιδευτικών, ο τρόπος λήψης αποφάσεων και το όραμα του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Campbell, 2011), είτε αποτελούν καινοτόμα ερωτήματα της παρούσας έρευνας, όπως η ηλικία των εκπαιδευτικών και η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν, και η παρακολούθηση σεμιναρίων και γενικότερα επιμορφωτικών παρεμβάσεων.

Στο σημείο αυτό λοιπόν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εκτίμησης της πολλαπλής λογαριθμιστικής παλινδρόμησης, για τους παράγοντες που επιδρούν στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε ανάλογα εκπαιδευτικά προγράμματα. Επελέγη το συγκεκριμένο υπόδειγμα πολλαπλής λογαριθμιστικής παλινδρόμησης (Binary - Logit), καθώς η εξαρτημένη μας μεταβλητή, δηλαδή η επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης, εκφράστηκε μέσω μιας δίτιμης ποιοτικής μεταβλητής (Ναι / Όχι).

Οι γενικές υποθέσεις είναι οι ακόλουθες:

H₀: Δεν υπάρχει καμία συσχέτιση ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης.

H₁: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης.

Η γενική μορφή της εξίσωσης είναι η ακόλουθη:

$$\text{Wish}_i = b_0 + b_1 \cdot \text{age}_i + b_2 \cdot \text{grade}_i + b_3 \cdot \text{coord}_i + b_4 \cdot \text{disc}_i + b_5 \cdot \text{collab}_i + b_6 \cdot \text{promot}_i + b_7 \cdot \text{dirint}_i + b_8 \cdot \text{vision}_i + b_9 \cdot \text{acbility}_i + b_{10} \cdot \text{dirage}_i + b_{11} \cdot \text{dectak}_i + b_{12} \cdot \text{sem}_i + b_{13} \cdot \text{teacfr}_i + \varepsilon_i$$

Όπου:

- ❖ age: ποσοτική μεταβλητή ανοιχτού τύπου, η οποία αναφέρεται στην ηλικία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του δείγματος, με εύρος τιμών από 29 έως 67.
- ❖ grade: ποιοτική μεταβλητή η οποία αναφέρεται στη βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία υπηρετεί ο ερωτηθείς εκπαιδευτικός. Λαμβάνει την τιμή 0 αν ο ερωτώμενος υπηρετεί σε θέση διευθυντή, 1 αν υπηρετεί σε θέση υποδιευθυντή, και 2 αν είναι απλά δάσκαλος πρωτοβάθμιας ή καθηγητής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- ❖ coord: ποιοτική μεταβλητή η οποία αναφέρεται στον υπεύθυνο συντονισμού του σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Λαμβάνει την τιμή 0 αν υπεύθυνος είναι ο διευθυντής του σχολείου, 1 αν είναι άλλος εκπαιδευτικός του σχολείου, και 2 αν είναι και οι δύο.
- ❖ disc: ψευδομεταβλητή, η οποία λαμβάνει την τιμή 1 αν υπήρξε συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων και 0 αν όχι.
- ❖ collab: ψευδομεταβλητή, η οποία λαμβάνει την τιμή 1 αν προηγήθηκε της υλοποίησης των προγραμμάτων συζήτηση στον σύλλογο διδασκόντων, και 0 αν όχι.
- ❖ promot: ψευδομεταβλητή, η οποία λαμβάνει την τιμή 1 αν ο διευθυντής προώθησε τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, και 0 αν όχι.
- ❖ dirint: ψευδομεταβλητή, η οποία λαμβάνει την τιμή 1 αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ενδιαφέρον και η δέσμευση του διευθυντή συμβάλλουν στην επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, και 0 αν όχι.
- ❖ vision: ψευδομεταβλητή, η οποία λαμβάνει την τιμή 1 αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, σχετίζεται με την ύπαρξη ενός ευρύτερου «οράματος» για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, όπως αυτό διατυπώνεται κυρίως από τον διευθυντή του σχολείου, και 0 αν όχι.
- ❖ acbility: ψευδομεταβλητή, η οποία λαμβάνει την τιμή 1 αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει συχνά να αποδίδει λόγο στον διευθυντή του, για την πορεία υλοποίησης των προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, και 0 αν όχι.
- ❖ dirage: ψευδομεταβλητή, η οποία λαμβάνει την τιμή 1 αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ηλικία του διευθυντή του σχολείου, επηρεάζει το ενδιαφέρον και την αποτελεσματικότητα υλοποίησης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης στη σχολική μονάδα, και 0 αν όχι.
- ❖ dectak: ψευδομεταβλητή, η οποία λαμβάνει την τιμή 1 αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη τη συγκεντρωτική λήψη αποφάσεων από τον διευθυντή του σχολείου για την επίλυση πιθανών προβλημάτων υλοποίησης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, και 0 αν όχι.
- ❖ teacfr: ψευδομεταβλητή, η οποία λαμβάνει την τιμή 1 αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εκπαιδευτικός θα πρέπει να δρα απολύτως ελεύθερος ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, και 0 αν όχι.

- ❖ sem: ψευδομεταβλητή, η οποία λαμβάνει την τιμή 1 αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για την αποτελεσματική υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης εκπαίδευσης, και 0 αν όχι.
- ❖ ε_i: σφάλματα εκτίμησης της εξίσωσης.

