

**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία και η βιωσιμότητα των
σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης***

***Καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
για την Εκπαίδευση για την Αειφορία***

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:

Ταγκαλάκη Αικατερίνη

A.M.: 210108

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ:

Σαϊτή Άννα, Αναπλ. Καθηγήτρια

ΜΕΛΗ:

Θεοδωροπούλου Ελένη, Αναπλ. Καθηγήτρια

Μαλινδρέτος Γεώργιος, Επικ. Καθηγητής

ΑΘΗΝΑ 2013

*Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία και η βιωσιμότητα των
σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*

*Καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την
Εκπαίδευση για την Αειφορία*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, κ. Άννα Σαΐτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, καθώς και τη συνεργάτιδά της κ. Σοφία Προβατάρη, για τις πολύτιμες συμβουλές τους και τη συνεχή καθοδήγηση κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Ελένη Θεοδοροπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου και τον κ. Γεώργιο Μαλινδρέτο, Επίκουρο Καθηγητή του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, μέλη της τριμελούς επιτροπής, για τις συμβουλές τους κατά την έναρξη της προσπάθειας.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους δικούς μου για τη συμπαράσταση και τη βοήθειά τους όλο αυτό το διάστημα.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	6
Εισαγωγή.....	8

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1.1 Διερεύνηση της έννοιας της βιώσιμης ανάπτυξης.....	13
1.2 Βιώσιμη ανάπτυξη και εκπαίδευση.....	19
1.2.1 Η πορεία του θεσμού της ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα	25
1.2.2 Η Ερευνητική Εργασία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	27
1.3 Ο όρος «ποιότητα» στην εκπαίδευση.....	28
1.3.1 Το αειφόρο σχολείο.....	37
1.4 Στοιχεία ποιότητας στο σχολείο και εκπαίδευση για την αειφορία	
1.4.1 Σχολική κουλτούρα, σχολικό κλίμα και εκπαίδευση για την αειφορία.....	42
1.4.2 Ο Διευθυντής του σχολείου και η εκπαίδευση για την αειφορία.....	50
1.4.3 Άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και εκπαίδευση για την αειφορία.....	56
1.4.4 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση για την αειφορία.....	60

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση από τη διεθνή βιβλιογραφία.....	67
2.2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση στην Ελλάδα.....	73

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

3.1 Το ερευνητικό εργαλείο και η διαδικασία της έρευνας	85
3.2 Το δείγμα της έρευνας.....	87
3.3 Μεθοδολογία.....	87

4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

4.1 Ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	88
4.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα ενός βιώσιμου σχολείου.....	92
4.3 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΑΑ και την εφαρμογή της ΠΕ/ΕΑΑ στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.....	95
4.4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή, το σχολικό κλίμα, τις συνεργασίες και την ταυτότητα του σχολείου, στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ	104

4.5 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα που εμποδίζουν ή που οδηγούν στη δημιουργία ενός ποιοτικού – αποτελεσματικού σχολείου, με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη	112
---	-----

5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ & ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	117
--	------------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	131
--------------------------	------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Ερωτηματολόγιο.....	144
---------------------------------------	------------

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

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

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε με σκοπό την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το θέμα «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη», ως στοιχείο ποιότητας των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως απαραίτητο στοιχείο για την οικοδόμηση ενός ποιοτικού-βιώσιμου σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τον προσανατολισμό σε ενεργητικές μαθησιακές προσεγγίσεις, που προάγουν την κριτική σκέψη. Είναι θετικοί επίσης, στο θέμα της ενσωμάτωσης των αρχών της αειφορίας σε όλα τα μαθήματα, αν και οι ίδιοι δεν έχουν ιδιαίτερη επιμόρφωση, εμπειρία, ούτε σαφή εικόνα σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση για την αειφορία.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί πνεύμα συνεργασίας αλλά χωρίς την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, το άνοιγμα στην κοινωνία, την ενσωμάτωση της αειφορίας και των καινοτόμων δράσεων στη συνολική κουλτούρα του. Τέλος, αναγνωρίζουν ως σημαντικότερα προβλήματα για τη δημιουργία ενός ποιοτικού-βιώσιμου σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την ελλιπή χρηματοδότηση, τον κεντρικό προσανατολισμό των εξετάσεων, τον συγκεντρωτισμό, το ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα, την έλλειψη επιμόρφωσης καθώς και την έλλειψη οράματος.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, αειφόρο/βιώσιμο σχολείο, ποιοτική εκπαίδευση, καινοτομία, ολιστική σχολική προσέγγιση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ABSTRACT

The Education for Sustainable Development is an educational innovation that introduces a different concept in school, as it is based on pioneering and innovative pedagogical principles and ideas, features of a high-quality education, including interdisciplinary and holistic learning, critical thinking, problem solving, participatory decision-making, the opening of school towards life. This aims to form autonomous and active citizens and is connected with the need for substantial changes in education.

The present study was designed to record the perceptions of teachers concerning the theme "Education for Sustainable Development " as an element of quality of secondary schools.

The findings show that teachers regard orientation to active learning approaches that promote critical thinking as an essential element in building a quality - sustainable secondary school. They are also positive on the issue of integration of sustainability principles in all subjects, although they themselves have no special training, experience or clear picture on issues related to education for sustainability.

In addition, teachers describe a school where there is a spirit of cooperation but without the necessary logistics, opening in society, incorporating sustainability and innovative actions in the overall culture. Finally, they consider poor funding, the main orientation of examinations, the centralization, the inflexible curriculum, the lack of training and the lack of a shared vision to be important problems for the creation of a quality - sustainable secondary school.

Keywords: Education for Sustainable Development, sustainable school, quality education, innovation, whole school approach, secondary education.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Προβληματική της έρευνας

Η εκπαίδευση, μια βασική κοινωνική λειτουργία, αποτελεί το κυρίαρχο στοιχείο της κουλτούρας ενός λαού και συντελεί σημαντικά στην κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας (Πετρίδου, 2002). Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας είναι αντανάκλαση του οικονομικο-κοινωνικού συστήματος στο οποίο εφαρμόζεται και ταυτόχρονα είναι η κύρια δύναμη που το συνεχίζει και το ανανεώνει. Οποιαδήποτε κοινωνική και οικονομική αλλαγή επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι κοινωνικά συστήματα σε μικρογραφία (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Στο πλαίσιο της σημερινής οικονομικής και βαθύτατα κοινωνικής κρίσης, φαίνεται ότι η αναζήτηση-εφαρμογή λύσεων ανάγεται ουσιαστικά στο σύστημα αξιών, θεσμών και κοινωνικών δομών. Η σοβαρότητα και η πολυπλοκότητα των ζητημάτων του περιβάλλοντος και της κοινωνίας και η συνειδητοποίηση ότι οι περιβαλλοντικές και κοινωνικές κρίσεις είναι απόρροια της αλληλεξάρτησης των συστημάτων της κοινωνίας, του περιβάλλοντος και της οικονομίας, έφεραν στο προσκήνιο της διεθνούς πολιτικής την ιδέα μιας αειφόρου ανάπτυξης, η οποία θα εναρμονίσει την οικολογική ισορροπία με την κοινωνική ευημερία για τις τωρινές και τις μελλοντικές γενιές (Φλογαίτη, 2006). Στην περίπτωση αυτή, η ανάπτυξη δεν ταυτίζεται με την παραγωγή και ανάλωση υλικών αγαθών μόνο, αλλά και με τη βελτίωση της υγείας, της παιδείας, με την εξασφάλιση ενός καλού φυσικού περιβάλλοντος, την αρμονική συμβίωση των ανθρώπων σε ένα δίκαιο και ειρηνικό κόσμο, αποσκοπώντας στη σταθερή και ισορροπημένη συνεξέλιξη πολιτισμού και φύσης (Ταμουτσέλη & Μητακίδου, 2006).

Το σχολείο αποτελεί το σημαντικότερο θεσμό που διαθέτει η κοινωνία για να προετοιμάσει τους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες να μάθουν να ζουν βιώσιμα, καθώς γίνεται πλέον φανερό η ανάγκη να αποτελεί το σχολείο τη μικρογραφία μιας βιώσιμης κοινωνίας (Κωστούλα – Μακράκη, 2008). Ειδικότερα, η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία προτείνει και προωθεί ένα τύπο εκπαίδευσης που στηρίζεται σε πρωτοπόρες και πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες, τόσο στη διδασκαλία και τα προγράμματα σπουδών, όσο και στη δομή και τη λειτουργία του σχολείου και των εκπαιδευτικών συστημάτων, με σκοπό να κάνει τους μαθητές ικανούς να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις και τη συμπεριφορά για να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι και συνδέεται με την ανάγκη για ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση.

Λόγος για την ανάγκη “αναπροσανατολισμού” της όλης εκπαίδευσης γίνεται στο σχετικό με την εκπαίδευση κεφάλαιο 36 της Ατζέντας 21, καθώς επίσης και σε ένα μεταγενέστερο κείμενο της UNESCO που συντάχθηκε για το συνέδριο που οργανώθηκε στη Θεσσαλονίκη με στόχο την προώθηση της εκπαίδευσης για βιώσιμη ανάπτυξη όπου αναφέρεται: “ ... Αυτό θα απαιτούσε μια αναθεώρηση πολλών από τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών και την ανάπτυξη στόχων και θεματικών περιεχομένων, καθώς και διαδικασιών διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης που θα δίνουν έμφαση στις ηθικές αρετές, τα ηθικά κίνητρα και την ικανότητα συνεργασίας, με στόχο να οικοδομηθεί ένα βιώσιμο μέλλον”. (UNESCO, 1997: 25 παρ. 68).

Η πραγματοποίηση της εκπαίδευσης για την αειφορία στα σχολεία εμπεριέχει προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση, οι οποίες ενσωματώνουν στόχους για διατήρηση και προστασία του περιβάλλοντος, κοινωνική δικαιοσύνη, κατάλληλη ανάπτυξη και δημοκρατία μέσα σε ένα όραμα για προσωπική και κοινωνική αλλαγή. Εμπεριέχει επίσης, την ανάπτυξη αρετών του πολίτη και δεξιοτήτων που ενδυναμώνουν όλους τους πολίτες και μέσω αυτών τις κοινωνικές δομές, προκειμένου να διαδραματίσουν ένα ηγετικό ρόλο στη μετάβαση σε ένα αειφόρο μέλλον (Gough, 2005).

Η εκπαίδευση για την αειφορία διευρύνει την προβληματική της, με σκοπό την αλλαγή του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αποτελεί κοινό τόπο ότι η εκπαίδευση αποτελεί μέρος, τόσο του συνολικού προβλήματος, όσο και της λύσης αυτού. Κατά συνέπεια, αν είναι να εκπληρώσει τη δυνατότητά της ως παράγοντας αλλαγής, χρειάζεται να αποτελέσει και η ίδια το αντικείμενο της αλλαγής, όχι μόνο σε επίπεδο μεθόδων, αλλά και σε επίπεδο αρχών, στόχων, οργάνωσης και πρακτικών (Sterling, 1996).

Σήμερα οι απόψεις για την επάρκεια του σχολείου, σε σχέση με τις διεθνείς κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, οδηγούν στην αναζήτηση αρχών που διέπουν ένα αποτελεσματικό σχολείο, με ορίζοντα τη βελτίωση και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων στο όνομα της ποιότητας. Η ποιότητα της εκπαίδευσης προσδιορίζεται με βάση τη συμβολή της στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και την πρακτική της αποτελεσματικότητα, έχοντας ως προτεραιότητα την ισότιμη συμμετοχή όλων στην παιδεία και την καλλιέργεια των αρχών της βιώσιμης ανάπτυξης.

Η εκπαίδευση για την αειφορία, έρχεται να τροφοδοτήσει και να επηρεάσει τις συζητήσεις και τον έντονο προβληματισμό στο χώρο της εκπαίδευσης σχετικά με την καταγραφή των ποιοτικών χαρακτηριστικών της, καθώς βασίζεται σε καινοτόμες προσεγγίσεις, τόσο όσο αφορά στο περιεχόμενο όσο και στις διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνει, οι οποίες εφαρμοζόμενες

επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές, στους ρόλους και στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου (Φλογαΐτη, 2006) και μπορούν να προωθήσουν τα γνωρίσματα μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, όπως η διεπιστημονικότητα και η ολιστική μάθηση, η διερεύνηση, η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η επικέντρωση της διδασκαλίας σε θέματα από το τοπικό και το παγκόσμιο περιβάλλον, η χρήση μεγάλης ποικιλίας διδακτικών μεθόδων (UNESCO, 2004).

Το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια σε όλες σχεδόν τις χώρες συντελούνται εκπαιδευτικές αλλαγές, προκειμένου η εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις νέες διαμορφούμενες οικονομικές και άλλες συνθήκες και η αμηχανία που διακατέχει όλους μας μπροστά στην κοινή διαπίστωση «ότι όλοι διαρκώς μιλάμε για ποιότητα, επειδή ακριβώς συνειδητοποιούμε ότι δεν υπάρχει», θα ήταν ενδιαφέρον, να καταγράψουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις προοπτικές που διανοίγονται για την εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα, στο πλαίσιο της οικοδόμησης ενός ποιοτικού σχολείου.

Από την υπάρχουσα βιβλιογραφία στην Ελλάδα, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες που να αφορούν τη σύνδεση της ποιότητας του σχολείου και της εκπαίδευσης για την αειφορία, αφού οι περισσότερες έρευνες ασχολούνται με θέματα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΕΑΑ, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΕΑΑ στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με την ΕΑΑ, τη θεματολογία των προγραμμάτων ΕΑΑ (Παπαδημητρίου, 1995; Σπυροπούλου, 2001; Παπανασούμ, 1997; Αγγελίδου & Κρητικού, 2005; Ταμουτσέλη & Μητακίδου, 2006; Ντιβέρη κ.α., 2008; Σκαναβή κ.α., 2005; Γούπος, 2005; Δασκολιά, 2000).

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και η εξαγωγή συμπερασμάτων, σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στη σύνδεση της ποιότητας και βιωσιμότητας των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τον εκπαιδευτικό στόχο της βιώσιμης ανάπτυξης, ώστε το σχολείο να μπορεί να συνεισφέρει αναδεικνύοντας ευέλικτους και ενεργούς πολίτες, που θα είναι ικανοί να διαχειρίζονται τα κρίσιμα κοινωνικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά ζητήματα.

Ειδικότερα, η αποτύπωση των αντιλήψεων, αφορά το σχολικό κλίμα που διαμορφώνεται, το ρόλο του διευθυντή, τη σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας, κατά την πραγματοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων και των ερευνητικών εργασιών, την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και την κουλτούρα και τη συνολικότερη λειτουργία

του σχολείου σε θέματα συνεργασίας, συμμετοχής, συλλογικότητας και δυνατότητας ανάληψης δράσεων και πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Βασικά ερωτήματα που επιχειρείται να διερευνηθούν σε ένα αρχικό επίπεδο στο πλαίσιο της μελέτης αυτής, είναι:

- Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου;
- Πως αξιολογείται το σημερινό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ποιότητα του;
- Ποια η εμπειρία καθώς και η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της εκπαίδευσης για την αειφορία στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- Πόσο κατάλληλα επιμορφωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση για την αειφορία, αλλά και κάθε μαθησιακή διαδικασία;
- Πως διαμορφώνεται το σχολικό κλίμα στο σημερινό σχολείο;
- Πως διαμορφώνονται οι συνεργασίες του σχολείου με διάφορους φορείς στο πλαίσιο της υλοποίησης των προγραμμάτων για την εκπαίδευση για την αειφορία;
- Ποιος ο ρόλος του διευθυντή και ποιες οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία;
- Ποιες πιθανές δυσκολίες συναντά η οικοδόμηση ενός ποιοτικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη;
- Ποιοι παράγοντες μπορούν να οδηγήσουν στην οικοδόμηση ενός ποιοτικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη;

Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν πρωτογενή διαστρωματικά δεδομένα, που συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου, κατά τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2013, σε δείγμα που αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της Δ/σης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας.

Η διπλωματική εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια:

Στο **πρώτο κεφάλαιο** προσεγγίζεται η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης καθώς και η σύνδεσή της με την εκπαίδευση. Επίσης παρουσιάζονται οι κυριότερες τάσεις που επικρατούν στο θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης καθώς και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην δημιουργία ενός ποιοτικού σχολείου. Τέλος, προσεγγίζονται τα θέματα της σχολικής κουλτούρας, της

ηγεσίας , του ανοίγματος του σχολείου στην τοπική κοινωνία καθώς και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, από τη πλευρά της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, ως στοιχεία ποιότητας του σημερινού σχολείου.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** παρουσιάζονται άρθρα που αφορούν μελέτες για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, στο διεθνή χώρο και την Ελλάδα.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος και η στατιστική επεξεργασία που ακολουθήθηκε, με πίνακες συχνοτήτων.

Στο **πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο** γίνεται η παράθεση των συμπερασμάτων που προέκυψαν, από την εμπειρική ανάλυση των δεδομένων, ο γενικός σχολιασμός του ζητήματος, καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Η παρούσα μελέτη ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφία και το παράρτημα που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο.

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1.1 Διερεύνηση της έννοιας της βιώσιμης ανάπτυξης

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

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

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

Στις δεκαετίες που ακολουθούν η ανάπτυξη σημαδεύεται από μια κρίση οικονομική, οικολογική αλλά κυρίως κοινωνική αφού οι σύγχρονες κοινωνίες σε μια διευρυμένη σύγχυση εννοιών και αξιών, ταυτίζουν το χρήμα με την ευτυχία, τον καταναλωτισμό με την ευημερία, την οικονομική μεγέθυνση με την πρόοδο και γενικότερα το ποσοτικό με το ποιοτικό. Κατέχουν μία τεράστια ικανότητα παραγωγής και διανομής χωρίς προηγούμενο στην ιστορία, και όμως η οικονομική δραστηριότητα, που από τη φύση της οφείλει να εξασφαλίζει τα μέσα επιβίωσης, καθιστά τις

κοινωνίες όλο και λιγότερο βιώσιμες. Όλα αυτά θα οδηγήσουν στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού της έννοιας της ανάπτυξης με αποτέλεσμα να διατυπωθούν διάφορες εναλλακτικές προτάσεις οι οποίες τροφοδοτούν διαφορετικά ρεύματα ιδεών για μια «άλλη» ανάπτυξη, με βάση περισσότερο ανθρώπινες διαστάσεις, επηρεάζοντας τις συλλογικές νοοτροπίες και αλλάζοντας σταδιακά την αντίληψη της κοινωνίας για τα σχετικά ζητήματα (Φλογαΐτη, 2006).

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

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

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, μια νέα έννοια έρχεται να επαναπροσανατολίσει τον διεθνή διάλογο γύρω από τα θέματα της προστασίας του περιβάλλοντος. Πρόκειται για την έννοια της «αειφόρου ή βιώσιμης ανάπτυξης» (*sustainable development*), η οποία ουσιαστικά εισάγεται το 1987 στην έκθεση Brundtland που συνέταξε η Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (*World Commission on Environment and Development – WCED*), υπό την προεδρία της πρωθυπουργού της Νορβηγίας Gro Harlen Brundtland με τίτλο *«Το κοινό μας Μέλλον» (Our Common Future)*, όπου ορίζεται ως η ανάπτυξη εκείνη που *«είναι σε θέση να ικανοποιεί τις ανάγκες των σημερινών γενεών, χωρίς να διακυβεύει τη δυνατότητα των*

μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες» (WCED, 1987). Ο όρος αειφορία είχε χρησιμοποιηθεί από τους εισηγητές της αγρο-οικολογίας την δεκαετία του '70 (διαχείριση δασών), και αναφερόταν στη ρύθμιση της εκμετάλλευσης του δάσους με τέτοιο τρόπο ώστε να αποδώσει σε κάποιο περιοδικό χρόνο, συνεχή και σταθερή ποσότητα προϊόντων και υπηρεσιών. Μετά την Έκθεση Brundtland όμως ο όρος έχασε τη στενή επιστημονική του σημασία και συνάφεια με τα δασικά οικοσυστήματα. και μετατράπηκε σε ένα μοντέλο που προσπαθεί να εναρμονίσει τη σχέση του περιβάλλοντος με την οικονομία και την ποιότητα ζωής (Αθανασάκης, 1998). Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της επιτροπής, η βιώσιμη ανάπτυξη στηρίζεται οριζόντια σε τρεις πυλώνες: το περιβάλλον, την οικονομία και την κοινωνία, ενώ θα πρέπει να αναπτύσσεται και σε κάθετα επίπεδα: διεθνές, περιφερειακό, εθνικό, τοπικό και οικιακό. Ο ορισμός επισημαίνει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των ανθρώπινων αναγκών και της ικανότητας της φύσης να ικανοποιεί τις ανάγκες αυτές. Στον ορισμό είναι ενσωματωμένα δυο βασικά θέματα: Πρώτον η ανάγκη ικανοποίησης, κατά προτεραιότητα των ανθρωπίνων αναγκών και δεύτερον η διαπίστωση ότι υπάρχουν όρια στην ικανότητα του φυσικού περιβάλλοντος να παράγει αγαθά για την πλήρωση των αναγκών αυτών (Κοκκώσης, 1994). Σύμφωνα με τον Huckle (1991), η εμφάνιση του όρου «βιώσιμη ανάπτυξη» στη δεκαετία του '80 συνδέεται με διαπιστώσεις ότι οι προσπάθειες να ξεπεραστούν περιορισμοί στην ανάπτυξη σκόνταφταν σε φυσικούς και οικολογικούς περιορισμούς.

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

Η εξέλιξη αυτή σηματοδοτείται, στη συνέχεια, από την Διεθνή Διάσκεψη στο Ρίο ντε Τζανέιρο της Βραζιλίας το 1992, με θέμα «Περιβάλλον και την Ανάπτυξη». Προϊόν της διάσκεψης είναι

ένα πολιτικό κείμενο, η «Ατζέντα 21» η οποία συνιστά ένα μεγαλόπνοο και μακροπρόθεσμο πρόγραμμα δράσης για την πραγμάτωση της αειφόρου ανάπτυξης στον 21^ο αιώνα (UNCED, 1992), δίνοντας θεσμική οντότητα και παγκόσμια βαρύτητα στην έννοια της αειφόρου ανάπτυξης.

Στη συνέχεια, τον Αύγουστο του 2002 πραγματοποιείται η παγκόσμια διάσκεψη με θέμα «αειφόρος ανάπτυξη» στο Γιοχάνεσμπουργκ της Νότιας Αφρικής, με κύριο στόχο την αποτίμηση των αποτελεσμάτων των συμφωνιών του Ρίο και τη χάραξη στρατηγικών και πολιτικών, όπου επιβεβαιώνεται η υιοθέτηση της αειφόρου ανάπτυξης ως κεντρικής πολιτικής επιλογής σε διεθνές επίπεδο. Η Έκθεση Brutland χαρακτηρίζεται σαν ένα ντοκουμέντο-σταθμός, καθώς έφερε τη βιώσιμη ανάπτυξη στο προσκήνιο, όμως οι προβαλλόμενες θέσεις και γενικά το περιεχόμενο της προκάλεσαν αντιφατικές αντιδράσεις. Ο Kowalski (1988), βρίσκει θετικό το ότι προτείνεται μέσα από την έκθεση η δραστηριοποίηση όχι σε βάρος της οικονομίας αλλά σε αρμονία με αυτή. Ο Redclift (1987), καταδεικνύει πολλές από τις αντιφάσεις που υπάρχουν σε σχέση με τη βιώσιμη ανάπτυξη και αναφέρεται σε διάσταση απόψεων ανάμεσα στους επιστήμονες των επιστημών της φύσης ως προς το τι πρέπει να διατηρείται, σε ποια επίπεδα, σε ποια χρονική κλίμακα, κ.τ.λ. και μεταξύ των κοινωνιολόγων. Κάποιοι από αυτούς συνδέουν τη βιώσιμη ανάπτυξη με την πλήρωση των βασικών ανθρώπινων αναγκών, ενώ άλλοι τη θεωρούν ως μεθοδολογία για τη συνέχιση της οικονομικής ανάπτυξης. Ο Disinger (1990), χαρακτηρίζει τον όρο οξύμωρο για το λόγο ότι υπάρχει ασυμβατότητα μεταξύ του ουσιαστικού και του επιθετικού του προσδιορισμού. Ο Orr (1992), επισημαίνει ότι οι θέσεις της Έκθεσης παροτρύνουν για μια παγκόσμια τεχνοκρατία και συνέχιση στην ουσία της ίδιας μορφής ανάπτυξης αλλά με ορισμένες προσαρμογές, προσθέτοντας ότι αυτές οι θέσεις για τη βιώσιμη ανάπτυξη προβάλλονται για να υπάρξει συμβιβασμός μεταξύ περιβαλλοντολόγων και επιχειρηματιών. Σύμφωνα με τον Orr (1992), η λέξη βιώσιμη ηρεμεί τους περιβαλλοντολόγους και η λέξη ανάπτυξη έχει παρόμοιο αποτέλεσμα στους επιχειρηματίες και στους τραπεζίτες. Επίσης, οι Orr (1992) και Rees (1990), διακρίνουν δύο κύριες τάσεις της βιώσιμης ανάπτυξης, την τεχνολογική και την οικοκεντρική, η κάθε μια από τις οποίες εμπεριέχει διάφορες υποκατηγορίες συνήθως δυσδιάκριτες μεταξύ τους καθώς καμιά τυποποίηση δεν μπορεί να είναι απόλυτη. Οι πιο ακραίες απόψεις της τεχνοκρατικής σκοπιάς, εκφράζουν θέσεις που υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη μπορεί να συνεχιστεί μέσα το υπάρχον πολιτικο-κοινωνικο-οικονομικό σύστημα, υπό την προϋπόθεση ότι θα αναληφθούν κάποιες διαχειριστικές πρακτικές. Η δεύτερη τάση, η οικοκεντρική, δεν αναφέρεται τόσο στην οικονομική ανάπτυξη όσο στην ανάπτυξη βιώσιμων κοινωνιών μέσα στα όρια που θέτει ο πλανήτης. Υποστηρίζεται, σύμφωνα με αυτή την άποψη, ότι πρέπει να υιοθετηθούν εναλλακτικά μοντέλα ανάπτυξης που

προϋποθέτουν αντιστροφή των τρεχουσών αρνητικών πορειών, συμμετοχή και δράση όλων των μελών της κοινωνίας, αλλαγή των αξιών και των απόψεων που αφορούν στην ποιότητα ζωής, στην κατανάλωση, στη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον και με τους άλλους ανθρώπους που κατοικούν σε αυτόν τον πλανήτη αλλά και ενδιαφέρον για τις επόμενες γενιές. Συμπερασματικά, οι απόψεις για τη βιώσιμη ανάπτυξη προσδιορίζονται από αξίες και εξυπηρετούν συγκεκριμένα κοινωνικά και οικονομικά ενδιαφέροντα.

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

συστημάτων αυτών στην κατεύθυνση της αειφορίας (Τσαντίλης 2003, αναφ. στο Φλογαίτη, 2006).

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

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

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

πληρέστερα τον κόσμο, αλλά και τον ίδιο τον εαυτό του (UNESCO, 1999). Η εκπαίδευση ως εργαλείο διερεύνησης και επαναπροσδιορισμού αξιών, αντιλήψεων, στάσεων για το περιβάλλον αποκτά ιδιαίτερη αξία για τη δημιουργία μιας κοινωνίας που αυτοσυντηρείται και ευημερεί οικολογικά και κοινωνικά, δηλαδή μιας αειφορικής ή βιώσιμης κοινωνίας (Ταμουτσέλη & Μητακίδου, 2007).

1.2 Βιώσιμη ανάπτυξη και εκπαίδευση

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

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

Οι συγκεκριμένες δεκαετίες δεν σηματοδοτούν, ωστόσο, την αρχή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ΠΕ), καθώς η ιστορία της καταδεικνύει μια εξελικτική πορεία, οι ρίζες της οποίας, τόσο από περιβαλλοντικής, όσο και από εκπαιδευτικής σκοπιάς, πρέπει να αναζητηθούν στο μακρινό παρελθόν. Ως εκπαιδευτική κίνηση, η ΠΕ προήλθε από άλλες, πρόδρομες κινήσεις, μεταξύ των οποίων η Μελέτη της Φύσης (*Nature Studies*) και η Εκπαίδευση για τη Διατήρηση

της Φύσης (*Conservation Education*). Οι κινήσεις αυτές αναπτύχθηκαν στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα, όταν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ήταν η διατήρηση και προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, και πλαισιώθηκαν με προοδευτικές για την εποχή τους απόψεις για την εκπαίδευση (Φλογαΐτη, 1993; Παπαδημητρίου, 1998).

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

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

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

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

Στην Έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (WCED 1987), «Το Κοινό μας Μέλλον» (Brundtland), έγινε μια από τις πρώτες σαφείς αναφορές στη σχέση

ανάμεσα στην αειφόρο ανάπτυξη και την εκπαίδευση όπου, αν και στο τελικό κείμενο δεν υπάρχει ιδιαίτερο κεφάλαιο για την εκπαίδευση, γίνεται λόγος για τους εκπαιδευτικούς που σε όλο τον κόσμο μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο προς το δρόμο για την αειφόρο ανάπτυξη (WCED, 1987).

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

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

Στη Διεθνή Διάσκεψη με θέμα «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία» (*Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability*), που διοργανώθηκε στη Θεσσαλονίκη από την UNESCO και την Ελληνική Κυβέρνηση τον Δεκέμβριο του 1997, προτάθηκε ο όρος «εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία» (*Education for Environment and Sustainability*). Στη Διακήρυξη γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην Π.Ε. και επισημαίνεται ότι ο επαναπροσανατολισμός της προς εκπαίδευση για την αειφορία περιλαμβάνει όλα τα επίπεδα της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (Scoulllos, 1998). Πλέον, η Π.Ε. θεωρείται πολύτιμη εμπειρία που μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση της «εκπαίδευσης για την αειφορία».

Η διάσκεψη κορυφής για την Αειφόρο Ανάπτυξη που συνήλθε στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2002 επαναβεβαιώνει την Ατζέντα 21 και παγιώνει την αειφορία ως κεντρικό στοιχείο της διεθνούς πολιτικής και επίσημο στόχο για όλους όσοι υπέγραψαν τη διακήρυξη και τις συστάσεις. Από τη

Διάσκεψη προέκυψε μία Πολιτική Διακήρυξη και ένα «Σχέδιο Εφαρμογής» (Hens & Nath, 2003). Σχετικά με την εκπαίδευση, στο Σχέδιο Εφαρμογής δε γίνεται καμιά αναφορά στον όρο Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, παρά μόνο στον όρο Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.). Η Π.Ε. μαζί με άλλα «καινοτόμα» εκπαιδευτικά προγράμματα βρίσκεται κάτω από την ομπρέλα της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, η οποία αποτελεί από εννοιολογική και διεπιστημονική άποψη το ευρύτερο πλαίσιο για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη του ανθρώπου. Παράλληλα υπογραμμίζεται ότι η εκπαίδευση θεωρείται προϋπόθεση της Αειφόρου Ανάπτυξης και αναγνωρίζεται η ανάγκη να επιτευχθεί ο στόχος της «εκπαίδευσης για όλους» μέχρι το 2015.

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

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

Όσον αφορά στα γνωρίσματα της ΕΑΑ, πρόκειται για μια εκπαίδευση η οποία είναι (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007; Παπαδημητρίου, 1998; Sterling,1996; Tilbury,1995, 2004; Φλογαΐτη 2003, 2006; Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004):

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

Ειδικότερα, η ΕΑΑ, προκειμένου να πραγματώσει τους στόχους της, προτείνει και προωθεί ένα τύπο εκπαίδευσης ριζοσπαστικό και μεταρρυθμιστικό. Έρχεται σε αντίθεση με τις προτεραιότητες που θέτει το παραδοσιακό σχολείο ως προς τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, όπως είναι η πρωτοκαθεδρία της συστηματικής και ακαδημαϊκά παραγόμενης γνώσης, η επιστημονική κατάκτηση και εξειδίκευση, η καταφυγή σε μεθόδους παθητικής μετάδοσης και ανακατασκευής της γνώσης, ο ανταγωνισμός, η απομόνωση του σχολείου από τη πραγματική ζωή. Στη θέση τους υιοθετεί τον διάλογο ανάμεσα σε διαφορετικές μορφές γνώσης (επιστημονικής, εμπειρικής, βιωματικής, παραδοσιακής, κ.λπ.), τη σύγκλιση της θεωρίας με την πράξη, την κριτική σκέψη και δράση, το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή. Η ενεργός συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η διεπιστημονική και συστημική προσέγγιση των θεμάτων, η μάθηση μέσω ανακάλυψης και προσωπικής εμπειρίας, η μελέτη θεμάτων από το άμεσο περιβάλλον καθώς και ιδέες για τη χρήση της φύσης και του συνολικού περιβάλλοντος ως πηγών και χώρων μάθησης, η εστίαση στην επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων, είναι ορισμένες μόνο από τις διαστάσεις που συγκροτούν το μεθοδολογικό της πλαίσιο. Παράλληλα, οι διδακτικές επιλογές της ενισχύουν τη βιωματική μάθηση και αξιοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση και την εμπειρία των εκπαιδευομένων, καλλιεργούν την ατομική πρωτοβουλία, τη χειραφέτηση, τον αυτοκαθορισμό και την αυτονομία στη σκέψη και τη δράση, αναπτύσσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη συλλογικότητα και τη συναπόφαση, εγείρουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, κίνητρο βασικό για τη μάθηση, δημιουργούν συνθήκες μάθησης και έρευνας στο σχολείο και σε άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα, καθώς και σε περιβάλλοντα έξω από το σχολείο, ανοίγοντας έτσι το σχολείο στην τοπική κοινωνία. Οι στόχοι της ΕΑΑ και τα καινοτόμα παιδαγωγικά της χαρακτηριστικά που θέτουν «πλαίσια» ελευθερίας και χειραφέτησης αντί για πλαίσια ελέγχου και χειραγώγησης αποτελούν παιδαγωγική πρόκληση για την σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Λειτουργούν ως πυρήνες ανανέωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και γενικότερα, εισάγουν μια διαφορετική προσέγγιση στην ίδια την έννοια της εκπαίδευσης (Φλογαίτη, 2006).

Οι μαθησιακοί στόχοι που θέτει η ΕΑΑ κινούνται στο ίδιο πλαίσιο με εκείνους που είχε παλιότερα θέσει και η ΠΕ, καθώς αφορούν σε γνώσεις και δεξιότητες, κατανόηση, συμπεριφορές και αξίες (Tilbury, 1995). Συνδέονται όμως με μια σειρά από θέματα- κλειδιά που ξεπερνούν το περιβάλλον ως φύση και ανοίγονται στις σφαίρες της κοινωνίας, της οικονομίας, της πολιτικής και του πολιτισμού, δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία αξιών, την ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης, κριτικής σκέψης και την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων για την αλλαγή της κοινωνικής και περιβαλλοντικής πραγματικότητας. Τα θέματα αυτά χρειάζεται να προσεγγιστούν μέσα από ένα πρίσμα ολιστικότητας και πάνω στη βάση αναζήτησης

ουσιαστικού περιεχομένου για την έννοια της αειφορίας (UNECE, 2005; Φλογαίτη & Δασκολιά, 2004). Βασικές διαστάσεις που συνενώνουν όλες τις παραπάνω σφαίρες και εξασφαλίζουν την ολιστικότητα στην προσέγγιση της αειφορίας είναι εκτός από την αγάπη και τη φροντίδα για τη φύση, η εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στα κοινωνικά δρώμενα, σε αλλαγές που κρίνονται αναγκαίες στην κοινωνία, στο σχεδιασμό αειφόρων κοινοτήτων και η άσκησή τους στην επινόηση αειφόρων εκδοχών του μέλλοντός τους.

1.2.1 Η πορεία του θεσμού της ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η ένταξη της ΠΕ και κατ' επέκταση της ΕΑΑ στο εκπαιδευτικό σύστημα απηχεί τις αντίστοιχες εξελίξεις στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο. Οι διεργασίες για την ενσωμάτωση της ΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ξεκινούν στα τέλη της δεκαετίας του '70, ενώ στη δεκαετία του '80 αρχίζει η εφαρμογή των πρώτων προγραμμάτων ΠΕ σε πειραματικό επίπεδο. Τη σχολική περίοδο 1980-81 με πρωτοβουλία του ΥΠ.Ε.Π.Θ και του Κ.Ε.Μ.Ε (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) η περιβαλλοντική εκπαίδευση εισάγεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όχι ως νέο μάθημα στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά ως προαιρετική εκπαιδευτική καινοτομία. Η επίσημη εισαγωγή της ΠΕ στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα γίνεται στις αρχές της δεκαετίας του '90, ύστερα από ψήφιση νόμου (Ν. 1892/90 - Φ.Ε.Κ 101 τ.Α'/1990). Ο νόμος αυτός αποτελεί ορόσημο για την εφαρμογή της ΠΕ στην Ελλάδα, αφού την αναγνωρίζει πλέον ως μέρος του προγράμματος των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ένταξη της ΠΕ γίνεται στο πλαίσιο των Σχολικών Δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικών Δράσεων, όπως αυτές προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι δραστηριότητες αυτές υλοποιούνται εκτός ωρολογίου προγράμματος του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε αυτές είναι εθελοντική. Το 1991, η ΠΕ θα εισαχθεί και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Ν. 1964/91 - Φ.Ε.Κ 69 τ.Α'/1991) με ανάλογους όρους και προϋποθέσεις. Με νομοθετικές ρυθμίσεις και υπουργικές αποφάσεις ιδρύονται και λειτουργούν και οι δύο βασικοί θεσμοί που στηρίζουν την υλοποίηση της ΠΕ στα σχολεία της χώρας, οι Υπεύθυνοι ΠΕ και τα ΚΠΕ τα οποία στηρίζουν την ΠΕ, προσφέροντας εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες, επιμορφωτικά προγράμματα, εκπαιδευτικό υλικό, δίκτυα και συνεργασίες σε τοπικό, εθνικό και διεθνές πεδίο.

Με τις δύο πρώτες εγκυκλίους που απευθύνει το ΥΠΕΠΘ στα σχολεία (Γ1/1152/24.9.1991 και Γ2/5548/7.10.1992), ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη φυσιογνωμία της ΠΕ και δίνει τις βασικές κατευθύνσεις για την εφαρμογή της. Διευκρινίζεται ότι η ΠΕ δεν αποτελεί ιδιαίτερο μάθημα αλλά «εκπαιδευτική διαδικασία», η οποία συνδέεται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα και υλοποιείται ως μορφή εργασίας με τον σχεδιασμό και την

εφαρμογή ενός ειδικού προγράμματος (project). Προσδιορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι της, σημειώνεται ότι η θεματολογία της θα πρέπει να αντλείται από το άμεσο περιβάλλον των μαθητών και από τα τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα, διακηρύσσεται η αναγκαιότητα διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης και τίθενται οι βασικές αρχές διδασκαλίας και μάθησης στην ΠΕ στο πλαίσιο μιας «κονστрукτιβιστικής» παιδαγωγικής θεώρησης. Αναφέρεται ότι για τη σωστή υλοποίησή της απαιτείται συνεργασία όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας (Διευθυντής του σχολείου, Σύλλογος Διδασκόντων, Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων), καθώς και η εμπλοκή φορέων της τοπικής κοινωνίας.