Πίνακας 9.1: Αποτελέσματα υποδείγματος πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (binary – logit) για τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης

. logistic wish age grade coord disc collab promot dirint vision acbility dirage dectak sem teacfr						
Logistic regression			Number of obs		=	70
			LR chi2(13)		=	22.07
			Prob > chi2		=	0.0542
Log likelihood = -19.406129			Pseudo R2		=	0.3625
wish	Odds Ratio	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
age	.8685141	.0635434	-1.93	0.054	.7524889	1.002429
grade	1.774948	1.110444	0.92	0.359	.5207827	6.049433
coord	.6364631	.4496418	-0.64	0.522	.1593769	2.541682
disc	2.214491	2.310767	0.76	0.446	.2864614	17.11913
collab	.9722013	1.284597	-0.02	0.983	.0729524	12.95606
promot	.5495062	.6910667	-0.48	0.634	.0467186	6.463318
dirint	178.0687	396.8573	2.33	0.020	2.257022	14048.8
vision	.2856836	.4587341	-0.78	0.435	.0122765	6.648061
acbility	.3496973	.4486705	-0.82	0.413	.0282865	4.323203
dirage	.3135638	.3223183	-1.13	0.259	.0418176	2.351216
dectak	.0676866	.0841056	-2.17	0.030	.0059268	.7730081
sem	31.8401	67.83772	1.62	0.104	.4891318	2072.636
teacfr	14.37952	20.95574	1.83	0.067	.8265331	250.166
_cons	24.28807	69.07146	1.12	0.262	.0921954	6398.48

Πίνακας 9.2: Αποτελέσματα υποδείγματος πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (binary – logit) για τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης

Logistic regression			Number of obs	=	70	
			LR chi2(13)	=	22.07	
			Prob > chi2	=	0.0542	
Log likelihood = -19.406129			Pseudo R2	=	0.3625	
wish	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
age	-.1409715	.0731634	-1.93	0.054	-.2843691	.0024261
grade	.5737711	.6256204	0.92	0.359	-.6524223	1.799965
coord	-.4518288	.7064695	-0.64	0.522	-1.836484	.932826
disc	.7950227	1.043475	0.76	0.446	-1.250151	2.840197
collab	-.0281924	1.321328	-0.02	0.983	-2.617949	2.561564
promot	-.5987352	1.257614	-0.48	0.634	-3.063613	1.866143
dirint	5.182169	2.228675	2.33	0.020	.8140463	9.550293
vision	-1.25287	1.605741	-0.78	0.435	-4.400066	1.894325
acbility	-1.050687	1.283026	-0.82	0.413	-3.565371	1.463996
dirage	-1.159752	1.027919	-1.13	0.259	-3.174437	.8549326
dectak	-2.692867	1.242574	-2.17	0.030	-5.128268	-.2574658
sem	3.460727	2.130575	1.62	0.104	-.7151232	7.636576
teacfr	2.665805	1.457333	1.83	0.067	-.1905153	5.522125
_cons	3.189985	2.843843	1.12	0.262	-2.383845	8.763816

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η μεταβλητή «ηλικία» (age) έχει p – value $0,054 < 0,10$. Απορρίπτω λοιπόν τη μηδενική υπόθεση (H_0), δηλαδή η συγκεκριμένη μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντική της επιθυμίας των εκπαιδευτικών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (ε.σ.σ.) 10%. Η ηλικία επομένως του εκπαιδευτικού επηρεάζει την επιθυμία του για συμμετοχή στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Το πρόσημο της εκτιμήτριας είναι αρνητικό (-0.14), οπότε όσο μειώνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών κατά ένα έτος είναι πιθανό να αυξάνεται η επιθυμία εμπλοκή τους σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης κατά 0,86%.

Η μεταβλητή «ενδιαφέρον και δέσμευση του διευθυντή» (dirint) έχει p – value $0,020 < 0,05$. Απορρίπτω λοιπόν τη μηδενική υπόθεση (H_0), δηλαδή η συγκεκριμένη μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντική της επιθυμίας των εκπαιδευτικών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (ε.σ.σ.) 5%. Το ενδιαφέρον και η δέσμευση του διευθυντή επομένως, επηρεάζει την επιθυμία του εκπαιδευτικού για συμμετοχή στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Το πρόσημο της εκτιμήτριας είναι θετικό (5.18), οπότε όσο αυξάνεται το ενδιαφέρον και η δέσμευση του διευθυντή κατά μία μονάδα είναι πιθανό να αυξάνεται η επιθυμία εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης κατά 1,78 φορές.

Η μεταβλητή «συγκεντρωτική λήψη αποφάσεων από τον διευθυντή» (dectak) έχει p – value $0,020 < 0,05$. Απορρίπτω λοιπόν τη μηδενική υπόθεση (H_0), δηλαδή η συγκεκριμένη μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντική της επιθυμίας των εκπαιδευτικών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (ε.σ.σ.) 5%. Η συγκεντρωτική επομένως λήψη αποφάσεων από τον διευθυντή, επηρεάζει την επιθυμία του εκπαιδευτικού για συμμετοχή στον σχεδιασμό και στην

υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Το πρόσημο της εκτιμήτριας είναι αρνητικό (-2,69), οπότε όταν αυξάνεται η συγκεντρωτική λήψη αποφάσεων από τον διευθυντή κατά μία μονάδα, είναι πιθανό να μειώνεται η επιθυμία εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης κατά 0,06%.