Η εγκύκλιος Γ2/5548/7.10.1992 αναγνωρίζει ότι η ΠΕ διαθέτει τις δυνατότητες και τη δυναμική να συμβάλει στην αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου και στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών. Όπως αναφέρεται στο σχετικό κείμενο, η εφαρμογή της ΠΕ εξυπηρετεί μεταξύ άλλων και την υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης, που αφορούν τη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον, την παροχή γνώσεων σχετικών με τους σύγχρονους κοινωνικούς προβληματισμούς για τα επαγγέλματα και την παραγωγική διαδικασία, τη διεύρυνση του συστήματος αξιών των μαθητών, την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ατομικές διαφορές και τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και τη βελτίωση και ανάπτυξη των σχέσεων του ατόμου με το στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του (μέσα από την ανάπτυξη υπευθυνότητας, τη συμμετοχή σε κοινούς προβληματισμούς και την αναζήτηση λύσεων, τη συλλογική προσπάθεια, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών κ.λπ.). Η έννοια της αειφορίας εντάσσεται, από τα μέσα της δεκαετίας του '90, στις υπουργικές αποφάσεις και τις εγκυκλίους τις σχετικές με τα ΚΠΕ και την εφαρμογή της ΠΕ στο σχολείο. Έτσι, το 1995 ιδρύονται 6 ΚΠΕ, και το 2002, άλλα 14 ΚΠΕ. τα οποία έχουν υιοθετήσει την εφαρμογή της ΠΕ/ΕΑΑ μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Παράλληλα, έχουν αναπτυχθεί θεματικά δίκτυα ΠΕ/ΕΑΑ, τα οποία αποτελούν μια μορφή οργάνωσης των σχολικών προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ διαφορετικών σχολείων.

Για να υλοποιηθεί, ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ απαιτείται μία ομάδα μαθητών και ένας ή δύο εκπαιδευτικοί. Κάθε εκπαιδευτικός ή μαθητής μπορεί να συμμετέχει σε δύο το πολύ προγράμματα, ενώ για κάθε πρόγραμμα διατίθεται ένα δίωρο την εβδομάδα. Οι θεματικές περιοχές καθορίζονται στην αρχή κάθε σχολικού έτους με σχετική εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ. Η διάρκεια των προγραμμάτων κυμαίνεται από δύο έως έξι μήνες. Οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα ΠΕ καλούνται να αναζητήσουν το περιεχόμενο της δράσης τους στον τρέχοντα προβληματισμό για την αειφορία, να εστιάσουν στον εντοπισμό τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων και στη συνεργασία με τοπικούς φορείς, να ενημερωθούν για τα τοπικά σχέδια ανάπτυξης και να μεριμνήσουν για την κατάρτιση ενός κατάλληλου σχεδίου δράσης για τις περιβαλλοντικές ομάδες του σχολείου τους (Flogaitis et al.,

2005; Λιαράκου, 2006). Η εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γίνεται αποκλειστικά σε ώρες εκτός ωρολογίου προγράμματος και η συμμετοχή σε αυτά είναι προαιρετική για εκπαιδευτικούς και μαθητές.

1.2.2 Η Ερευνητική Εργασία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Από τον Σεπτέμβριο του 2011 θεσμοθετούνται οι Ερευνητικές Εργασίες ως διακριτή ενότητα του υποχρεωτικού προγράμματος του Νέου Λυκείου (ΥΠΑΜΘ 2011:13, ΦΕΚ 1213, τχ. Β/2011) και εντάσσονται οργανικά στην όλη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου η οποία αντιλαμβάνεται τους μαθητές ως μικρούς «διανοούμενους», «επιστήμονες» και «ερευνητές», που συνεργάζονται στενά σε πλαίσιο πρωτοβουλιών και επιλογών και προσεγγίζουν βιωματικά και με διαφορετικούς τρόπους τη νέα σχολική γνώση μέσα από διεπιστημονικής φύσης ερωτήματα, πειραματισμούς και διερευνήσεις. Πρόκειται, ασφαλώς, με τα δεδομένα του ελληνικού Λυκείου, για σημαντική εκπαιδευτική καινοτομία, η οποία βασίζεται σε σύγχρονες και δοκιμασμένες παιδαγωγικές αρχές με θέματα που μπορούν να προέρχονται από τέσσερα γνωστικά πεδία:

Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες

Φυσικές Επιστήμες, Μαθηματικά και Τεχνολογία,

Τέχνες και Πολιτισμό και

Περιβάλλον και Αειφορία

Οι παιδαγωγικές αρχές, της διερευνητικής και διεπιστημονικής προσέγγισης της μάθησης, της διαφοροποίησης του περιεχομένου, της διαδικασίας και του πλαισίου της μάθησης και της ομαδικής συνεργασίας των μαθητών, στις οποίες στηρίζονται οι Ερευνητικές Εργασίες, όταν εφαρμόζονται συντονισμένα, αποδεδειγμένα αλλάζουν τους διδακτικούς ρόλους των εκπαιδευτικών, τους μαθησιακούς ρόλους των μαθητών, καθιερώνουν νέες εκπαιδευτικές πρακτικές διερεύνησης και συνεργασίας και δημιουργούν μια εκπαιδευτική κουλτούρα που ενθαρρύνει ακόμη περισσότερο την πρωτοβουλία, την επιλογή, τον πειραματισμό και την ατομική και ομαδική ευθύνη (Ματσαγγούρας, 2011). Όλα τα παραπάνω στοιχεία, τα οποία συνεπάγεται η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών, αποτελούν τα κύρια γνωρίσματα των ερευνητικών εργασιών που υλοποιούνται εδώ και χρόνια, στη δ/θμια εκπαίδευση, στο πλαίσιο των προαιρετικών καινοτόμων προγραμμάτων της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη.

Επίσης, κατά το σχολικό έτος 2011-12, εφαρμόζεται πιλοτικά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε 68 Γυμνάσια όλης της χώρας. Σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα Σπουδών εισάγεται το μάθημα Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕΑΑ)

στο υποχρεωτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου, έτσι ώστε να δίνεται σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες η δυνατότητα να αποκτήσουν σχετικές με το περιβάλλον γνώσεις, στάσεις και ικανότητες. Μέχρι τώρα μόνο το 30% των μαθητών συμμετείχε σε πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα φυσικά την ελλιπή περιβαλλοντική παιδεία των μαθητών και αυριανών πολιτών.

Έτσι, τις τελευταίες δεκαετίες η εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτέλεσε τη μοναδική ίσως προσπάθεια προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η ΠΕ/ΕΑΑ, παρά το σπουδαίο και διεθνώς αναγνωρισμένο ρόλο της, δεν κατάφερε να φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα αφού ουδέποτε έγινε μέρος της εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Παραμένοντας συρρικνωμένη και περιστασιακή και σε αρκετές περιπτώσεις αμφίβολης ποιότητας (Παπαδημητρίου, 2009), δεν κατάφερε τελικά να ενσωματωθεί και να γίνει οργανικό κομμάτι του σύγχρονου σχολείου. Όμως συνέβαλε στο να δημιουργηθεί ένας αξιόλογος αριθμός εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν αποκτήσει αρκετή εμπειρία στην εφαρμογή στην πράξη, σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων και στρατηγικών, που είναι σήμερα ζητούμενο, όχι μόνο στην εκπαίδευση για την αειφορία, αλλά και σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία (Παπαδημητρίου, 1998). Παράλληλα, τροφοδότησε και επηρέασε τις συζητήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης σχετικά με καινοτόμες και εναλλακτικές προσεγγίσεις τόσο στη διδασκαλία και τα προγράμματα σπουδών όσο και στη δομή και τη λειτουργία του σχολείου και των εκπαιδευτικών συστημάτων (Φλογαΐτη, 2006). Σήμερα με την ένταξη του μαθήματος των Ερευνητικών Εργασιών στο αναλυτικό πρόγραμμα του Λυκείου, φαίνεται ότι η γνώση και η εμπειρία από την εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ μπορεί να αποτελέσει μια ισχυρή βάση, για την επιτυχία της καινοτομίας των Ερευνητικών Εργασιών, καθώς και για μελλοντικές καινοτομίες και αλλαγές προγραμμάτων, σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

1.3 Ο όρος «ποιότητα» στην εκπαίδευση

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

Τα τελευταία χρόνια ο όρος ποιότητα εισβάλλει όλο και περισσότερο στη ζωή μας, σε θέματα κυρίως οικονομικής φύσης, συνδεδεμένος συνήθως με τις έννοιες «πελάτης» και «προϊόν». Με τον όρο ποιότητα αναφερόμαστε συνήθως στη συνεχόμενη προσπάθεια που καταβάλλεται από τους εργαζόμενους σε ένα οργανισμό και έχει ως σκοπό τη βελτίωση των προϊόντων και υπηρεσιών που παράγει (Ζαβλανός, 2003).

Όμως ο ορισμός της ποιότητας, παρά τη βίωση της εμπειρίας από όλους μας σε ποιοτικά προϊόντα και ποιοτικά παρεχόμενες υπηρεσίες, είναι δύσκολος και απαιτεί συστηματική προσπάθεια για την αποσαφήνισή του. Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2003), με την απόλυτη έννοια, η ποιότητα συνδέεται με τη φύση του καλού, της ομορφιάς και της αλήθειας και τα πράγματα τα οποία έχουν ποιότητα παρουσιάζουν υψηλά πρότυπα, τα οποία δε μπορούν να ξεπεραστούν. Στη σχετική της έννοια, η ποιότητα είναι το μέσο με το οποίο το τελικό προϊόν κρίνεται ότι ικανοποιεί τα πρότυπα.

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

Η πιο διαδεδομένη άποψη ορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης με βάση την ανθρωποπλαστική της διάσταση και την αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως ποιοτική, όταν συμβάλλει στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, στην ηθική του ανάταση και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας και ακέραιου χαρακτήρα. Ωστόσο η προσέγγιση αυτή, χρησιμοποιώντας έννοιες με αφηρημένα χαρακτηριστικά, δεν υποβοηθά στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς δύσκολα μπορεί να αποτελέσει το πρακτικό σύστημα αναφοράς που απαιτεί η ανάληψη δράσης στον χώρο του σχολείου (Ματθαίου, 2000).

Μια δεύτερη προσπάθεια εννοιολογικής οριοθέτησής της, θέλει την ποιότητα της εκπαίδευσης να ορίζεται με βάση την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, όπως αυτή εκφράζεται με την κατάκτηση των άμεσα ορατών στόχων του σχολείου. Η άποψη αυτή θεμελιώνει την ποιότητα σε ένα κριτήριο ή σε ένα σύνολο κριτηρίων, τα οποία είναι εύκολα μετρήσιμα. Ωστόσο η προσέγγιση αυτή υποβαθμίζει τον πολυσύνθετο ρόλο του σχολείου και εξισώνει την ποιότητα με την κατάκτηση των άμεσα ορατών στόχων του, ενώ παρέχει ελάχιστες πληροφορίες για το ποιοι παράγοντες διαμόρφωσαν ή επηρέασαν το τελικό αποτέλεσμα.

Ένας τρίτος ορισμός της ποιότητας βασίζεται σε αυτό που αποκαλείται «ικανοποίηση των αναγκών-προσδοκιών του πελάτη-καταναλωτή». Στην περίπτωση της εκπαίδευσης ως πελάτες δεν θεωρούνται μόνον οι μαθητές, αλλά και οι διάφορες ομάδες του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού περιβάλλοντος, οι οποίοι καρπώνονται άμεσα ή έμμεσα τα οφέλη από την ποιοτική γνώση που μεταδίδεται. Είναι η οικογένεια, οι εργοδότες, οι εργαζόμενοι, οι καταναλωτές, οι πολιτειακοί παράγοντες που δραστηριοποιούνται σε μια κοινωνία της γνώσης (Πετρίδου, 2005). Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, ποιοτικό θεωρείται αυτό που ο αποδέκτης του εκπαιδευτικού αγαθού θεωρεί πως ικανοποιεί τις ανάγκες του. Όμως αυτή η προσέγγιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, ενώ φαίνεται να ανταποκρίνεται στον δημοκρατικό πλουραλιστικό χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών, υποκρύπτει έντονα στοιχεία ατομικισμού, τα οποία είναι αποκαλυπτικά της προέλευσης της εννοιολόγησης αυτής από τον κόσμο της αγοράς και των επιχειρήσεων (Ματθαίου, 2000). Πολλοί είναι αυτοί που πιστεύουν ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτιμηθεί με μοντέλα οικονομικής συσχέτισης αλλά ούτε και είναι απαραίτητο (Κατσαρός, 2008). Δεν είναι δυνατόν να αποτιμώνται και να αξιολογούνται με βάση τις αρχές και τους στόχους του «σχολείου της αγοράς» οι νοητικές λειτουργίες των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διδασκτική ή μαθησιακή ικανότητα, πνευματική και επιστημονική συγκρότηση, ικανότητα επικοινωνίας, η συμπεριφορά, οι ιδέες, η φαντασία, η πρωτοβουλία...), καθώς και στοιχεία της προσωπικότητάς τους (Κάτσικας, 2002).

Οι προσπάθειες εννοιολογικής οριοθέτησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, που αναφέρθηκαν παραπάνω, ανεξάρτητα από τις μεταξύ τους διαφορές, μας οδηγούν σε δυο βασικές διαπιστώσεις. Η πρώτη διαπίστωση αφορά στην ελλειπτικότητα και των τριών εννοιολογικών οριοθετήσεων, καθώς καμία δεν αποτελεί μια πλήρη προσέγγιση, αφού επικεντρώνεται σε ορισμένες μόνο πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Η δεύτερη αφορά στο γεγονός ότι οι διαφορές αυτές εκκινούν από διαφορετικές ιδεολογικές παραδοχές για τη γνώση, τον άνθρωπο στο κοινωνικό του πλαίσιο και την εκπαίδευση. Η ποιότητα εξαρτάται τελικά, όπως και η εκπαίδευση, από τις αξίες που συμμερίζεται η εκάστοτε κοινωνία σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή και από την πολιτική διαπραγμάτευση των μελών της, που οδηγεί στην ολική ή μερική αναθεώρηση τους (Ματθαίου, 2000). Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας είναι αντανάκλαση του κοινωνικού συστήματος στο οποίο εφαρμόζεται και ταυτόχρονα είναι η κύρια δύναμη που το συνεχίζει και το ανανεώνει. Αναμφίβολα οποιαδήποτε κοινωνική αλλαγή επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι κοινωνικά συστήματα σε μικρογραφία (Πασιαρδής, 2004).

Όμως, ποιο είναι το σχολείο εκείνο που θα θεωρηθεί ότι είναι αποτελεσματικό και ποιοτικό και θα επιβιώσει στο ανοιχτό και πολύπλοκο κοινωνικό περιβάλλον όπως διαμορφώνεται γύρω μας;

Γενικά ερωτήματα του τύπου τι είναι «καλό σχολείο» (Καψάλης, 2005), «αποτελεσματικό σχολείο» (Τασούλα, 2007) και «καλή εκπαίδευση», αντικατοπτρίζουν σε κάποιο βαθμό τους προβληματισμούς σχετικά με την καταγραφή των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης .

Η σχολική αποτελεσματικότητα εξετάζει το ερώτημα γιατί σχολεία με αρχικά συγκρίσιμο επίπεδο μαθητών διαφέρουν σημαντικά στο κατά πόσο επιτυγχάνουν το στόχο τους. Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα, ουσιαστικά ξεκίνησε από τις Η.Π.Α. και τη Δυτική Ευρώπη, μετά τη δημοσίευση των ερευνών του Coleman και των συνεργατών του (1966), όπως και του Jencks και των συνεργατών του (1971). Στις έρευνες αυτές, διαφαίνεται η σπουδαιότητα του σχολικού κλίματος για την απόδοση των μαθητών, όμως σύμφωνα με τα ευρήματα, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης δεν αποτελεί εγγύηση για τη μελλοντική επαγγελματική επιτυχία ενός ατόμου, αφού η επιτυχία είναι συνάρτηση της κοινωνικής και οικονομικής του προέλευσης (Coleman et al, 1966). Στα πορίσματα των νεότερων μελετών δόθηκε έμφαση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και στο σημαντικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην παιδαγωγική διαδικασία ενώ όλες συγκλίνουν σε ένα κοινό σημείο: η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας είναι συνδυασμός ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ισότητας ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Lezotte, αναφ. στο Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με την Παμουκτσόγλου (2001), η πλούσια βιβλιογραφία, που αναφέρεται στο αποτελεσματικό σχολείο, καταλήγει σε 4 αρχές:

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

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

Οι περισσότερες έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία καταλήγουν στη γενική διαπίστωση ότι τα σχολεία χρειάζονται πολλές αλλαγές για να γίνουν πιο αποδοτικά (Πασιαρδής, 2004), ενώ παράγοντες όπως η ηγεσία και διεύθυνση του σχολείου, ο χρόνος που αφιερώνεται στη

διδασκαλία, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού, η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, χαρακτηρίζονται από διεθνείς μελέτες, ως οι βασικότεροι συντελεστές σχολικής αποτελεσματικότητας.

Μια άλλου τύπου προσέγγιση της ποιότητας στην εκπαίδευση που συνδέεται με την παρουσία πελάτη και εξυπηρέτησης αποτελεί η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), μια νέα φιλοσοφία διοίκησης, μια νέα προσέγγιση στην επιστημονική σκέψη και πρακτική του μάνατζμεντ, η οποία έχει εφαρμογές και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων (Πετρίδου, 2002; Πασιαρδής, 2001). Αφορά τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μονάδων, η οποία στηρίζεται στην προσέγγιση της ποιότητας που ορίζει τον «πελάτη ή (τον) καταναλωτή ως επίκεντρο» και χρησιμοποιεί ένα σύστημα κριτηρίων τα οποία αναφέρονται όχι μόνο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αλλά και στις προϋποθέσεις, τα δεδομένα, τα μέσα, τις μεθόδους και τις διαδικασίες με τις οποίες οδηγείται κανείς σε αυτά. Ο όρος «ολική» σημαίνει ότι όλο το ανθρώπινο δυναμικό συμμετέχει στην προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με τον κάθε εκπαιδευτικό (ή την κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης) να παραλαμβάνει ένα έργο, συμβάλλοντας ο ίδιος με τη δική του προσθετική αξία και να το παραδίδει σε κάποιον άλλο (ή στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα).

Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2003), στο χώρο της εκπαίδευσης η ολική ποιότητα αποβλέπει:

- στην εκπλήρωση και υπέρβαση των προσδοκιών και των αναγκών του μαθητή,
- στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών,
- στην ανάθεση ευθυνών και στους μαθητές,
- στη μείωση των αδυναμιών του συστήματος και την υιοθέτηση μεθόδων που οδηγούν στην αποτελεσματική και κριτική μάθηση,
- στην ενδυνάμωση των ατόμων και στην ομαδική εργασία,
- στη συμμετοχή όλων των φορέων που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου.

Τα σχολεία στα οποία έχουν εφαρμοστεί αρχές της Δ.Ο.Π., χαρακτηρίζονται ως «σχολεία ποιότητας» (Ζαβλανός, 2003). Αυτά, εφαρμόζουν τις αρχές της ολικής ποιότητας και διακρίνονται για τη συνεχή προσπάθεια που κάνουν για να πλησιάσει η απόδοσή τους την τελειότητα. Στα «σχολεία ποιότητας» ο κάθε εμπλεκόμενος αντιλαμβάνεται ότι η βελτίωση των αποτελεσμάτων μπορεί να επιτευχθεί μακροχρονίως, καθώς θα βελτιώνονται συνεχώς οι διαδικασίες μάθησης από την ομάδα εκπαιδευτικών-μαθητών και καθώς θα βελτιώνεται

συνεχώς από τη διοίκηση (διευθυντές) ολόκληρο το σύστημα που υποστηρίζει αυτές τις διαδικασίες. Η ποιότητα των διαδικασιών σε ένα σχολείο διαμορφώνει τα αποτελέσματά του, τα οποία είναι καλά όταν οι διαδικασίες είναι καλές. Έτσι, σύμφωνα με τη φιλοσοφία της ολικής ποιότητας, η εργασία που γίνεται στο σχολείο είναι αποτέλεσμα πραγματοποίησης διάφορων διαδικασιών, οπότε θα πρέπει να δίνεται σημασία κυρίως στη βελτίωση των διαδικασιών παρά στα αποτελέσματα.

Η Πετρίδου (2005), παρουσιάζει σε έναν πίνακα τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού οργανισμού που θα μπορούσε να θεωρηθεί ως «Οργανισμός Ποιότητας», σε αντίθεση με αυτόν που δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως ποιοτικός.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικού Οργανισμού Ποιότητας	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ	ΣΥΝΗΘΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ
Προσανατολισμός στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών.	Προσανατολισμός στις εσωτερικές δυνατότητες του εκπαιδευτικού οργανισμού.
Προσανατολισμός στην πρόληψη των προβλημάτων.	Προσανατολισμός στην αντιμετώπιση των προβλημάτων.
Στρατηγικό σχέδιο ποιότητας που περιλαμβάνει το όραμα, την αποστολή, τις πολιτικές ποιότητας.	Βραχυπρόθεσμες πολιτικές δράσης.
Προσδιορισμός προτύπων ποιότητας για όλες τις μονάδες του εκπαιδευτικού οργανισμού.	Ανυπαρξία προτύπων ποιότητας.
Αφοσίωση και δέσμευση του ανώτερου <i>management</i> στη φιλοσοφία της ποιότητας.	Το ανώτερο <i>management</i> εποπτεύει και ελέγχει τα αποτελέσματα της δράσης.
Επένδυση στην εκπαίδευση, ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.	Η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού υπολογίζεται ως κόστος.
Συμμετοχή όλων των ανθρώπινων πόρων στη βελτίωση της ποιότητας.	Γίνεται διάκριση αυτών που αποφασίζουν και αυτών που εκτελούν.
Συνεχείς αξιολογήσεις, μετρήσεις και εκτιμήσεις των προσπαθειών βελτίωσης της ποιότητας.	Ελλιπείς διαδικασίες επαναπληροφόρησης.
Η ποιότητα θεωρείται στοιχείο της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού.	Η ποιότητα θεωρείται ως θετικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
Αντιμετώπιση των εργαζομένων ως πελάτες που πρέπει να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους	Αντιμετώπιση των εργαζομένων βάσει της ιεραρχικής δομής.

Πηγή: (Πετρίδου, 2005)

Η εισαγωγή της ολικής ποιότητας στα σχολεία αποβλέπει στο να αποκτήσει η εκπαίδευση ως κοινωνική οργάνωση ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις της κοινωνίας, καθώς οι απαιτήσεις αυτές γίνονται εντονότερες με τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να επηρεάζονται από τη γρήγορη αλλαγή των κοινωνικο-οικονομικών προτύπων.

Ο Ζαβλανός (2003), απαριθμεί συγκεκριμένα εμπόδια στην εφαρμογή της ολικής ποιότητας στα σχολεία όπως το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται ευχάριστα την έννοια των μαθητών ως πελάτες, ενώ δεν έχουν πειστεί ότι αυτή θα βοηθήσει τους ίδιους και το έργο τους, χωρίς να αποτελεί επέμβαση στο διδακτικό τους έργο και χωρίς να περιορίζει την ακαδημαϊκή τους ελευθερία. Επίσης, το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα δε χρησιμοποιεί τη συστημική προσέγγιση για την επίλυση των προβλημάτων και συγχρόνως η σημερινή κουλτούρα του εκπαιδευτικού συστήματος δεν δέχεται τη σπουδαιότητα την οποία έχει για την ποιότητα της διδασκαλίας η ανατροφοδότηση από τους μαθητές.

Η ύπαρξη τέτοιων εμποδίων, αλλά και άλλων, που έχουν να κάνουν με το χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Μαυρογιώρος, 2007), δυσχεραίνει την επίτευξη του «καλού σχολείου», το οποίο περιγράφεται με τα χαρακτηριστικά που παραθέτει ο Κανάλης (2005):

- α. Ξεκαθαρισμένες και γενικότερα αποδεκτές απόψεις για τις νόρμες λειτουργίας και τους σκοπούς του σχολείου από όλους τους συμμετέχοντες.
- β. Κοινός σχεδιασμός, εξασφάλιση πλατιάς βάσης συναπόφασης και συναίνεσης και συλλογική εργασία μέσα σε ένα πλαίσιο πειραματισμού, αξιολόγησης και επανατροφοδότησης.
- γ. Θετική καθοδήγηση από την διεύθυνση και τις εκπαιδευτικές αρχές κατά την εισαγωγή και την παγίωση των αλλαγών.
- δ. Σταθερότητα του προσωπικού.
- ε. Στρατηγική επιμόρφωσης του προσωπικού σχετικά με τις νέες παιδαγωγικές και οργανωτικές ανάγκες του σχολείου.
- στ. Επιμελώς σχεδιασμένο και συντονισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο εξασφαλίζει σε κάθε μαθητή ελεύθερο χώρο, για να αποκτήσει γνώσεις και ικανότητες.
- ζ. Προθυμία, υποστήριξη και συνεργασία από τους γονείς.
- η. Αναζήτηση και συναίνεση πάνω σε γενικούς σκοπούς του σχολείου, πέρα από τους ατομικούς.
- θ. Μεγάλη εκμετάλλευση του χρόνου μάθησης και διδασκαλίας.
- ι. Ενεργητική και σταθερή υποστήριξη από τις εκπαιδευτικές αρχές.

Η προσαρμογή της εκπαίδευσης στα διάφορα «περιβαλλοντικά δεδομένα», απαιτεί το μετασχηματισμό του σχολικού συστήματος και επιβάλλει να ιδωθεί η εκπαίδευση ως μια

μακροπρόθεσμη επένδυση που στηρίζεται στο μακροπρόθεσμο προγραμματισμό (Ζαβλανός, 2004). Τα σχολεία του 21ου αιώνα πρέπει να είναι «έξυπνα σχολεία», τα οποία να μπορούν να παρέχουν τα μέσα που χρειάζονται οι μαθητές να μαθαίνουν μόνοι τους, δηλαδή να δημιουργούν και να αυτενεργούν, να έχουν εκπαιδευτικούς που θα διαδραματίζουν το ρόλο του υποστηρικτή και διευθυντές οι οποίοι θα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τα μέσα για να επιτύχουν στο έργο τους. (Ζαβλανός, 2004).

Η ποιότητα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι πολιτικά και κοινωνικά φορτισμένη και επηρεάζεται από διεθνείς τάσεις και εθνικές προτεραιότητες. Η μελέτη επομένως της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να ξεκινά με την κριτική ανασκόπηση των στόχων, που το εκπαιδευτικό σύστημα έχει θέσει σε εθνικό επίπεδο σε σχέση με τις διεθνείς τάσεις που επικρατούν κατά τη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία, αλλά και τις εθνικές προτεραιότητες.

Οι έρευνες αναφορικά με τη σχολική ποιότητα και αποτελεσματικότητα, κυρίως σε διεθνές επίπεδο, καταδεικνύουν ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνεται από μια σειρά παραμέτρων οι οποίες αλληλοεπηρεαζόμενες θα πρέπει να προωθούν τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Βλάχος κ.α., 2007). Επομένως, η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει καταρχήν να τείνει προς τη βελτίωση των παραμέτρων που το αποτελούν (Ζουγανέλη, 2007), αλλά και στη συνοχή των παραμέτρων, με την έννοια του συντονισμού και της αλληλεπίδρασής τους, ώστε να επιτευχθεί η βελτίωση της ποιότητας του συνόλου.

Στο πλαίσιο της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), με τίτλο «Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» και αφού δεν κατέστη δυνατό να διατυπωθεί απόλυτος ορισμός της ποιότητας, έχουν αναδειχθεί και καθορισθεί ως παράμετροι της ποιότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το διοικητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο, η υλικοτεχνική υποδομή αλλά και οι διάφοροι μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφοδότησης του όλου συστήματος. Το διοικητικό πλαίσιο περιλαμβάνει τις υπηρεσίες και τους μηχανισμούς εφαρμογής εκπαιδευτικών πολιτικών, το ανθρώπινο δυναμικό (τα κριτήρια ένταξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών), τα στελέχη της εκπαίδευσης, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, καθώς και το όλο νομικό και κανονιστικό καθεστώς που συγκροτεί την οργάνωση και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το παιδαγωγικό πλαίσιο αναφέρεται στο περιεχόμενο των σπουδών, δηλαδή, στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, στο διδακτικό υλικό και στις οδηγίες διδασκαλίας (διδακτικές μέθοδοι και παιδαγωγικές προσεγγίσεις), στα Ωρολόγια Προγράμματα, στα Καινοτόμα Προγράμματα καθώς και στους τρόπους αξιολόγησης του μαθητή. Η υλικοτεχνική υποδομή σχετίζεται με τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τα εργαστήρια, τους Η/Υ, το

εποπτικό υλικό και τις βιβλιοθήκες. Οι μηχανισμοί υποστήριξης, και ανατροφοδότησης περιλαμβάνουν κυρίως τις δυνατότητες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και την εκπαιδευτική έρευνα.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι αν και στη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνεται η έλλειψη απόλυτης συμφωνίας μεταξύ των ερευνητών, ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο της ποιότητας της εκπαίδευσης, διαφαίνεται όμως, η ανάγκη μιας κοινής «γλώσσας» στην συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση. Είναι φανερό ότι οι αντιλήψεις και οι προσεγγίσεις στο θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης αντικατοπτρίζουν διαφορές οράματος και προοπτικής, καθώς και διαφορετικά σημεία εκκίνησης του σχετικού προβληματισμού. Ωστόσο, καταδεικνύουν αφενός το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την αναγκαιότητα προσαρμογής τους στα νέα κοινωνικά δεδομένα και αφετέρου, την επαναδιατύπωση της πεποίθησης της σημαντικότητας της εκπαίδευσης, ως δημόσιου αγαθού στη ζωή των ατόμων και την βεβαιότητα ότι οφείλουμε να ξαναδώσουμε στο σχολείο τη χαμένη του παιδαγωγική και μορφωτική ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Μόλναρ (2000), τα σχολεία είναι θεσμοί που έχουν οικοδομηθεί πάνω στις ιδέες της ποιοτικής δημοκρατίας, της κοινωνικής ευημερίας, της ανθρώπινης αλληλεγγύης και του αγώνα για την ανακάλυψη της αλήθειας και του νοήματος της ζωής.

Οι πιο σημαντικοί ενδοσχολικοί παράγοντες, που μπορούν να συμβάλλουν στην ουσιαστική βελτίωση του σχολείου, επικεντρώνονται στην οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου, στη σχολική διδασκαλία, στην ύπαρξη ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος, που διευκολύνει τη μάθηση και τη διδασκαλία, στις υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές, στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, στη συνεργασία και ενεργό συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου και στην παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα, με σκοπό την αποκέντρωση (Πασιαρδή, 2001).

Προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αποτελεί η καταγραφή των στοιχείων που αφορούν στην ποιοτική της διάσταση, στη σημερινή πραγματικότητα. Σήμερα, σε πολλές χώρες, υπάρχουν και χρησιμοποιούνται ευρύτατα μέθοδοι και τεχνικές που δίνουν αξιόπιστα και χρήσιμα στοιχεία για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Οι πιο συνηθισμένες από τις μεθόδους αυτές στηρίζονται στη χρήση των αποκαλούμενων «δεικτών ποιότητας», με τη βοήθεια των οποίων επιχειρείται η «χαρτογράφηση» της ποιότητας της εκπαίδευσης, συνολικά, ή των επιμέρους διαδικασιών της.

Επίσης, η ανάδειξη του τρόπου συνοχής, αλληλεπίδρασης και συντονισμού των παραμέτρων της ποιότητας στην εκπαίδευση, μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ενός μόνιμου και σταθερού

μηχανισμού παρακολούθησης και διαμόρφωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο τη διαρκή ανανέωση και βελτίωσή του.

1.3.1 Το αειφόρο σχολείο

Στο βασικό κείμενο της UNESCO για τη Δεκαετία της ΕΑΑ, γίνεται αναφορά στις δυνατότητες της ΕΑΑ να προωθήσει τα γνωρίσματα μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, όπως η διεπιστημονικότητα και η ολιστική μάθηση, σε αντίθεση με το κατακερματισμένο σε γνωστικά αντικείμενα πρόγραμμα του σχολείου, η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η επικέντρωση της διδασκαλίας σε θέματα από το τοπικό και το παγκόσμιο περιβάλλον, η χρήση μεγάλης ποικιλίας διδακτικών μεθόδων κ.ά. (UNESCO, 2004). Σε πολλά από τα κείμενα διεθνών διασκέψεων που αφορούν την ΠΕ και την ΕΑΑ, τονίζεται ο εκπαιδευτικός καινοτομικός χαρακτήρας της για το σχολείο από πολλές απόψεις. Όμως, παρά τις προσδοκίες και τις πρωτοβουλίες που αναπτύχθηκαν για την προώθηση της ΠΕ από τους διεθνείς οργανισμούς σε παγκόσμιο επίπεδο, αυτή δεν αποτέλεσε ποτέ μέρος της εκπαίδευσης όλων των παιδιών, για λόγους που σχετίζονται τόσο με τη φύση της, όσο και με γνωρίσματα του σχολείου (Παπαδημητρίου 1998). Λόγω της διάστασης μεταξύ της αντίληψης του σχολείου και της αντίληψης που εισήγαγε η ΠΕ, η προώθησή της στο σχολείο βασιζόταν παγκοσμίως, κυρίως σε μεμονωμένα άτομα, δηλαδή σε ενθουσιώδεις και ανήσυχους εκπαιδευτικούς. Με την εισαγωγή της εκπαίδευσης για την αειφορία (Skoullou, 1995; Παπαδημητρίου, 1998), η οποία θεωρείται διάδοχος της Π.Ε., έγινε πλέον κατανοητή η αδυναμία αλλαγής, καθώς οι απαιτήσεις της νέας εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερες (Παπαδημητρίου, 2010).

Μία προσέγγιση που, τα τελευταία χρόνια βρίσκει γενικότερη αποδοχή για την αλλαγή της επικρατούσας αντίληψης είναι η εμπλοκή όλου του σχολείου (whole school approach) (Jensen, 2005), στην προώθηση των καινοτομιών που προτείνουν τα νέα προγράμματα σπουδών, πολλά από τα γνωρίσματα των οποίων ταυτίζονται με εκείνα της ΕΑΑ. Μία τέτοια προσέγγιση συνεπάγεται τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και συλλογικής μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων παραγόντων του σχολείου, καθώς και παραγόντων εκτός σχολείου, σε αντίθεση με το κλίμα απομόνωσης που συνήθως επικρατεί. Επίσης, τα τελευταία χρόνια, όλο και πιο συχνά γίνεται λόγος για την ανάγκη δημιουργίας και λειτουργίας των λεγομένων *κοινοτήτων μάθησης* (*learning communities*) στο σχολείο. Ως *κοινότητα μάθησης* (*learning community*) ορίζεται μια κοινότητα εκπαιδευτικών και μαθητών, όπου κυριαρχούν οι κοινοί κανόνες και αξίες, ο αναστοχαστικός διάλογος, η αποϊδιωτικοποίηση της διδακτικής πράξης και η συνεργατικότητα, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινών στόχων και ενδιαφερόντων (Giles & Hargreaves, 2006; Dufour, 2004). Όπως επισημαίνουν οι Eaker et al.(2002), η λειτουργία

κοινοτήτων μάθησης είναι καθοριστική για την αλλαγή της αντίληψης του σχολείου σε θέματα που αφορούν για παράδειγμα τη συνεργασία, τη δημιουργία κοινού οράματος, κοινών στόχων και αξιών, τη μάθηση, την αλλαγή των απόψεων για την ηγεσία, την επίτευξη σχεδίων αλλαγής του σχολείου.

Η υιοθέτηση της προσέγγισης που εμπλέκει το σύνολο του σχολείου στην αλλαγή εκφράζεται από την τάση, που τα τελευταία χρόνια υιοθετείται και στην ΕΑΑ, ανάπτυξης του αειφόρου σχολείου (*sustainable school*), με την προσδοκία η ΕΑΑ να αποτελέσει αντικείμενο της εκπαίδευσης όλων των νέων ανθρώπων, να έχει διαρκή χαρακτήρα και να γίνει μόνιμη πολιτική του σχολείου, καθώς έχει κατανοηθεί ότι η προώθησή της δεν μπορεί να στηρίζεται στους μεμονωμένους εκπαιδευτικούς όπως συνέβαινε έως σήμερα (Gough, 2005). Έτσι σκοπός του «αειφόρου σχολείου» είναι, όχι μόνο να αποκτήσουν τα παιδιά περιβαλλοντικές γνώσεις και να κατανοήσουν τις διαστάσεις της αειφορίας, αλλά να αλλάξει το ίδιο το σχολείο, ώστε να αποτελέσει τόσο για τους μαθητές, όσο και για την ευρύτερη κοινότητα, πρότυπο οργανισμού που προωθεί την αειφορία και την υιοθετεί στις καθημερινές του πρακτικές.

Το αειφόρο ή βιώσιμο σχολείο ορίζεται ως ένα σχολείο το οποίο στοχεύει να προετοιμάσει τους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες να μάθουν να ζουν βιώσιμα. Καθιστά ικανούς τους μαθητές να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις και τη συμπεριφορά για να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Η Κωστούλα-Μακράκη (2008), με βάση τους Ferreira, Ryan & Tilbury (2006), αναφέρει ως κύρια χαρακτηριστικά ενός βιώσιμου σχολείου τα εξής:

1. Η διοίκηση του σχολείου θέτει τη βιωσιμότητα ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής του πολιτικής και προγραμματισμού.
2. Υπάρχει αμοιβαία συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας.
3. Εστιάζει σε συμμετοχικές μαθησιακές προσεγγίσεις οι οποίες προάγουν δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών για κριτική σκέψη, αναστοχασμό, διαπολιτισμική κατανόηση, ενσυναίσθηση, συμμετοχή και δράση.
4. Ενσωματώνει τους πυλώνες (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία και πολιτισμός) της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη σε όλο το φάσμα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος.
5. Το λανθάνον πρόγραμμα αντανακλά τα βασικά μηνύματα και τις ιδέες που υποστηρίζονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.

6. Ενισχύει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των διοικητικών οργάνων του σχολείου.

7. Ενσωματώνει ολιστικές και συστημικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση για βιωσιμότητα.

8. Δίνει έμφαση στη διασύνδεση των μαθησιακών δραστηριοτήτων με την τοπική κοινωνία.

9. Ενσωματώνει δραστηριότητες για τον έλεγχο του οικολογικού αποτυπώματος του σχολείου, το οποίο συμπεριλαμβάνει όλες τις διαστάσεις της βιώσιμης ανάπτυξης.

10. Ενσωματώνει τη συμμετοχική έρευνα δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μετατροπή των εκπαιδευτικών σε ερευνητές και φορείς εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής.

Η εφαρμογή της ολιστικής προσέγγισης, βασίζεται στην παραδοχή ότι η αειφορία δεν μπορεί παρά να διαπερνά όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε κοινωνικό/οργανωσιακό και σε τεχνικό/ οικονομικό επίπεδο (Ali Khan, 1996; Posch, 1998; Φλογαίτη & Δασκολιά, 2004).

Συγκεκριμένα, η λογική ενός τέτοιου τύπου σχολείου αποτυπώνεται στα ακόλουθα επίπεδα και στη μεταξύ τους σχέση (Posch, 1998; Ali Khan, 1996):

α) Σε παιδαγωγικό επίπεδο

Ορισμένες από τις προσεγγίσεις που προωθεί ένα σχολείο προσανατολισμένο στην αειφορία είναι:

- Δημιουργεί μαθησιακές εμπειρίες ενδιαφέρουσες και σημαντικές για τους μαθητές του, αλλά και για την κοινότητα μέσα στην οποία λειτουργεί.
- Δίνει έμφαση στη βιωματική μάθηση μέσω της ανακάλυψης και στην ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των σύνθετων σχέσεων ανάμεσα στους ανθρώπους και στο περιβάλλον.
- Δομεί τη μάθηση γύρω από πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής που αναδεικνύουν όλη την πολυπλοκότητα και τις συγκρούσεις της.
- Δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη δράσης, καλλιεργώντας στους εκπαιδευόμενους την πεποίθηση ότι μπορούν συλλογικά να προχωρούν σε ένα δημοκρατικό ανασχηματισμό της κοινωνίας και να αλλάζουν τις συνθήκες της ζωής τους.
- Προάγει τη διεπιστημονικότητα, την ισορροπία ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, προωθεί δημιουργικές και αυτόνομες στρατηγικές μάθησης (αυτορυθμιζόμενη μάθηση) και ευέλικτους τρόπους διδασκαλίας.

β) Σε κοινωνικό-οργανωσιακό επίπεδο

Το σχολείο θα πρέπει να επιδιώκει να καλλιεργήσει στους μαθητές τις έννοιες της επικοινωνίας, της συλλογικότητας, της συνεργασίας και της λήψης αποφάσεων, καθώς επίσης να αναπτύξει την ενσυναίσθηση, την αμοιβαία αναγνώριση και τον σεβασμό. Στόχος των μαθησιακών δραστηριοτήτων αποτελεί, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη δεσμών στην ομάδα, η ενεργός συμμετοχή στη διαπραγμάτευση των συνθηκών μάθησης, η ανάπτυξη πρωτοβουλίας και η ανάθεση αρμοδιοτήτων στους μαθητές, η απόκτηση εμπειρίας σε συμμετοχικές δημοκρατικές διαδικασίες. Ως επίκεντρο των δραστηριοτήτων αυτών βρίσκεται η τοπική κοινωνία, την οποία εμπλέκει το σχολείο ως πηγή μάθησης και ως χώρο δράσης. Στο πλαίσιο αυτό, διαφοροποιούνται οι ιεραρχικές δομές στο σχολείο και τροποποιούνται οι σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές προς κατευθύνσεις περισσότερο δημοκρατικές και συνεργατικές.

γ) Σε τεχνικό-οικονομικό επίπεδο

Επιδιώκεται ο σχεδιασμός και η κατασκευή κτηριακών και άλλων υποδομών του σχολείου, με γνώμονα τις βασικές αρχές της αειφορίας. Ο σχεδιασμός και η κατασκευή του κτηρίου, ο εξοπλισμός των χώρων, πρέπει να συνάδουν λειτουργικά με τον παιδαγωγικό και κοινωνικο-οργανωσιακό προσανατολισμό του σχολείου. Ο σχεδιασμός αυτός θα πρέπει να υιοθετεί σύγχρονες πρακτικές για την ελαχιστοποίηση των επιπτώσεων στο περιβάλλον, να επιχειρεί τη χρήση ήπιων πηγών ενέργειας, να αξιοποιεί τον περιβάλλοντα χώρο. Έμφαση θα πρέπει επίσης να δίνεται στις διαχειριστικές πρακτικές που ακολουθεί το σχολείο σε επίπεδο χώρων, χρόνου, μέσων, πόρων (φυσικών-οικονομικών) και απορριμμάτων (π.χ. ανακύκλωση, μείωση απορριμμάτων, μείωση της χρήσης χαρτιού).

Κυρίαρχη αντίληψη στις προσπάθειες για την ανάπτυξη του αειφόρου σχολείου είναι ότι οι προαναφερόμενες προσεγγίσεις δεν επιβάλλονται εκ των άνω, αλλά επιτυγχάνονται με τη συνεργασία όλων των παραγόντων του σχολείου, καθώς και υπηρεσιών, φορέων και οργανισμών εκτός σχολείου.

Με βάση τις παραπάνω προσεγγίσεις όσα σχολεία επιθυμούν να έρθουν αντιμέτωπα με την πρόκληση της πολυπλοκότητας του εγχειρήματος προώθησης της εκπαίδευσης για την αειφορία, προτείνεται να πληρούν ορισμένα κριτήρια ποιότητας ή «δείκτες» οι οποίοι προσδιορίζουν «το βαθμό αειφορίας» ενός σχολείου. Οι δείκτες αυτοί στηρίζονται σε σημαντικό βαθμό στο σετ των «δεικτών αειφόρου ανάπτυξης» του Ο.Η.Ε. (UNESCO, 1997), (Breiting et al, 2007), ενώ έχουν ληφθεί υπόψη και οι «δείκτες εκπαίδευσης για την αειφορία» που έχει αναπτύξει η UNECE (2007, 2009). Οι δείκτες δημιουργούν ένα πλαίσιο που κατευθύνει στην οικοδόμηση αξιών της αειφορίας, με την ενσωμάτωσή τους στην καθημερινή συμπεριφορά του

μαθητή σε σχέση με τη λειτουργία του σχολείου (ανακύκλωση, εξοικονόμηση ενέργειας, δημοκρατικές διαδικασίες, ενεργός συμμετοχή κλπ), συμβάλλουν στην απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές, αλλά επίσης δίνουν έναυσμα για ενασχόληση με κοινωνικά θέματα. Ταυτόχρονα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς μια ευκαιρία υιοθέτησης εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, υποστηρίζοντας, με τον τρόπο αυτό, την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Καθώς μάλιστα το πρόγραμμα στηρίζεται σε καθορισμένους και δοκιμασμένους δείκτες (ποιοτικά κριτήρια), οι εκπαιδευτικοί έχουν σαφώς καθορισμένο «διδακτικό αντικείμενο», ένα είδος «αναλυτικού προγράμματος», που ωστόσο, είναι ευέλικτο, ευπροσάρμοστο, δημιουργικό, περιεκτικό και κυρίως ανατροφοδοτικό. Μπορούν, έτσι, με σημαντική ευκολία να βοηθήσουν, να υποστηρίξουν, να καθοδηγήσουν την προσπάθεια μέχρι το τέλος, παίρνοντας αξιόπιστη ανατροφοδότηση.

Με θέμα το αειφόρο σχολείο, αναπτύχθηκαν και βρίσκονται σε εξέλιξη προγράμματα σε διάφορες χώρες, υποστηριζόμενα από κρατικούς κυρίως φορείς όπως υπουργεία παιδείας και υπουργεία περιβάλλοντος, είτε μεμονωμένα, είτε με συμπράξεις μεταξύ τους ή και με άλλους φορείς, κρατικούς ή μη. Τέτοια προγράμματα είναι το πρόγραμμα της Βρετανίας “Sustainable Schools” το οποίο άρχισε το 2006, της Αυστραλίας με τον ίδιο τίτλο το οποίο ξεκίνησε το 2003, της Νέας Ζηλανδίας κ.ά.

Στη χώρα μας, ως ανταπόκριση σε όσα προαναφέρθηκαν, θεσμοθετήθηκε το Βραβείο Αειφόρου Σχολείου από την Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού, προκειμένου να αναγνωρίσει, να προβάλει και να ενισχύσει τις προσπάθειες που γίνονται στα σχολεία σε διαφορετικά θεματικά πεδία, που εμπίπτουν όμως στο ευρύτερο πλαίσιο της αειφορίας ή της εκπαίδευσης για την αειφορία. Θεσμοθετήθηκε επίσης, προκειμένου να διαδώσει την καλή πρακτική που παράγεται στα σχολεία της χώρας, όπως επίσης να προβάλει την εργασία που γίνεται στο πλαίσιο σημαντικών δικτύων Π.Ε/ΕΑΑ. Το Βραβείο Αειφόρου Σχολείου είναι ένας διαγωνισμός μεταξύ σχολείων. Το αντικείμενο του διαγωνισμού είναι ο βαθμός ένταξης της οπτικής της αειφορίας στο σύνολο των λειτουργιών του σχολείου και ειδικότερα στα τρία πεδία που προαναφέρθηκαν, δηλαδή: το παιδαγωγικό, το κοινωνικό-οργανωτικό και το περιβαλλοντικό. Στόχος είναι να γίνει το «Βραβείο Αειφόρου Σχολείου» ένας σταθερός και υψηλού κύρους θεσμός της χώρας μας, θεσμός που θα συμβάλλει στην κοινή προσπάθεια για το «πρασίνισμα» του σχολείου και της κοινωνίας, για τον αναπροσανατολισμό όλης της ελληνικής κοινωνίας προς την αειφορία.

Το αειφόρο σχολείο συνιστά μια καινοτομία στις δομές του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Αποτελεί, ωστόσο, μια καινούρια προοπτική κι ένα πεδίο που παραμένει ανεξερεύνητο σε αρκετές όψεις και διαστάσεις του.

Κατά το πέρασμα από τη θεωρητική σύλληψη της ιδέας του αειφόρου σχολείου στην πρακτική εφαρμογή του στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σκηνικό, τα εμπόδια και οι δυσκολίες είναι πάρα πολλές, αφού η οικοδόμηση του αειφόρου σχολείου περνάει μέσα από βαθιές αλλαγές στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και προϋποθέτει τελικά, ριζικές ανατροπές τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο.

Οι πειραματισμοί του 19ου και του 20ου αιώνα (όπως π.χ. το Σάμερχιλ), έδωσαν ποικίλες όψεις σχολείων που έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, ωστόσο ποτέ δεν αποτέλεσαν τον γενικευμένο τύπο σχολείου. Ορισμένα από τα καινοτόμα και διαφορετικά σχολεία, τα οποία εμπνευσμένοι άνθρωποι της εκπαίδευσης οραματίστηκαν και προσπάθησαν να εφαρμόσουν (Skinner, Thorndike, Bruner, κ.ά.), είχαν χαρακτηριστικά που βρίσκουμε στο αίτημα για το σύγχρονο σχολείο, όπως για παράδειγμα την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση του μαθήματος, τη δημοκρατική λειτουργία της ηγεσίας του σχολείου, την μερική έως συνολική διαχείριση του σχολικού χρόνου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, κ.ά.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι παράγοντες όπως η διεύθυνση του σχολείου, ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις και το καλό σχολικό κλίμα, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές, η επιμόρφωση του προσωπικού, η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινωνίας στη σχολική πραγματικότητα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, χαρακτηρίζονται από όλες τις μελέτες ως οι βασικότεροι συντελεστές σχολικής αποτελεσματικότητας. Όμως, δεν αρκεί κάποιος να μελετήσει τα πορίσματα των διεθνών ερευνών αναφορικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου και να έχει αυτόματα το ιδανικό μοντέλο του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού οργανισμού. Κάθε σχολείο έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ενώ είναι ενσωματωμένο σε μια ευρύτερη κοινότητα από την οποία δέχεται επιδράσεις αλλά και επιδρά πάνω σε αυτή. Πρέπει, λοιπόν, να προσαρμόζονται τα ευρήματα όλων των μελετών, που έχουν πραγματοποιηθεί, στις ιδιαίτερες απαιτήσεις και ανάγκες του κάθε σχολείου (Davis & Thomas, αναφ. στο Πασιαρδής, 2004).

1.4 Στοιχεία ποιότητας στο σχολείο και εκπαίδευση για την αειφορία

1.4.1 Σχολική κουλτούρα, σχολικό κλίμα και εκπαίδευση για την αειφορία

Είναι αρκετά δύσκολο να προσδιοριστεί η έννοια του «σχολείου» με έναν ορισμό, αφού τόσο το ίδιο το σχολείο όσο και κάθε δραστηριότητα στο εσωτερικό του περιβάλλον, εκφράζουν φαινόμενα με πολυδιάστατες όψεις όπως η παιδαγωγική, η κοινωνική κ.α. (Σαΐτης, 2007). Η

Παπαναούμ (1995), αναφέρει πως το σχολείο λειτουργεί σε ένα πολύπλοκο περιβάλλον, με πλήθος εσωτερικών και εξωτερικών συστατικών. Ο αξιολογικός του χαρακτήρας το διαφοροποιεί από άλλες οργανώσεις, διότι ο προσανατολισμός του έχει και ατομική και κοινωνική διάσταση. Συγκεκριμένα αναφέρει μεταξύ άλλων πως «...το σχολείο παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, γενική παιδεία και εξειδίκευση. Συγχρόνως διαμορφώνει αντιλήψεις και πιστεύω, διαπλάθει συνειδήσεις, εμπνέει αξίες. Είναι ένα θεσμός που υπηρετεί κοινωνικούς και ατομικούς στόχους, και κρίνεται απ τη συμβολή του στην κοινωνική πρόοδο μέσω της ατομικής ολοκλήρωσης των μελών που συναπαρτίζουν την κοινωνία» (Παπαναούμ, 1995).

Ο Σαΐτης (2007), αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το σχολείο νοείται ως κοινωνική οργάνωση που χαρακτηρίζεται από μια αλληλεξάρτηση των στοιχείων της όπως αξίες, κοινωνικοί ρόλοι, σύστημα διοίκησης κ. α.), τα οποία και υπηρετούν τις ειδικές λειτουργίες (π.χ. ιδεολογικές, οικονομικές κ.α.) που αναλαμβάνει να επιτελέσει το σχολείο.

Οι έννοιες του «σχολικού κλίματος» ή της «σχολικής κουλτούρας» συνδέονται άμεσα με μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών, που συνθέτουν την ιδιαίτερη ταυτότητα κάθε σχολείου. Αναφέρονται κυρίως στο είδος της ατμόσφαιρας που επικρατεί, στο πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται, ενώ συγχρόνως μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για προβλέψεις σχολικών αποτελεσμάτων.

Ειδικότερα, το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχοκοινωνικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος. Δηλαδή αφορά ταυτόχρονα το φυσικό περιβάλλον του σχολείου (εξοπλισμός, μέσα διδασκαλίας, κτίριο, αυλή, χώροι γενικά), το κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή τις σχέσεις μέσα στο σχολείο και το μαθησιακό περιβάλλον, όπως συνθήκες διδασκαλίας, ενέργειες εκπαιδευτικών και μαθητών κατά τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Πασιαρδή, 2001α), δίνοντας σε κάθε σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, αυτό που τη διαφοροποιεί από άλλες σχολικές μονάδες, έστω κι αν μοιάζουν σ' όλα τα άλλα (Σαΐτης, 2007).

Το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των μαθητών και την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Επίσης, επηρεάζει και την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον για την εργασία τους, στοιχεία που με τη σειρά τους επιδρούν στην παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδή, 2001). Αντίστοιχα, το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο, την αίσθηση αποτελεσματικότητας και το ποσοστό συνεργασίας με τους συναδέλφους τους και θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001).

Το σχολείο έχει τα χαρακτηριστικά ενός ζωντανού οργανισμού με την οργανωτική και πολιτισμική έννοια. Κάθε ένας που συμμετέχει στο σχολείο οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι διευθυντές και η κοινότητα, βιώνουν το σχολικό κλίμα μέσω των αλληλεπιδράσεων τους με το σχολείο. Το σχολικό κλίμα δημιουργεί υγιή περιβάλλοντα μάθησης, τρέφει τα όνειρα και τις φιλοδοξίες των παιδιών και των γονέων τους, ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών και εξυψώνει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Freiberg & Stein, 2005, αναφ. στο Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010).

Τα σχολεία, στα οποία επικρατεί θετικό κλίμα, λειτουργούν αποτελεσματικά δημιουργώντας αισθήματα ικανοποίησης αλλά και υπευθυνότητας, σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και ενδυναμώνοντας την αίσθηση της ταυτότητας και την προσπάθεια για επίτευξη κοινών στόχων (Πασιαρδή, 2001). Από την άλλη, το καταθλιπτικό και απωθητικό κλίμα αποπνέει αίσθηση φθοράς και απογοήτευσης, επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της εργασίας, που προσφέρει ο εκπαιδευτικός και κατά συνέπεια ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2002).

Παιδαγωγικό και σχολικό κλίμα συνδέονται στενά με την έννοια «ποιότητα» και θεωρούνται, σε υψηλό βαθμό, κριτήρια εύρυθμης και θετικής λειτουργίας κάθε σχολείου (Ματσαγγούρας, 2001).

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η έννοια του σχολικού κλίματος έχει άμεση σχέση με την έννοια της κουλτούρας. Συγκεκριμένα, αντιλαμβάνονται τις δυο έννοιες ως ταυτόσημες. Σε πολύ γενικές γραμμές, ως κουλτούρα ενός οργανισμού ορίζεται ένα σύστημα κοινών προσανατολισμών που κρατούν τον οργανισμό ενωμένο και δίνουν σε αυτόν μια ξεχωριστή ταυτότητα. Περιλαμβάνει αόρατα, συμβολικά στοιχεία (αξίες, φιλοσοφίες, ιδεολογίες, πεποιθήσεις) αλλά και ορατά, υπαρκτά στοιχεία όπως προγράμματα, σκοποί του οργανισμού, δομή, κανόνες κλπ. (Tableman & Herron, 2004, αναφ. στο Παπαδημητρίου, 2010). Η σχολική κουλτούρα είναι η προσωπικότητα, η οποία διαμορφώνεται, και η εικόνα που δίνει το σχολείο προς τα έξω: «είναι οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες, τα σύμβολα, οι παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διακρίνουν από όλες τις άλλες» (Πασιαρδής, 2004). Η κουλτούρα φαίνεται να επηρεάζει, να καθορίζει τη στάση, τη διάθεση, τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα (Ρέππα κ. ά., 1999). Η κουλτούρα προσδίδει στον οργανισμό την αίσθηση της ταυτότητας, ενισχύει το αίσθημα αφοσίωσης προς αυτόν, ενδυναμώνει τη σταθερότητα του συστήματος και καθορίζει τη συμπεριφορά και τη στάση των μελών του.

Για πολλούς, το σχολικό κλίμα θα μπορούσε να θεωρηθεί υποσύνολο της κουλτούρας. Το κλίμα είναι ουσιαστικά η ερμηνεία της κουλτούρας που επικρατεί. Το θετικό κλίμα ενθαρρύνει τις

αλλαγές, τις μεταρρυθμίσεις και τις καινοτομίες. Η κουλτούρα και το κλίμα διαδραματίζουν πολύ σημαντικούς ρόλους στην ανάπτυξη και προώθηση κάθε αλλαγής. Η κουλτούρα διαμορφώνει αξίες και πιστεύω για θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και το κλίμα ενθαρρύνει ερμηνείες της κουλτούρας, που μεταφράζονται σε επιθυμητές ενέργειες.

Για να αποτελέσει η ΕΑΑ μέρος της καθημερινής εκπαίδευσης όλων των μαθητών και να διαχέεται σε όλη δομή και λειτουργία του σχολείου, θεωρήθηκε ως πιο πρόσφορη πρακτική η υιοθέτηση της προσέγγισης που εμπλέκει το σύνολο της σχολικής μονάδας, το όλο σχολείο (the whole school approach), με κεντρικό στόχο τη συνολική αναδόμηση του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπου το σχολείο μέσα από μια διαδικασία διερεύνησης, στοχασμού και βελτίωσης εργάζεται συνολικά για να αλλάξει την κουλτούρα του (Gough, 2005).

Οι ολιστικές προσεγγίσεις, που εστιάζουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες όπως η συμμετοχικότητα και η συνεργατικότητα, αντιπροσωπεύουν σήμερα μια εκπαιδευτική πρόταση που υπόσχεται να μειώσει τη διάσταση ανάμεσα στη γνώση και στις στάσεις και δράσεις με αειφορικό προσανατολισμό και να δώσει στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ΠΕ και ΕΑΑ), ένα βασικό ρόλο για την αναμόρφωση του σχολείου (Shallcross, 2006). Οι ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις αποτελούν εκπαίδευση για τη ζωή, αφού αποτελούν προσεγγίσεις που μπορούν να μεταβάλλουν το σχολείο σε ένα μικρόκοσμο αειφορικής κοινωνίας, ενώ εμπλέκουν σε κοινό πεδίο δράσης εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και την κοινότητα (Uzzell, 1999, αναφ. στο Ταμουτσέλη & Μητακίδου, 2006).

Ακόμα, η συζήτηση για αλλαγή κουλτούρας στο σχολείο, μέσα από την εμπλοκή του συνόλου της σχολικής μονάδας, εισάγει στα σχολεία την έννοια των «κοινοτήτων μάθησης» (*Learning Communities*) που αποτελούν μια βασική συνιστώσα του αειφόρου σχολείου σε κοινωνικό/οργανωσιακό επίπεδο. Όταν το ίδιο το σχολείο έχει προσανατολιστεί να λειτουργεί ως μια κοινότητα μάθησης, στοχάζεται πάνω στην αξία της μάθησης, της συμμετοχής και της ανάληψης δράσης. Παράλληλα η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συντελείται ενταγμένη στο πλαίσιο της συνολικής αναδόμησης του σχολείου. Όπως επισημαίνεται, η λειτουργία κοινοτήτων μάθησης είναι η μεγαλύτερη ελπίδα για την αλλαγή κουλτούρας του σχολείου σε πολλές κατευθύνσεις και σε πολλαπλά επίπεδα (Eaker et al, 2002). Έτσι, με την οργάνωση κοινοτήτων μάθησης, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μετεξελίσσονται από γραφειοκρατικά ιδρύματα μετάδοσης της γνώσης σε οργανισμούς μάθησης (*learning organizations*), με ιδιότητες αυτορρύθμισης και αυτοοργάνωσης (Dufour, 1997).

Σύμφωνα με την Παπαδημητρίου (2010), οι ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις προϋποθέτουν μια σχολική κουλτούρα και ένα σχολικό κλίμα που προσδιορίζει ένα πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου με χαρακτηριστικά όπως:

- * Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ όλων των παραγόντων του σχολείου, για την οριοθέτηση των στόχων και την υλοποίησή τους.
- * Διδακτικές πορείες που εμπεριέχουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.
- * Παρεμβάσεις από τους εκπαιδευτικούς στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου οι οποίες σχεδιάζονται μέσα από συνεργασίες μεταξύ τους και όχι μόνο.
- * Ερευνητικό πνεύμα από όλους τους συμμετέχοντες.
- * Οργάνωση και λειτουργία κοινοτήτων μάθησης με στόχο τη διαμόρφωση και υλοποίηση των δράσεων αλλά ταυτόχρονα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- * Ικανότητες και διάθεση από την πλευρά της διεύθυνσης του σχολείου, ώστε να υποστηρίξει τις απαιτούμενες καινοτόμες δράσεις.
- * Ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς και με την ευρύτερη κοινότητα του σχολείου.
- * Ύπαρξη κατάλληλων υποδομών καθώς και της απαιτούμενης οικονομικής ενίσχυσης ώστε να εξασφαλίζουν στο σχολείο συνθήκες που υποστηρίζουν την υλοποίηση των όποιων δράσεων αποφασιστούν.

Όμως, το συγκεντρωτικό και κεντρικά κατευθυνόμενο εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν ευνοεί την ανάπτυξη τέτοιων χαρακτηριστικών. Σύμφωνα με την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), το σημερινό σχολείο και κυρίως το Λύκειο, δεν προωθεί προσωπικές δεξιότητες και κλίσεις των μαθητών, υστερεί στην ελεύθερη έκφραση, στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και ομαδικών δράσεων, δεν αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την αρνητική αυτή εικόνα του σχολείου κυρίως, στην έλλειψη οργανικής σύνδεσης και αλληλεπίδρασης των στόχων και των σκοπών των σπουδών, με το ίδιο το περιεχόμενο σπουδών και τις ακολουθούμενες διδακτικές πρακτικές και στην κακή υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Φαίνεται πως ολόκληρο το παιδαγωγικό πλαίσιο, η υλικοτεχνική υποδομή αλλά και οι μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος χρειάζεται να επαναπροσδιοριστούν στην πράξη και στη λειτουργική «διεπαφή» τους με την σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Από την άλλη, το νομοθετικό πλαίσιο φαίνεται να υποστηρίζει ένα οικονομικά εξαρτημένο σχολείο, με αρκετούς παράγοντες να εμπλέκονται στις διαδικασίες και με συνέπεια να ενισχύεται, και σε αυτή τη περίπτωση, μία γραφειοκρατική κουλτούρα, που δεν βοηθά ιδιαίτερα στην γρήγορη ανταπόκριση του σχολείου στις ανάγκες και του ιδίου και της τοπικής κοινωνίας στην οποία ανήκει (Κιούση & Κοντάκος, 2006).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), τα βασικά χαρακτηριστικά των λειτουργιών και στάσεων του σημερινού σχολείου, τα οποία αποτελούν στοιχεία της κουλτούρας του είναι:

- * Ο ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας και η απομόνωση του εκπαιδευτικού στην αίθουσα του.
- * Η τυπική διεκπεραίωση της ύλης.
- * Η μετάθεση των ευθυνών «προς τα πάνω».
- * Ο κλειστός χαρακτήρας του σχολείου.
- * Η συγκέντρωση εξουσίας στο διευθυντή και ο περιορισμένος ρόλος του συλλόγου διδασκόντων.
- * Η αποσπασματικότητα στην αντιμετώπιση προβλημάτων και η απουσία μιας συνολικής προσέγγισης.

Στα παραπάνω χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου πρέπει να αναφέρουμε επίσης, ότι υπάρχει έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των συντελεστών του σχολείου, για την επίτευξη κοινών στόχων, ενώ το αυστηρά δομημένο και καθορισμένο πρόγραμμα, έχει ως συνέπεια η γνώση να αναπαράγεται στερεοτυπικά και εξετασιοκεντρικά και οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν δυνατότητες, αλλά ούτε και την κατάλληλη εκπαίδευση, για ουσιαστικές παρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα (Παπαδημητρίου, 2010). Τέλος, ο διευθυντής, παγιδευμένος στη γραφειοκρατία, δεν έχει την κατάλληλη εκπαίδευση και πολλές φορές τη διάθεση να προωθήσει καινοτομίες, με αποτέλεσμα, σε κάποιες περιπτώσεις, να αποτελεί ακόμα και τροχοπέδη στην προώθηση πρωτοβουλιών κάποιων εκπαιδευτικών με δημιουργικές ιδέες.

Συγκρίνοντας τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει το αειφόρο σχολείο, με αυτά που έχει σήμερα το σχολείο, διαπιστώνεται ότι αντιπροσωπεύουν διαφορετικές σχολικές κουλτούρες και διαφορετικό σχολικό κλίμα. Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς όμως ότι η οικοδόμηση ενός τέτοιου σχολείου περνάει μέσα από βαθιές αλλαγές, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, αφού το κτίσιμο του αειφόρου σχολείου, προϋποθέτει αλλαγές σε αντιλήψεις, νοοτροπίες, αξίες, απαιτεί μία διαφορετική κουλτούρα και αισθητική και εμπλέκει βαθιές αλλαγές και ριζικές ανατροπές του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και του γενικότερου κοινωνικοπολιτικού πλαισίου. Αν πραγματικά υπάρχει διάθεση να προωθηθεί η ιδέα του αειφόρου σχολείου, θα πρέπει το όλο εγχείρημα να ξεκινήσει από διαδικασίες βελτίωσης της κουλτούρας και του κλίματος που επικρατούν στο σχολείο κι αυτό γιατί ο μετασχηματισμός προς την αειφορία δεν επιβάλλεται εκ των άνω, αλλά επιτυγχάνεται από τη βάση, με τη

συνεργασία όχι μόνο όλων των παραγόντων του σχολείου, αλλά και με τη συμμετοχή της ευρύτερης κοινότητας (Παπαδημητρίου, 2010).

Η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας είναι δύσκολη και το πέρασμα από τη μια κουλτούρα στην άλλη είναι επώδυνο, άσχετα από το πόσο ωφέλιμη θα είναι η καινούρια κουλτούρα. Δεν υπάρχει εύκολος και μαγικός τρόπος να αλλάξει η κουλτούρα ή το κλίμα του σχολείου καθώς γενικά ο μετασχηματισμός ιδρυμάτων με πολύχρονη ιστορία, όπως είναι τα σχολεία, είναι εξαιρετικά δύσκολος, γιατί οι εμπλεκόμενοι διστάζουν να αλλάξουν παραδοσιακούς ρόλους, να ρισκινδυνεύουν, να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες και πολύ συχνά, εξαιτίας της ατολμίας τους, παραμένουν αδιάφοροι και δεν υποστηρίζουν την αλλαγή.

Όμως, η σχολική κουλτούρα δεν είναι στατική, αφού λειτουργεί συνεχώς σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία και αλλάζει με διάφορους τρόπους και για διάφορους λόγους. Έτσι η κουλτούρα μπορεί να αλλάξει ασυνείδητα, τυχαία και απρογραμματίστα, απλά γιατί κάποιες νέες αξίες και πιστεύω εισάγονται, είτε συνειδητά λόγω εισαγωγής κάποιων καινοτομιών μέσω των οποίων νόρμες και αξίες τροποποιούνται, είτε και λόγω έλευσης νέου διευθυντή. Ρόλο κλειδί στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου και στην προώθηση καινοτομιών, παίζει η διεύθυνση του σχολείου, καθώς εμπνέει και υποστηρίζει τις προσπάθειες. Γενικά όμως, η αλλαγή χρειάζεται συστηματική προσπάθεια και τη συμβολή όλων των άμεσα εμπλεκόμενων (Πασιαρδή, 2001β), αφού συνιστά ένα «κρίσιμο στρατηγικά άυλο στοιχείο», που προσδιορίζει τις προτεραιότητες, τις επιλογές, τις αποφάσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ανθρώπων μιας εκπαιδευτικής μονάδας για θέματα, όπως είναι οι καινοτομίες, οι αλλαγές, η ανάληψη πρωτοβουλιών και κινδύνων, η συνεχής μάθηση, η ανταπόκριση στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, η έμφαση στην ομαδική συνεργασία και την εμπιστοσύνη, η έμφαση στα αποτελέσματα και τη μακροπρόθεσμη επιτυχία. Όπως επισημαίνει ο Fullan (1991), η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας απαιτεί δυνατές και επίμονες προσπάθειες, καθώς πολλές από τις ισχύουσες πρακτικές αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των δομών και των συνηθειών των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας.

Η σχολική κουλτούρα μπορεί να επιφέρει τροποποιητικές αλλαγές σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και η ίδια να διαμορφωθεί και να αλλάξει ανάλογα με την κουλτούρα και την κοινωνική αντίληψη των ατόμων που μετέχουν στο σχολείο. Στην πρόκληση αυτή μπορεί να ανταποκριθεί η Π.Ε./ΕΑΑ., αν καταφέρει να εμπνεύσει και να συμπαρασύρει σε αλλαγές ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, αξιοποιώντας τη φιλοσοφία της ολιστικής σχολικής προσέγγισης.

Το πρώτο βήμα σε μια προσπάθεια αλλαγής της κουλτούρας του σχολείου και της προώθησης αλλαγών είναι η υιοθέτηση κοινών στόχων, η ύπαρξη κοινού οράματος ώστε το σχολείο να γίνει

«αιεφόρο». Το επόμενο βήμα, είναι η οργάνωση ενός συλλογικού πλαισίου, στο οποίο θα συμμετέχουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και μέσα στο οποίο θα πρέπει να επιδιώκεται η κατανόηση των στοιχείων της κουλτούρας, στο συγκεκριμένο σχολείο και του βαθμού που αυτά ενθαρρύνουν ή εμποδίζουν την επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων και ενεργειών, να επανεξετάζονται οι προσωπικές αξίες και παραδοχές των μελών της σχολικής κοινότητας (διευθυντών, εκπαιδευτικών και μαθητών), να καταβάλλεται προσπάθεια ώστε να καλλιεργηθεί σταδιακά πνεύμα συνεργασίας και τέλος να προγραμματίζονται οι ενέργειες που κρίνονται απαραίτητες, καθώς και στρατηγικές για την υλοποίησή τους (Παπαδημητρίου, 2010).

Η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, που προϋποθέτει η ανάπτυξη του αιεφόρου σχολείου, δεν είναι χρήσιμη μόνο για το σκοπό αυτό, αλλά αφορά και την εκπαίδευση γενικότερα, καθώς πολλά από τα χαρακτηριστικά του αιεφόρου σχολείου ταυτίζονται με αυτά του ποιοτικού, η επίτευξη του οποίου αποτελεί σήμερα επιδίωξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο. Η ΕΑΑ στην περίπτωση αυτή, έρχεται να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγής και προπομπός για την επίτευξη της σχολικής ανάπτυξης (Gough, 2005; Huckle, 2002 & 2008).

Έτσι η ολιστική προσέγγιση, που αντιμετωπίζει τον κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό ως ένα δυναμικό σύστημα, το οποίο επιδιώκει την ενσωμάτωση των αρχών της αιεφόρου ανάπτυξης στη βάση της συνολικής κουλτούρας που το εκφράζει (Jensen, 2005), έρχεται να προστεθεί στις συζητήσεις σχετικά με το σχολικό περιβάλλον που έχουν συνεισφέρει έννοιες, όπως, η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και η σημασία του ρόλου του διευθυντή του σχολείου (Σαΐτης, 2007), η «επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών» (Roland & Galloway, 2004 αναφ. στο Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010), η λειτουργία των σχολείων ως κοινοτήτων (Sergiovanni, 1994), το σχολείο ως εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών (Conley & Muncey, 2005 αναφ. στο Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010), ο “νέος επαγγελματισμός”, σύμφωνα με τον οποίο η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμπορεύεται με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και τη διαμόρφωση νέων σχέσεων με τους συναδέλφους, τους μαθητές, τους γονείς, τη διοίκηση (Hargreaves, 1994α), η μετατροπή της σχολικής μονάδας, σε κομβικό χώρο πειραματισμού και λήψης αποφάσεων (Little, 1993).

Ένα σχολείο που εργάζεται για την εκπαίδευση για την αιεφόρο ανάπτυξη, εστιάζει σε πραγματικές και ουσιαστικές αλλαγές (Fullan & Ballew, 2001b), δομημένες στην κουλτούρα, τις αξίες και τις προτεραιότητες του ίδιου των σχολείου και του άμεσου περιβάλλοντός του, ενώ τέτοιες προσεγγίσεις μπορεί να αποτελέσουν εφαλτήριο για αναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης και τη δόμηση νέου εκπαιδευτικού “παραδείγματος”, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές πραγματικότητες.

1.4.2 Ο διευθυντής του σχολείου και η εκπαίδευση για την αειφορία

Για τη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας, με σκοπό την προαγωγή της ποιότητας στο σχολείο, είναι ζητούμενο η στελέχωση των σχολικών μονάδων με ικανό ανθρώπινο δυναμικό. Το ανθρώπινο δυναμικό μπορεί να θεωρηθεί ως «περιουσιακό στοιχείο» για έναν οργανισμό, αφού ικανοί άνθρωποι με τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών εργασίας, αποτελούν τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχία ενός οργανισμού (Saiti, 2012). Η "ευθύνη" για την καλή λειτουργία του σχολείου ανήκει σε όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, κυρίως όμως, την επωμίζεται ο διευθυντής καθώς εξασφαλίζει τις απαραίτητες συνθήκες για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.

Η σχέση μεταξύ ποιότητας της ηγεσίας/διοίκησης και σχολικής αποτελεσματικότητας αναγνωρίζεται από όλους σχεδόν τους ερευνητές (Bush, 2008; Hargreaves & Hopkins, 1991; Sergiovanni, 1990; Θεοφιλίδης, 1994; Παπαναούμ, 1995; Πασιαρδής, 2004; Σαΐτης, 2002και2005; Στραβάκου, 2003). Όλοι τονίζουν τη σημασία της διεύθυνσης για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων, κάνοντας λόγο για τη διοίκηση/ηγεσία ως ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής που σχεδιάζεται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης και κατευθύνεται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας σε όλα τα σχολεία της χώρας, «φιλτράρεται» μέσα από τη σχολική διεύθυνση και μέσα από αυτή γίνεται πραγματοποιήσιμο. Ο βαθμός επιτυχίας της εφαρμογής των εκπαιδευτικών σχεδιασμών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες και, γενικότερα, από τα χαρακτηριστικά του διευθυντή του σχολείου (Σαΐτης, 2007). Ο ρόλος αυτός είναι σύνθετος, γιατί από τις θεσμικές προδιαγραφές προκύπτουν δύο μεγάλες κατηγορίες καθηκόντων: η πρώτη σχετίζεται με τις διοικητικές (γραφειοκρατικές) υποθέσεις του σχολείου και η δεύτερη συνδέεται με το χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα και ειδικότερα με τη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος στο σχολείο (Σαΐτης, 2002).

Το υπόδειγμα που θέλει το διευθυντή απλό διεκπεραιωτή των υποθέσεων της σχολικής μονάδας, δεν είναι πλέον πρόσφορο. Πρέπει να αλλάξει με το υπόδειγμα του διευθυντή – εμψυχωτή – ηγέτη, που παίρνει πρωτοβουλίες, χαρακτηρίζεται από ευελιξία και καινοτομία και διαμορφώνει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική (Σαΐτης, 2005). Η ανάδειξη της εκπαιδευτικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής διευρύνει όχι μόνο το ρόλο του διευθυντή σε «εμψυχωτή, υποστηρικτή και συνεργάτη» (Ματσαγγούρας, 2003), αλλά και του εκπαιδευτικού σε επαγγελματία, που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και σέβεται τους ρόλους και τις θέσεις, που απορρέουν από νέες ανακατατάξεις.

Η ηγεσία, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), αποτελεί μια σημαντική πλευρά της διοίκησης, ωστόσο, δεν ταυτίζεται μ' αυτήν. Είναι μέρος αυτής και αποβλέπει κυρίως στην αναγκαιότητα της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν. Η ηγεσία αναφέρεται κυρίως στην ικανότητα του ηγέτη να κατευθύνει τις διαδικασίες, ενώ η διοίκηση στην εκτέλεση των διαδικασιών (Χυτήρης, 1996). Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), ο ηγέτης είναι αυτός που έχει τη δυνατότητα να εξασφαλίσει την εκούσια και εθελοντική συμμετοχή των ατόμων για την επίτευξη κάποιου σκοπού.

Κατά τους Hoy & Miskel, (1996), τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού ηγέτη ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: (α) την προσωπικότητα, στην οποία εμπεριέχεται η αυτοπεποίθηση, η ακεραιότητα, η συναισθηματική ωριμότητα και η αντοχή σε στιγμές έντασης στον εργασιακό χώρο, (β) την παρακίνηση των εργαζομένων, στην οποία εμπεριέχεται το καθήκον, οι προσωπικές ανάγκες, οι αξίες και οι προσδοκίες και (γ) τις δεξιότητες, στις οποίες εμπεριέχονται οι διοικητικές, οι τεχνικές, οι προσωπικές καθώς και οι δεξιότητες αφηρημένης σκέψης και συνολικής θεώρησης (Κουτούζης, 1999).

Ο Duignan (1986), έχει την άποψη ότι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που συνιστούν την ουσία της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας είναι η δημιουργία ατμόσφαιρας, στην οποία κυριαρχεί η τάξη και η πειθαρχία, η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος, η ενθάρρυνση της συμμετοχικότητας και η εξασφάλιση δέσμευσης για την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Σαΐτης, 2007).

Σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000), τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη-διευθυντή είναι:

- Το όραμα, το οποίο πρέπει όχι μόνο να διαμορφώνει και να διατυπώνει με καθαρότητα λόγου και σαφήνεια σκέψης ο διευθυντής, για το σχολείο που διευθύνει, αλλά να προσφέρει και τον τρόπο για να κατακτηθεί. Με το όραμα το σχολείο καθορίζει με ακρίβεια την αποστολή του, καθώς δημιουργεί κλίμα ευρύτερης συναίνεσης για δραστηριότητες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Με βάση την αντίληψη αυτή, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι το όραμα αποτελεί το πιο σημαντικό στοιχείο της ηγεσίας, γιατί: (α) αποσαφηνίζεται η γενική κατεύθυνση, την οποία πρέπει μελλοντικά να ακολουθήσει το σχολείο, (β) προσδιορίζεται μια κοινή μελλοντική πορεία, αφού συμβάλλει στο συντονισμό όλων των εμπλεκόμενων προσώπων της σχολικής οργάνωσης και (γ) ενεργοποιείται και παρακινείται το προσωπικό, αφού η εκπλήρωση των στόχων του και η ικανοποίηση των προσδοκιών και των επιθυμιών του αποτελεί κοινή επιδίωξη για όλους (Μπουραντάς, 2001).