Ανάλογα και επιβεβαιώνοντας το παραπάνω συμπέρασμα, η μεταβλητή «ελευθερία δράσης του εκπαιδευτικού» (teacfr) έχει $p - \text{value } 0,067 < 0,10$. Απορρίπτω λοιπόν τη μηδενική υπόθεση (H_0), δηλαδή η συγκεκριμένη μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντική της επιθυμίας των εκπαιδευτικών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (ε.σ.σ.) 10%. Η ελευθερία δράσης επομένως του εκπαιδευτικού επηρεάζει την επιθυμία του για συμμετοχή στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Το πρόσημο της εκτιμήτριας είναι θετικό (2,66), οπότε όσο αυξάνεται η ελευθερία των εκπαιδευτικών κατά μία μονάδα, είναι πιθανό να αυξάνεται η επιθυμία εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης κατά 1,43 φορές.

Τέλος, η μεταβλητή «σεμινάρια» (sem) έχει $p - \text{value } 0,104 \approx 0,10$. Απορρίπτω οριακά λοιπόν τη μηδενική υπόθεση (H_0), δηλαδή η συγκεκριμένη μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντική της επιθυμίας των εκπαιδευτικών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (ε.σ.σ.) 10%. Η παρακολούθηση επομένως σεμιναρίων από τον εκπαιδευτικό επηρεάζει οριακά την επιθυμία του για συμμετοχή στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Το πρόσημο της εκτιμήτριας είναι θετικό (3,46), οπότε όσο αυξάνεται η παρακολούθηση σεμιναρίων και επιμορφώσεων κατά μία μονάδα, είναι πιθανό αυξάνεται η επιθυμία εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης κατά 3,18 φορές.

Σύμφωνα με το υπόδειγμα παλινδρόμησης, οι ανεξάρτητες μεταβλητές: «βαθμίδα εκπαίδευσης» (grade), «συντονισμός» (coord), «συζήτηση στον σύλλογο διδασκόντων» (disc), «συνεργασία συναδέλφων» (collab), «προώθηση συνεργασίας από τον διευθυντή» (promot), «όραμα διευθυντή» (vision), «λογοδοσία στον διευθυντή» (acbility) και η «ηλικία του διευθυντή», έχουν $p - \text{value} > 0,10$. Επομένως, στις παραπάνω περιπτώσεις αποδεχόμαστε την κάθε φορά μηδενική υπόθεση (H_0), δηλαδή οι παραπάνω μεταβλητές δεν επηρεάζουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης.

Επιπλέον, πρέπει να διατυπωθούν οι υποθέσεις για την προσαρμογή του υποδείγματος, όπου:

H_0 : Το υπόδειγμα έχει καλή προσαρμογή στα δεδομένα.

H_1 : Το υπόδειγμα δεν έχει καλή προσαρμογή στα δεδομένα.

Καθώς το $p - \text{value} (\text{Prob} > \text{chi}^2) = 0,0542 > 0,05$, αποδέχομαι τη μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως το υπόδειγμα έχει καλή προσαρμογή στα δεδομένα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (ε.σ.σ.) 5% και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δηλωθεί ότι υπάρχει πιθανότητα να συμβεί αυτό που εκφράζει η μονάδα της εξαρτημένης (wish). Επίσης, ο συντελεστής προσδιορισμού ($\text{Pseudo } R^2$) έχει τιμή 0,3625, που σημαίνει ότι η συγκεκριμένη εξίσωση ερμηνεύει το 36,25% της πιθανότητας να επιθυμεί κάποιος από τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: Συμπεράσματα έρευνας - επίλογος