- Η ικανότητα μετασχηματισμού, δηλαδή η ικανότητα του διευθυντή να ενδυναμώνει τους

άλλους εκπαιδευτικούς, ώστε να μετασχηματίσουν την πρόθεση σε πραγματικότητα και να τη διατηρήσουν, υπερβαίνοντας το προσωπικό συμφέρον για χάρη της ομαδικής εργασίας.

- Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών του σχολείου, η οποία επιτυγχάνεται κυρίως με: (α) την εμπλοκή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων με αποτέλεσμα την περαιτέρω δραστηριοποίησή τους, (β) τη διάθεση του διευθυντή να λειτουργήσει αποκεντρωτικά δείχνοντας εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς, με την παραχώρηση μέρους της δύναμης και της εξουσίας του, ώστε να συνεισφέρουν στην οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, (γ) την ενθάρρυνση για συλλογική εργασία, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί, να αισθάνονται και να λειτουργούν ως μια αποτελεσματική ομάδα, (δ) τη στήριξη και ανταμοιβή των προσπαθειών τους και την εξάλειψη των αντιθέσεων, δημιουργώντας κατάλληλες συνθήκες για αποδοτική εργασία, (ε) την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες συνειδητοποιώντας τις δυνατότητές τους και (στ) τη δημιουργία κατάλληλων δομών και διαδικασιών που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση των στόχων τους.

- Η σταθερότητα και η ενσυνείδητη δράση, δηλαδή η δυναμική παρουσία του διευθυντή στο χώρο του σχολείου με την ανάληψη πρωτοβουλιών και την επιδίωξη αλλαγών, με απώτερο στόχο τη σταθερή ανάπτυξη της πορείας του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι ιδιαίτερα δραστήριος και να καταβάλλει συνεχείς και συστηματικές προσπάθειες, προκειμένου να εξασφαλίζει τους απαραίτητους πόρους και τις πηγές για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου που ηγείται.

- Η δημιουργικότητα, δηλαδή η ικανότητά του διευθυντή να επινοεί και να εφαρμόζει λύσεις κατάλληλες, για να αντιμετωπίζει με άνεση και επιτυχία τις δύσκολες καταστάσεις που παρουσιάζονται στο σχολείο.

- Η ευαισθησία, δηλαδή η κατανόηση που δείχνει ο διευθυντής στα συναισθήματα, τις προσωπικές φιλοδοξίες, τις ανάγκες αλλά και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών.

- Η επαγγελματική πληρότητα, δηλαδή η ικανότητά του διευθυντή, να ασκεί εκτός από τα διοικητικά του καθήκοντα και σημαντική επίδραση στη διδακτική εργασία του σχολείου.

Το σημαντικότερο ίσως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού ηγέτη, είναι η ικανότητα να δημιουργεί ένα ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης και εργασίας με υψηλές προσδοκίες (Θεοφιλίδης, 1994; Πασιαρδής, 2004), αφού όταν οι διευθυντές επιτυγχάνουν να δημιουργήσουν ένα ζεστό περιβάλλον, παράλληλα επιτυγχάνεται και μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου. Επίσης ο διευθυντής με τη συμπεριφορά του, τις αντιλήψεις, τις γνώσεις, τις ικανότητές, τις στάσεις και το παράδειγμά του επηρεάζει την ίδια την ταυτότητα, και συνεπώς την κουλτούρα, του σχολείου (Πασιαρδής, 2004).

Υπάρχουν όμως και συγγραφείς που παρουσίαζαν την ηγεσία "ως αλλοτριωτικό μύθο" (Gemmil & Oakley, 1992 αναφ. στο Μιχόπουλος, 1998). Ειδικότερα, η αναγκαιότητά της έχει αμφισβητηθεί, όταν πρόκειται για ομάδα προσώπων πνευματικά αναπτυγμένων, όπως ο σύλλογος διδασκόντων, η οποία μπορεί να αναλάβει την επίλυση κάθε προβλήματος μόνη της, χωρίς την παρουσία κάποιου ατόμου, ως ηγέτη.

Πολλοί ερευνητές συνδέουν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή με την επιτυχία ή όχι των προωθημένων μέσα στο σχολείο καινοτομιών (Fullan, 2005). Οι καλύτεροι διευθυντές, κατά τον Πασιαρδή (2004), είναι εκείνοι που λαμβάνουν ενεργό μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου, είναι καινοτόμοι και κύριοι φορείς καινοτομιών, έχουν υψηλές προσδοκίες πρώτα από τους εαυτούς τους και ύστερα από τους άλλους και είναι δια βίου μαθητές. Για την εφαρμογή καινοτομιών απαιτούνται ηγετικές μορφές ικανές να διαμορφώσουν εκπαιδευτικά «οράματα» και μακροχρόνιους στρατηγικούς στόχους ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004).

Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2004), ο ηγέτης καλείται να δώσει στη σχολική μονάδα μια νέα κουλτούρα και ένα προφίλ ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας, ενώ επιμένει στην αναγκαιότητα της αλλαγής και της καινοτομίας. Άλλωστε, η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (π.χ. Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης) προάγει την ομαδικότητα και τη συνεργασία και βελτιώνει το επικοινωνιακό κλίμα στη σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2005).

Η καινοτομία σχετίζεται με την πρωτοτυπία, τις νέες ιδέες και την αλλαγή. Καινοτόμος είναι ένας οργανισμός, όταν είναι πρωτοπόρος στην εφαρμογή μιας νέας ιδέας, ακόμα και αν η ιδέα αυτή δεν αποτελεί έμπνευση των μελών του οργανισμού (Μπελαδάκης, 2009). Μπορεί να θεωρηθεί και ως νέα ιδέα και πρακτική που είναι διαφορετική από εκείνες που εφαρμόζονταν σε προηγούμενες περιόδους. Όσον αφορά στην εκπαιδευτική καινοτομία, αυτή εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις διαστάσεις: (α) στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, (β) στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και (γ) στη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Fullan, 1991).

Οι καινοτόμες δράσεις στην εκπαίδευση, όπως η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ καθώς και η εφαρμογή του μαθήματος «Ερευνητική Εργασία», προσφέρουν μια διαφορετική προσέγγιση της γνώσης. Συνοδεύονται με νέες εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους και φιλοσοφία και αποτελούν βασική προϋπόθεση, ώστε να επιτευχθεί η προσαρμογή του σχολείου στις μεταβολές του περιβάλλοντος και η ανταπόκρισή του στις κοινωνικές ανάγκες και στις απαιτήσεις των μαθητών.

Ο διευθυντής, για να είναι εκφραστής της καινοτομίας, θα πρέπει να διακρίνεται για τον υψηλό

βαθμό αυτοσυνειδησίας και αυτογνωσίας και να έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τους μελλοντικούς στόχους που μπορούν να πραγματοποιηθούν. Η εικόνα που έχει διαμορφώσει ο ίδιος ο διευθυντής για την έννοια και την ουσία της καινοτομίας, μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο διαχείρισης της εφαρμογής μιας καινοτομίας και κατ' επέκταση και τα αποτελέσματά της. Ωστόσο είναι σημαντικός ο ρόλος του στην εφαρμογή της καινοτομίας, γιατί είναι αυτός που θα ενημερώσει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για τις αλλαγές που θα ακολουθήσουν και θα φροντίσει για την εφαρμογή τους. ενώ είναι αυτός που αν χρειαστεί, θα διαχειριστεί τις συγκρούσεις και τη διαδικασία της αλλαγής (Ράπτης, 2006). Επίσης, αποτελεί το διαμεσολαβητή ανάμεσα στον εσωτερικό κόσμο του σχολείου και τους εξωσχολικούς εκπαιδευτικούς φορείς. Όμως, για να μπορέσει ο διευθυντής να διαχειριστεί την καινοτομία, θα πρέπει να έχει τις απαραίτητες γνώσεις και την ικανότητα να θέτει στόχους και να οδηγείται σε σχεδιασμούς (Ράπτης, 2006). Επομένως, ο διευθυντής έχει αποφασιστικό ρόλο στην πορεία της αλλαγής, γιατί είναι αυτός που θα ενθαρρύνει και θα καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή των καινοτομιών που προτείνονται (Hoyle, 1975 αναφ. στο Μπελαδάκης, 2010).

Όταν μάλιστα το σχολείο βάζει νέους στόχους, όπως την εφαρμογή ενός προγράμματος που προάγει την αλλαγή της κουλτούρας, όπως είναι το «αειφόρο σχολείο», τότε ο διευθυντής έχει πολλαπλό ρόλο, με αυξημένες απαιτήσεις. Ο κάθε διευθυντής δραστηριοποιείται μέσα στη σχολική μονάδα με πολλαπλό τρόπο, καθώς ο ρόλος του καθορίζεται ως οργανωτής, ως επόπτης, ως εκπαιδευτής, ως συντονιστής, ως εκπαιδευτικός, ως ρυθμιστής λειτουργικών θεμάτων και ως εκπρόσωπος το σχολείου (Σαΐτης, 2008). Κάποιοι από αυτούς τους ρόλους, αν όχι όλοι, ενδυναμώνονται, καθώς στο αειφόρο σχολείο οι διευθυντές καλούνται να ανταποκριθούν στη σημαντική πρόκληση της μετάφρασης του οράματος της ΕΑΑ στο σχολείο σε πράξη, αφυπνίζοντας και εμπνέοντας όλους τους συμμετέχοντες στην υιοθέτηση των κατάλληλων πρακτικών (Ζαχαρίου κ.α., 2008). Ωστόσο αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαδικασία μεταβίβασης του οράματος καθώς δημιουργούνται αναστολές στους εκπαιδευτικούς είτε από φόβο δέσμευσης ή επιβάρυνσης είτε από ελλιπή επιμόρφωση, κυρίως στην ΕΑΑ, είτε ακόμα και από αμφισβήτηση του ίδιου του διευθυντή. Όμως, ο διαχειριστής της καινοτομίας είναι πάντα παρών και λειτουργεί ως καθοδηγητής, ως εμπνευστής και ως παρακινητής. Στόχος του είναι να μην επηρεάζονται οι άλλοι από αρνητικές καταστάσεις, αλλά με τους κατάλληλους τρόπους να τους παροτρύνει να γίνουν αρωγοί αυτής της αλλαγής και να μην επιτρέψει περιπτώσεις παλινδρόμησης (Ντάνος & Ζαβλανός, 2009).

Έτσι η ηγεσία του αειφόρου σχολείου αποτελεί μια πρόκληση για τον διευθυντή καθώς απαιτείται αυξημένη ενεργοποίηση του εμπνευστικού ρόλου του, αλλά και αποτελεσματική διαχείριση του διοικητικού. Όπως η Harris (2008), παρατηρεί για την αποτελεσματική ηγεσία

του αειφόρου σχολείου, χρειάζονται ισχυρό όραμα, υψηλές προσδοκίες, ευκρινείς στόχοι, ώθηση και αποφασιστικότητα και εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση. Επίσης αυτή η ηγεσία πρέπει να έχει έναν βαθιά ηθικό σκοπό και να είναι μοιρασμένη, δηλαδή συμμετοχική (Harris, 2008). Εξάλλου στην ποιοτική ηγεσία οι λέξεις “ισχύς” και “εξουσία” έχουν αντικατασταθεί απ τις λέξεις “ενδυνάμωση” και “συνεργασία”. Έτσι ο αποτελεσματικός ηγέτης αξιοποιεί τις ικανότητες των ατόμων, συνεργάζεται, εργάζεται ομαδικά και δημιουργεί μια ατμόσφαιρα, μέσα στην οποία το σύστημα και τα άτομα συνεχώς βελτιώνονται (Ντάνος & Ζαβλανός, 2009).

Το μοντέλο της ηγεσίας του αειφόρου σχολείου, έτσι όπως διαγράφεται, προσεγγίζει αυτό της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οποία προκύπτει όταν ο διευθυντής, ως ηγέτης της σχολικής μονάδας, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να υπερβούν το προσωπικό τους συμφέρον για χάρη της ομαδικής εργασίας, ενώ η εμπλοκή μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανεβάζουν ο ένας τον άλλον σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, αφιέρωσης παρακίνησης και ηθικότητας. Μέσω της μετασχηματιστικής διαδικασίας τα κίνητρα του ηγέτη και του υφιστάμενου ενοποιούνται (Ράπτης & Βιτιλάκη, 2007). Αντίθετα, στη συναλλακτική ηγεσία, το άλλο μοντέλο ήγεσίας που προβάλλεται, ο ηγέτης επηρεάζει τους υφιστάμενους του μέσω μιάς συναλλαγής και εστιάζει περισσότερο στις δομές και τους σκοπούς του σχολείου ενώ δεν εστιάζει στους ανθρώπους (Harris et al., 2003).

Όμως, όσον αφορά τους καλύτερους ηγέτες, φαίνεται πως είναι αυτοί που αξιοποιούν τους ανθρώπους (Σαϊτης, 2005).

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει ως κύριο μέλημά του τη διεκπεραίωση της καθημερινότητας του σχολείου (Λάκαςας, 2007). Οι λόγοι που συμβαίνει αυτό έχουν προέλευση κυρίως από τα στερεότυπα που χαρακτηρίζουν την επιλογή, την κατάρτιση και την αποστολή των ηγετικών στελεχών. Θεωρώντας ότι ο διευθυντής ενός ποιοτικού σχολείου μπορεί να αποτελέσει πυρήνα διάχυσης και πολλαπλασιαστή θετικών ιδεών και τάσεων, εμψυχωτή και παρακινητή καινοτόμων δράσεων και αρωγό σε κάθε προσπάθεια για αλλαγή στο χώρο του σχολείου, γίνεται εύκολα αντιληπτή η σπουδαιότητα της δικής του κουλτούρας και θέσης, για τη στήριξη της εκπαίδευσης για την αειφορία και το περιβάλλον. Απαραίτητο στοιχείο, για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά ο διευθυντής στον πολυδιάστατο ρόλο του, αποτελεί η συνεχής αναβαθμισμένη και επικαιροποιημένη επιμόρφωση και κατάρτιση, που θα τον βοηθήσει να κάνει κτήμα του τις τεχνικές της οργάνωσης και διοίκησης αλλά και σχετικές γνώσεις και δεξιότητες, που αφορούν μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές, της εκπαίδευσης για την αειφορία και το περιβάλλον (Βαχτσεβάνου κ. α., 2006) και παράλληλα να έχει την απαιτούμενη στήριξη και την απαραίτητη βοήθεια από

την πολιτεία και τους ειδικούς επιστήμονες (Στραβάκου, 2003). Όμως το σημαντικότερο στοιχείο, που μπορεί να προάγει τις ικανότητες ενός διευθυντή, αποτελεί η προσέγγιση που αφορά την προώθηση της αειφορίας με την εμπλοκή του συνόλου της σχολικής μονάδας, η οποία εστιάζει σε εκπαιδευτικές διαδικασίες όπως η συμμετοχικότητα και η συνεργατικότητα και εισάγει στα σχολεία την έννοια των λεγόμενων «κοινοτήτων μάθησης». Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες οι καλύτεροι ηγέτες είναι αυτοί οι οποίοι γίνονται με τις "πραγματικές και ζώσες εμπειρίες, που βιώνουν μέσα στους χώρους εργασίας και με την παράλληλη και κατάλληλη ανάπτυξη των ηγετικών δεξιοτήτων τους", ενώ η πιο σημαντική μεταβλητή, που εγγυάται τη βελτίωση του ηγέτη, είναι η ύπαρξη στενής σχέσης με τους συνεργάτες του (Δαμουλιάνου, 2005). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Ζαβλανό (1998), ο ηγέτης "δε γεννιέται, αλλά γίνεται", είναι δηλαδή δημιούργημα εκπαίδευσης, κατάρτισης και εμπειρίας. Ο Little (1993), συνδέοντας την επαγγελματική ανάπτυξη με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, τόνισε ότι οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης, χρειάζεται να ανακαλύπτουν επαρκείς ευκαιρίες μάθησης μέσα στους σχολικούς χώρους και στο καθημερινό διδακτικό τους έργο, να επινοούν λύσεις σε τοπικό επίπεδο και να αναπτύσσουν πρακτικές, οι οποίες θα διαφοροποιούνται από εκείνες που θεωρούνται ως αποτελεσματικές.

Στην προοπτική του «αειφόρου σχολείου», σημειώνεται μια συνεχής φροντίδα του διευθυντή για κινητοποίηση του συλλόγου διδασκόντων, εμπλοκή των γονέων και σύνδεση με την τοπική κοινωνία. Επομένως, ευθύνη του διευθυντή είναι να μετατρέψει το σχολείο σε μια κοινότητα αλληλοεπηρεαζόμενων προσώπων, με σκοπό την ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επίτευξη μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης για την αειφορία.

1.4.3 Άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και εκπαίδευση για την αειφορία

Το «άνοιγμα του σχολείου στη ζωή» ή η «σύνδεση του σχολείου με τον έξω κόσμο» ή η «αλληλεπίδραση σχολείου και κοινότητας», εμφανίζεται ως διαρκές αίτημα για τη δημιουργία ενός ποιοτικού σχολείου. Κατά τον Καλαβάση (2007), η παιδεία του παιδιού και του πολίτη διαμορφώνεται από την αλληλεπίδρασή του με ανοιχτά δυναμικά συστήματα, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο, η κοινωνία. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας, η βιωσιμότητα των γνώσεων και της τεχνογνωσίας, η προσαρμοστικότητα της ικανότητας αντίληψης και επίλυσης προβλημάτων, η ικανότητα δημιουργικής συνεργασίας, καθώς και άλλοι εξίσου σημαντικοί παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας, που εντάσσονται στα πεδία της κουλτούρας της κοινωνικοποίησης και των συναισθημάτων, δεν εξαντλούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον ούτε καλλιεργούνται μόνο μέσα στο σχολείο, αλλά στο πλαίσιο των σχέσεων, που αναπτύσσει και εσωτερικεύει το άτομο και στα τρία συστήματα.

Το σχολείο, όπως διαφαίνεται σε κριτικές προσεγγίσεις κειμένων των "καταστατικών" διεθνών συναντήσεων για το ρόλο του (Στοκχόλμη, 1972; Βελιγράδι, 1975; Τιφλίδα, 1977), βασικό σκοπό έχει τη διαφοροποίηση των μορφών και του τρόπου με τον οποίο οι κοινωνίες βλέπουν τα σύγχρονα προβλήματα και λαμβάνουν αποφάσεις για την επίλυσή τους. Μέχρι και σήμερα, η αδυναμία κατανόησης των αλληλεξαρτήσεων μεταξύ των στοιχείων των οικοσυστημάτων, αλλά και των διασυνδέσεών τους και της επιρροής που ασκούν στις τοπικές κοινωνίες, ήταν ο λόγος για σημαντικές οικολογικές και οικονομικές καταστροφές, αποτυχημένα κοινωνικά προγράμματα και τη δημιουργία προβλημάτων στην επίτευξη 'βιώσιμων' κοινωνιών. Το κέντρο βάρους βρίσκεται λοιπόν στην αναγνώριση από τους μαθητές των σχέσεων του ανθρώπου με το περιβάλλον, ως μία ολότητα, και μέσου αυτής στην αναγνώριση των δυνατοτήτων δράσης.

Σύμφωνα με τη Φλογαΐτη (1993), η μελέτη συγκεκριμένων περιβαλλόντων και προβλημάτων που αφορούν στην κοινότητα, και μάλιστα μέσα από διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων καθιστά απαραίτητο το άνοιγμα των εκπαιδευτικών δομών στη ζωή της κοινότητας και την αλληλεμπλοκή τους στα προβλήματα που απασχολούν αμφότερους. Πρόκειται για μία ταυτόχρονη αλληλοδιείσδυση, «υλική» και «θεσμική», μεταξύ εκπαιδευτικού ιδρύματος και κοινωνίας, η οποία επιτρέπει τελικά σε μαθητές να απεγκλωβιστούν από τους τέσσερις τοίχους της κατευθυνόμενης διδασκαλίας και να μετάσχουν στα κοινωνικά δρώμενα.

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες που αφορούν κάθε παρέμβαση στην εκπαίδευση που στηρίζεται σε πρωτοπόρες και πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες, οι οποίες εφαρμοζόμενες επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές, στους ρόλους και στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου δημιουργούν διαύλους επικοινωνίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία, τα προβλήματά της και τους φορείς της. (Ματσαγγούρας, 2011). Η καινοτομία στο σχολείο δεν είναι μόνο εκτέλεση ενός σχεδίου ξεκομμένου από τον περίγυρό του αλλά μια διαδικασία βαθιά συνδεδεμένη με την τοπική κοινωνία στην οποία εντάσσεται η σχολική μονάδα. Ειδικότερα με την Π.Ε/ΕΑΑ το σχολείο «ανοίγει» στους γονείς, στην τοπική κοινωνία στους φορείς αλλά και στους απλούς πολίτες, γίνεται μέλος που αλληλεπιδρά δυναμικά με την τοπική κοινωνία σε ρόλο συμμετοχού και συνυπεύθυνου στα τοπικά δρώμενα (Shallcross, 2004), αφού στοχεύει στη διάπλαση «περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών» και «υπεύθυνων κοινωνικών ομάδων» (Hungerford-Volk, 1990). Η προβληματική αυτή εστιάζεται στο να εισπράξει συμπαράσταση, αλλά και να επιτύχει κατά το δυνατόν άμεσα αποτελέσματα, τόσο σε αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών των πολιτών όσο και ενίσχυση των παιδαγωγικών διαδικασιών, αφού είναι δεδομένη η επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στους μαθητές (Ξωχέλλης, 2000).

Συνεπώς το σχολείο με την Π.Ε/ΕΑΑ οφείλει να ενισχύσει το ρόλο της εκπαίδευσης στις

τοπικές κοινωνίες. Μια τέτοια κατεύθυνση περιλαμβάνει -μεταξύ άλλων διαστάσεων :

- Την "εκμετάλλευση" του τοπικού χώρου, ως χώρου πληροφοριών για την διαμόρφωση διδασκαλίας και μάθησης, αφού η τοπική κοινωνία διαθέτει ένα σύνολο πόρων φυσικών, τεχνολογικών, οικονομικών, πολιτιστικών που αποτελεί τα δυναμική της ενδογενούς της ανάπτυξης της και το σχολείο οφείλει να το «εκμεταλλευτεί».
- Την εμπέδωση μιας πολυδιάστατης αντίληψης για ισότιμη συνύπαρξη με το γενικότερο περιβάλλον (φυσικό-ανθρωπογενές).
- Τη διάχυση αλλά και εισαγωγή γνώσης και στάσεων προς και από την τοπική κοινωνία σε μια αμφίδρομη σχέση, έτσι ώστε να υπάρχει αποτελεσματικότητα των στοχεύσεων του σχολείου, αφού ως θεσμός δεν λειτουργεί σε κοινωνικό κενό.

Οι κοινωνικές αναγκαιότητες και προκλήσεις επιβάλλουν στο σχολείο μια διευρυμένη οπτική, η οποία εκτός από γνωστικά στοιχεία, εμπεριέχει δημιουργικότητα και οργάνωση πρωτοβουλιακών δραστηριοτήτων.

Αυτή η διαδικασία αποπεριθωριοποίησης του σχολείου και σύνδεσής του με τα κοινωνικά δρώμενα, η οποία συνολικά προωθείται από την Π.Ε/ΕΑΑ, λειτουργεί απελευθερωτικά για το μαθητή, τον οποίο τοποθετεί πλέον στην κοινωνία στην οποία ανήκει οργανικά και, βεβαίως:

- αυξάνει την αυτοπεποίθησή του, αφού αυτός επεξεργάζεται προβλήματα και διερευνά λύσεις, έξω από το προστατευτικό περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας,
- τον φέρνει σε άμεση επαφή με την πραγματικότητα, με αποτέλεσμα αυτός να συνειδητοποιείται σχετικά με τα προβλήματα και, γενικότερα ως πολίτης και
- μειώνει σημαντικά τις επιδράσεις της διαμεσολάβησης ή διαστρέβλωσης όσον αφορά στη μετάδοση της γνώσης (Φλογαίτη,1993).

Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής ασκείται στο να επιδεικνύει έντονα το ενδιαφέρον του και για όλα τα θέματα και προβλήματα της τοπικής κοινωνίας στην οποία ζει. Δηλαδή μαθαίνει να συμμετέχει και να διαμορφώνει την πολιτική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή της κοινωνίας στην οποία ζει. Επίσης, ο μαθητής επισημαίνοντας προβλήματα του περιβάλλοντος του χώρου όπου ζει, ενδιαφέρεται και συμμετέχει στα ευρύτερα προβλήματα της κοινότητας, της κοινωνίας, του κράτους και ολόκληρης της ανθρωπότητας.

Ειδικότερα στο αειφόρο σχολείο, όλη η σχολική μονάδα σε σύνδεση με την κοινότητα, συμμετέχει στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση ποικίλων δράσεων ενταγμένων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία. Στην περίπτωση αυτή δηλαδή, όλο το σχολείο επιδιώκει να λειτουργήσει μέσα σε ένα ριζικά αναμορφωμένο σχολικό πρόγραμμα (ωρολόγιο

και αναλυτικό) και αλληλεπιδρώντας με την τοπική κοινωνία, αναλαμβάνει και πραγματοποιεί έρευνες, δράσεις και προγράμματα διεπιστημονικού χαρακτήρα και έρευνες δράσης. Η ίδια η σχολική μονάδα, διαμορφώνει το στοχαστικοκριτικό πλαίσιο ανάληψης δράσεων και μέσα από τη συμμετοχή και την ανάπτυξη συνεργασιών, μεταξύ των φορέων της εκπαιδευτικής αλλά και της τοπικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντές, γονείς, τοπικοί φορείς), λειτουργεί ως πυρήνας, που τροφοδοτεί ολόκληρη την τοπική κοινωνία με παραδείγματα «καλής πρακτικής».

Πρωτοβουλίες τέτοιου τύπου, που αναλαμβάνονται στο πλαίσιο οικοδόμησης του αειφόρου σχολείου, δεν αφορούν βέβαια μόνο στην Π.Ε/ΕΑΑ αλλά στο σύνολο της σχολικής γνώσης και πρακτικής και απαντούν στο αίτημα για το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή και τη σύνδεσή του με την κοινωνία. Η Π.Ε/ΕΑΑ στην περίπτωση αυτή, έρχεται να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγής και προπομπός για την επίτευξη της σχολικής ανάπτυξης. Ταυτόχρονα η ένταξη του σχολείου στο κοινωνικό υπερσύστημα, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μαζί του είναι ένα από τα κριτήρια αποτελεσματικότητάς του (Σαϊτης, 2002).

Μέχρι σήμερα γίνεται φανερό η έλλειψη ανοίγματος του σχολείου στη ζωή και τις δραστηριότητες της τοπικής ή της ευρύτερης κοινωνίας, μέσα από τη μονοδιάστατη χρήση του σχολείου, που αφιερώνεται στις «τυπικές» σχολικές υποχρεώσεις, καθώς και την έλλειψη προσανατολισμού του τυπικού προγράμματος σπουδών σε περιεχόμενο που αντλείται από τις τοπικές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες. Οι κύριοι λόγοι γι αυτό, οφείλονται στο ότι δραστηριότητες, που αφορούν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, προάγουν διαφορετικό τύπο γνώσης και διαφορετικές διδακτικές πρακτικές, από την επικρατούσα παράδοση στο σχολείο, όπου έχει επικρατήσει η διδασκαλία της γνώσης να γίνεται σε χωριστά γνωστικά αντικείμενα με ακαδημαϊκά κριτήρια και τις συνακόλουθες διδακτικές προσεγγίσεις (Goodlad, 1984 αναφ. στο Παπαδημητρίου, 2012). Γενικά, η γνώση που εκτιμάται στο σχολείο είναι η υψηλού επιπέδου ακαδημαϊκή γνώση, που παράγει η αντίστοιχη επιστημονική κοινότητα, ενώ γνώσεις διεπιστημονικού χαρακτήρα, κοινωνικές γνώσεις, γνώσεις που αφορούν στην καθημερινή ζωή, προσωπικές γνώσεις, θεωρούνται χαμηλού επιπέδου. Έτσι αναπόφευκτα προγράμματα Π.Ε/ΕΑΑ που προωθούν τις γνώσεις αυτές και τις συνακόλουθες διδακτικές προσεγγίσεις όπως τη μάθηση μέσω διερεύνησης, την ομαδική εργασία, τη δημοκρατική συμμετοχικότητα κτλ. και τα οποία γενικά τείνουν να συνδέσουν το πρόγραμμα του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, δεν ευδοκιμούν γιατί στην ουσία αυτά τείνουν να επηρεάσουν και να αλλάξουν την υπάρχουσα οργάνωση και πρακτική του σχολείου (Gleeson, 1979 αναφ. στο Παπαδημητρίου, 2012).

Όμως, παρά το γεγονός ότι δεν έχει ενσωματωθεί η εκπαίδευση έξω από τη σχολική τάξη στα

προγράμματα του σχολείου, υπάρχει μια γενικότερη αναγνώριση για το γεγονός ότι το περιβάλλον προσφέρεται ως πλαίσιο για διδακτικές προσεγγίσεις, σε όλες τις περιοχές του σχολικού προγράμματος, καθώς προάγει σε κάποιο βαθμό πολλούς από τους στόχους των νέων προγραμμάτων, όπως διάθεση για μάθηση, μάθηση μέσα από θέματα της καθημερινής ζωής, δόμηση της γνώσης από άμεσες εμπειρίες, απόκτηση γνώσης στα διάφορα αντικείμενα, αλλά και γνώσης διεπιστημονικού χαρακτήρα, υψηλής στάθμης δεξιότητες σκέψης, διερευνητικό πνεύμα, δεξιότητες αξιολόγησης, βασικές δεξιότητες για τη ζωή όπως συνεργασία και διαπροσωπική επικοινωνία, δεξιότητες λήψης αποφάσεων, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, κοινωνική υπευθυνότητα κτλ. Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2002), το σχολείο, ως κοινωνικός οργανισμός, δεν πρέπει να περιοριστεί στα στενά πλαίσια του εσωτερικού του περιβάλλοντος, αλλά να αναπτύξει συνεργασίες με την κοινωνία στην οποία ανήκει, για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη επίτευξη των επιδιώξεων του.

Είναι λοιπόν απαραίτητο να δοθεί έμφαση σε πρωτοβουλίες αμφίδρομης επικοινωνίας και ενδυνάμωσης της σχέσης σχολείου και κοινωνίας, για την εξασφάλιση ενός καλύτερου μέλλοντος για όλους τους πολίτες, σημερινούς και αυριανούς, αφού το σχολείο είναι ένας θεσμός που στοχεύει στη μεταφορά των αξιών της κάθε κοινωνίας για να διασφαλίσει το μέλλον της (Κακανά, 1994).

1.4.4 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και εκπαίδευση για την αειφορία

Σε μια εποχή που οι ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές αντανakλούν στο σχολείο και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παίζει καθοριστικό ρόλο για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά και για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη του σχολείου (Hargreaves & Fullan, 1995). Ο Ξωχέλλης (2005), αναφέρει ότι αποτελεί εδραιωμένη πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός δε γεννιέται, αλλά γίνεται μέσω μιας εξελικτικής διαδικασίας, επαγγελματικής και προσωπικής, η οποία περιλαμβάνει τρεις φάσεις, τη βιογραφία του και τις βασικές του σπουδές, την επαγγελματική του κοινωνικοποίηση στο σχολείο και όλες τις δράσεις συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (επιμόρφωσης).

Κατά μία άποψη η επιμόρφωση λειτουργεί ως εμπλουτισμός, βελτίωση, ανανέωση ή αντικατάσταση της αρχικής εκπαίδευσης, ως εμβάθυνση σε συγκεκριμένη γνωστική περιοχή ή σε θέματα επιστημών της αγωγής και τέλος ως σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Παράλληλα οι διαφοροποιήσεις στα προγράμματα σπουδών, οι νέες μεθοδολογίες (κριτική θεώρηση, λύση προβλημάτων, σχέδια

εργασίας-project κ.τ.λ.), οι νέες μορφές εκπαίδευσης (εκπαίδευση ενηλίκων, εξ αποστάσεως εκπαίδευση κ.τ.λ.) και ο γρήγορος ρυθμός παλαίωσης της γνώσης στην εποχή μας, αναδεικνύουν την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Είναι επίσης αναγκαία γιατί εξασφαλίζει τη συστηματική πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις εισαγωγής εκπαιδευτικών καινοτομιών (Γκότοβος, 1982).

Ωστόσο, μια διευρυμένη σήμερα θεώρηση της επιμόρφωσης και γενικότερα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως αποκαλείται πλέον στη βιβλιογραφία, περιλαμβάνει όλες εκείνες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες, αλλά και τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας και του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη (Hoyle, 1980; Joyce & Showers, 1980, αναφ. στο Υφαντή & Βοζαίτης, 2007).

Οι Fullan & Hargreaves (1995), όρισαν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα γνωστικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, τη συμπλήρωση των γνώσεων, που οι εκπαιδευτικοί απόκτησαν κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, τη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας μεταξύ τους, καθώς και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του ρόλου, που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί στην κοινωνία. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, κάθε επιμορφωτική διαδικασία μπορεί να λειτουργεί και ως μια ανοιχτή πρόκληση για τον εκπαιδευτικό, αφού μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων που ενισχύουν την προσωπική, συνεχή και πολυεπίπεδη αυτοβελτίωσή του και τον στηρίζουν στον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό της εποχής του (Υφαντή, 2004α).

Σε μια τέτοια διαδικασία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επανεξετάζουν, να ανανεώνουν τους στόχους της διδασκαλίας και να επεκτείνουν τη δέσμευσή τους για τη συνολικότερη βελτίωση του σχολείου, ως φορείς αλλαγής, οπότε, εκτός από τη διάθεση για έρευνα, αναζήτηση και αναστοχασμό, απαιτείται να αποκτούν και να αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη, ανταποκρινόμενοι σε έναν τρόπο επαγγελματικής σκέψης, που διευκολύνει τη διάδραση με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους, σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Day, 2003).

Η επαγγελματική ανάπτυξη συνίσταται λοιπόν από ποικίλες εμπειρίες μάθησης, οι οποίες στοχεύουν στην απόκτηση εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελεσματικών στην εκπαιδευτική πράξη (Ματσαγγούρας, 2005) και στην καλλιέργεια τρόπων παρέμβασης στις εκπαιδευτικές πρακτικές, ώστε οι εκπαιδευτικοί να προωθούν τους μαθησιακούς, αναπτυξιακούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και ηθικούς σκοπούς της εκπαίδευσης.

Η θεσμοθέτηση της ΠΕ/ΕΑΑ, έφερε νέες εκπαιδευτικές κατευθύνσεις, εισάγοντας τη διεπιστημονικότητα, την ολιστική προσέγγιση, τη διαθεματικότητα, τη διερευνητική και βιωματική προσέγγιση της μάθησης, στοιχεία που γενικεύονται πλέον μέσα από τις Ερευνητικές Εργασίες στο Λύκειο, αφού αφορούν όλο τον εκπαιδευτικό και μαθητικό πληθυσμό και συστηματοποιούνται.

Ταυτόχρονα όμως αποκάλυψε και τη φτώχεια της διδακτικής πρακτικής στην Ελλάδα, όσον αφορά σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και στρατηγικές, την ελλιπή εξοικείωση με τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τόσο στα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος όσο και στο χώρο των καινοτόμων προγραμμάτων. Αναδύθηκε έτσι επιτακτικά η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ο Shallcross (2006), αναφέρει ότι η προώθηση των αλλαγών στην εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη και τα βιώσιμα σχολεία, συνδέονται με την κατάλληλη επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, που αφορά στη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων, που χρειάζονται για τη βελτίωση των επαγγελματικών τους πρακτικών. Μάλιστα, ιδιαίτερη σημασία έχει η ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έτσι, ώστε η μάθηση να μετατρέπεται σε απαραίτητο συστατικό των παρεμβάσεων που οδηγούν στη σχολική βελτίωση (Fullan, 1992; Harris, 2002).

Ειδικότερα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ αποτελεί μια σύγχρονη αναγκαιότητα, καθώς η ΠΕ/ΕΑΑ, ως θεματικό πεδίο, έχει εξ ορισμού σύνθετους στόχους και διεπιστημονικό χαρακτήρα, εισάγει νέες έννοιες, υιοθετεί καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και χρησιμοποιεί πρωτοποριακά εργαλεία αξιολόγησης. Το αειφόρο/βιώσιμο σχολείο υπερβαίνει τις παραδοσιακές μεταβιβαστικές παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές, υιοθετώντας μετασχηματιστικές προσεγγίσεις που προάγουν την αυθεντική μάθηση και την ιδιότητα του ενεργού πολίτη.

Ο Hart (1990 όπως αναφ. στο Δασκολιά, 2000) υποστηρίζει ότι για την αποτελεσματική εφαρμογή του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ΠΕ/ΕΑΑ, απαιτείται ένας συνδυασμός στοιχείων της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και η ανάπτυξη ορισμένων γνωστικών ικανοτήτων αυτοανάλυσης και αυτοαξιολόγησης της προσωπικής του πρακτικής. Εξίσου σημαντική θεωρεί την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναπτύσσει ενεργό δράση και να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Προκειμένου να λειτουργεί με βάση τις αρχές και το περιεχόμενο της ΠΕ/ΕΑΑ, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει μια σειρά από καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Απαραίτητες διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού θεωρεί ο Robotton (1987 όπως αναφ. στο Δασκολιά,

2000), τις ικανότητες κριτικής σκέψης, αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού. Ενώ σύμφωνα με τον Shallcross (1996 όπως αναφ. στο Δασκολιά, 2000), κεντρική διάσταση στο ρόλο του εκπαιδευτικού στην ΠΕ/ΕΑΑ, αποτελεί η ικανότητα να δημιουργεί συνθήκες εκπαιδευτικής αλλαγής, ενώ θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση την κατοχή βασικών οικολογικών γνώσεων.

Η επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΑΑ πρέπει να περιλαμβάνει την αναγκαιότητα και τη φιλοσοφία της ίδιας της ΠΕ/ΕΑΑ, τις εναλλακτικές διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις αλλά και τις τεχνικές για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του ίδιου του εκπαιδευτικού (Βασάλα, 2005).

Τα προγράμματα, που εφαρμόζονται για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αποτελούν ένα πεδίο αναστοχασμού και κριτικής επανεξέτασης και η συζήτηση για την καταλληλότητα τους κατέχει κεντρική θέση, τόσο ανάμεσα στους ερευνητές όσο και στους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς.

Τα παραδοσιακά προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, που σχεδιάζονται κεντρικά και υλοποιούνται συγκεντρωτικά, έχουν αποτελέσει θέματα κεντρικής διαμάχης τα τελευταία χρόνια και έχουν αμφισβητηθεί σε μεγάλο βαθμό από ερευνητές και εκπαιδευτικούς. Η αμφισβήτηση αυτή στηρίχθηκε σε χαρακτηριστικά τους, που θεωρήθηκαν ως βασικές αδυναμίες τους όπως: ο περιορισμός της παρεχόμενης επιμόρφωσης σε μικρής διάρκειας εργαστηριακά σεμινάρια ή διαλέξεις, η έλλειψη σαφούς προσανατολισμού και συστηματικού σχεδιασμού, η αποσπασματικότητα, η απουσία συνοχής και συνέχειας και, τέλος, η αποτυχία σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη (Hoban & Erickson, 2004). Για πολλούς ερευνητές τα προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, μοιάζουν να στερούνται οποιουδήποτε οργανωτικού σχεδίου, που να τοποθετεί στο επίκεντρο τη μάθηση, ενώ χαρακτηρίζονται από αδυναμία να προάγουν τη βιώσιμη επαγγελματική μάθηση και συχνά αποτυγχάνουν στο να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας.

Η εφαρμογή της συγκεντρωτικής μορφής επιμόρφωσης, από την κορυφή προς την βάση, για την υποστήριξη της ολιστικής σχολικής ανάπτυξης στην ΠΕ/ΕΑΑ, έχει αποδειχθεί ένα μοντέλο επιμόρφωσης με σοβαρές αδυναμίες (Shallcross, 2006). Οι συγκεντρωτικές προσεγγίσεις ανταποκρίνονται σε μια αλλαγή που καθοδηγείται από εξωτερικούς φορείς και δεν μπορούν να λάβουν υπόψη την επίδραση της λειτουργίας του σχολείου στην αλλαγή, ούτε τους τρόπους που θα εξασφαλίσουν στους εκπαιδευτικούς του σχολείου την ικανότητα να διαχειριστούν την αλλαγή, μέσα στις ειδικές συνθήκες του δικού τους σχολείου (Fullan, 1992). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οποιαδήποτε επιμόρφωση εκπαιδευτικών έχει την έννοια της απλής έκθεσης τους σε νέες ιδέες και θεωρίες, ενώ η βελτίωση του σχολείου περιορίζεται σε μικρές διορθωτικές κινήσεις επιφανειακού χαρακτήρα.

Για την βελτίωση της κατάστασης προτείνεται, από διάφορους ερευνητές, οργάνωση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με τρόπο που να παρέχει ευκαιρίες για άμεση και βιώσιμη εφαρμογή στην πράξη, παρακολούθηση των εφαρμοζόμενων πρακτικών στη τάξη, συνεργασία και εκπαίδευση σε δεξιότητες έρευνας (Harris 2002). Επίσης, όταν το ίδιο το εκπαιδευτικό ίδρυμα έχει προσανατολιστεί να λειτουργεί ως μια κοινότητα μάθησης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συντελείται ενταγμένη στο πλαίσιο της συνολικής αναδόμησης του σχολείου. Ο Lieberman (1996, αναφ. στο Υφαντή & Βοζαίτης, 2007) εξάλλου, όρισε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως την συνισταμένη “άμεσων μορφών εκπαίδευσης” (σεμινάρια, ομιλίες, διαλέξεις), “μορφών μάθησης στο σχολείο” (οργάνωση ομάδων επίλυσης προβλημάτων, έρευνα δράσης, συνεργατική μάθηση μεταξύ εκπαιδευτικών) και “μορφών μάθησης εκτός σχολείου” (ανάπτυξη δικτύων εκπαιδευτικών με αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο και αντίστοιχη φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας, συνεργασίες σχολείων και Πανεπιστημίων).

Στην Ελλάδα, έχουν υλοποιηθεί μέχρι τώρα πολλά προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στην ΠΕ/ΕΑΑ, με βάση το συγκεντρωτικό μοντέλο, με συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση, στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ Ι και ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ και με φορείς υλοποίησης τα Πανεπιστήμια και άλλους φορείς. Τα προγράμματα αυτά χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα και έλλειψη συνοχής. Έχει επίσης υλοποιηθεί μεγάλος αριθμός επιμορφώσεων, υπό μορφή σεμιναρίων μικρής διάρκειας και υπό μορφή ημερίδων, από Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) και τους Υπευθύνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και έχουν εγκριθεί από το ΥΠΕΠΘ συμμετοχές εκπαιδευτικών σε συνέδρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, κυρίως στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό. Δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία σχετικά με την αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν ήδη υλοποιηθεί.

Όμως, από έρευνες που έχουν γίνει, προκύπτει ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα, όσον αφορά το περιεχόμενο και τις διδακτικές προσεγγίσεις, δεν λαμβάνουν τις περισσότερες φορές υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Γαλανοπούλου, 2000; Νικολακάκη, 2003; Σπυροπούλου, 2001β). Οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν ούτε στον σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική (Παπαπροκοπίου, 2002), ενώ είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που γνωρίζουν και βιώνουν καλύτερα τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος, και επομένως, οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι συνάρτηση των διαπιστωμένων αναγκών τους. Επίσης, στα επιμορφωτικά προγράμματα κυριαρχούν, συχνά, οι διαλέξεις ακαδημαϊκού τύπου, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται σε αυτόν του παθητικού δέκτη. Οι επιμορφωτές γνωρίζουν μεν το επιστημονικό αντικείμενο, συχνά όμως ξεχνούν ότι απευθύνονται σε ενήλικες, οι οποίοι πρέπει να

προσεγγίζονται με διαφορετικές διδακτικές τεχνικές. Αυτού του τύπου η επιμόρφωση έρχεται σε αντίθεση, αφενός με τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Βασάλα & Μότσιοις 2007), αφετέρου με τις βασικές αρχές της ίδιας της ΠΕ/ΕΑΑ, ανάμεσα στις οποίες είναι η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Το κύριο ζητούμενο, εξάλλου, στην ΠΕ/ΕΑΑ δεν είναι η απόκτηση γνώσεων, καθώς οι επιστημονικές γνώσεις δεν είναι η μόνη προϋπόθεση για την αλλαγή των στάσεων.

Ακόμη, τα επιμορφωτικά προγράμματα οργανώνονται και σχεδιάζονται, τις περισσότερες φορές, από άτομα που δεν έχουν γνώσεις σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ οι επιμορφωτές, στην πλειονότητά τους, δεν είναι πιστοποιημένοι για τη διδασκαλία ενηλίκων και ειδικότερα για τη διδασκαλία ενηλίκων σε θέματα ΠΕ/ΕΑΑ. Εξάλλου, υπάρχει δυσκολία εξεύρεσης κατάλληλων επιμορφωτών (Ματθαίου κ. α., 1999).

Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που προκύπτουν από τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν αλλάζουν εύκολα, οδηγούν ορισμένους εκπαιδευτικούς να αντιστέκονται στις μαθησιακές αλλαγές, υιοθετώντας διάφορους μηχανισμούς παραίτησης ή άμυνας, με αποτέλεσμα τα επιμορφωτικά προγράμματα να μην πετυχαίνουν σε επαρκή βαθμό τους στόχους τους.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσής τους στην ΠΕ/ΕΑΑ, είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που τους δυσκολεύει ή και τους αποτρέπει να εκπονούν προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο (Δασκολιά, 2001; Σπυροπούλου, 2001α; Σπυροπούλου, 2001β). Επιπλέον, στην έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης οφείλεται, μαζί με άλλους παραγόντες, το γεγονός ότι, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που εκπονούνται στα σχολεία αμφισβητείται, ως προς την οριοθέτηση του περιεχομένου, τη μεθοδολογία, τα μέσα και τα εργαλεία υλοποίησης, την αξιολόγηση των εργασιών, καθώς και ως προς τα αποτελέσματα, σε σχέση με τους στόχους της Π.Ε. (Σπυροπούλου, 2001α). Δεδομένου ότι η επιμόρφωση είναι συνυφασμένη με κάθε μορφή συστηματικά σχεδιασμένης ανανεωτικής παρέμβασης στην εκπαίδευση (Χατζηπαναγιώτου, 2001), ο σχεδιασμός και η υλοποίησή της χρήζει ιδιαίτερης προσοχής για την εφαρμογή βιώσιμων εκπαιδευτικών αλλαγών.

Σύμφωνα με την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), από τη μέχρι τώρα εμπειρία της επιμόρφωσης, αναδεικνύεται επιτακτική η ανάγκη για εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου και ουσιαστικού προγράμματος συνεχούς και πιστοποιημένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στα ιδιαίτερα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και σε ζητήματα παιδαγωγικής πράξης, διαχείρισης κρίσεων και μεθόδων εφαρμογής Καινοτόμων Προγραμμάτων. Μια σειρά θεσμικών μέτρων με έμφαση στην παιδαγωγική υποστήριξη και πιστοποιημένη επιμόρφωση στελεχών και εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να πολλαπλασιάσει τη δυναμική και καταλυτική λειτουργία των

Καινοτόμων Προγραμμάτων σε ολόκληρο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Η ΠΕ συνέβαλε στο να δημιουργηθεί ένας αξιόλογος αριθμός εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν αποκτήσει αρκετή εμπειρία στη διαμόρφωση εναλλακτικών διδακτικών πορειών για την προσέγγιση αντιφατικών θεμάτων διεπιστημονικού χαρακτήρα, όπως είναι τα περιβαλλοντικά, διάσταση που είναι σήμερα ζητούμενο όχι μόνο στην εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη, αλλά και στην εκπαίδευση σαν σύνολο γενικότερα. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην προώθηση μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, σε τόσο ευρεία κλίμακα, που ξεκίνησε από τη βάση και όχι από την κορυφή, αποτελεί ίσως μοναδικό φαινόμενο στην ιστορία της εκπαίδευσης. (Παπαδημητρίου, 1998). Η ΠΕ/ΕΑΑ μπορεί να αποτελέσει μια ισχυρή πλατφόρμα για μελλοντικές καινοτομίες και αλλαγές προγραμμάτων σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, με την προϋπόθεση ότι η επιμορφωτική διαδικασία δεν πρέπει να είναι περιστασιακή και αποκομμένη από τη διδακτική πράξη, έχοντας ως σκοπό όχι την παροχή γενικών γνώσεων, αλλά τη στήριξη των εκπαιδευτικών στην αλλαγή αντιλήψεων στο σχολείο και στη μετατροπή του σε έναν οργανισμό που, αφενός παρέχει στα παιδιά περιβαλλοντικές γνώσεις και τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις διαστάσεις της αειφορίας, και αφετέρου αποτελεί το ίδιο τόσο για τους μαθητές, όσο και για την ευρύτερη κοινότητα, πρότυπο οργανισμού που προωθεί τις αρχές της αειφορίας και τις υιοθετεί στις καθημερινές του πρακτικές.

Σήμερα αναδεικνύεται η σημασία, αλλά και η αναγκαιότητα σχεδιασμού κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς. Τα προγράμματα αυτά, βασισμένα στις πραγματικές τους ανάγκες, πέρα από τις παρεχόμενες πληροφορίες και γνώσεις, θα συμβάλλουν αποτελεσματικά στην περιβαλλοντική συνειδητοποίησή των εκπαιδευτικών και θα λειτουργήσουν υποκινητικά, όσον αφορά στην επιθυμία και προθυμία τους στην ανάληψη ενδοσχολικών περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων (Σπυροπούλου, 2001). Άλλωστε, βασική προϋπόθεση επίτευξης των επιδιώξεων της ΠΕ αποτελεί «ο κατάλληλος εκπαιδευτικός» (Glasgow, 1996) και η διαθέσιμη εκ μέρους του διδακτική, παιδαγωγική, ερευνητική-επιστημονική ετοιμότητα (Ζυγούρη, 2005).

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση από τη διεθνή βιβλιογραφία

Η Gough (2005), στην έρευνα της παρουσιάζει τα ευρήματα από την αξιολόγηση των πρωτοβουλιών σε έξι αειφόρα σχολεία, στην Αυστραλία που ασχολήθηκαν με δράσεις σχετικά με το νερό, που έγιναν στα μέσα του 2004, όσον αφορά την επίτευξη των εκπαιδευτικών, περιβαλλοντικών, οικονομικών και κοινωνικών δεικτών της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η έρευνα εξετάζει επίσης τις στρατηγικές για την αλλαγή των σχολείων σε αειφόρα, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της ποιότητας της εκπαίδευσης για ένα βιώσιμο μέλλον, και τη σχέση μεταξύ των οραμάτων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης / εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη με τα οράματα της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Τα δεδομένα για την αξιολόγηση προήλθαν από πολλές πηγές όπως: συνεντεύξεις με τους συντονιστές και με τους διευθυντές των έξι σχολείων, ανάλυση στοιχείων των προγραμμάτων και των εκθέσεων του σχολείου, για τη συμμετοχή του στο αειφόρο σχολείο, συνεντεύξεις με όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία, καθώς και παρατηρήσεις από τις επισκέψεις σε κάθε σχολείο.

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

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι η προσέγγιση της αειφορίας, στα σχολεία του προγράμματος, ήταν η πιο κατάλληλη στρατηγική, για την ανανέωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης. Επίσης, η υιοθέτηση της προσέγγισης που

εμπλέκει το σύνολο του σχολείου στην αλλαγή, που εκφράζεται από την τάση του «αειφόρου σχολείου», είναι απαραίτητο να έχει διαρκή χαρακτήρα και να γίνει μόνιμη πολιτική του σχολείου, καθώς έχει κατανοηθεί ότι η προώθησή της δεν μπορεί να στηρίζεται στους μεμονωμένους ενθουσιώδεις εκπαιδευτικούς όπως συνέβαινε έως σήμερα.

Οι Giles and Hargreaves (2006), διερεύνησαν τη βιωσιμότητα των καινοτόμων σχολείων που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης και επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και τους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τη διατήρηση της επιτυχίας τους με την πάροδο του χρόνου. Από μακροχρόνιες μελέτες καινοτόμων σχολείων, τρία στοιχεία φαίνεται να οδηγούν σε ενδεχόμενη μείωση ή εξαφάνιση τους: ο ανταγωνισμός με τα άλλα σχολεία, η εξελικτική διαδικασία της φθοράς και οι αρνητικές επιπτώσεις από τυποποιημένες στρατηγικές μεταρρύθμισης του συγκεντρωτικού συστήματος της εκπαίδευσης. Η έρευνα επικεντρώνεται στο να διερευνήσει τον αντίκτυπο αυτών των επιρροών σε τρία καινοτόμα σχολεία που αποτελούν μέρος των οκτώ σχολείων διεθνούς έρευνας στην επαρχία του Οντάριο, στον Καναδά και στη Νέα Υόρκη και τη βιωσιμότητα τους με την πάροδο του χρόνου. Το κύριο μέρος της έρευνας αφορά μια πιο λεπτομερή ανάλυση του σχολείου που ιδρύθηκε πιο πρόσφατα, που έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά καινοτομίας με τα άλλα δύο σχολεία και το οποίο έχει συνειδητά μοντελοποιηθεί, ως ένας οργανισμός μάθησης και επαγγελματική κοινότητα μάθησης και εξετάζει εάν το σχολείο αυτό έχει τη δυνατότητα να αντισταθμίσει τις απειλές για τη βιωσιμότητα, που είχαν διαπιστωθεί στις άλλες δύο περιπτώσεις των καινοτόμων σχολείων. Τα δεδομένα της μελέτης συγκεντρώθηκαν για τα τρία σχολεία με την καταγραφή, με ημιδομημένες συνεντεύξεις, σε ένα τυχαίο δείγμα αυτών που είχαν αποχωρήσει και των εν ενεργεία καθηγητών και διοικητικών υπαλλήλων, που εκπροσωπούσαν ομάδες από τη δεκαετία του 1970, του 1980, και 1990. Πρόσθετα στοιχεία συγκεντρώθηκαν από εθνογραφικές παρατηρήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια επισκέψεων στο σχολείο και στην περιοχή και συναντήσεων με τους καθηγητές, τους μαθητές, τους γονείς. Τα τρία σύνολα δεδομένων στη συνέχεια διασταυρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και οργανώθηκαν θεματικά, σε σχέση με τα αναδυόμενα χαρακτηριστικά που διαμόρφωσαν τις ιστορίες της ζωής των τριών σχολείων. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, όπως το ένα από τα τρία σχολεία, φαίνεται να μπορούν να παρέχουν μια πιο ισχυρή αντίσταση στις συμβατικές διεργασίες της φθοράς και στον ανταγωνισμό που απειλούν η βιωσιμότητα των καινοτόμων προσπαθειών. Όμως, το τυποποιημένο πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων υπονομεύει ενεργά τις προσπάθειες και τις επιτυχίες αυτών των λίγων, δημιουργικών σχολείων.

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

Στην έρευνα του Hwang (2009), περιγράφεται μια αφηγηματική έρευνα ως μεθοδολογία για την κατανόηση και την ερμηνεία ιστοριών από εκπαιδευτικούς στην Κορέα, σχετικά με εμπειρίες τους από το περιβάλλον διδασκαλίας τους. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Κορέα δεν προωθεί εκπαιδευτικά προγράμματα και πρωτοβουλίες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενώ υπάρχει έντονος ανταγωνισμός για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και υπερβολικές επενδύσεις στην ιδιωτική διδασκαλία. Από ποιοτικές μελέτες, για την περιβαλλοντική εκπαίδευση στα σχολεία στην Κορέα, έχουν αναδειχθεί θεσμικά εμπόδια στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, όπως το αυστηρό πρόγραμμα σπουδών και το χρονοδιάγραμμα που εμποδίζει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και την αξία των πρακτικών γνώσεων, καθώς και τις ανησυχίες τους σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών, που σχετίζονται με τις δραστηριότητές τους σε θέματα περιβάλλοντος, λαμβάνοντας υπόψη τα προσωπικά τους κίνητρα και τις εμπειρίες της ζωής, και να εξετάσει τα κενά ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική τους.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν αφηγήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την θεωρία και την πρακτική της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καθώς και συνεντεύξεις με 11 καθηγητές της

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν συμμετοχή σε διάφορα προγράμματα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, με ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και τα οποία διεξήχθησαν κατά την περίοδο 2005-2006. Πέντε προφίλ των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν. Η κύρια υπόθεση σχετικά με τα φαινόμενα της «περιβαλλοντικής εκπαίδευσης», ήταν ότι επικρατούν πολλές απόψεις, πρακτικές και ερμηνείες σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και των ζητημάτων αειφορίας. Μέσα από την μελέτη αναδεικνύεται η αξία της αφηγηματικής έρευνας, όχι μόνο για τη δυνατότητα εναλλακτικών τρόπων έρευνας, σε αυτό το πεδίο, αλλά και γιατί μπορεί να δράσει ως καταλύτης για τη μάθηση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με το περιβάλλον, καλλιεργώντας το πώς να μαθαίνουν μέσα από τις εντάσεις που προκύπτουν από τις διαφορετικές σημασίες των επαγγελματικών ταυτοτήτων, τις γνώσεις και το πρόγραμμα σπουδών, δημιουργώντας ρωγμές και ρήξεις στην πρακτική του σχολείου, που εφαρμόζεται σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο.

Η έρευνα των Bezzina and Testa (2005), αφορά μια μελέτη περίπτωσης ενός μικτού καθολικού σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκεται στη Μάλτα, που ανήκει και διοικείται από ένα τάγμα μοναχών. Το σχολείο μεταξύ του 1948 και του 1993 θεωρούνταν ως ένα από τα καλύτερα σχολεία στη Μάλτα ωστόσο, στα τέλη του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 το κολλέγιο πέρασε δυσκολίες και οι μοναχοί θεώρησαν ότι, για να διατηρήσει μια ηγετική θέση ανάμεσα στα άλλα κολλέγια, απαραίτητο να αναθέσουν τη διεύθυνση σε ένα πρόσωπο κατάλληλο να χειριστεί εκπαιδευτικά θέματα. Έτσι η συγγραφέας του άρθρου ανέλαβε τον Αύγουστο του 2000 τη διεύθυνση με τον όρο, ότι θα είναι υπεύθυνη για όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνο για τη διαχείριση ημέρα με την ημέρα, όπως συνέβαινε με την προηγούμενη διεύθυνση.

Κατά την τελευταία δεκαετία, η Μάλτα έχει κινηθεί από ένα εξαιρετικά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα σε ένα σύστημα που ενθαρρύνει ευρύτερη συμμετοχή στη χάραξη πολιτικής, δίνει έμφαση σε θέματα ποιότητας, στην προώθηση αλλαγών στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, στην αξιολόγηση και στην οργάνωση του σχολείου και τη συνεργασία μεταξύ των ενδιαφερομένων.

Αυτό το άρθρο διερευνά ένα θεωρητικό σκεπτικό από την διευθύντρια του σχολείου, που είναι και συγγραφέας του άρθρου, για την προσέγγιση που ακολούθησε στο θέμα της βελτίωσης του σχολείου. Το στυλ της ηγεσίας που ακολουθήθηκε επικεντρώθηκε στην ύπαρξη ενός κοινού οράματος και στην οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων, στοιχεία που προσδιορίζουν την κουλτούρα του σχολείου, αφού για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, απαιτείται μια «ανθρωποκεντρική» νοοτροπία που θα δεσμεύει τους εκπαιδευτικούς, το προσωπικό υποστήριξης, τους γονείς, τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα Έτσι οργανώνονται

συνεδριάσεις του προσωπικού, συναντήσεις με γονείς και άλλους φορείς, σύμφωνα με τις αρχές οργάνωσης της εκπαίδευσης, σαν μια ευκαιρία για μάθηση μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Προωθούνται δράσεις με δημιουργικότητα, και φαντασία. Οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει αίσθηση της προσωπικής τους αξίας και μέσα από αυτή τη διαδικασία ενδυνάμωσης έχουν βοηθήσει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος, που έχει οδηγήσει στη δημιουργία μιας κουλτούρας μάθησης για όλους. Ποσοτικοί και ποιοτικοί δείκτες που αφορούν θέματα όπως προγράμματα σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας, τη δημιουργία ομάδων για την αντιμετώπιση ειδικών θεμάτων, τα εξωσχολικά προγράμματα, τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, από στοιχεία των τελευταίων τριών χρόνων δείχνουν ότι το σχολείο αναπτύσσεται σε ένα οργανισμού μάθησης. Αυτή η μελέτη περίπτωσης αναδεικνύει τη σημασία του ρόλου του ηγέτη στη δημιουργία ενός κοινού οράματος στο σχολείο, ενώ επιβεβαιώνει ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που φέρνει αλλαγές και τη βελτίωση της ποιότητας, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ανθρώπινο δυναμικό. Οι οργανωτικές αλλαγές και οι καινοτομίες δεν έχουν σχέση τόσο με τα διαρθρωτικά θέματα ή τη γραφειοκρατία, αλλά με τις αλλαγές που αφορούν τις σκέψεις των ανθρώπων, τις δράσεις και τις πεποιθήσεις τους.

Ο Thornton (2006), ασχολήθηκε με τις δυνατότητες που υπάρχουν για συνεργασία των εκπαιδευτικών στο Μπαγκλαντές μέσω της εστίασης σε συνομιλίες εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των δράσεων στο σχολείο, αντλώντας στοιχεία από μελέτη που επικεντρώθηκε στην εποπτεία και την υποστήριξη των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Μπαγκλαντές το 2004 (Thornton, 2004).

Στις αναπτυσσόμενες χώρες, λίγα είναι γνωστά σχετικά με το πώς και εάν οι καθηγητές συνεργάζονται μεταξύ τους και για ποιους λόγους. Στο Μπαγκλαντές, οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν πτυχία με επαρκείς γνώσεις για να διδάξουν αποτελεσματικά, ενώ η δική τους εμπειρία από την εκπαίδευση, τους έκανε αποδέκτες ενός τρόπου μετάδοσης της διδασκαλίας που δίνει έμφαση στην απομνημόνευση αντί της ενεργού εμπλοκής στη διαδικασία της μάθησης., διατηρώντας έτσι το αυταρχικό μοντέλο του εκπαιδευτικού στην τάξη. Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση είναι σποραδική και εξυπηρετεί λίγους εκπαιδευτικούς, ενώ η υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη. Σε αυτό το πλαίσιο η συνεργασία των εκπαιδευτικών, με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη, απουσιάζει στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η πολλαπλή προσέγγιση μελέτης περίπτωσης, με μεθόδους συλλογής δεδομένων, που περιλαμβάνουν ερωτηματολόγιο, παρατήρηση στην τάξη, συνεντεύξεις, συζητήσεις της ομάδας, συνεντεύξεις με άτομα εκτός σχολείου, που είχαν ένα ρόλο στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, σε οκτώ αντιπροσωπευτικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τέσσερα από μια αστική και

τέσσερα από μια αγροτική περιοχή. Η μελέτη εστιάζει στους περιορισμούς που υπάρχουν για την ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας, όπως η δυσκολία του προγράμματος σπουδών, η παρατηρούμενη χαμηλή επίδοση για πολλούς μαθητές, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Αμφισβητεί την εγκυρότητα του μοντέλου των προγραμμάτων ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που επικεντρώνονται στην «τέλεια» διδασκαλία. Υποστηρίζεται ότι άτυπες συνεργασίες για αμοιβαία υποστήριξη, δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν για τα προβλήματά τους, να αναγνωρίσουν τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν και να εργαστούν από κοινού για την προώθηση της μάθησης. Ωστόσο, χωρίς τη απαραίτητη υποστήριξη, σε θεσμικό επίπεδο, οι δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ενθάρρυνση της συνεργασίας μπορεί να έχουν επιφανειακή και μικρή επίδραση στη διδασκαλία και τη μάθηση στην τάξη, ή την συνολική κουλτούρα του σχολείου.

Οι Conde and Sánchez (2010), διερεύνησαν την υλοποίηση των στόχων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς και τι ενσωματώθηκε στο πρόγραμμα σπουδών και με ποιο τρόπο, σε δεκατρία σχολεία προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ισπανία, που συμμετείχαν σε ένα εκπαιδευτικό ερευνητικό πρόγραμμα που ξεκίνησε το έτος 2000/01 στα σχολεία. Η ερευνητική μελέτη βασίστηκε σε ελέγχους δράσεων για το περιβάλλον που πραγματοποιούνταν στα σχολεία, και πραγματοποιήθηκε από τα μέσα του σχολικού έτους 2000/01 μέχρι το τέλος της περιόδου 2002/03. Οι ειδικοί στόχοι της μελέτης αφορούσαν το πως η ολοκλήρωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στο πρόγραμμα σπουδών, τέθηκε σε εφαρμογή σε επίπεδο τάξης, ενώ αξιολογήθηκε επίσης η διεργασία με την οποία επιτεύχθηκαν τα αποτελέσματα. Αυτοί οι ειδικοί στόχοι αποτελούσαν μέρος ενός ευρύτερου στόχου της έρευνας, που ήταν να αναλυθεί η επιρροή και η αποτελεσματικότητα του έργου στην πραγματική ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία που συμμετείχαν. Χρησιμοποιήθηκε ποικιλία τεχνικών συλλογής δεδομένων για να καταγραφούν οι παρατηρήσεις: συνεντεύξεις (με τον συντονιστή του έργου και διευθυντή του σχολείου, μία πριν από την έναρξη της μελέτης και μία μετά το πρώτο σχολικό έτος), ερωτηματολόγια (ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης που συμπλήρωσαν δέκα εκπαιδευτικοί κάθε σχολείου για δύο διαδοχικά σχολικά έτη), συμμετοχική παρατήρηση, συζήτηση για τις εξωσχολικές ομάδες, σημειώσεις πεδίου, ανάλυση των εγγράφων, εκθέσεων, πρακτικών, και μαγνητοσκοπήσεις (από τις προγραμματισμένες εκπαιδευτικές συνεδρίες μεταξύ των σχολείων και της Οργανωτικής Επιτροπής). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με γνώμονα τις μεταβλητές: πρασίνισμα στο πρόγραμμα σπουδών, οργάνωση του περιεχομένου, προετοιμασία και χρήση του εκπαιδευτικού υλικού, παροχή κινήτρων στους μαθητές, βελτίωση στάσεων και συνηθειών, αξιολόγηση της διαδικασίας. Για

την ποιοτική μεταβλητή «πρασίνισμα στο πρόγραμμα σπουδών», η κύρια πηγή των δεδομένων ήταν οι εκθέσεις που εκπονήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σημειώθηκε πρόοδος, όσον αφορά την ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε επίπεδο τάξης και αυξήθηκε ο αριθμός και η ποιότητα των δραστηριοτήτων. Υπήρξε, επίσης, βελτίωση της ποιότητας σε σχέση με την άποψη μιας πιο συνολικής προσέγγισης σε ορισμένα από τα θέματα. Επίσης ιδιαίτερα αξιοσημείωτο, λόγω της σημασίας της στον τομέα της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη ήταν το άνοιγμα των σχέσεων των σχολείων με την τοπική κοινωνία, με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην επίλυση των τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αυτές οι διαδικασίες ξεκίνησαν με απλούς, ορατούς και κοντινούς στόχους και οδήγησαν στην ενίσχυση και ανάπτυξη των συμμετοχικών διαδικασιών, όχι μόνο των μαθητών, αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως φάνηκε στα αποτελέσματα. Η διεπιστημονική αναζήτηση λύσεων, σε συνδυασμό με την πρόοδο στο συντονισμό που βοήθησε τους καθηγητές να συμμετέχουν περισσότερο στο πείραμα, αναμφίβολα συνέβαλε στη βελτίωση της ενσωμάτωσης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην τάξη.

Η έρευνα καταλήγει ότι είναι σημαντικό να εξασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων, σχετικά με την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, γιατί σε αντίθετη περίπτωση, η όλη διαδικασία θα αφορά δραστηριότητες ακτιβισμού χωρίς περιεχόμενο. Για το σκοπό αυτό, μεταξύ άλλων, πρέπει να εκτιμηθεί η αξία της συμμετοχικής διαδικασίας, στο θέμα της βιωσιμότητας των καινοτόμων σχολείων που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης.

2.2 Βιβλιογραφική ανασκόπηση στην Ελλάδα

Στο πλαίσιο της ΠΕ μια από τις πρώτες έρευνες με τίτλο «Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» (Παπαδημητρίου, 1995), είχε ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δ/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης, για την ΠΕ και τους παράγοντες που καθορίζουν την ενεργό συμμετοχή τους στη δραστηριότητα αυτή. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας οι βασικοί παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με την ΠΕ είναι:

- Η σαφής αντίληψη που έχει κανείς για την ΠΕ
- Η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση γενικότερα και η ΠΕ ειδικότερα συμβάλλουν στη διατήρηση και τη βελτίωση του περιβάλλοντος.

- Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον τους για γενικότερα εκπαιδευτικά θέματα και η αμφισβήτησή τους για πολλές πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος που το θεωρούν αναχρονιστικό.
- Η εκτίμηση ότι η ΠΕ θα βοηθήσει στην προώθηση αλλαγών, στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα.
- Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Μεταγενέστερη έρευνα της Σπυροπούλου (2001), με θέμα «Εννοιολογικός και μεθοδολογικός επαναπροσδιορισμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Μία έρευνα» και δείγμα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζει επιπλέον κίνητρα που παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη και την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Αυτά είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η στήριξή τους από τους αρμόδιους φορείς, αλλά και οι οικονομικές απολαβές και η αναγκαιότητα συμπλήρωσης ωραρίου, μόνο για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην ίδια έρευνα καταγράφονται και οι λόγοι που λειτουργούν αποτρεπτικά για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που είναι, κυρίως, η υλοποίησή τους εκτός ωρών διδασκαλίας, αλλά και η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης στα σχετικά ζητήματα, η έλλειψη οργάνωσης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η έλλειψη χρόνου στους μαθητές, καθώς και τα εμπόδια και οι περιορισμοί που αντιμετωπίζουν είτε από συναδέλφους τους είτε από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

Την επιμόρφωση αφορούσε και η έρευνα της Δασκολιά (2000), που είχε ως σκοπό τον εντοπισμό και τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε γνώσεις και ικανότητες στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση (ΠΕ). Ως επιμέρους ερευνητικοί στόχοι τέθηκαν: (α) η διερεύνηση των επιδράσεων μιας σειράς προσωπικών παραγόντων στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και (β) η σύνθεση και ο εμπειρικός έλεγχος ενός εννοιολογικού μοντέλου για τις γνώσεις και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών στην ΠΕ. Η προσέγγιση του ερευνητικού αντικειμένου περιλάμβανε συνδυασμό ερευνητικών σχεδίων και μεθόδων συλλογής δεδομένων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται η ύπαρξη πολλών και σε μεγάλη κλίμακα διαφοροποιούμενων επιμορφωτικών αναγκών στους εκπαιδευτικούς ως προς την ΠΕ, ενώ την πρώτη θέση καταλαμβάνουν οι ανάγκες, τους γύρω από θέματα που σχετίζονται με τη διδακτική εφαρμογή και την αξιολόγηση στην ΠΕ. Οι ανάγκες ενός εκπαιδευτικού σε γνώσεις στην ΠΕ φαίνεται ότι επηρεάζονται από το φύλο, την επιστημονική ειδίκευση, την εμπειρία του εκπαιδευτικού από την εφαρμογή της ΠΕ και την προηγούμενη συμμετοχή του σε επιμόρφωση στην ΠΕ. Αντίστοιχα οι ανάγκες του σε ικανότητες διαφέρουν ανάλογα με το φύλο και την εμπειρία, που

έχει ο εκπαιδευτικός από την εφαρμογή της ΠΕ. Τέλος, ο έλεγχος του μοντέλου ανέδειξε την ύπαρξη τριών βασικών περιοχών γνώσης ενός εκπαιδευτικού στην ΠΕ, ενώ αντίστοιχες είναι και οι περιοχές στις οποίες αναλύεται η βασική δομή κατηγοριοποίησης των ικανοτήτων ενός εκπαιδευτικού στην ΠΕ.

Στην έρευνα του Ο.Ε.Π.Ε.Κ. που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ενέργειας 2.1.1. του ΕΠΕΑΕΚ II (2008), συμμετείχαν 177 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και για πρώτη φορά, καταγράφηκαν στοιχεία που προβάλλουν την προτίμηση των εκπαιδευτικών όσο αφορά τους φορείς επιμόρφωσης στην ΠΕ, καθώς και τη χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης. Η εμπειρική διερεύνηση στο πλαίσιο της μελέτης είχε στόχο να ανιχνεύσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από πέντε εναλλακτικές οπτικές.

- Την εμπειρία των εκπαιδευτικών από προηγούμενες επιμορφωτικές δράσεις.
- Τις ανάγκες που ικανοποιήθηκαν με την επιμόρφωση και την αξιολόγηση προηγούμενων επιμορφωτικών δράσεων.
- Την προτίμησή τους για τον περιεχόμενο της επιμόρφωσης σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση.
- Την εμπειρία των εκπαιδευτικών από προηγούμενες επιμορφωτικές δράσεις, σχετικές με την περιβαλλοντική εκπαίδευση.
- Την προτίμησή τους για τον τρόπο, τόπο, διάρκεια και φορέα διεξαγωγής της επιμόρφωσης.

Οι πέντε αυτές οπτικές, που αποτέλεσαν ξεχωριστούς άξονες στο ερωτηματολόγιο, οδήγησαν σε μια σειρά συμπερασμάτων που έχουν ως εξής:

Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ευέλικτα μικρής διάρκειας, περιοδικά διεξαγόμενα, από έγκυρους φορείς επιμόρφωσης. Στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης επιθυμούν να μετέχουν και οι ίδιοι, προκειμένου να ληφθούν υπόψη οι δικές τους σχετικές εκτιμήσεις, αλλά και για να αντιμετωπισθούν προληπτικά και με βάση τη δική τους εμπειρία προβλήματα που συνδέονται με οικογενειακές ή άλλες τυχόν υποχρεώσεις και ευρύτερα τον τρόπο ζωής τους.

Παρά το ότι η οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων και τα διοικητικά και τεχνικά τους θέματα δεν είναι αδιάφορα, εκείνο που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς είναι η ελκυστικότητα και χρησιμότητα του περιεχομένου της επιμόρφωσης, ώστε να διευκολυνθεί το εκπαιδευτικό τους έργο και στο πεδίο αυτό θεωρούν ότι οι ίδιοι έχουν να συνεισφέρουν αρκετά.

Το βασικό ζητούμενο στην επιμόρφωση είναι να καταλήγει σε σαφές ουσιαστικό αποτέλεσμα, όσον αφορά στην απόκτηση γνώσης στη θεματική την οποία πραγματεύεται. Παρ' όλα αυτά είναι χρήσιμο να υπάρχει και τυπικό αποτέλεσμα. Τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να καταλήγουν σε ένα αναγνωρισμένο πιστοποιητικό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το πιστοποιητικό είναι αυτοσκοπός.

Από τους εκπαιδευτικούς προτείνονται θέματα, για μελλοντικά επιμορφωτικά προγράμματα, που αφορούν τους στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τους τρόπους επιλογής κατάλληλων για την κάθε τάξη προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, την εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία των μεθόδων που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία, τους τρόπους παρουσίασης των εργασιών, τη χρησιμοποίηση των κατάλληλων εκπαιδευτικών βοηθημάτων και την εφαρμογή των βασικών αρχών μάθησης.

Η έρευνα της Παπαναούμ (1997), με τίτλο «Περιβάλλον και Εκπαίδευση από τη σκοπιά των Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Δ/θμιας», ήταν μια εμπειρική έρευνα με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων σχετικά με το περιβάλλον και τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό, καθώς επίσης με το ρόλο της εκπαίδευσης στην πρόληψη και την επίλυσή τους. Στην έρευνα πήραν μέρος 250 εκπαιδευτικοί από 24 σχολεία Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης, εκ των οποίων τα 10 ήταν δημοτικά, τα 7 γυμνάσια και τα υπόλοιπα λύκεια. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία. Τα συμπεράσματα της έρευνας συνοψίζονται στα εξής:

Οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι μεν ενημερωμένοι για τα περιβαλλοντικά ζητήματα/προβλήματα, ένας όμως πολύ μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (περίπου 20%) δηλώνει ότι έχει ασχοληθεί με αυτά.

Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ως επί το πλείστον, από τα Μαζικά Μέσα Ενημέρωσης και πολύ λιγότερο από επιστημονικά άρθρα και βιβλία.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι παράγοντες που δυσκολεύουν την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ στο σχολείο είναι τα ανελαστικά Αναλυτικά Προγράμματα, η έλλειψη συγκεκριμένου προγραμματισμού σε συνδυασμό με το φαινόμενο της διπλής βάρδιας πολλών σχολείων, των μετακινήσεων των μαθητών κτλ. Επίσης, η έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και η αδιαφορία αρκετών εκπαιδευτικών, πιθανόν λόγω έλλειψης κινήτρων.

Η έρευνα του Γούπου (2005), αφορούσε την αξιολόγηση της περιβαλλοντικής δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Από την επεξεργασία των πινάκων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια έγιναν διαπιστώσεις όπως: Η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνεχίζει την πορεία της στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προαιρετική δραστηριότητα με τη μορφή κυρίως σχεδίων εργασίας (projects) και λιγότερο με τη μορφή των επισκέψεων στο πεδίο. Φαίνεται απαραίτητη η επανεκτίμηση της ένταξης ή μη της ΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα, όχι βεβαίως ως ένα νέο μάθημα, αλλά ως μιας «εστίας» μέσα σε όλα τα μαθήματα που από μόνη της θα αποτελεί διεπιστημονικό τομέα, που περικλείει και ενσωματώνει έννοιες και τρόπους προσέγγισης που προέρχονται και από άλλες επιστήμες. Είναι απαραίτητη η επανεκτίμηση του περιεχομένου των θεμάτων στα προγράμματα της ΠΕ, μιας και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με τα απορρίμματα και την ανακύκλωση, ενώ φαίνεται να υπάρχει μια σύγχυση ως προς τα ποια θέματα εμπίπτουν στο αντικείμενο της ΠΕ.