Σκοπός της παρούσας έρευνας υπήρξε η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία όλων των βαθμίδων του δήμου Φυλής και συγκεκριμένα της δημοτικής ενότητας Άνω Λιοσίων, για τη συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στον επιτυχή σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Στην έρευνα συμμετείχαν εβδομήντα (70) εκπαιδευτικοί, με το μεγαλύτερο ποσοστό να είναι γυναίκες, κάτι που ισχύει αναλογικά σε ολόκληρο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών της περιοχής. Η ηλικία τους κυμαίνεται από τα 29 μέχρι τα 67 έτη, με τον μέσο όρο να βρίσκεται στα 46 έτη περίπου. Επίσης, ο μέσος όρος προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση είναι τα 17,3 έτη κάτι που αποδεικνύει ότι έχουν αρκετή εμπειρία, η οποία ζητείται να κατατεθεί στην έρευνα. Επιπλέον, υπήρξε σχεδόν αναλογική αντιπροσώπευση όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, καθώς περίπου οι μισοί υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιποι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια της περιοχής. Τέλος, στο δείγμα μας εκπροσωπούνται σχεδόν αναλογικά σε σχέση με τον συνολικό εκπαιδευτικό πληθυσμό της περιοχής τόσο εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης, οι οποίοι αποτελούν και την πλειονότητα, όσο και διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, και είναι ποικίλων ειδικοτήτων.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τα είδη των προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης που υλοποιούνται στα σχολεία όπου υπηρετούν. Διαπιστώθηκε ότι, με αρκετά μεγάλη διαφορά ποσοστού, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται σε προγράμματα ανακύκλωσης, κάτι που συμφωνεί με τα ευρήματα ανάλογων ερευνών στην Ελλάδα (Καλαϊτζίδης, 2012) και στο εξωτερικό (Kadji – Betran et al, 2013). Όμως ενώ στις άλλες έρευνες έπονται αμέσως σε συχνότητα προγράμματα καθαριότητας του σχολείου και μείωσης της κατανάλωσης ηλεκτρικής ενέργειας και νερού, στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επικεντρώνονται αμέσως μετά, σε προγράμματα αποδοχής της διαφορετικότητας και διαχείρισης απορριμμάτων. Αυτή η διαφοροποίηση θεωρούμε ότι σχετίζεται με τις ιδιαίτερες συνθήκες της περιοχής και πιο συγκεκριμένα με την ύπαρξη μεγάλου πληθυσμού Ρομά και τη λειτουργία του ΧΥΤΑ Φυλής. Αν και οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν λοιπόν τα προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης στις ιδιαιτερότητες της περιοχής που υπηρετούν, διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση τέτοιου είδους προγραμμάτων είναι χαμηλή έως μέτρια, ενώ λίγο μεγαλύτερο ενδιαφέρον δηλώθηκε ότι εκδηλώνουν οι μαθητές.

Καινοτομία της παρούσας έρευνας αποτελεί η προσπάθεια να ερευνηθεί η επίδραση του φύλου του εκπαιδευτικού στην επιλογή υλοποίησης σχολικών προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, καθώς κρίθηκε σημαντικό να μελετηθεί, αν το φύλο επηρεάζει τις επιλογές τους και γιατί. Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι το φύλο πράγματι επηρεάζει την επιλογή τριών βασικών κατηγοριών προγραμμάτων και πιο συγκεκριμένα αυτών της διαχείρισης απορριμμάτων, της διαχείρισης νερού και ενέργειας και αυτών που αναφέρονται στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Με μια προσεκτικότερη προσέγγιση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί επιλέγουν πολύ περισσότερο να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν προγράμματα διαχείρισης απορριμμάτων, διαχείρισης νερού και ενέργειας, ενώ το ίδιο διαπιστώθηκε και για τα προγράμματα κοινωνικών σχέσεων με μικρότερη όμως διαφορά, σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Για τα δύο πρώτα είδη προγραμμάτων (διαχείρισης απορριμμάτων, διαχείρισης νερού και ενέργειας) η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται μάλλον στον συσχετισμό τους με μαθήματα των φυσικών επιστημών, όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι άντρες, ενώ για το θέμα των προγραμμάτων κοινωνικών σχέσεων η μικρή διαφοροποίηση επιλογής πιθανόν να οφείλεται στη σύνθεση του δείγματος, όπου οι άνδρες αποτελούν την πλειονότητα των καθηγητών κοινωνικών επιστημών – κοινωνιολογίας.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διερευνήθηκε η επίδραση της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί στην επιλογή των προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης που υλοποιούν. Διαπιστώθηκε ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης επηρεάζει και διαφοροποιεί τις επιλογές των εκπαιδευτικών σε τρεις βασικούς τομείς προγραμμάτων, και πιο συγκεκριμένα αυτών της κλιματικής αλλαγής, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Σε σχέση με τα προγράμματα κλιματικής αλλαγής, αυτά αποτελούν βασική επιλογή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ειδικά στο Λύκειο, κάτι που αποδίδεται στην επιστημονικότητα του θέματος και στη συσχέτισή του με τη διδακτέα ύλη συγκεκριμένων μαθημάτων στη βαθμίδα αυτή, π.χ. Φυσική. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιλέγουν στη συντριπτική τους πλειονότητα να υλοποιήσουν προγράμματα σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αποδοχής της διαφορετικότητας, κάτι που σχετίζεται με τον περισσότερο παιδαγωγικό χαρακτήρα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την προσπάθεια διαμόρφωσης στάσεων και συμπεριφορών στα παιδιά και συμφωνεί με τις διαπιστώσεις και άλλης έρευνας (Kadji – Betran et al, 2013).