Η έρευνα των Αγγελίδου και Κρητικού (2005), πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνηθούν κάποια βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ανατ. Αττικής, που υλοποίησαν προγράμματα ΠΕ στο σχολείο, κατά τα πέντε (5) τελευταία χρόνια, αλλά διέκοψαν μόνιμα ή προσωρινά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι: Οι εκπαιδευτικοί που διακόπτουν την ΠΕ μόνιμα ή προσωρινά, υπηρετούν σε Γυμνάσια, είναι κατά πλειοψηφία γυναίκες, άνω των 40 ετών, έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, δεν έχουν μετεκπαίδευση ούτε επιμόρφωση στην ΠΕ, και υλοποιούν συνήθως 2-3 προγράμματα ΠΕ και μετά διακόπτουν. Το παιδαγωγικό πλαίσιο της ΠΕ παραμένει ελκυστικό και αποτελεί κύριο κίνητρο συμμετοχής των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν ότι, κατά την εφαρμογή της ΠΕ τροφοδοτήθηκαν με νέες παιδαγωγικές ιδέες και μετέφεραν τις ιδέες αυτές στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Όμως, η θέση της ΠΕ στο σημερινό σχολείο, η ανελαστικότητά του σχολείου και η αδιάφορη στάση κάποιων εκπαιδευτικών απέναντι στην ΠΕ (δηλαδή το πλαίσιο της ΠΕ και όχι αυτή καθεαυτή η ΠΕ), συνιστούν τις κύριες πηγές εμποδίων που οδηγούν τελικά τους εκπαιδευτικούς στο να διακόπτουν την υλοποίησή της.

Γενικός σκοπός της έρευνας, που διενεργήθηκε από το Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας - Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων Υγροτόπων στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II, με τίτλο «Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα – Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ)» (2008), ήταν η καταγραφή και ανάλυση της υφιστάμενης κατάστασης, σε σχέση με την ΠΕ/ΕΑΑ, στη σχολική εκπαίδευση της χώρας και ειδικότερα στα ΚΠΕ, καθώς και η διερεύνηση των δυνατοτήτων ανάπτυξης και εξέλιξης αυτών των θεσμών στο μέλλον.

Ως καταλληλότερη ερευνητική προσέγγιση για την έρευνα επιλέχθηκε η πολυμεθοδολογική προσέγγιση, δηλαδή ο συνδυασμός μεθόδων και τεχνικών συλλογής ποιοτικών και ποσοτικών

δεδομένων, από τους Υπευθύνους ΠΕ, τους Υπευθύνους των ΚΠΕ και τους εκπαιδευτικούς των Παιδαγωγικών Ομάδων των ΚΠΕ, από τον οποίο προέκυψαν οι διαπιστώσεις όπως:

- Η Ελλάδα είναι από τις πρώτες χώρες που εισήγαγε την ΠΕ επίσημα στο εκπαιδευτικό της σύστημα και ίδρυσε υποστηρικτικούς θεσμούς, όπως οι Υπεύθυνοι ΠΕ και τα ΚΠΕ.
- Το θεσμικό πλαίσιο της ΠΕ, αν και κατακερματισμένο, μπορεί να θεωρηθεί σε μεγάλο βαθμό πρωτοποριακό και σύγχρονο, αφού αναβαθμίζεται και, εξελίσσεται διαρκώς με βάση τις καινούργιες ιδέες, τάσεις και πολιτικές που διαμορφώνονται στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο.
- Τα τελευταία χρόνια, έχουν γίνει αρκετές παρεμβάσεις για «πρασίνισμα» των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των εγχειριδίων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Όλα αυτά τα χρόνια έχει δημιουργηθεί μια μικρή, αλλά εξαιρετικά δημιουργική ομάδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι υποστηρίζουν, την ΠΕ στο σχολείο, αλλά ο αριθμός των εκπαιδευτικών, που ασχολείται με την ΠΕ, εμφανίζει μια σταθερά πτωτική τάση τα τελευταία χρόνια.
- Η εκτίμηση της συμμετοχής των μαθητών σε προγράμματα και δράσεις ΠΕ είναι σε μεγάλο βαθμό θετική.

Όμως:

- Η ΠΕ παραμένει ακόμη στο περιθώριο της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας.
- Ο αριθμός των προγραμμάτων που υλοποιούνται σε κάθε νομό είναι μικρός και κατά συνέπεια, το ποσοστό των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτά πολύ χαμηλό.
- Διαπιστώνεται έλλειμμα συνοχής και συνέχειας, στα προγράμματα που υλοποιούνται, μεταξύ διαφόρων θεμάτων, τάξεων, σχολικών περιόδων και συμμετεχόντων, ενώ απουσιάζει ένας κεντρικός προσανατολισμός.
- Υπάρχει απουσία ουσιαστικής αξιολόγησης της ΠΕ συνολικά και ειδικότερα της λειτουργίας των επιμέρους θεσμών.
- Εξακολουθεί να παραμένει άγνωστος ο βαθμός ουσιαστικής συμβολής της ΠΕ στην προώθηση σημαντικών αλλαγών προς την κατεύθυνση της αειφορίας, τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο κοινωνίας.

Η έρευνα των Ταμουτσέλη & Μητακίδου (2006), στηρίχτηκε στη μελέτη του τρόπου διεξαγωγής δύο προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε σχολείο πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη, τη σχολική χρόνια 2003-2004, με δράσεις συμμετοχικής αλλαγής του άμεσου σχολικού περιβάλλοντος και στον εντοπισμό και περιγραφή των χαρακτηριστικών τους, που συνδέονται με τις ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις. Επιπλέον, η έρευνα εντόπισε τα χαρακτηριστικά του σχολείου που συντελούν στην ανάπτυξη ολιστικών σχολικών προσεγγίσεων, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο μπορεί να ανταποκριθεί στο σημαντικό ρόλο που καλείται να παίζει στη δημιουργία ενεργών πολιτών, για την προώθηση και εφαρμογή αειφορικού τρόπου ζωής.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε εθνογραφική, πλουραλιστική και μερικώς αυτοαξιολογική μέθοδος. Επικεντρώθηκε στην παρατήρηση της σχολικής κοινότητας και χρησιμοποίησε μέλη αυτής της κοινότητας για τη συλλογή δεδομένων. Το μοντέλο ήταν πλουραλιστικό γιατί οδήγησε τόσο σε ποιοτικά όσο και σε ποσοτικά δεδομένα. Η ερευνήτρια, πρώτη συγγραφέας της εργασίας, είχε συνεχή συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν τα δύο προγράμματα σε όλη την πορεία υλοποίησής τους. Συνεργάστηκε επίσης με την επιστημονική ομάδα, στην οποία ανέθεσε ο δήμος τη διαμόρφωση του τελικού σχεδίου για την αναμόρφωση της αυλής. Μάλιστα, δεν περιορίστηκε στην απλή παρατήρηση του τρόπου εφαρμογής των προγραμμάτων και στη συλλογή και αξιοποίηση των δεδομένων, αλλά παράλληλα συμμετείχε στην υλοποίηση τους. Αφού ολοκληρώθηκε η εφαρμογή των προγραμμάτων, διερευνήθηκαν οι απόψεις του διευθυντή και του συνόλου του διδακτικού προσωπικού του σχολείου σχετικά με τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ και τις ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις μέσα από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις.

Από τα στοιχεία που προέκυψαν, από τις απαντήσεις των εμπλεκόμενων μελών στην έρευνα, καθώς και από την παρατήρηση της διεξαγωγής των προγραμμάτων, φαίνεται εκπαιδευτικοί και παιδιά να έχουν μια πολύ θετική –αν και όχι απόλυτα σαφή— εικόνα για την ΠΕ. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δεν υπάρχει σημαντική διάσταση ανάμεσα στον τρόπο που κρίνουν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζεται η ΠΕ/ΕΑΑ και στον τρόπο με τον οποίο θεωρούν ότι εφαρμόζεται η ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο τους. Ωστόσο, οι ίδιοι επεσήμαναν ότι στο σχολείο τους δεν υπάρχει περιβαλλοντική πολιτική, δεν έχει χαραχθεί κάποιο σχέδιο περιβαλλοντικής δράσης, ούτε έχει ορισθεί συντονιστής στην ΠΕ. Η πλειοψηφία συμφώνησε ότι αυτές οι αδυναμίες θα έπρεπε να αντιμετωπιστούν άμεσα μέσα από το πρόγραμμα ανάπτυξης του σχολείου. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του σχολείου που συντελούν στην ανάπτυξη ολιστικών σχολικών προσεγγίσεων, διαπιστώνεται τόσο από την παρατήρηση όσο και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των παιδιών, ότι υπάρχει μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο σχολείο, το σπίτι και την τοπική κοινωνία, συμπεριλαμβανομένης και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της κουλτούρας και του ήθους του σχολείου, που

φαίνεται ότι συντέλεσαν στην ανάπτυξη των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, ήταν η θετική στάση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών στα προγράμματα ΠΕ. Ένα άλλο εξαιρετικά σημαντικό χαρακτηριστικό ήταν η διάθεση των εκπαιδευτικών, που υλοποίησαν τα προγράμματα, να υιοθετήσουν σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ήταν πρόθυμοι να λειτουργήσουν ως φορείς αλλαγής στο σχολείο. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, αναγνωρίζουν την ανάγκη επιμόρφωσης που απαιτεί μια τέτοια ολιστική σχολική αλλαγή και έχουν σαφείς απόψεις για το είδος της επιμόρφωσης που χρειάζονται.

Ανασταλτικός παράγοντας, στην ολιστική ανάπτυξη του σχολείου, αποτελεί το χαμηλό επίπεδο συμμετοχής των παιδιών, σε θέματα περιεχομένου και φύσης της διδασκαλίας και μάθησης σε όλα τα μαθήματα, εκτός της ΠΕ. Ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας, στην ολιστική ανάπτυξη του σχολείου, είναι η περιορισμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα ΠΕ, παρά τη θετική άποψη που έχουν γι' αυτά. Ένα στοιχείο ενδιαφέρον, σε σχέση με το ρόλο του διευθυντή, είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί θετικό ότι ο διευθυντής στηρίζει τα προγράμματα ΠΕ, αυτό όμως δεν το θεωρεί αρκετό για την ολιστική σχολική αλλαγή, για την οποία θεωρούν ότι απαιτείται αλλαγή στο ρόλο του.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου της έρευνας αναγνώρισαν την ανάγκη βελτίωσης του φυσικού, κοινωνικού, λειτουργικού και μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου και αποδέχθηκαν ότι τα προγράμματα της ΠΕ μπορούν να συντελέσουν στην υλοποίηση των αλλαγών αυτών. Επίσης αναγνώρισαν ότι, η υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ συντελεί στην εξοικείωση των παιδιών σε συμμετοχικές δράσεις, με στόχο την εξέλιξή τους σε ενεργούς πολίτες, με δεξιότητες ανάπτυξης αειφορικών πρακτικών στο σχολείο και στην κοινωνία γενικότερα.

Μια ερευνητική δραστηριότητα του Κέντρου Έρευνας, Μελέτης & Εφαρμογών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΚΕΜΕΠΕ) (Φλογαΐτη κ.α., 2010), εστιάζει στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να υιοθετήσει αρχές και πρακτικές της ΠΕ/ΕΑΑ. Τρεις διδακτορικές έρευνες, που βρίσκονται σε εξέλιξη, επικεντρώνονται στον τρόπο λειτουργίας τριών εκπαιδευτικών οργανισμών: ενός νηπιαγωγείου, ενός δημοτικού σχολείου και ενός Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ). Έναυσμα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτών των ερευνών αποτέλεσε η ίδια η εμπειρία των ερευνητριών ως μέλη της ερευνητικής ομάδας του ΚΕΜΕΠΕ, το οποίο λειτουργεί ως μια κοινότητα μάθησης, που στηρίζεται στη συνεργασία, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του. Τόσο το διαπιστωμένο έλλειμμα επαγγελματικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και η προσωπική τους εμπειρία, ως μελών της κοινότητας μάθησης του ΚΕΜΕΠΕ, τους οδήγησε στο να υιοθετήσουν και στα τρία εκπαιδευτικά ιδρύματα, τη φιλοσοφία της κοινότητας μάθησης ενταγμένη στο ευρύτερο πνεύμα του αειφόρου σχολείου.

Η μεθοδολογική προσέγγιση, που κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη και η πλέον ενδεδειγμένη για την επίτευξη των στόχων, είναι αυτή της Έρευνας Δράσης (ΕΔ), γιατί αφενός επιτρέπει στα μέλη της σχολικής κοινότητας να διερευνούν τις πρακτικές τους, μέσω στοχαστικής δράσης και συνεργατικής επικοινωνίας κι αφετέρου δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας, μέσα στην καθημερινή ζωή του εκπαιδευτικού οργανισμού, εκείνων των μαθησιακών εμπειριών που διαπνέονται και κατευθύνονται από το πνεύμα της αειφορίας και της κοινότητας μάθησης.

Στο νηπιαγωγείο, οι αρχές της κοινότητας μάθησης και του αειφόρου σχολείου επιχειρούνται με την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών, των παιδιών, των γονέων τους και της συντονίστριας της έρευνας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού εκλαμβάνεται ως το κλειδί για το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη τοπική κοινότητα, επιδιώκοντας να κινητοποιήσει το σημερινό νηπιαγωγείο προς την κατεύθυνση της αειφορίας.

Στο δημοτικό σχολείο, προωθείται η φιλοσοφία του αειφόρου σχολείου και της κοινότητας μάθησης μέσα από την ανάπτυξη συνεργασιών σε πολλά επίπεδα: σε επίπεδο μαθητικών ομάδων, τάξεων και σχολείου με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική του σχολείου. Σταδιακά, επιχειρείται η αποϊδιωτικοποίηση της διδακτικής πράξης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που προωθεί το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινότητα.

Στο ΚΠΕ, επιχειρείται η ανάπτυξη συνεργασίας των μελών της παιδαγωγικής ομάδας, τόσο μεταξύ τους όσο και με τη συντονίστρια της έρευνας, με στόχο τη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης. Μέσα από διαδοχικές συναντήσεις, επιδιώκεται η εξασφάλιση της διεπιστημονικότητας και η βελτίωση της ποιότητας των δράσεων του ΚΠΕ (εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα, παιδαγωγικό υλικό, επαφές με την τοπική κοινωνία), όπου κρίνεται αναγκαίο από την ομάδα. Ταυτόχρονα η έρευνα δράσης, που εφαρμόζεται, προωθεί αφενός, την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών της παιδαγωγικής ομάδας και αφετέρου, την υιοθέτηση των αρχών του αειφόρου εκπαιδευτικού οργανισμού.

Οι Ντιβέρη κ.α.(2008), διερεύνησαν τις αντιλήψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) και Αειφορίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 68 διευθυντές. Έγινε χρήση ερωτηματολογίου με στοχευμένες ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, σε δύο ημερίδες δ/ντών, στους χώρους του Κ.Π.Ε. Κισσάβου-Μαυροβουνίου, τον Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2008. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι, οι διευθυντές χρήζουν επιπλέον επιστημονικής επιμόρφωσης και υποστήριξης σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και

Αειφορίας, ενώ αναδεικνύεται ότι το καλό κλίμα, στο σύλλογο των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επιπρόσθετα, οι διευθυντές θεωρούν ότι, η έλλειψη ενημέρωσης και το μειωμένο ενδιαφέρον από την πλευρά των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την έλλειψη οικονομικής υποστήριξης από την πολιτεία, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την ενασχόληση με προγράμματα ΠΕ, καθώς και ότι τα νέα σχολικά βιβλία προσεγγίζουν σε υψηλό ποσοστό διαθεματικά – με αναφορές σε θέματα ΠΕ και Αειφορίας – την διδασκόμενη θεματολογία.

Η έρευνα των Σκαναβή κ.α. (2005), είχε ως σκοπό να καταγράψει την εξέλιξη του προφίλ των εκπαιδευτικών σε θέματα περιβάλλοντος και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), μέσω της παρουσίας και της σύγκρισης δύο ερευνών, που πραγματοποιήθηκαν στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Λέσβο. Η πρώτη έρευνα πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 1996-1997, σε δασκάλους στη Λέσβο και διερευνήθηκαν, μέσω συνεντεύξεων, οι απόψεις τους για τα κοινωνικά θέματα που τους απασχολούν, για το ρόλο του σχολείου, για το περιβάλλον και την ΠΕ. Η δεύτερη έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2002-2003, σε δασκάλους και νηπιαγωγούς που εργαζόταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του Νομού Λέσβου. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε πέρα από τα δημογραφικά στοιχεία ερωτήσεις για γνώσεις, στάσεις, συμπεριφορές, συμμετοχή/ δράση για περιβαλλοντικά θέματα και απόψεις για την ΠΕ. Η σύγκριση των δύο ερευνών δείχνει ότι υπάρχει βελτίωση του επιπέδου γνώσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα περιβάλλοντος, αλλά το αποτέλεσμα δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικό. Επίσης εξακολουθούν να είναι ιδιαίτερα θετικοί απέναντι στην ΠΕ, αλλά αυτό δεν οδηγεί στην εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΕ. Είναι πρόθυμοι για παραπάνω εκπαίδευση/κατάρτιση για επαγγελματικούς και προσωπικούς λόγους. Αυτό δείχνει, ότι οι προσπάθειες εκπαίδευσης/κατάρτισης που έγιναν, το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε, δεν κατάφεραν να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα των Καλαϊτζίδη & Μπλίτσα (2012), είχε στόχο να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών, που συμμετείχαν στον διαγωνισμό για τους δείκτες αειφόρου σχολείου, σχετικά με τη λειτουργικότητα, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα των δεικτών αειφόρου σχολείου, δηλαδή αν οι δείκτες, με τον τρόπο που εκφέρονται, συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων τους, όπως αυτοί υπονοούνται ή διατυπώνονται ευκρινώς.

Το Βραβείο Αειφόρου Σχολείου είναι ένας διαγωνισμός μεταξύ σχολείων για την ένταξη της οπτικής της αειφορίας στο σύνολο των λειτουργιών του. Στηρίζεται σε 40 πρωτότυπους «δείκτες αειφόρου σχολείου» που έχουν κατανεμηθεί σε τρεις κατηγορίες (Παιδαγωγικοί, Κοινωνικοί/Οργανωσιακοί και Περιβαλλοντικοί). Κάθε δείκτης υποδηλώνει ορισμένες δράσεις,

εκ μέρους του σχολείου και αποτυπώνει την ποικιλία των δράσεων που αναπτύσσονται εκεί. Για κάθε δείκτη σημειώνεται μια τιμή (με βάση τις δράσεις που έχουν αναπτυχθεί) και το άθροισμα αυτών των τιμών δίνει την τελική βαθμολογία του σχολείου, με βάση την οποία γίνεται η κατάταξη και η βράβευσή των σχολείων.

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

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

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

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

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

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

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

3.1 Το ερευνητικό εργαλείο και η διαδικασία της έρευνας

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση ως καταλληλότερη λόγω της δυνατότητας που παρέχει για συγκέντρωση, συστηματοποίηση και στατιστική επεξεργασία μεγάλου αριθμού δεδομένων (Bell, 1997). Με τη χρήση αυτής της μεθοδολογικής προσέγγισης, η οποία επιτρέπει από τη μελέτη ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του πληθυσμού να εξάγουμε συμπεράσματα για όλον τον πληθυσμό, έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και τη σύνδεσή της με την ποιότητα και βιωσιμότητα των σχολείων β/θμιας εκπαίδευσης.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, για τη συλλογή των δεδομένων, ήταν το ερωτηματολόγιο. Η επιλογή χρήσης ερωτηματολογίου, για τη συλλογή των δεδομένων της ποσοτικής διερεύνησης, στηρίχθηκε στο γεγονός ότι αποτελεί ένα από τα πλέον και ευρέως χρησιμοποιούμενα ερευνητικά εργαλεία, καθώς παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης εμπειρικών δεδομένων από μεγάλες ομάδες πληθυσμού σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993β) και με μικρή δαπάνη σε χρόνο, χρήμα και κόπο. Επίσης, το ερωτηματολόγιο επιτρέπει, με την εξασφάλιση της ανωνυμίας, τη διερεύνηση όψεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, της οποίας την ελεύθερη έκφραση και εξωτερίκευση παρεμποδίζει η παρουσία του άλλου (Βάμβουκας, 2007).

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου, που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας και η επιλογή των ερωτήσεων, βασίσθηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Κατασκευάσθηκαν ερωτήσεις δημοσκόπησης, κλειστού τύπου και οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους, σχετικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων, επιλέγοντας μία ή περισσότερες επιλογές που τους δόθηκαν.

Με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα των απαντήσεων, μέσα στο εννοιολογικό πλαίσιο και γίνεται εύκολη η κωδικοποίηση και επεξεργασία τους. Επίσης, μπορούν να συσχετιστούν οι διάφορες μεταβλητές. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου, αφήνουν στα υποκείμενα πλήρη ελευθερία έκφρασης των προσωπικών γνώμων και ιδεών τους, αλλά μεγεθύνουν τα περιθώρια υποκειμενικότητας στην επεξεργασία τους και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, παρουσιάζοντας αδυναμία αντικειμενικής αξιολόγησης. Επίσης, η επεξεργασία των απαντήσεων είναι δυσχερής και χρονοβόρα, καθόσον απαιτείται ανάλυση περιεχομένου προκειμένου να γίνει κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση αυτών (Βάμβουκας, 2007; Bell, 1997).

Για την κατασκευή των ερωτήσεων μέτρησης των στάσεων χρησιμοποιήθηκε η 5βαθμη κλίμακα Likert (Likert, 1932). Η κλίμακα αυτή αποτελούνταν από προτάσεις που αντανακλούν διαφορετικές πτυχές του θέματος που μελετάμε, και οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με καθεμία από τις προτάσεις που απαρτίζουν την κλίμακα.

Ειδικότερα το ερωτηματολόγιο, συνολικής έκτασης 9 σελίδων, αποτελούνταν από πέντε ενότητες, πέρα από τα στοιχεία που αφορούσαν στην περιοχή και τον τύπο του σχολείου στο οποίο διδάσκουν οι καθηγητές. Στην αρχή του πακέτου του ερωτηματολογίου υπήρχε συνοδευτική επιστολή, για δημιουργία σχέσης προσωπικής επικοινωνίας, μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου (Παρασκευόπουλος, 1993).

Έτσι, το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε πέντε ενότητες, όπου αποτυπώθηκαν αντίστοιχα:

- Τα ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, την εκπαιδευτική υπηρεσία, καθώς τις σπουδές τους.
- Η αναγκαιότητα ενός βιώσιμου σχολείου.
- Το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε θέματα που αφορούν την ΠΕ/ΕΑΑ και η αναγκαιότητα της, για κάθε εκπαιδευτική διαδικασία και προώθηση καινοτομιών, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ και στην ερευνητική εργασία του Λυκείου, καθώς και η ένταξη της ΠΕ/ΕΑΑ στο αναλυτικό πρόγραμμα, για τη δημιουργία ενός ποιοτικού σχολείου.
- Ο ρόλος του ηγέτη/διευθυντή, οι σχέσεις ανάμεσα σε όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, καθώς και η ταυτότητα του σχολείου, στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ.
- Ζητήματα που δυσχεραίνουν τη δημιουργία ενός ποιοτικού σχολείου ή συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ποιοτικού σχολείου, με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Πριν από την αποστολή των ερωτηματολογίων στο δείγμα της έρευνας, έγινε πιλοτική εφαρμογή σε μικρή ομάδα 10 εκπαιδευτικών και στη συνέχεια αξιολόγηση και βελτίωση των ερωτήσεων.

3.2 Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2013. Το δείγμα, στο οποίο δόθηκε το ερωτηματολόγιο, αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς, άνδρες και γυναίκες, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε σχολεία της Δ/σης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Β' Αθήνας, στην οποία υπάγονται οι σχολικές μονάδες των περιοχών: Αγίας Παρασκευής, Παπάγου, Χολαργού, Ν. Ψυχικού, Π. Ψυχικού, Φιλοθέης, Χαλανδρίου, Πεντέλης, Ν. Πεντέλης, Μελισσίων, Βρίλησίων, Αμαρουσίου, Πεύκης, Ν. Ιωνίας, Ν. Ηρακλείου, Λυκόβρυσης, Μεταμόρφωσης, Κηφισιάς και Ν. Ερυθραίας.

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έγινε από την ερευνήτρια, στα σχολεία.

Από τα 285 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς σχολείων της Δ/σης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Β' Αθήνας, συγκεντρώθηκαν 197 (ποσοστό απόκρισης 69%).

Γενικά, κατά τη διαδικασία χορήγησης και συλλογής των ερωτηματολογίων δεν αντιμετωπίστηκε ιδιαίτερη δυσκολία, αφού οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν ενεργά.

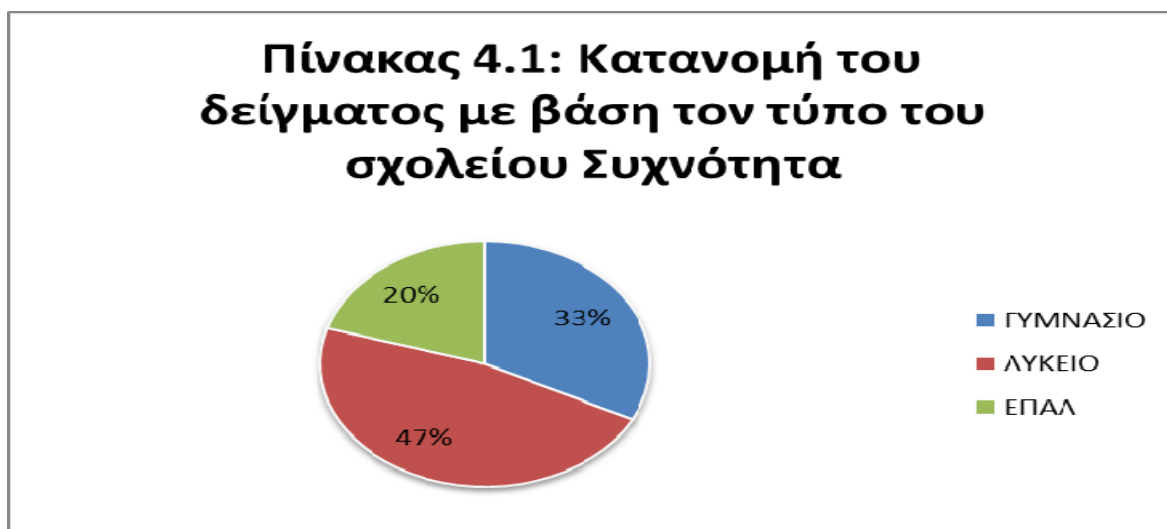
3.3 Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και η εξαγωγή συμπερασμάτων, σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και τη σύνδεσή της με την ποιότητα και βιωσιμότητα των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επεξεργασία των δεδομένων, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (19). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη μορφή πινάκων κατανομών συχνοτήτων.

4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Από τους 197 εκπαιδευτικούς, του δείγματος της έρευνας, οι 93 (47,25%) υπηρετούν σε Λύκεια, οι 64 (32,5%) σε Γυμνάσια και οι 40 (20,3%) σε ΕΠΑΛ της Δ/νσης Δ.Ε. Β' Αθήνας, κατά το σχολικό έτος 2012 – 13.

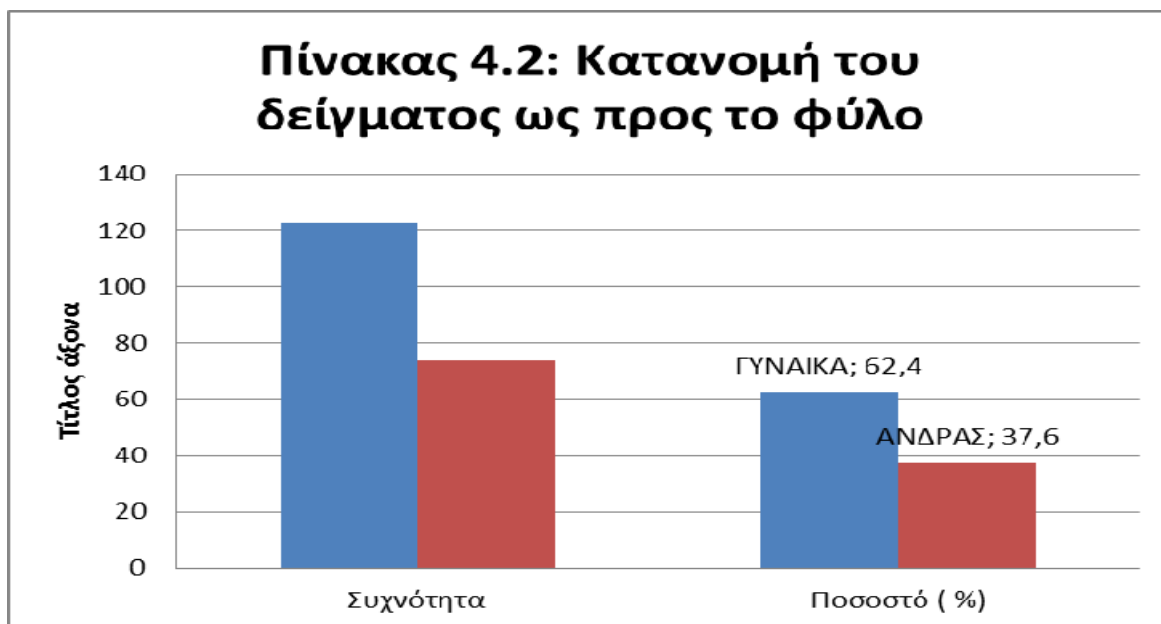
Πίνακας 4.1: Κατανομή του δείγματος με βάση τον τύπο του σχολείου		
ΣΧΟΛΕΙΟ	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	64	32,5
ΛΥΚΕΙΟ	93	47,2
ΕΠΑΛ	40	20,3
Σύνολο	197	100,0



4.1 Ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος

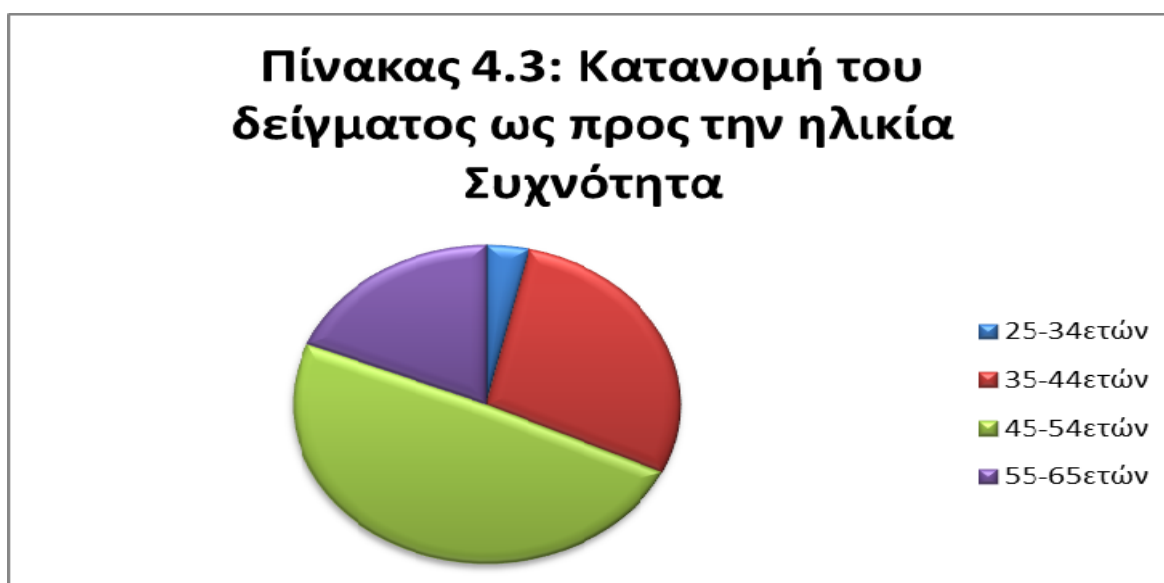
Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας οι 123 (62,4%) είναι γυναίκες και 74 (37,6%) άνδρες (πίνακας 4.2).

Πίνακας 4.2: Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο			
	ΦΥΛΟ	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
	ΓΥΝΑΙΚΑ	123	62,4
	ΑΝΔΡΑΣ	74	37,6
	Σύνολο	197	100,0



Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (49,2%) συγκεντρώνεται στην ηλικιακή ομάδα των 45-54 ετών ενώ ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα των 35-44 ετών (28,4%), όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 4.3.

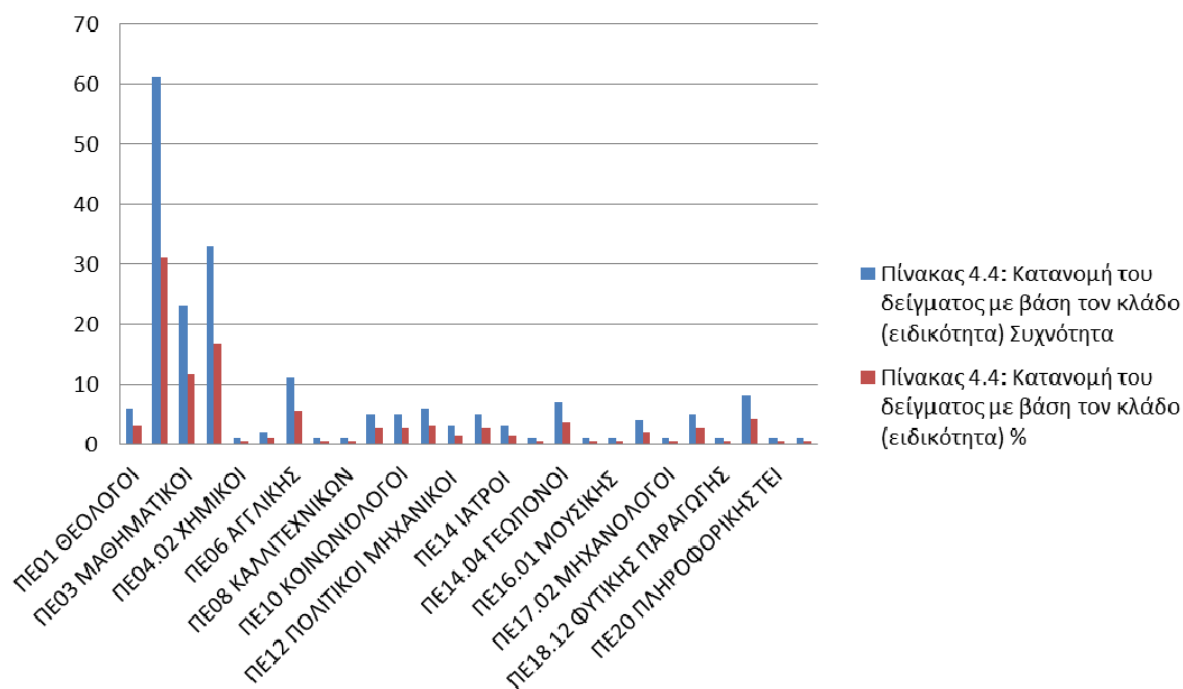
Πίνακας 4.3: Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία		
ΗΛΙΚΙΑ	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
25-34ετών	7	3,6
35-44ετών	56	28,4
45-54ετών	97	49,2
55-65ετών	37	18,8
Σύνολο	197	100,0



Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας, κατέχουν οι εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ02 (φιλόλογοι), ΠΕ04 (φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι) και ΠΕ03 (μαθηματικοί). Ακολουθούν οι ΠΕ06 (αγγλικής), ΠΕ19 (πληροφορικής ΑΕΙ), ΠΕ14.04 (γεωπόντοι), ΠΕ01 (θεολόγοι), ΠΕ11(φυσικής αγωγής), ΠΕ09 (οικονομολόγοι), ΠΕ10 (κοινωνιολόγοι), ΠΕ13 (νομικών - πολιτικών επιστημών) και σε μικρότερα ποσοστά οι άλλοι κλάδοι (πίνακας 4.4).

Πίνακας 4.4:Κατανομή του δείγματος με βάση τον κλάδο (ειδικότητα)			
ΚΛΑΔΟΣ (ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ)		Συχνότητα	%
	ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΟΙ	6	3,0
	ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	61	31,0
	ΠΕ03 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	23	11,7
	ΠΕ04 ΦΥΣΙΚΟΙ, ΧΗΜΙΚΟΙ, ΒΙΟΛΟΓΟΙ	33	16,8
	ΠΕ04.02 ΧΗΜΙΚΟΙ	1	,5
	ΠΕ05 ΓΑΛΛΙΚΗΣ	2	1,0
	ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΗΣ	11	5,6
	ΠΕ07 ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ	1	,5
	ΠΕ08 ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ	1	,5
	ΠΕ09 ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ	5	2,5
	ΠΕ10 ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ	5	2,5
	ΠΕ11 ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	6	3,0
	ΠΕ12 ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ	3	1,5
	ΠΕ13 ΝΟΜΙΚΩΝ - ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	5	2,5
	ΠΕ14 ΙΑΤΡΟΙ	3	1,5
	ΠΕ14.02 ΟΔΟΝΤΙΑΤΡΟΙ	1	,5
	ΠΕ14.04 ΓΕΩΠΟΝΟΙ	7	3,6
	ΠΕ15 ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	1	,5
	ΠΕ16.01 ΜΟΥΣΙΚΗΣ	1	,5
	ΠΕ17 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ,ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ	4	2,0
	ΠΕ17.02 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ	1	,5
	ΠΕ18 ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ, ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ	5	2,5
	ΠΕ18.12 ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ	1	,5
	ΠΕ19 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΑΕΙ	8	4,1
	ΠΕ20 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΤΕΙ	1	,5
	ΤΕ10 ΜΗΧΑΝ. ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΩΝ, ΣΧΕΔΙΑΣΤΕΣ	1	,5
	Σύνολο	197	100,0

Πίνακας 4.4: Κατανομή του δείγματος με βάση τον κλάδο (ειδικότητα)

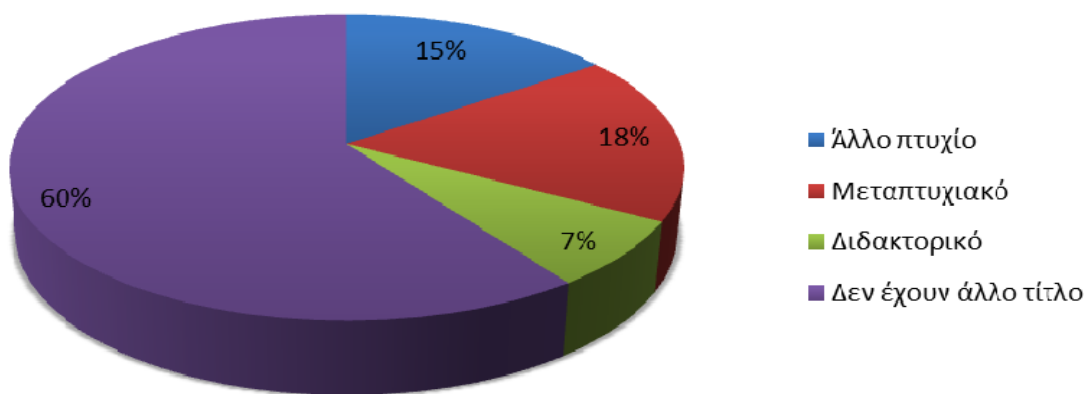


Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας έχουν κατά μέσο όρο 18,4 χρόνια υπηρεσίας με εύρος από 1 έως 38 χρόνια ενώ στο σχολείο που υπηρετούν, έχουν κατά μέσο όρο 7,9 χρόνια υπηρεσίας με εύρος από 1 έως 35 χρόνια.