Σε σχέση τώρα με το ποια προγράμματα θεωρούν σημαντικά, λόγω κάποιων τοπικών ιδιομορφιών, εύλογα οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειονότητα δήλωσαν ότι κρίνουν σημαντικότερα όσα σχετίζονται με περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα, κάτι που συμφωνεί με έρευνες στις οποίες αναφέρεται η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία των επιλογών

των εκπαιδευτικών στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών της περιοχής που υπηρετούν (Campbell, 2011). Θελήσαμε επιπλέον να συσχετίσουμε το φύλο των εκπαιδευτικών με τις παραπάνω απόψεις και διαπιστώσαμε ότι αν και δεν επηρεάζει τις απόψεις σημαντικότητας των περιβαλλοντικών και κοινωνικών προγραμμάτων, επηρεάζει ελαφρά τις απόψεις για τη σπουδαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων που σχετίζονται με τον οικονομικό και πολιτιστικό πυλώνα της βιωσιμότητας, στους οποίους αποδίδουν μεγαλύτερη σημαντικότητα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι σε πολύ μικρό ποσοστό οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τον συντονισμό των προγραμμάτων ανέλαβε ο διευθυντής. Στο μεγαλύτερο ποσοστό το ανέλαβε άλλος εκπαιδευτικός ή άλλος εκπαιδευτικός μαζί με τον διευθυντή του σχολείου, κάτι που σχετίζεται με τον δημοκρατικό τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων και την κατανομή των αρμοδιοτήτων, όπως θα εκτιμήσουμε και στη συνέχεια, εύρημα το οποίο συμφωνεί και με τις διαπιστώσεις και άλλης έρευνας (Καλαϊτζίδης, 2012). Επιπλέον, σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν την έλλειψη διδακτικού χρόνου και την ανεπαρκή κατάρτισή τους σε θέματα βιώσιμης ανάπτυξης, ευρήματα που συμφωνούν απόλυτα με αντίστοιχα και άλλης έρευνας (Καλαϊτζίδης & Μπλίτσα, 2015). Τέλος, θεωρήσαμε σημαντικό να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις θετικές συνέπειες, οι οποίες πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι προκαλούνται από την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων και διαπιστώσαμε ότι κυριαρχούν σε μεγάλο βαθμό οι θετικές απόψεις για τη βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών και για την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, εκπαιδευτικών και μαθητών, κάτι που αποτελεί εύρημα στην έρευνα του Καλαϊτζίδη (2012).

Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αντικείμενο της έρευνας απετέλεσαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας (τυπικά προσόντα, δεξιότητες, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας), τα οποία συμβάλλουν στην επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης στη σχολική μονάδα από υπηρετεί. Αρχικά, πρέπει να τονίσουμε πως η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θεωρεί καθοριστική τη συμβολή του διευθυντή. Ειδικότερα, εκφράζουν την άποψη ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι σε θέση να συμβάλλει καθοριστικά στον σχεδιασμό, στην οργάνωση, στην κατανομή των αρμοδιοτήτων, στην υλοποίηση και στην εμπύχωση των εκπαιδευτικών και όχι στον έλεγχο και την επιβολή ποινών, κάτι που συνδέεται με το δημοκρατικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας, που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί και επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Zachariou et al (2013) για την αυτοεικόνα των ίδιων των διευθυντών σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Argyropoulou & Symeonidis (2017)

συμφωνούν με τη διαπίστωση της παρούσας μελέτης, σύμφωνα με την οποία τα βασικότερο τυπικό προσόν, με το οποίο οι εκπαιδευτικοί συνδέουν στενότερα την αποτελεσματικότητα του διευθυντή είναι η συνεχής επιμόρφωση του ίδιου και η παρότρυνση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μαζί με τη γνώση ΤΠΕ, ενώ ακολουθούν οι μεταπτυχιακές σπουδές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, σε παιδαγωγικά θέματα και στο γνωστικό αντικείμενο του διευθυντή.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, στη συντριπτική τους πλειονότητα, ότι το φύλο και η ηλικία του διευθυντή δεν επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά του στην οργάνωση και υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Αντίθετα, πολύ σημαντικές θεωρούν συγκεκριμένες δεξιότητές, όπως την καλλιέργεια συνεργατικού και θετικού κλίματος, την οργανωτικότητα, την αποφασιστικότητα και την καινοτομία, διαπιστώσεις που συμφωνούν με αποτελέσματα και άλλης έρευνας (Campbell, 2011).

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή, τα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συμβάλλουν στη αποτελεσματικότητά του, τα συμπεράσματά μας συμφωνούν με τα συμπεράσματα των Kadji – Betran et al (2013), σύμφωνα με τα οποία η εξωστρέφεια, η αντικειμενικότητα και η αμεροληψία, ο δημοκρατικός χαρακτήρας και τρόπος διοίκησης, η εργατικότητα, η ηθική και οι ηγετικές ικανότητες, αποτελούν καθοριστικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, τα οποία συμβάλλουν στην επιτυχία υλοποίησης προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Τέλος, πολύ ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας αποτελεί το ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του διευθυντή συσχετίζονται με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποδίδουν μεγαλύτερη σημαντικότητα στην επίδραση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του διευθυντή σε σχέση με όση αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί ου υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαπίστωση που έχει αναδειχθεί και από την έρευνα των Καλαϊτζίδη & Μπλίτσα (2015). Η διαφοροποίηση αυτή αποδίδεται μάλλον στον εντονότερο παιδαγωγικό ρόλο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος βασίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών – μαθητών, ενώ η δευτεροβάθμια εκπαίδευση χαρακτηρίζεται περισσότερο από τον διαχωρισμό των ειδικοτήτων και την διάκριση με βάση τους επιστημονικούς κλάδους.