Τέλος, όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, οι 30 εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας έχουν δεύτερο πτυχίο (15,2%), οι 35 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (17,8%) και οι 14 είναι κάτοχοι διδακτορικού (7,1%).

Πίνακας 4.5 : Κατανομή του δείγματος ως προς την κατοχή διπλωμάτων σπουδών		
ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Άλλο πτυχίο	30	15,2
Μεταπτυχιακό	35	17,8
Διδακτορικό	14	7,1
Δεν έχουν άλλο τίτλο	118	59,9
Σύνολο	197	100

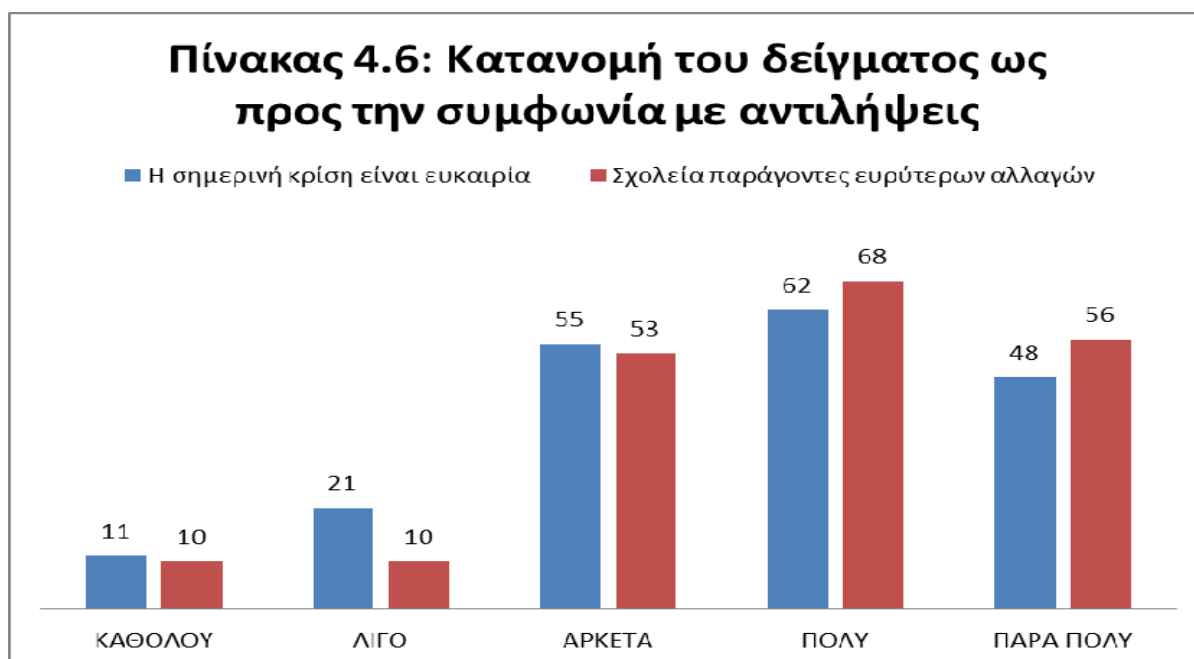
**Πίνακας 4.5: Κατανομή του δείγματος ως προς την κατοχή διπλωμάτων σπουδών
Συχνότητα**



4.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα ενός βιώσιμου σχολείου

Από τον πίνακα 4.6 φαίνεται ότι ένας μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών του δείγματος (83,8%) συμφωνεί «αρκετά» έως «πάρα πολύ» με την άποψη ότι, η κρίση είναι ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, το 31,5% συμφωνεί «πολύ», το 27,9% «αρκετά» και το 24,4% «πάρα πολύ» με τη παραπάνω άποψη. Επίσης, ένας μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών του δείγματος (89,8%), φαίνεται να συμφωνεί «αρκετά» έως «πάρα πολύ» με την άποψη ότι, τα σχολεία είναι απαραίτητο να υιοθετήσουν αρχές και πρακτικές της εκπαίδευσης για την αειφορία, ώστε να αποτελέσουν παράγοντες αλλαγής στην κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, το 34,5% συμφωνεί «πολύ», το 26,9% «αρκετά» και το 28,4% «πάρα πολύ», με τη παραπάνω άποψη.

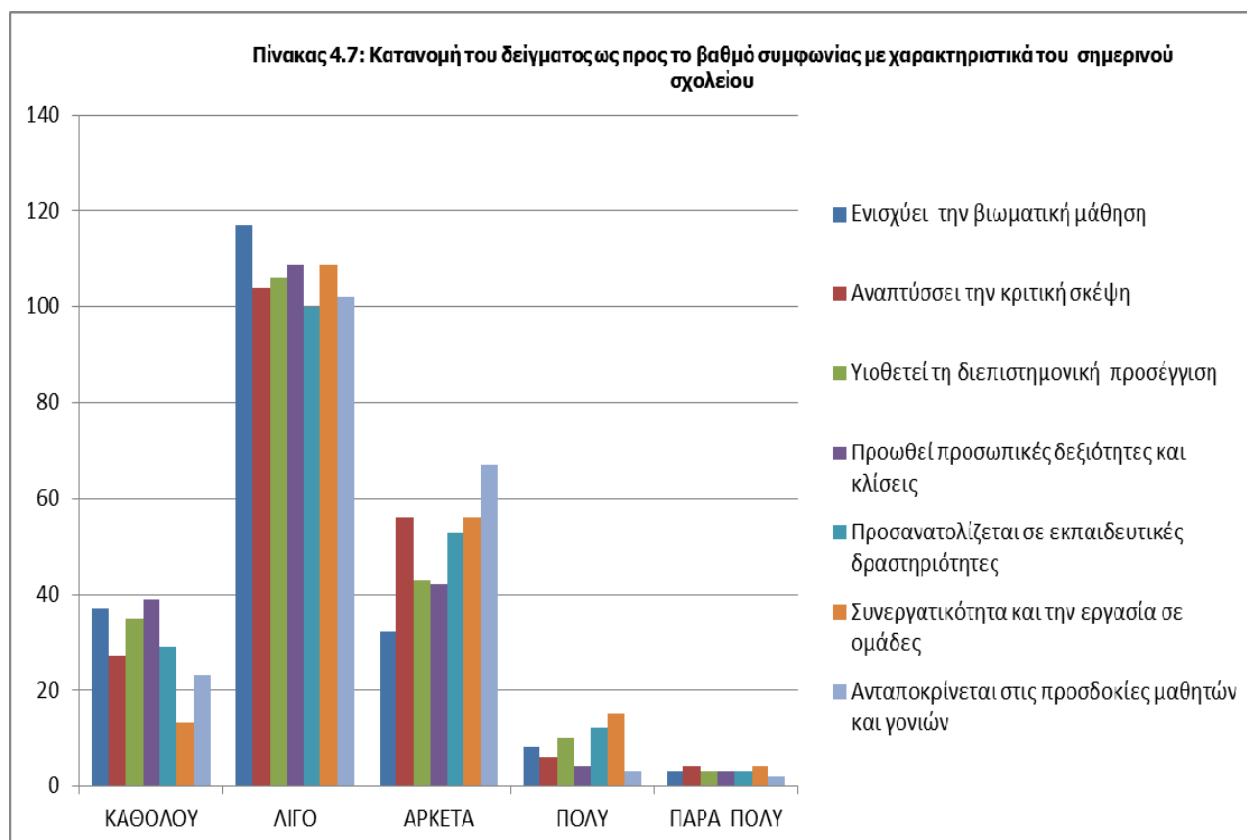
Πίνακας 4.6 : Κατανομή του δείγματος ως προς την συμφωνία με αντιλήψεις					
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ (συχνότητα – ποσοστό)				
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
<i>Η σημερινή κρίση είναι ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την οικοδόμηση στάσεων, αξιών, συμπεριφορών μέσα από την παροχή των απαραίτητων εφοδίων στους μαθητές, με στόχο περισσότερο βιώσιμες κοινωνίες.</i>	11 (5,6%)	21 (10,7%)	55 (27,9%)	62 (31,5%)	48 (24,4%)
<i>Για να αποτελέσουν τα σχολεία παράγοντες ευρύτερων αλλαγών στην κοινωνία, στο πνεύμα της αειφορίας, χρειάζεται καταρχήν, να αποτελέσουν τα ίδια αντικείμενο της αλλαγής, υιοθετώντας αρχές και πρακτικές της εκπαίδευσης για την αειφορία.</i>	10 (5,1%)	10 (5,1%)	53 (26,9%)	68 (34,5%)	56 (28,4%)
Σύνολο :197					



Από τα χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου, που περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα 4.10, φαίνεται ότι μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι το σχολείο ενισχύει «λίγο» (59,4%), ή «καθόλου» (18,8%) τη βιωματική μάθηση, ότι αναπτύσσει «λίγο» (52,8%), την κριτική σκέψη των μαθητών, υιοθετεί «λίγο» (53,8%), ή «καθόλου» (17,8%), τη διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων και τη σύγκλιση της θεωρίας με την πράξη και προωθεί «λίγο» (55,3%), ή «καθόλου» (19,8%), προσωπικές δεξιότητες και κλίσεις των μαθητών. Επίσης, ενώ το 50,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι το σχολείο προσανατολίζεται «λίγο» σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με τις τοπικές συνθήκες, το 26,9 % θεωρεί ότι το σχολείο προσανατολίζεται «αρκετά», σε

εκπαιδευτικές δραστηριότητες τέτοιας μορφής και ενώ για το 55,3% των εκπαιδευτικών, το σχολείο προωθεί «λίγο» τη συνεργατικότητα, το 28,4% θεωρεί ότι το σχολείο την προωθεί «αρκετά». Τέλος, ενώ παρατηρούμε ότι το 51,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι το σχολείο ανταποκρίνεται «λίγο», στις προσδοκίες μαθητών και γονιών, είναι ενδιαφέρον ότι το 34% θεωρεί ότι το σχολείο ανταποκρίνεται «αρκετά», στις προσδοκίες μαθητών και γονιών.

Πίνακας 4.7: Κατανομή του δείγματος ως προς το βαθμό συμφωνίας με χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου					
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
	Συχνότητα (%)	Συχνότητα (%)	Συχνότητα (%)	Συχνότητα (%)	Συχνότητα (%)
<i>Ενισχύει την βιωματική μάθηση</i>	37 (18,8)	117 (59,4)	32 (16,2)	8 (4,1)	3 (1,5)
<i>Αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών</i>	27 (13,7)	104 (52,8)	56 (28,4)	6 (3,0)	4 (2,0)
<i>Υιοθετεί τη διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων και τη σύγκλιση της θεωρίας με την πράξη</i>	35 (17,8)	106 (53,8)	43 (21,8)	10 (5,1)	3 (1,5)
<i>Προωθεί προσωπικές δεξιότητες και κλίσεις</i>	39 (19,8)	109 (55,3)	42 (21,3)	4 (2,0)	3 (1,5)
<i>Προσανατολίζεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, πέραν του τυπικού προγράμματος σπουδών, οι οποίες φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με τις τοπικές οικονομικές, περιβαλλοντικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες</i>	29 (14,7)	100 (50,8)	53 (26,9)	12 (6,1)	3 (1,5)
<i>Προωθεί τη συνεργατικότητα και την εργασία σε ομάδες</i>	13 (6,6)	109 (55,3)	56 (28,4)	15 (7,6)	4 (2,0)
<i>Ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μαθητών και γονιών</i>	23 (11,7)	102 (51,8)	67 (34,0)	3 (1,5)	2 (1)
Σύνολο: 197					

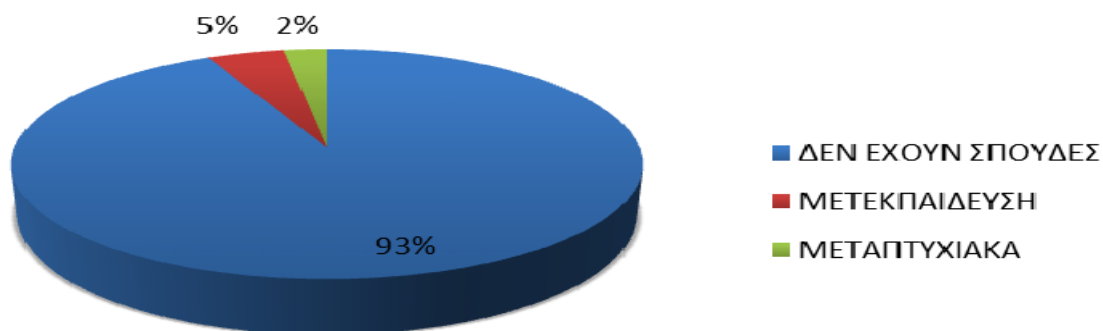


4.3 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΑΑ και την εφαρμογή της ΠΕ/ΕΑΑ στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου

Στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με σκοπό την εφαρμογή της ΠΕ/ΕΑΑ, παρατηρούμε καταρχήν ότι το 92,9% δεν έχει μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, σε θέματα που αφορούν την ΕΑΑ, ενώ μόνο το 2,5% έχει μεταπτυχιακό τίτλο και το 4,6% έχει κάποια μορφή μετεκπαίδευσης (Π.Ε.Κ. κλπ.) (Πίνακας 4.8).

Πίνακας 4.8: Κατανομή του δείγματος με βάση σπουδές στην ΕΑΑ		
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ-ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΑΑ	Συχνότητα	%
ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΣΠΟΥΔΕΣ	183	92,9
ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	9	4,6
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ	5	2,5
Σύνολο	197	100,0

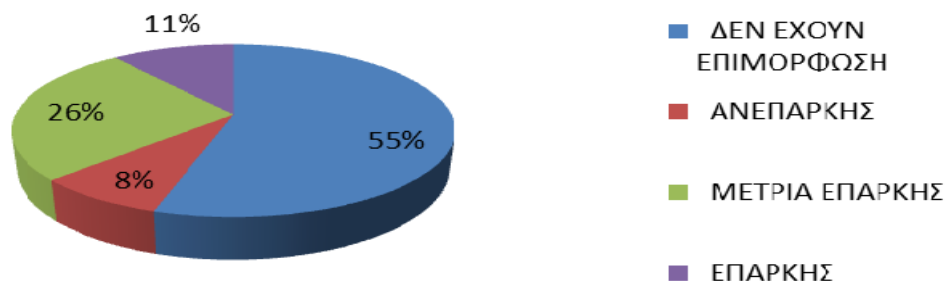
Πίνακας 4.8: Κατανομή του δείγματος με βάση σπουδές στην ΕΑΑ Συχνότητα



Επίσης παρατηρούμε στον πίνακα 4.9, ότι το 54,8% δεν έχει λάβει καμία επιμόρφωση (επιμορφωτικά σεμινάρια, μεταπτυχιακές σπουδές, μετεκπαίδευση στην ΠΕ/ΕΑΑ). Από τους 89 εκπαιδευτικούς, που έχουν κάποιου είδους επιμόρφωση (45,2%), οι 52 (58,4%), θεωρούν την επιμόρφωση μέτρια επαρκή, οι 21 (23,5%) επαρκή, και οι 16 (17,9%) ανεπαρκή.

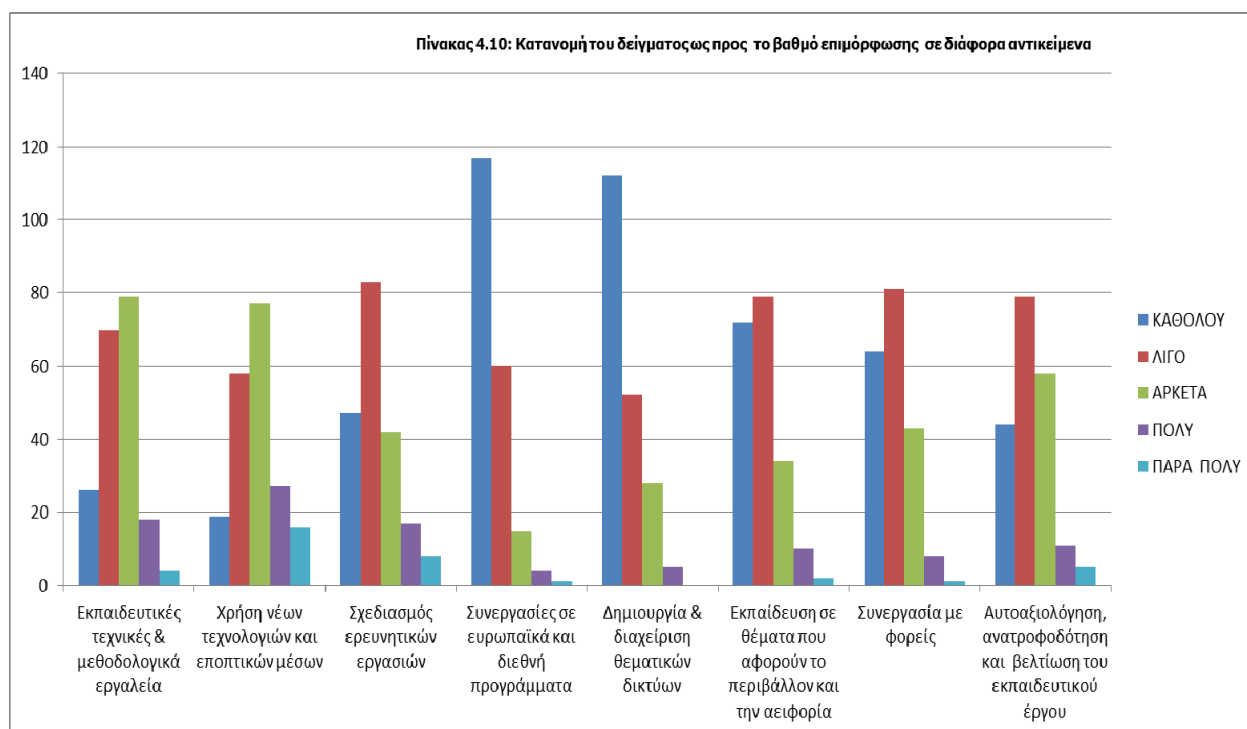
Πίνακας 4.9 : Κατανομή του δείγματος ως προς την επάρκεια επιμόρφωσης στην ΠΕ/ΕΑΑ		
ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	Συχνότητα	%
ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	108	54,8
ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ	16	8,1
ΜΕΤΡΙΑ ΕΠΑΡΚΗΣ	52	26,4
ΕΠΑΡΚΗΣ	21	10,7
Σύνολο	197	100,0

**Πίνακας 4.9: Κατανομή του
δείγματος ως προς την επάρκεια
επιμόρφωσης στην ΠΕ/ΕΑΑ
Συχνότητα**



Στον πίνακα 4.10, καταγράφονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το αν θεωρούν ότι έχουν κατάλληλη επιμόρφωση σε διάφορα αντικείμενα, τα οποία είναι απαραίτητα για την εφαρμογή της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Έτσι παρατηρούμε ότι, το 40,1% και το 39,1% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι «αρκετά» επιμορφωμένο, σε εκπαιδευτικές τεχνικές και μεθοδολογικά εργαλεία που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και στη χρήση νέων τεχνολογιών, αντίστοιχα. Όμως το 42,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος, θεωρεί ότι είναι «λίγο» επιμορφωμένο στο σχεδιασμό ερευνητικών εργασιών και το 23,9% «καθόλου», παρά την εφαρμογή του μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας στο Λύκειο. Επίσης, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν έχει «καθόλου» επιμορφωθεί σε θέματα συνεργασιών σε ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα (59,4%) και σε θέματα δημιουργίας και διαχείρισης θεματικών δικτύων (56,9%). Σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, το 40,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος, θεωρεί ότι είναι «λίγο» επιμορφωμένο, το 36,5% «καθόλου» και μόνο το 17,3% «αρκετά». Σε θέματα που αφορούν συνεργασίες με φορείς, στο πλαίσιο των σχολικών προγραμμάτων, το 41,1% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι «λίγο» επιμορφωμένο και το 32,5% «καθόλου». Τέλος, το 40,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι είναι «λίγο» επιμορφωμένο σε θέματα αυτοαξιολόγησης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, ενώ το 29,4% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι «αρκετά» επιμορφωμένο.

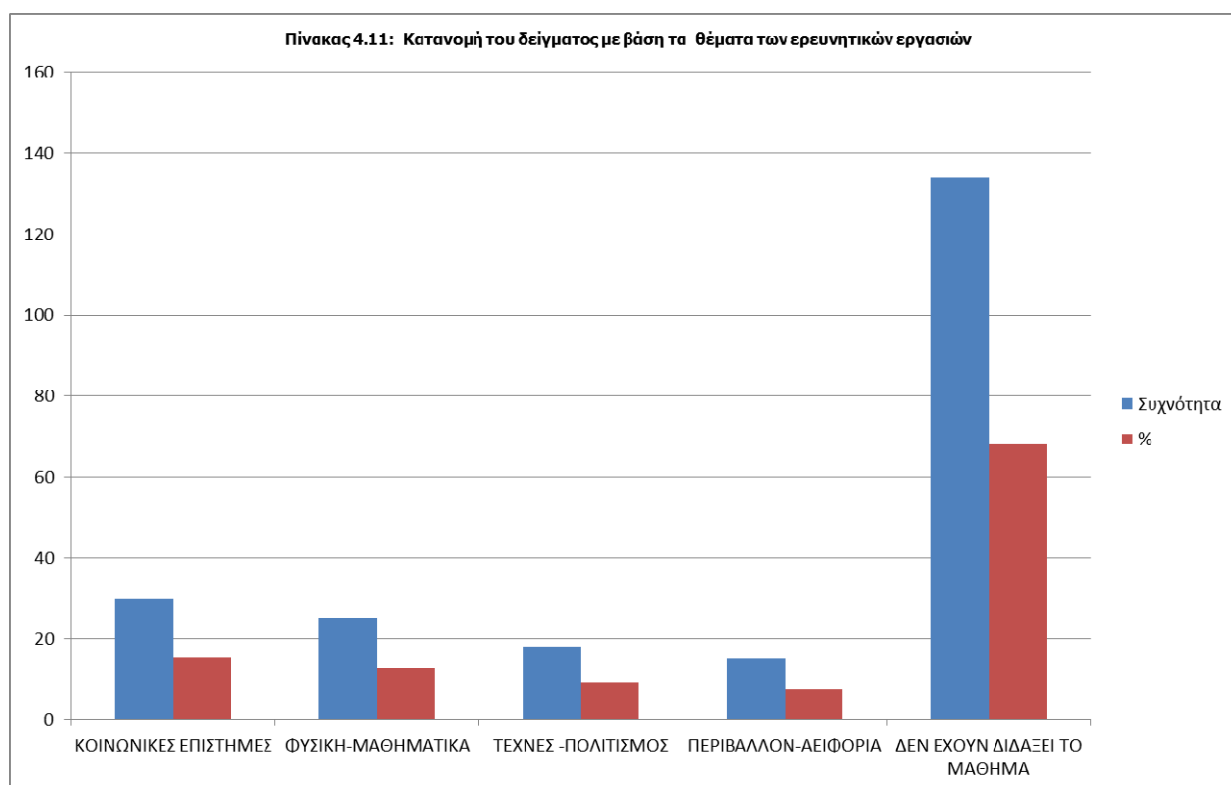
Πίνακας 4.10: Κατανομή του δείγματος ως προς το βαθμό επιμόρφωσης σε διάφορα αντικείμενα					
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
	Συχνότητα %	Συχνότητα %	Συχνότητα %	Συχνότητα %	Συχνότητα %
<i>Εκπαιδευτικές τεχνικές & μεθοδολογικά εργαλεία που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών</i>	26 (13,2)	70 (35,5)	79 (40,1)	18 (9,1)	4 (2,0)
<i>Χρήση νέων τεχνολογιών και εποπτικών μέσων</i>	19 (9,6)	58 (29,4)	77 (39,1)	27 (13,7)	16 (8,1)
<i>Σχεδιασμός ερευνητικών εργασιών</i>	47 (23,9)	83 (42,1)	42 (21,3)	17 (8,6)	8 (4,1)
<i>Συνεργασίες σε ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα</i>	117 (59,4)	60 (30,5)	15 (7,6)	4 (2,0)	1 (0,5)
<i>Δημιουργία & διαχείριση θεματικών δικτύων</i>	112 (56,9)	52 (26,4)	28 (14,2)	5 (2,5)	- -
<i>Εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον και την αειφορία</i>	72 (36,5)	79 (40,1)	34 (17,3)	10 (5,1)	2 (1,0)
<i>Συνεργασία με φορείς στο πλαίσιο των σχολικών προγραμμάτων</i>	64 (32,5)	81 (41,1)	43 (21,8)	8 (4,1)	1 (0,5)
<i>Αυτοαξιολόγηση, ανατροφοδότηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου</i>	44 (22,3)	79 (40,1)	58 (29,4)	11 (5,6)	5 (2,5)
Σύνολο: 197					



Από το σύνολο των 197 εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα, το 61,9% δεν έχει εκπονήσει κανένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, που είχαν συμμετοχή σε προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ, έχουν πραγματοποιήσει κατά μέσο όρο 3,2 προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ. Επίσης το 68% των εκπαιδευτικών δεν έχει διδάξει το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας στο

Λύκειο. Από τα θέματα που επιλέχθηκαν στο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας, όπως φαίνεται στον πίνακα 4.11, τα 30 αφορούσαν το πεδίο «Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες», τα 25 το πεδίο «Φυσικές Επιστήμες, Μαθηματικά και Τεχνολογία», τα 18 το πεδίο «Τέχνες και Πολιτισμός» και τα 15 το πεδίο «Περιβάλλον και Αειφορία».

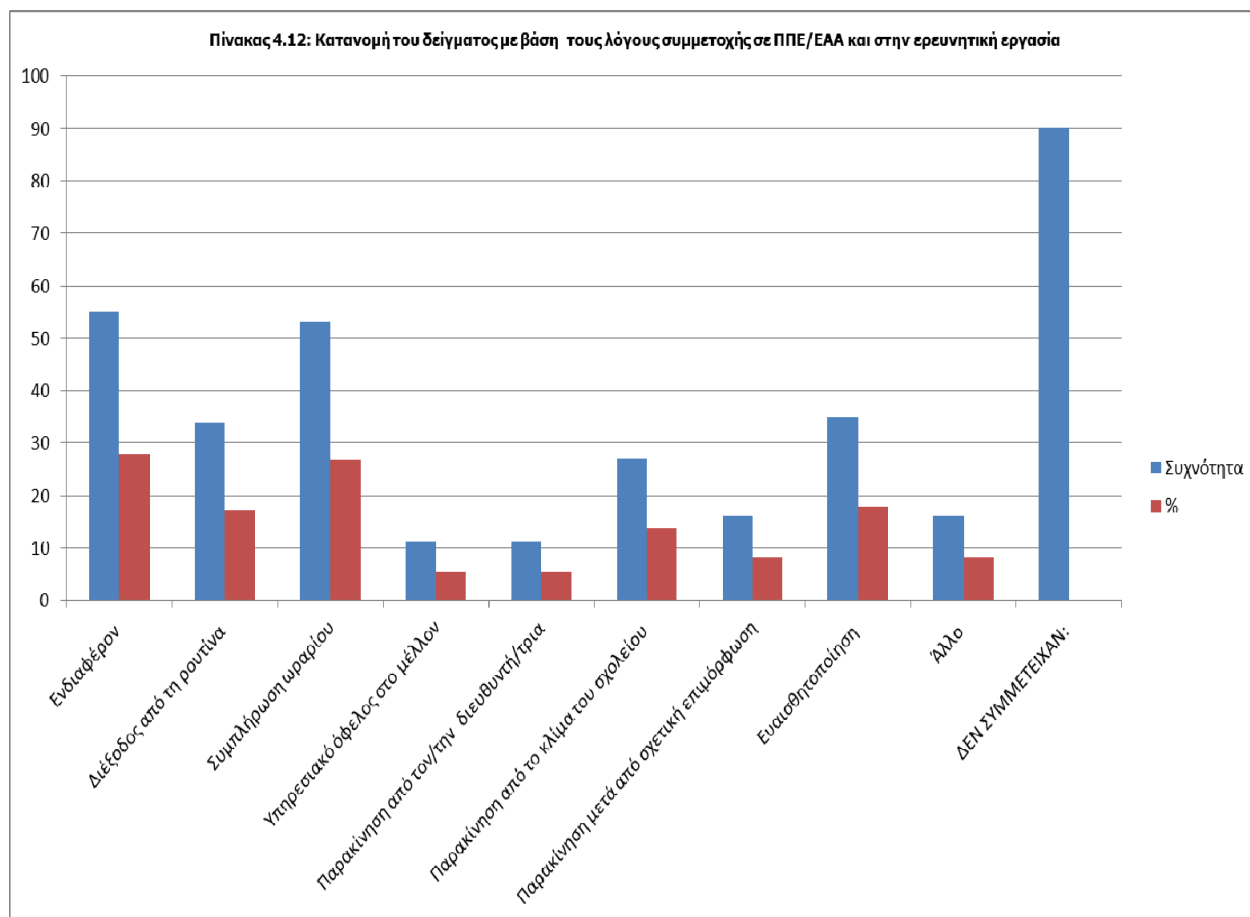
Πίνακας 4.11: Κατανομή του δείγματος με βάση τα θέματα των ερευνητικών εργασιών		
ΘΕΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Συχνότητα	%
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	30	15,2
ΦΥΣΙΚΗ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	25	12,7
ΤΕΧΝΕΣ -ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	18	9,1
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ-ΑΕΙΦΟΡΙΑ	15	7,6
ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΔΙΔΑΞΕΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ	134	68
ΣΥΝΟΛΟ: 197		



Οι λόγοι συμμετοχής των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ καθώς και στην ερευνητική εργασία, όπως φαίνεται στον πίνακα 4.12, αφορούν ανάλογα με τον αριθμό των θετικών απαντήσεων, το ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών (55 θετικές απαντήσεις), τη συμπλήρωση ωραρίου (53 θετικές απαντήσεις), την ευαισθητοποίηση από κάποιο επίκαιρο

περιβαλλοντικό, κοινωνικό, πολιτιστικό ζήτημα της περιοχής (35 θετικές απαντήσεις), τη διέξοδο από τη ρουτίνα του σχολικού προγράμματος (34 θετικές απαντήσεις), την παρακίνηση από το γενικότερο κλίμα του σχολείου (27 θετικές απαντήσεις) και σε μικρότερο ποσοστό τους υπόλοιπους λόγους που αναφέρονται στην ερώτηση. Επίσης είναι ενδιαφέρον ότι 16 εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε άλλους λόγους συμμετοχής τους όπως, προσωπικό ενδιαφέρον, ενδιαφέρον για το περιβάλλον, ενδιαφέρον για τη συνεργατική μάθηση, αυτοβελτίωση, σχολική εκδρομή, συνεργασία.

Πίνακας 4.12: Κατανομή του δείγματος με βάση τους λόγους συμμετοχής σε ΠΠΕ/ΕΑΑ και στην ερευνητική εργασία		
ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΠΠΕ/ΕΑΑ ΚΑΙ Ε.Ε.	Συχνότητα	%
Ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών	55	27,9
Διέξοδος από τη ρουτίνα του σχολικού προγράμματος	34	17,3
Συμπλήρωση ωραρίου	53	26,9
Υπηρεσιακό όφελος στο μέλλον	11	5,6
Παρακίνηση από τον/την διευθυντή/τρια	11	5,6
Παρακίνηση από το γενικότερο κλίμα του σχολείου	27	13,7
Παρακίνηση μετά από παρακολούθηση σχετικής επιμόρφωσης	16	8,1
Εναισθητοποίηση από κάποιο επίκαιρο περιβαλλοντικό, κοινωνικό, πολιτιστικό ζήτημα της περιοχής	35	17,8
Άλλο	16	8,1
ΔΕΝ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ:	90	
ΣΥΝΟΛΟ: 197		

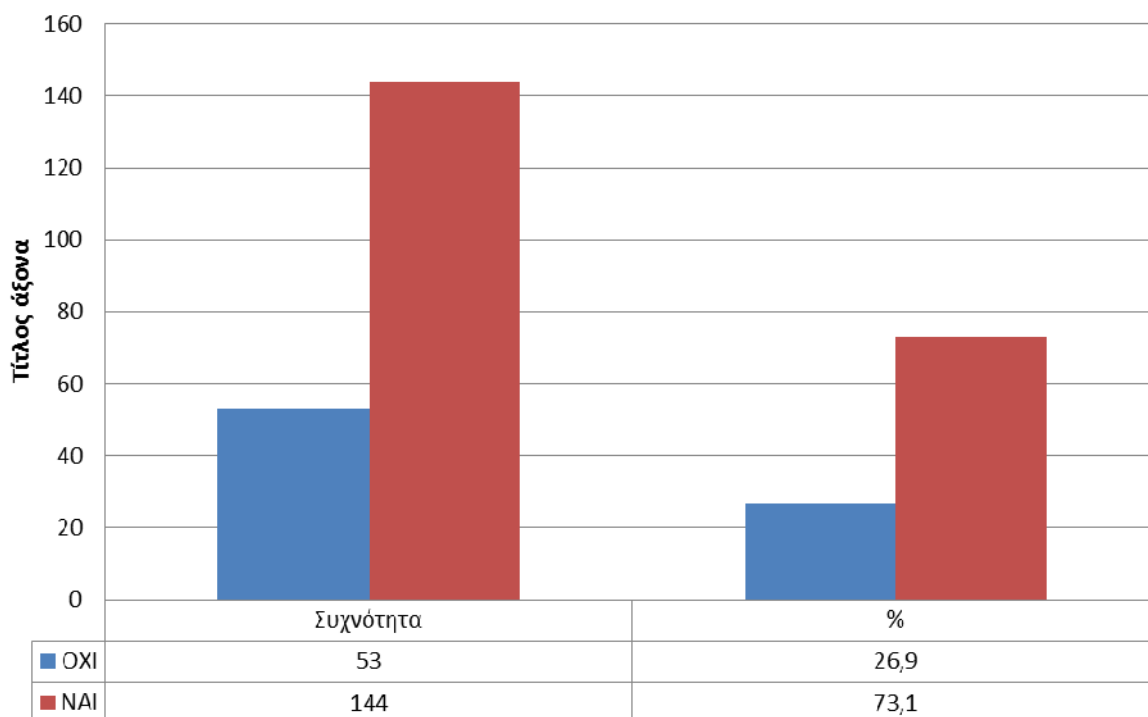


Από τους δύο παρακάτω πίνακες (4.13 και 4.14), φαίνεται ότι το 73,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύει ότι μπορεί να προσεγγίσει την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης από τα μαθήματα που διδάσκει, ενώ το 40,6% των εκπαιδευτικών εφαρμόζει «μερικές φορές» και το 32% αρκετά «συχνά», εναλλακτικές μορφές τεχνικών διδασκαλίας.

Πίνακας 4.13: Κατανομή του δείγματος με βάση το αν μπορούν να προσεγγίσουν την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης από τα άλλα μαθήματα

ΑΛΛΑ ΜΑΘ.		Συχνότητα	%
	OXI	53	26,9
	NAI	144	73,1
	Σύνολο	197	100,0

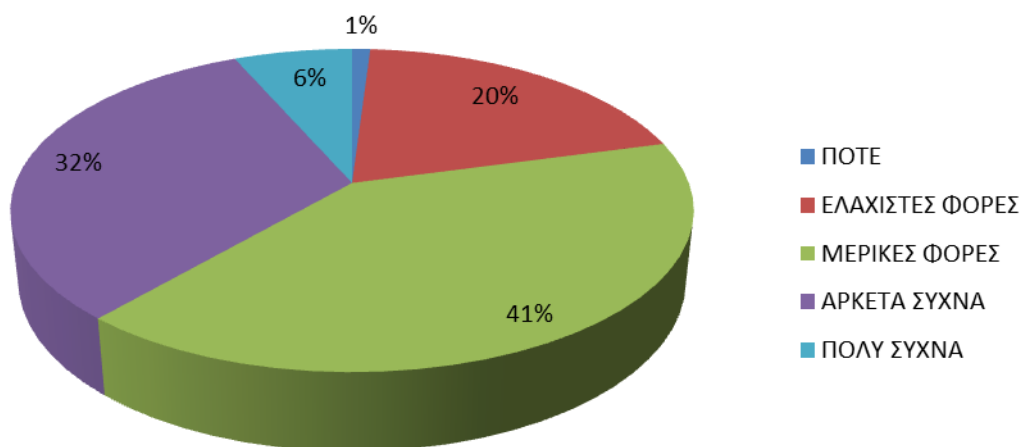
Πίνακας 4.13: Κατανομή του δείγματος με βάση το αν μπορούν να προσεγγίσουν την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης από τα άλλα μαθήματα



Πίνακας 4.14: Κατανομή του δείγματος με βάση την εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών διδασκαλίας

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	Συχνότητα	%
ΠΟΤΕ	2	1,0
ΕΛΑΧΙΣΤΕΣ ΦΟΡΕΣ	39	19,8
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	80	40,6
ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ	63	32,0
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	13	6,6
Σύνολο	197	100,0

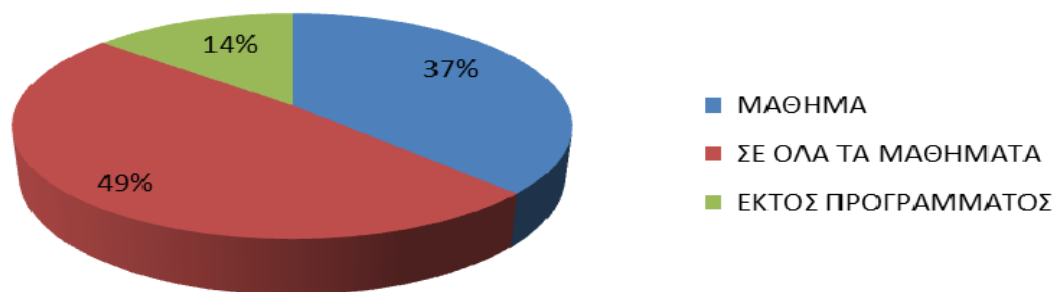
Πίνακας 4.14: Κατανομή του δείγματος με βάση την εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών διδασκαλίας Συχνότητα



Τέλος, από τον παρακάτω πίνακα (4.15), φαίνεται ότι ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών του δείγματος (49,2%), θεωρεί ότι θα πρέπει η ΕΑΑ να ενσωματωθεί σε όλα τα μαθήματα.