Με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις απόψεις τους για τους τρόπους - ενέργειες με τις οποίες πιστεύουν ότι ο διευθυντής μπορεί να ενισχύσει την εμπλοκή εκπαιδευτικών στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Οι

εκπαιδευτικοί δήλωσαν κατά σειρά ότι η οργανωτική υποστήριξη, η διευκόλυνση επικοινωνίας με συνεργάτες, η ανάδειξη των ικανοτήτων τους και ο λεκτικός έπαινος αποτελούν του κύριους τρόπους παρώθησης εμπλοκής τους, από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, διαπιστώσεις που επιβεβαιώνει και η έρευνα των Kadji-Betran et al (2013), με μικρή ιεραρχική διαφοροποίηση. Στη συνέχεια, ακολουθούν η μείωση του ωραρίου, η επαγγελματική ενίσχυση μέσω και γραπτών επιβραβεύσεων και τέλος η οικονομική ενίσχυση, παράγοντες που επιδρούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα και με τους Birney & Reed (2009). Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν περισσότερο ηθική ενίσχυση και παρέμβαση του διευθυντή, παρά υλικές ανταμοιβές και διευκολύνσεις.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν στη συντριπτική τους πλειονότητα, την επιθυμία τους να συμμετέχουν και τα επόμενα χρόνια στην υλοποίηση προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης. Η προθυμία εμπλοκής τους θεωρούμε ότι σχετίζεται και με την επιθυμία συμμετοχής τους στην παρούσα έρευνα, καθώς όσοι δεν ενδιαφέρονται για προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης, πιθανόν να μη συμμετέχουν και σε ανάλογες έρευνες. Με το τέταρτο λοιπόν ερευνητικό ερώτημα επιδιώχθηκε να μελετήσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιθυμία συμμετοχής τους. Με βάση τις απαντήσεις, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η ηλικία επηρεάζει την επιθυμία των εκπαιδευτικών και όσο νεότερος ο εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο επιθυμεί τη συμμετοχή του. Επίσης, η δέσμευση του διευθυντή στην υλοποίηση των προγραμμάτων σχετίζεται θετικά με την επιθυμία του εκπαιδευτικού για συμμετοχή σε αυτά, κάτι που έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες (Campbell, 2011). Επιπλέον, ο τρόπος διοίκησης και λήψης αποφάσεων, και η ελευθερία ενεργειών μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο επηρεάζουν την επιθυμία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης. Έχοντας υπόψη ένα δημοκρατικό, αλλά όχι χαλαρό μοντέλο διοίκησης, αυξάνεται η επιθυμία συμμετοχής τους, όταν υπάρχει συνεργατικότητα, ομαδικότητα και έλλειψη συγκεντρωτισμού, από πλευράς διευθυντή, ενώ επιθυμούν την ελευθερία κινήσεων, μέσα όμως σε ένα οργανωμένο πλαίσιο, συμπέρασμα στο οποίο έχει καταλήξει και η έρευνα των Καλαϊτζίδη & Μπλίτσα (2015).

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη αυτή, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν στο νου τους έναν διευθυντή σχολικής μονάδας, ο οποίος ακολουθεί το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ενσωματώνοντας συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ενθαρρύνει εκπαιδευτικούς και μαθητές να εμπλακούν σε προγράμματα βιώσιμης ανάπτυξης και ενισχύει ηθικά τη συμμετοχή τους σε αυτά. Χαρακτηρίζεται από επάρκεια τυπικών προσόντων, αλλά δίνεται έμφαση κυρίως σε οργανωτικές και διοικητικές δεξιότητες που σχετίζονται με το ευρύτερο όραμα που έχει για το σχολείο στο οποίο υπηρετεί και για τον ρόλο της εκπαίδευσης

ευρύτερα στην κοινωνία. Τέλος, διακρίνεται από χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς, τα οποία συμβάλλουν στην αποτελεσματική οργάνωση και συντονισμό ομάδας ανθρώπων, για την επίτευξη κοινά αποδεκτών και καθορισμένων στόχων.

Βασική καινοτομία και πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης αποτελεί η προσπάθεια σφαιρικής μελέτης των χαρακτηριστικών του διευθυντή της σχολικής μονάδας που επηρεάζουν τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων βιώσιμης ανάπτυξης, κάτι που δεν έχει γίνει αντικείμενο μελέτης ξανά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρά μόνο σε κάποιες παραμέτρους, ενώ λίγες διεθνείς έρευνες αναφέρονται στο θέμα. Η επιλογή της συγκεκριμένης περιοχής προς έρευνα, η περιοχή των Άνω Λιοσίων δηλαδή, επελέγη λόγω των κοινωνικών και περιβαλλοντικών ιδιαιτεροτήτων, όπως ήδη έχει αναφερθεί. Ωστόσο, το μικρό δείγμα και τα στενά τοπικά όρια της μελέτης αποτελούν και τους βασικούς περιορισμούς, οι οποίοι δικαιολογούνται από το είδος και την έκταση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Για τους λόγους αυτούς, προτείνουμε τη διεξαγωγή ανάλογης έρευνας σε μεγαλύτερη έκταση και με ευρύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, ώστε να αποδειχθεί αν τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας έχουν εκτενέστερη ισχύ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Acemoglu, D., & Robinson, J. (2012). Why nations fail: The origins of power, prosperity, and poverty. New York: Crown.

Agenda, U. N. (1992). 21. 1992. *Local agenda 21, the UN programme of action*.

Antoniou, C. (2016). *Αειφορία, περιβάλλον και πολιτισμός στην εκπαίδευση μέσα από δράσεις σε μουσεία: απόψεις εκπαιδευτικών, προκλήσεις και προοπτικές* (Doctoral dissertation, Τμήμα Πολυμέσων και Γραφικών Τεχνών, Σχολή Καλών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου).

Avery, G. C., & Bergsteiner, H. (2011). Sustainable leadership practices for enhancing business resilience and performance. *Strategy & Leadership*.

Basiago, A. D. (1998). Economic, social, and environmental sustainability in development theory and urban planning practice. *Environmentalist*, 19(2), 145-161.

Bass, B. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, & managerial applications*. (3rd ed.). New York: The Free Press.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ben-Eli, M. (2015). Sustainability: definition and five core principles. *A Sustainability Laboratory Publication, New York*.

Benaim, A., Collins, A., & Raftis, L. (2008). Social dimension of sustainable development: guidance and application.

Birney, A., & Reed, J. (2009). Sustainability and renewal: Findings from the leading sustainable schools research project.

Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The leadership quarterly*, 17(6), 595-616.

Browning, M. H., & Rigolon, A. (2019). School green space and its impact on academic performance: A systematic literature review. *International journal of environmental research and public health*, 16(3), 429.

Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.

Caldwell, B. (1992). The principal as leader of the self-managing school in Australia. *Journal of Educational Administration*, 30: 6-19.

Campbell, P. (2011). Against the tide challenges of leading a sustainable school.

Davies, B. (2007). Developing sustainable leadership. *Management in education*, 21(3), 4-9.

- Diesendorf, M. (2000). Sustainability and sustainable development. *Sustainability: The corporate challenge of the 21st century*, 2, 19-37.
- Gray, R. (2010). Is accounting for sustainability actually accounting for sustainability... and how would we know? An exploration of narratives of organisations and the planet. *Accounting, organizations and society*, 35(1), 47-62.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2012). *Sustainable leadership* (Vol. 6). John Wiley & Sons.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.
- Hák, T., Janoušková, S., & Moldan, B. (2016). Sustainable Development Goals: A need for relevant indicators. *Ecological Indicators*, 60, 565-573.
- Hasslöf, H., & Malmberg, C. (2015). Critical thinking as room for subjectification in Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 21(2), 239-255.
- Higgins, B. (2013). Culturing education for sustainability: evaluating a tertiary case study. *whole or in part, must be clearly attributed to the author*.
- Hoy, W. K. & Miskel, G. C. (2005). Educational Administration: Theory Research and Practice. (7th edition) New York: Mc Graw-Hill.
- Huckle, J. (1991). Education for sustainability: Assessing pathways to the future. *Australian Journal of Environmental Education*, 7, 43-62.
- Jon Hawkes. (2001). *The fourth pillar of sustainability: Culture's essential role in public planning*. Common Ground.
- Kadji-Beltran, C., Zachariou, A., & Stevenson, R. B. (2013). Leading sustainable schools: exploring the role of primary school principals. *Environmental education research*, 19(3), 303-323.
- Kalaitzidis, D. (2012). Sustainable school indicators: Approaching the vision through the sustainable school award. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 14(2), 168-180.
- Kolk, A. (2016). The social responsibility of international business: From ethics and the environment to CSR and sustainable development. *Journal of World Business*, 51(1), 23-34.
- Lambert, S. (2011). Sustainable leadership and the implication for the general further education college sector. *Journal of Further and Higher Education*, 35(1), 131-148.
- Leithwood, & E Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. UO J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey - Bass.
- Myers, E. and Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control In schools. *Journal of Educational Administration*, 33: 14-37.
- McKenzie, S. (2004). Social sustainability: towards some definitions.
- Peterlin, J., Pearce, N. J., & Dimovski, V. (2015). STRATEGIC DECISION MAKING FOR ORGANIZATIONAL SUSTAINABILITY: THE IMPLICATIONS OF SERVANT LEADERSHIP AND SUSTAINABLE LEADERSHIP APPROACHES. *Economic & Business Review*, 17(3).

- Pirages, D. (1997). Ecological theory and international relations. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 53-63.
- Porter, T., & Córdoba, J. (2009). Three views of systems theories and their implications for sustainability education. *Journal of Management Education*, 33(3), 323-347.
- Rieckmann, M. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
- Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership-What's in it for schools?* London: Routledge& Falmer.
- Scopelliti, M., Molinario, E., Bonaiuto, F., Bonnes, M., Cicero, L., De Dominicis, de Groot, W. (2018). What makes you a 'hero' for nature? Socio-psychological profiling of leaders committed to nature and biodiversity protection across seven EU countries. *Journal of environmental planning and management*, 61(5-6), 970-993.
- Stoddart, H. (Ed.). (2011). *A Pocket guide to sustainable development governance*. Stakeholder Forum.
- Suriyankietkaew, S., & Avery, G. C. (2014). Leadership practices influencing stakeholder satisfaction in Thai SMEs. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 6(3), 247-261.
- Trikaliti, A. (2015). Αειφόρο ελληνικό σχολείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 1, 125-129.
- UCLG, U. C., & Governments, L. (2010). Culture: fourth pillar of sustainable development. *online*. Barcelona: UCLG.
- UNESCO, U. (2001). Universal Declaration on Cultural Diversity. UNESCO, U. (2005). Decade of education for sustainable development: 2005-2014. *Draft International Implementation Scheme*.
- Visser, W., & Courtice, P. (2011). Sustainability leadership: Linking theory and practice. *Available at SSRN 1947221*.
- World Commission on Environment and Development, & Brundtland, G. H. (1987). *Presentation of the Report of the World Commission on Environment and Development to the Commission of the European Communities, the EC and EFTA Countries... 5 May 1987, Brussels*. World Commission on Environment and Development.
- Zachariou, A., Kadji-Beltran, C., & Manoli, C. C. (2013). School principals' professional development in the framework of sustainable schools in Cyprus: A matter of refocusing. *Professional development in education*, 39(5), 712-731.

B. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα -Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. *Αθήνα: Έλλην.*

Argyropoulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72.

Δημητρίου, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Στο Α. Γεωργόπουλου (επιμ) *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg. 321-340.

Ευθυμίουπουλος Η. (2003). Η αειφορία στην αυγή του 21ου αιώνα. Στο Η. Ευθυμίουπουλος & Μ. Μοδινός (επιμ.), *Οι δρόμοι της αειφορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζαχαρίου, Α., Καΐλα, Μ., & Κατσίκης, Α. (2008). Αειφόρο Σχολείο: Διαπιστώσεις, Επιδιώξεις και Προοπτικές. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(3), 269-288.

Θεοφιλίδης, Χ., (2012). Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καλαϊτζίδης, Δ. & Κ. Ουζούνης (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Εκδ. Σπανίδης, Ξάνθη.

Καλαϊτζίδης, Δ. & Δηλάρη, Β. (2010). Το βραβείο Αειφόρου Σχολείου. Στο 5^ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Ιωάννινα.

Καλαϊτζίδης, Δ. & Μπλίτσας, Π. (2012). Απόψεις εκπαιδευτικών για τους Δείκτες Αειφόρου Σχολείου. 6^ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ.

Καλαϊτζίδης, Δ. (2013). *Το αειφόρο σχολείο: δείκτες αειφόρου σχολείου και μεθοδολογία οργάνωσης*. Αθήνα: Aeiforum.

Καλαϊτζίδης, Δ., & Μπλίτσας, Π. (2015). Απόψεις εκπαιδευτικών για τους Δείκτες Αειφόρου Σχολείου.

Καννάλης, Α. (2002). Παιδαγωγική ψυχολογία. *Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη*.

Κουλουμπαρίτη, Α.Χ. (2010). Το Διοικητικό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Παιδαγωγικών Θεμάτων*, τευχ. 13, σσ. 43-54.

Κούσουλας, Γ. (2000). Μικρός περίπλους στην ιστορία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *ΦΥΣΙΚΟΣ ΚΟΣΜΟΣ, Τεύχος 1, Σεπ-Οκτ-Νοε 2000, Περιοδικό της ΕΕΦ*.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2010). *Ένα πλαίσιο θεώρησης διδακτικών πρακτικών και αντιλήψεων για το αειφόρο/βιώσιμο σχολείο*. 4^ο Πανελλήνιο Συμπόσιο ΕΛΕΤ «Το αειφόρο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος». Αθήνα

Λιόγκας, Β. (2018). Εθνική στρατηγική για Κυκλική οικονομία και Περιβάλλον. *10442/16086*, 00-28.

Μόγιας, Α. (2013). Η τοπική κοινωνία ως μοχλός αειφόρου ανάπτυξης: Δυνατότητες και προοπτικές. Στο Καΐλα, Μ., Μόγιας, Α., & Παπαβασιλείου, Β. (2013). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία στις αρχές του 21ου αιώνα*.

- Μπουραντάς, Δ. (1984). Διοίκηση του ανθρώπινου παράγοντα εκδ. *ΑΣΟΕΕ*.
- Παπανδρέου, Α., & Σαρτζετάκης, Ε. (2002). Βιώσιμη Ανάπτυξη: Οικονομική Επιστήμη και Διεθνές Θεσμικό Πλαίσιο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.
- Ράπτης Ν. & Βιτιλάκη, Χ. (2007). Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2000). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη.
- Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. *Αθήνα, Αυτοέκδοση*.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου. Manager-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης. *Νέα Παιδεία*, 83, 66-79.
- Τσαμπούκου–Σκαναβή, Κ. (2004). Περιβάλλον και Κοινωνία. Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη. *Εκδόσεις «Καλειδοσκόπιο», Αθήνα*.
- Φλογαΐτη, Ε., Χ. Κάτσενου, Ε. Ναούμ, and Χ. Νομικού. "Η έννοια της αειφορίας ως ρυθμιστική ιδέα για την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε κοινότητα μάθησης." *Εις: Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: «Το αειφόρο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος»*. Αθήνα (2009).
- Φλογαΐτη, Ε., & Λιαράκου, Γ. (2009). Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Από τη θεωρία στην πράξη.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). Οικονομική της εκπαίδευσης. *Παπαζήση. Αθήνα*.