Πίνακας 4.15: Κατανομή του δείγματος με βάση τη θέση της ΕΑΑ στο πρόγραμμα του σχολείου		
ΠΕ/ΕΑΑ	Συχνότητα	%
ΜΑΘΗΜΑ	75	38,1
ΣΕ ΟΛΑ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	97	49,2
ΕΚΤΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	28	14,2
Σύνολο: 197		

Πίνακας 4.15: Κατανομή του δείγματος με βάση τη θέση της ΕΑΑ στο πρόγραμμα του σχολείου Συχνότητα



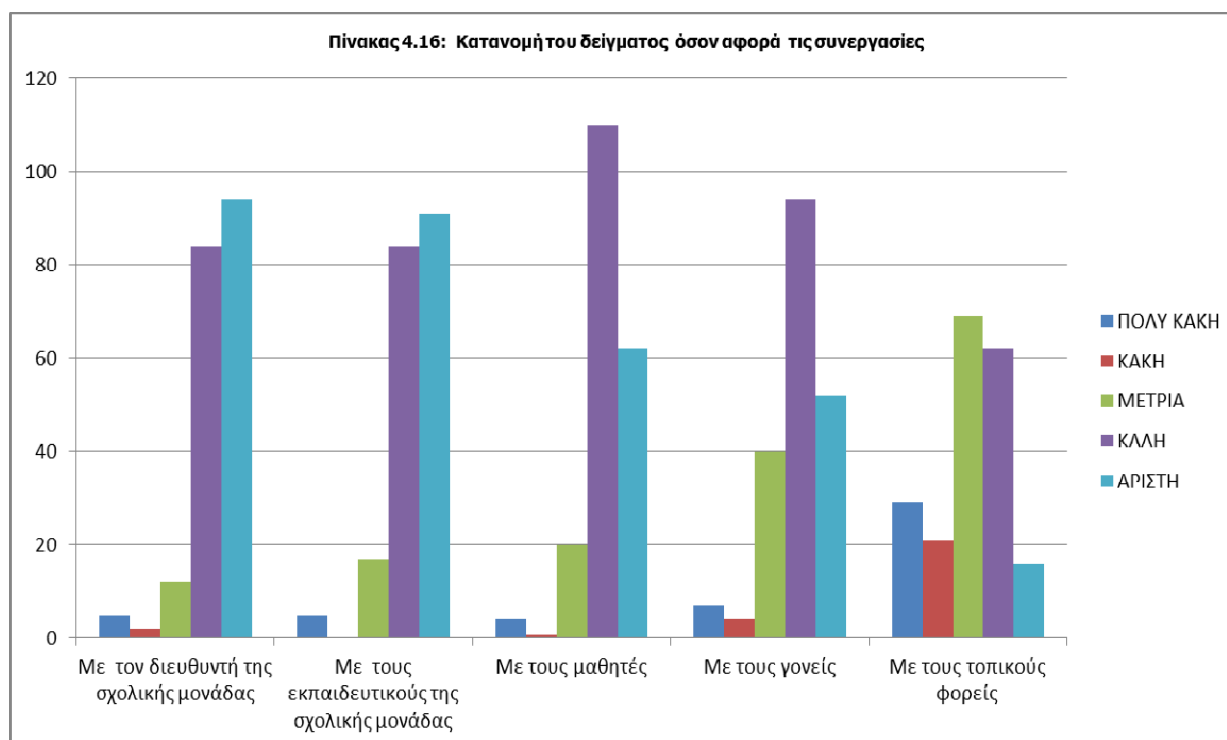
Από όλα τα παραπάνω φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, καθώς και σε αντικείμενα που αφορούν σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές. Επίσης, οι περισσότεροι δεν έχουν εκπονήσει πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ και δεν έχουν διδάξει το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας. Όμως, εφαρμόζουν εναλλακτικές μορφές τεχνικών διδασκαλίας, ενώ οι περισσότεροι πιστεύουν ότι μπορούν να προσεγγίσουν την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης από τα μαθήματα που διδάσκουν, αλλά και ότι θα πρέπει η εκπαίδευση για την αειφορία και το περιβάλλον να ενσωματωθεί σε όλα τα μαθήματα.

4.4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή, το σχολικό κλίμα, τις συνεργασίες και την ταυτότητα του σχολείου, στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών του δείγματος με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας καταγράφεται ως «άριστη» (47,7%), ή «καλή» (42,6%), με τους άλλους εκπαιδευτικούς ως «άριστη» (46,2%), ή «καλή» (42,6%), με τους μαθητές ως «καλή» (55,8%), «άριστη» (31,5%) ή «μέτρια» (10,2%) όπως παρατηρούμε στον πίνακα 4.24. Η συνεργασία με τους γονείς φαίνεται να είναι «καλή» (47,7%), «άριστη» (26,4%) ή «μέτρια» (20,3%), ενώ με τους τοπικούς φορείς «μέτρια» (35%), «καλή» (31,5%) αλλά και «πολύ κακή» (14,7%) (πίνακας 4.16).

Πίνακας 4.16: Κατανομή του δείγματος όσον αφορά τις συνεργασίες

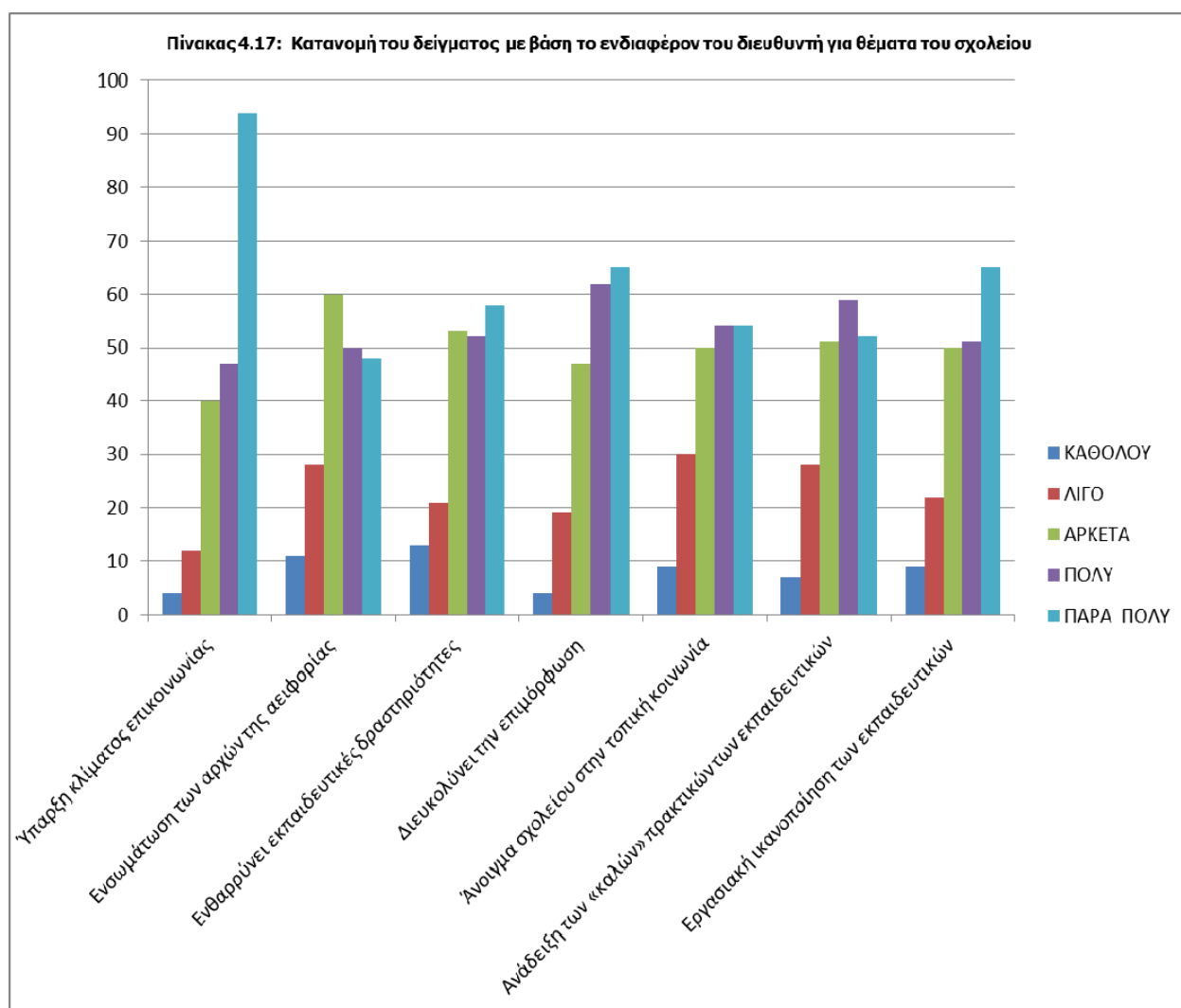
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ-ΣΧΕΣΕΙΣ	ΠΟΛΥ ΚΑΚΗ	ΚΑΚΗ	ΜΕΤΡΙΑ	ΚΑΛΗ	ΑΡΙΣΤΗ
	Συχνότητα %	Συχνότητα %	Συχνότητα %	Συχνότητα %	Συχνότητα %
Με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας	5 (2,5)	2 (1,0)	12 (6,1)	84 (42,6)	94 (47,7)
Με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας	5 (2,5)	-	17 (8,6)	84 (42,6)	91 (46,2)
Με τους μαθητές	4 (2,0)	1 (0,5)	20 (10,2)	110 (55,8)	62 (31,5)
Με τους γονείς	7 (3,6)	4 (2)	40 (20,3)	94 (47,7)	52 (26,4)
Με τους τοπικούς φορείς	29 (14,7)	21 (10,7)	69 (35)	62 (31,5)	16 (8,1)
Σύνολο: 197					



Όπως φαίνεται από τον πίνακα 4.17, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν έναν διευθυντή ο οποίος ενδιαφέρεται από «πάρα-πολύ» (47,7%) και «πολύ» (23,9%) έως «αρκετά» (20,3%) για την ύπαρξη κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Όμως, δεν επικρατεί η ίδια εικόνα για τον διευθυντή στο θέμα της ενσωμάτωσης των αρχών της αειφορίας, στη βάση της συνολικής κουλτούρας του σχολείου, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων συγκεντρώνεται στο «αρκετά» (30,5%), ακολουθούν το «πολύ» (25,4%) και το «πάρα πολύ» (24,4%), ενώ αξιοσημείωτο ποσοστό παρατηρούμε στο «λίγο» (14,2%). Το

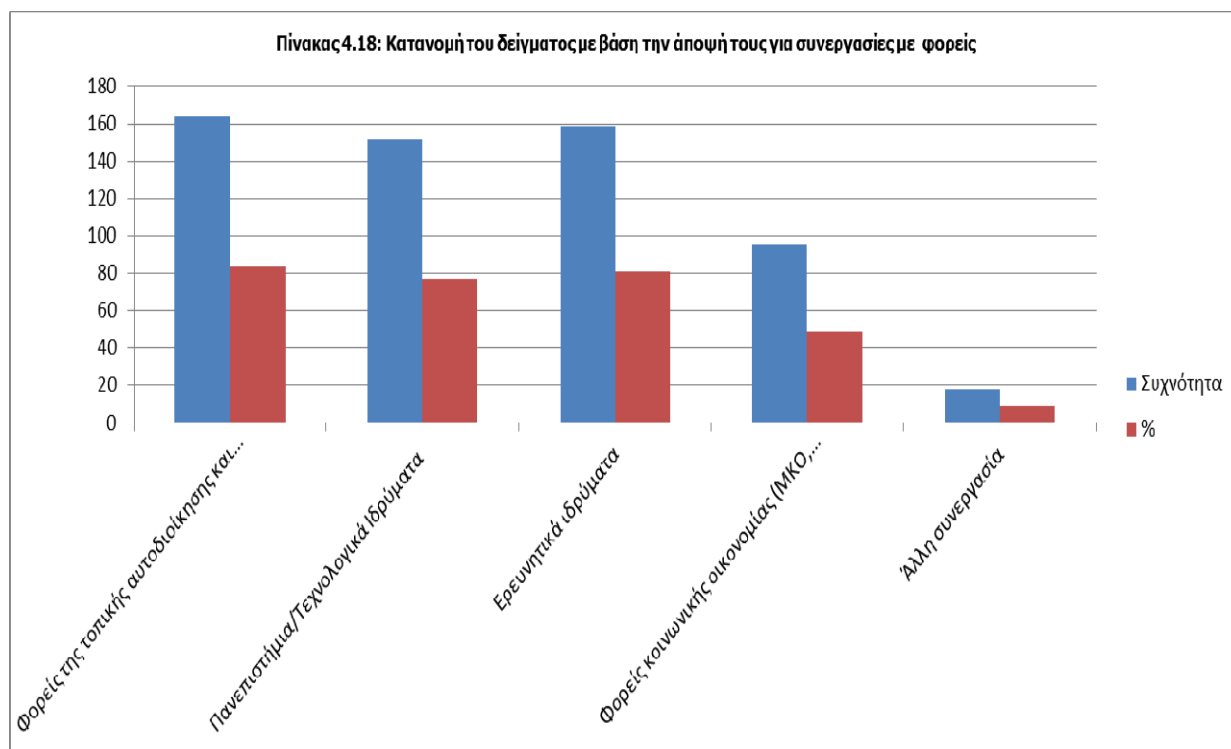
ενδιαφέρον του διευθυντή να ενθαρρύνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες που βασίζονται στη διεπιστημονική και βιωματική μάθηση, φαίνεται να είναι «πάρα πολύ» (29,4%), «αρκετό» (26,9%) ή «πολύ» (26,4%), αλλά και «λίγο» για το 10,7 των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής ενδιαφέρεται να διευκολύνει την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, «πάρα πολύ» για το 33% των εκπαιδευτικών, «πολύ» για το 31,5% και «αρκετά» για το 23,9%. Σχετικά με το ενδιαφέρον του διευθυντή για το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, καταγράφεται ως «πάρα πολύ» για το 27,4% των εκπαιδευτικών, «πολύ» για το 27,4% , «αρκετά» για το 25,4%, αλλά και «λίγο» για το 14,2% των ερωτηθέντων. Για την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών, το 29,9% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ενδιαφέρεται «πολύ», το 26,4% «πάρα πολύ» και το 25,9% «αρκετά», αλλά και ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (14,2%), θεωρεί ότι ενδιαφέρεται «λίγο». Τέλος, το ενδιαφέρον του διευθυντή για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κατά τη διεξαγωγή του έργου τους, για το 33% των εκπαιδευτικών είναι «πάρα πολύ», για το 25,9% «πολύ» και για το 25,4%, «αρκετά».

Πίνακας 4.17: Κατανομή του δείγματος με βάση το ενδιαφέρον του διευθυντή για θέματα του σχολείου					
ΡΟΛΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
	Συχνότητα %	Συχνότητα %	Συχνότητα %	Συχνότητα %	Συχνότητα %
<i>Για την ύπαρξη κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας</i>	4 (2,0)	12 (6,1)	40 (20,3)	47 (23,9)	94 (47,7)
<i>Για την ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας στη βάση της συνολικής κουλτούρας του σχολείου (π.χ. συνετούς τρόπους διαχείρισης των πόρων του σχολείου)</i>	11 (5,6)	28 (14,2)	60 (30,5)	50 (25,4)	48 (24,4)
<i>Να ενθαρρύνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες που βασίζονται στη διεπιστημονική και βιωματική μάθηση</i>	13 (6,6)	21 (10,7)	53 (26,9)	52 (26,4)	58 (29,4)
<i>Να διευκολύνει την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών</i>	4 (2,0)	19 (9,6)	47 (23,9)	62 (31,5)	65 (33,0)
<i>Για το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία</i>	9 (4,6)	30 (15,2)	50 (25,4)	54 (27,4)	54 (27,4)
<i>Για την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών</i>	7 (3,6)	28 (14,2)	51 (25,9)	59 (29,9)	52 (26,4)
<i>Για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κατά τη διεξαγωγή του έργου τους</i>	9 (4,6)	22 (11,2)	50 (25,4)	51 (25,9)	65 (33,0)
Σύνολο: 197					



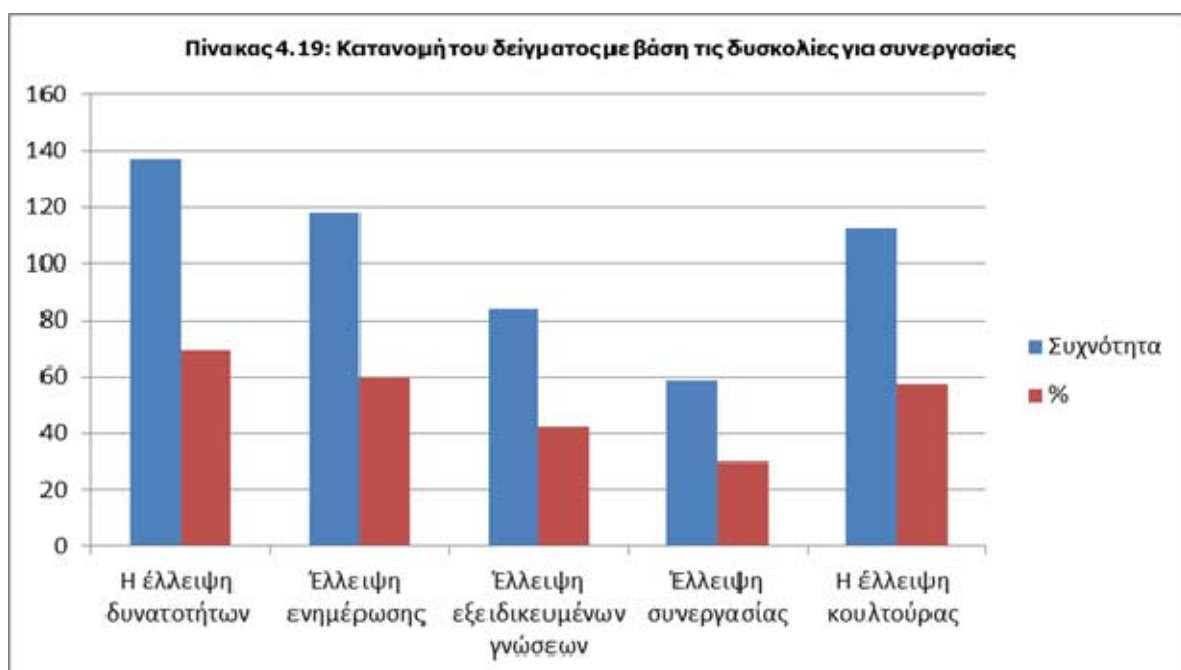
Στο θέμα των συνεργασιών του σχολείου από τον πίνακα 4.18 φαίνεται ότι, το 83,2% των εκπαιδευτικών έχει θετική άποψη για συνεργασίες με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης και άλλους δημόσιους φορείς, το 77,2% έχει θετική άποψη για συνεργασίες με Πανεπιστήμια/Τεχνολογικά και το 80,7% έχει θετική άποψη για συνεργασίες με Ερευνητικά ιδρύματα. Για συνεργασίες όμως με φορείς κοινωνικής οικονομίας (ΜΚΟ, συνεταιρισμούς κλπ.) το 51,3% απαντά αρνητικά, ενώ 18 από τους εκπαιδευτικούς δίνουν τις δικές τους προτάσεις για συνεργασίες όπως συνεργασία με άλλα σχολεία, μουσεία, βιβλιοθήκες, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, καλλιτεχνικούς φορείς, ομάδες προσφοράς εθελοντικής εργασίας, σωματεία, επιχειρήσεις, εκκλησία.

Πίνακας 4.18: Κατανομή του δείγματος με βάση την άποψή τους για συνεργασίες με φορείς		
ΦΟΡΕΙΣ	Συχνότητα	%
Φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης και άλλοι δημόσιοι φορείς	164	83,2
Πανεπιστήμια/Τεχνολογικά Ιδρύματα	152	77,2
Ερευνητικά ιδρύματα	159	80,7
Φορείς κοινωνικής οικονομίας (ΜΚΟ, συνεταιρισμοί κλπ.)	96	48,7
Άλλη συνεργασία	18	9,1
Σύνολο: 197		



Στο θέμα των δυσκολιών που υπάρχουν για την ανάπτυξη και υλοποίηση συνεργασιών στο σχολείο, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην έλλειψη δυνατοτήτων και χρόνου από τους καθηγητές και τους μαθητές, λόγω αυξημένων απαιτήσεων (69,5%), ενώ ακολουθούν η έλλειψη ενημέρωσης από τους αρμόδιους φορείς, για τις συνεργασίες που μπορούν να γίνουν (59,9%), η έλλειψη κουλτούρας συνεργασιών στη σχολική κοινότητα (57,4%), η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων (42,6%) και τέλος, σε μικρότερο ποσοστό (29,9%), η έλλειψη διάθεσης για συνεργασία (πίνακας 4.19).

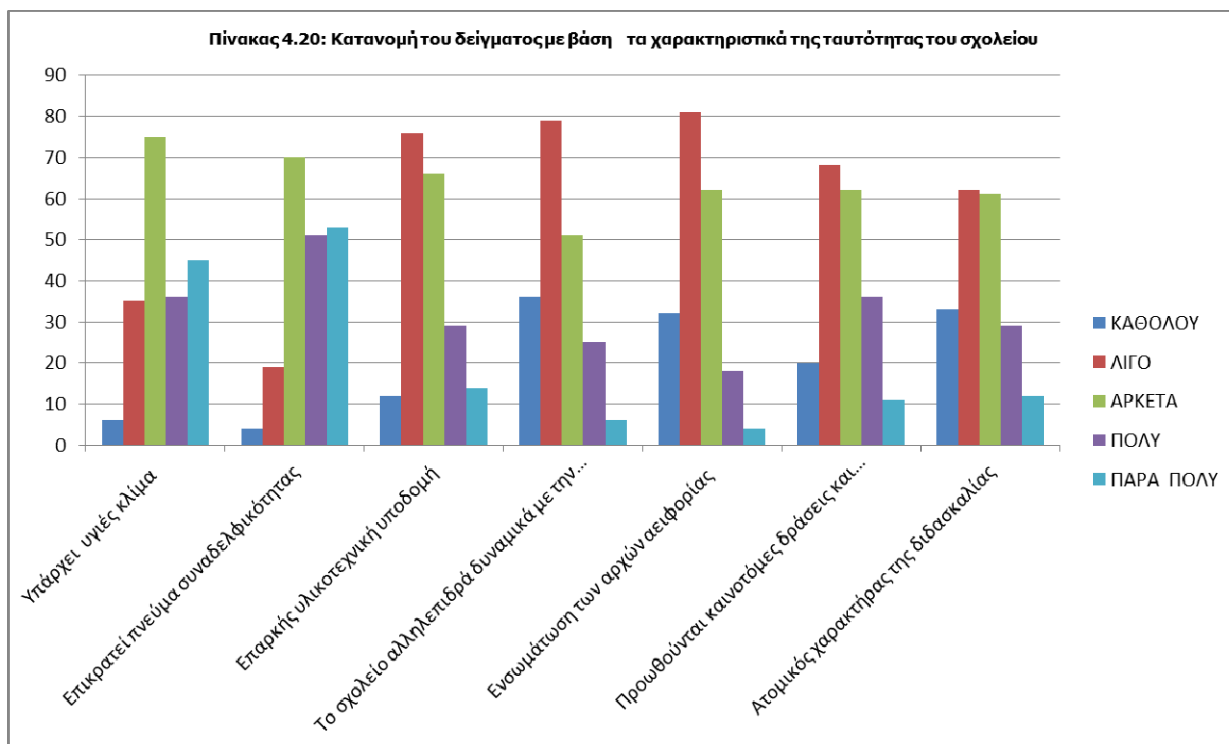
Πίνακας 4.19: Κατανομή του δείγματος με βάση τις δυσκολίες για συνεργασίες		
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Συχνότητα	%
Η έλλειψη δυνατοτήτων και χρόνου από τους καθηγητές και τους μαθητές, λόγω αυξημένων απαιτήσεων	137	69,5
Η έλλειψη ενημέρωσης από τους αρμόδιους φορείς για τις συνεργασίες που μπορούν να γίνουν	118	59,9
Η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων	84	42,6
Η έλλειψη διάθεσης για συνεργασία	59	29,9
Η έλλειψη κουλτούρας συνεργασιών στη σχολική κοινότητα	113	57,4
Σύνολο: 197		



Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, για τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την ιδιαίτερη ταυτότητα (σχολική κουλτούρα) του δικού τους σχολείου, παρατηρούμε ότι για το κλίμα οργάνωσης του σχολείου το 38,1% δίνει το χαρακτηρισμό «αρκετά», το 22,8% «πάρα πολύ» το 18,3% «πολύ», αλλά και το 17,8% «λίγο». Για το πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας που επικρατεί στο σχολείο τους, το 35,5% απάντησε «αρκετά» το 25,9% «πολύ» και 26,9% «πάρα πολύ» Όμως, για την υλικοτεχνική υποδομή το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (38,6%) απάντησε με το χαρακτηρισμό «λίγο» και το 33,5% «αρκετά», ενώ και για το θέμα της αλληλεπίδρασης του σχολείου με την τοπική κοινωνία, ο χαρακτηρισμός που επικρατεί είναι «λίγο» (40,1%), ακολουθεί ο χαρακτηρισμός «αρκετά» (25,9%) αλλά και με ένα υψηλό

ποσοστό ο χαρακτηρισμός «καθόλου» (18,3%). Για το 41,1% των εκπαιδευτικών, επιχειρείται «λίγο» η ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας στην καθημερινή δομή και πρακτική του σχολείου, για το 31,5% «αρκετά», αλλά και για το 16,2% «καθόλου», ενώ για το 34,5% των εκπαιδευτικών προωθούνται «λίγο» καινοτόμες δράσεις και πρωτοβουλίες, για το 31,5% «αρκετά», αλλά και για το 18,3% «πολύ». Τέλος, για το χαρακτηριστικό που αφορά τον ατομικό χαρακτήρα της διδασκαλίας, την τυπική διεκπεραίωση της ύλης και την απομόνωση του εκπαιδευτικού στην αίθουσά του το 31,5%, απάντησε με το χαρακτηρισμό «λίγο» και το 31% «αρκετά» (Πίνακας 4.20).

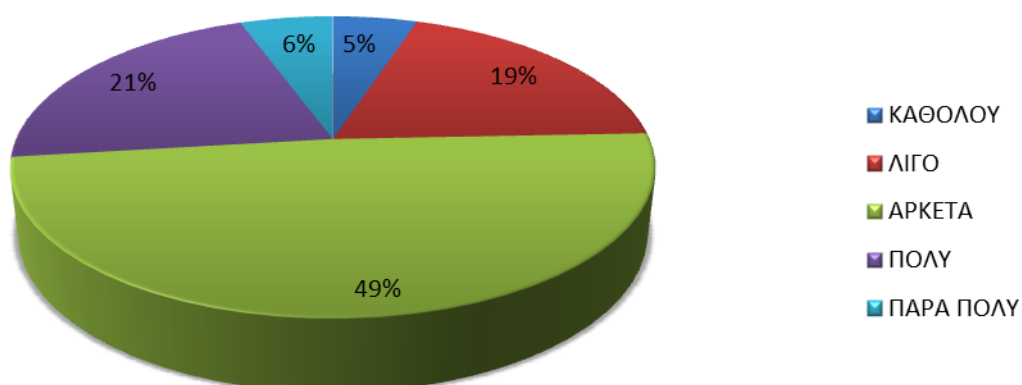
Πίνακας 4.20: Κατανομή του δείγματος με βάση τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας του σχολείου					
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
	Συχνότητα %	Συχνότητα %	Συχνότητα %	Συχνότητα %	Συχνότητα %
<i>Υπάρχει υγιές κλίμα οργάνωσης το οποίο είναι πολύ βοηθητικό για τη διδασκαλία και τη μάθηση</i>	6 (3,0)	35 (17,8)	75 (38,1)	36 (18,3)	45 (22,8)
<i>Επικρατεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας</i>	4 (2,0)	19 (9,6)	70 (35,5)	51 (25,9)	53 (26,9)
<i>Υπάρχει επαρκής υλικοτεχνική υποδομή</i>	12 (6,1)	76 (38,6)	66 (33,5)	29 (14,7)	14 (7,1)
<i>Το σχολείο αλληλεπιδρά δυναμικά με την τοπική κοινωνία σε ρόλο συμμετόχου και συνυπεύθυνου στα τοπικά δρώμενα</i>	36 (18,3)	79 (40,1)	51 (25,9)	25 (12,7)	6 (3,0)
<i>Επιχειρείται η ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας στην καθημερινή δομή και πρακτική του σχολείου</i>	32 (16,2)	81 (41,1)	62 (31,5)	18 (9,1)	4 (2,0)
<i>Προωθούνται καινοτόμες δράσεις και πρωτοβουλίες</i>	20 (10,2)	68 (34,5)	62 (31,5)	36 (18,3)	11 (5,6)
<i>Ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας, τυπική διεκπεραίωση της ύλης και απομόνωση του εκπαιδευτικού στην αίθουσά του</i>	33 (16,8)	62 (31,5)	61 (31,0)	29 (14,7)	12 (6,1)
Σύνολο: 197					



Στον παρακάτω πίνακα 4.21 παρατηρούμε ότι το 48,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος, χαρακτηρίζει «αρκετά» ποιοτικό – αποτελεσματικό το σχολείο του, το 21,3% «πολύ», ενώ το 19,3% «λίγο».

Πίνακας 4.21: Κατανομή του δείγματος με βάση τον χαρακτηρισμό του σχολείου			
ΠΟΙΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ		Συχνότητα	%
	ΚΑΘΟΛΟΥ	10	5,1
	ΛΙΓΟ	38	19,3
	ΑΡΚΕΤΑ	96	48,7
	ΠΟΛΥ	42	21,3
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	11	5,6
	Σύνολο	197	100,0

Πίνακας 4.21: Κατανομή του δείγματος με βάση τον χαρακτηρισμό του σχολείου Συχνότητα



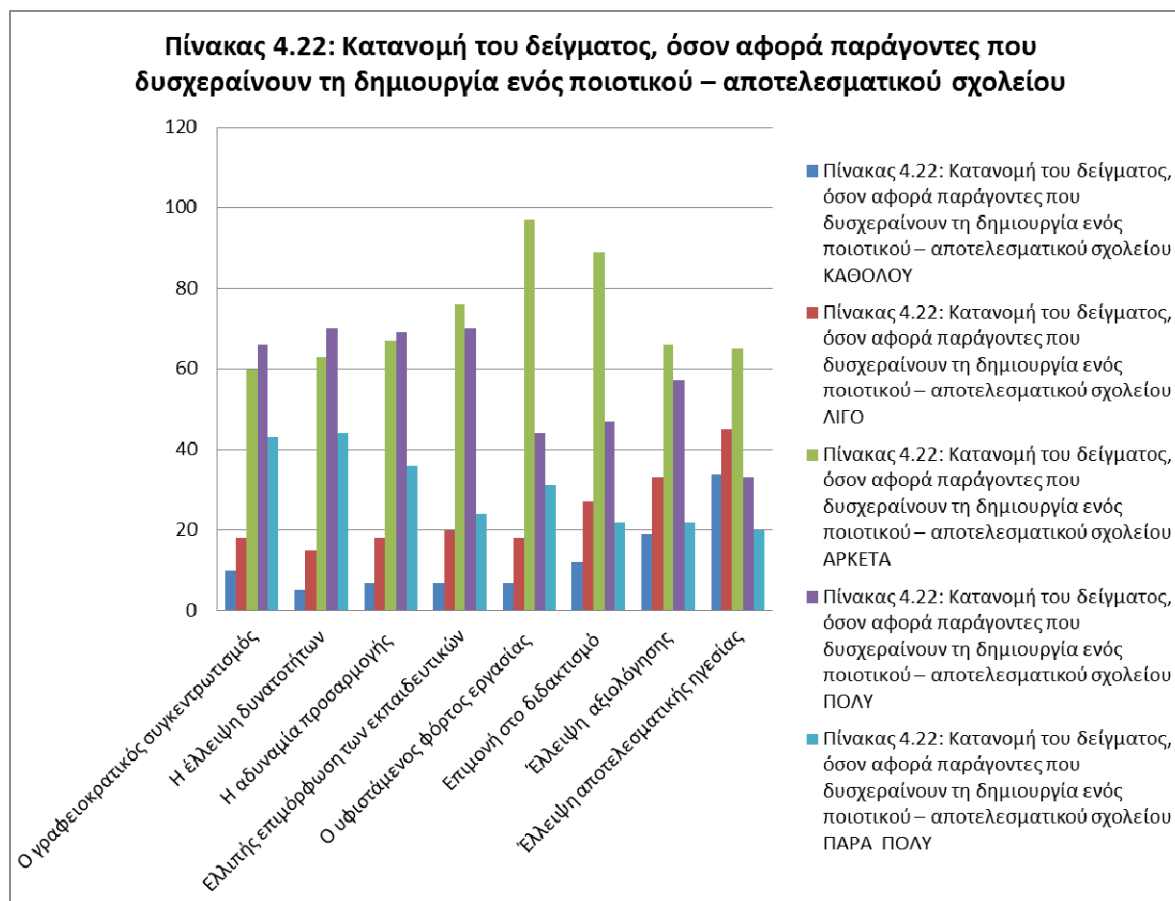
Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, επικρατούν καλές σχέσεις ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, με εξαίρεση τους τοπικούς φορείς, ενώ ο δ/ντης ενδιαφέρεται πολύ για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για μάθηση στο σχολείο του. Οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη για συνεργασίες, που μπορεί να κάνει το σχολείο, ενώ οι λόγοι που εμποδίζουν τέτοιες συνεργασίες είναι κυρίως η έλλειψη δυνατοτήτων και χρόνου, η έλλειψη ενημέρωσης από τους αρμόδιους φορείς, καθώς και η έλλειψη κουλτούρας συνεργασιών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ένα σχολείο με οργάνωση και πνεύμα συνεργασίας, αλλά χωρίς την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, το άνοιγμα στην κοινωνία, την ενσωμάτωση της αειφορίας και των καινοτόμων δράσεων στη συνολική κουλτούρα του και τελικά χαρακτηρίζουν το δικό τους σχολείο ως «αρκετά» ποιοτικό– αποτελεσματικό, με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη.

4.5 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα που εμποδίζουν ή που οδηγούν στη δημιουργία ενός ποιοτικού – αποτελεσματικού σχολείου, με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη

Από τον πίνακα 4.22 φαίνεται ότι, για το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, ο γραφειοκρατικός συγκεντρωτισμός δυσχεραίνει «πολύ» (33,5%), «αρκετά» (30,5%) αλλά και «πάρα πολύ» (21,8%), τη δημιουργία ενός ποιοτικού σχολείου. Επίσης, η έλλειψη δυνατοτήτων και χρόνου για εκπαιδευτικές δράσεις και πρωτοβουλίες, πέρα από τον κεντρικό προσανατολισμό των εξετάσεων, εμποδίζει για το 35,5% του δείγματος «πολύ» το ποιοτικό σχολείο, αλλά και για το 32,0% «αρκετά» και για το 22,3% «πάρα πολύ», ενώ και η αδυναμία προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις μαθητικές ανάγκες, εμποδίζει τη δημιουργία

του ποιοτικού σχολείου «πολύ» (35,0%), «αρκετά» (34,0%) και «πάρα πολύ» (18,3%). Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (38,6%) θεωρεί ότι δυσχεραίνει «αρκετά» τη δημιουργία ενός ποιοτικού σχολείου, αλλά και το 35,5% «πολύ». Το μεγαλύτερο ποσοστό στο χαρακτηρισμό «αρκετά» παρατηρείται στο θέμα του φόρτου εργασίας του δ/ντη και των εκπαιδευτικών (49,2%), ενώ στο ίδιο θέμα το 22,3% απαντά με το χαρακτηρισμό «πολύ» και το 15,7% «πάρα πολύ». Η επιμονή στο διδακτισμό και τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, από τους εκπαιδευτικούς, εμποδίζει «αρκετά» (45,2%), «πολύ» (23,9%), αλλά και «λίγο» (13,7%) τη δημιουργία ενός ποιοτικού σχολείου. Για την έλλειψη αξιολόγησης, ανατροφοδότησης και επιστημονικής υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, το 33,5% των εκπαιδευτικών απαντάει ότι εμποδίζει «αρκετά», το 28,9% «πολύ», αλλά και το 16,8% «λίγο», την ποιότητα στο σχολείο. Τέλος, για την έλλειψη αποτελεσματικής ηγεσίας το 33% θεωρεί ότι δυσχεραίνει «αρκετά» την ποιότητα στο σχολείο, αλλά το 22,8% «λίγο», ενώ υπάρχει ένα υψηλό ποσοστό (17,3%), σε σχέση με τα άλλα προβλήματα, στο χαρακτηρισμό «καθόλου».

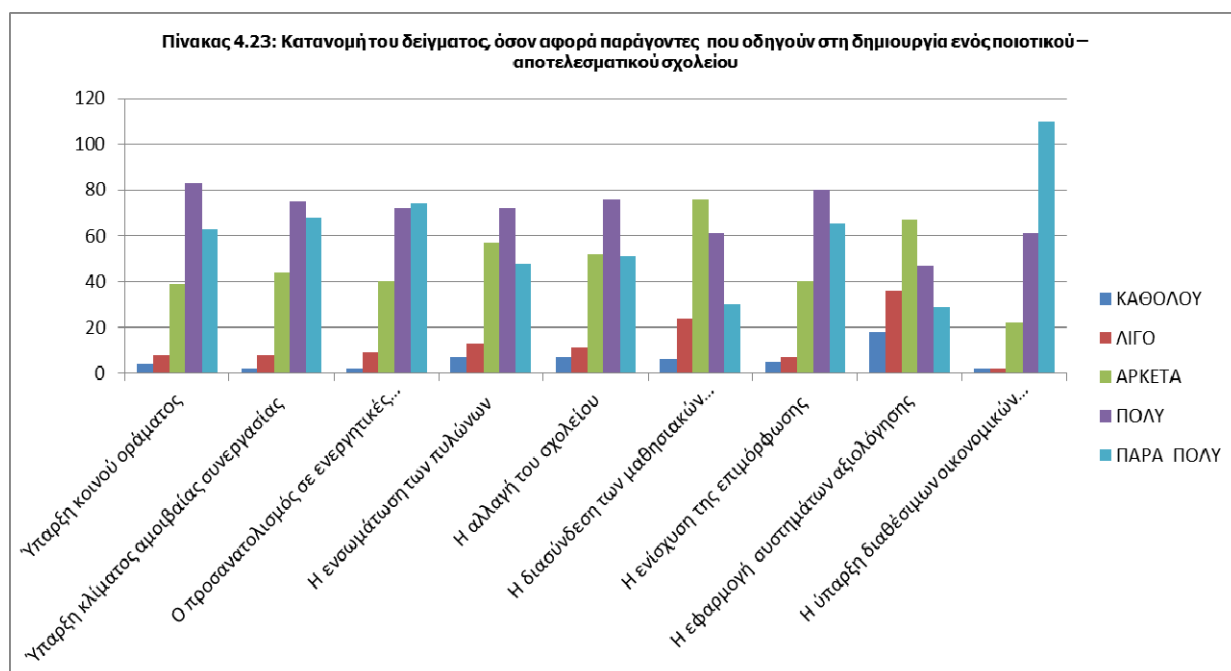
Πίνακας 4.22: Κατανομή του δείγματος, όσον αφορά παράγοντες που δυσχεραίνουν τη δημιουργία ενός ποιοτικού – αποτελεσματικού σχολείου					
ΑΡΝΗΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
	Συχνότητα %	Συχνότητα %	Συχνότητα %	Συχνότητα %	Συχνότητα %
<i>Ο γραφειοκρατικός συγκεντρωτισμός</i>	10 (5,1)	18 (9,1)	60 (30,5)	66 (33,5)	43 (21,8)
<i>Η έλλειψη δυνατοτήτων και χρόνου για εκπαιδευτικές δράσεις και πρωτοβουλίες, πέρα από τον κεντρικό προσανατολισμό των εξετάσεων</i>	5 (2,5)	15 (7,6)	63 (32,0)	70 (35,5)	44 (22,3)
<i>Η αδυναμία προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις μαθητικές ανάγκες</i>	7 (3,6)	18 (9,1)	67 (34,0)	69 (35,0)	36 (18,3)
<i>Η ελλιπής (σε χρόνο και περιεχόμενο) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών</i>	7 (3,6)	20 (10,2)	76 (38,6)	70 (35,5)	24 (12,2)
<i>Ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας του δ/ντη και των εκπαιδευτικών</i>	7 (3,6)	18 (9,1)	97 (49,2)	44 (22,3)	31 (15,7)
<i>Η επιμονή στο διδακτισμό και στη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, από τους εκπαιδευτικούς</i>	12 (6,1)	27 (13,7)	89 (45,2)	47 (23,9)	22 (11,2)
<i>Η έλλειψη αξιολόγησης, ανατροφοδότησης και επιστημονικής υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου</i>	19 (9,6)	33 (16,8)	66 (33,5)	57 (28,9)	22 (11,2)
<i>Η έλλειψη αποτελεσματικής ηγεσίας</i>	34 (17,3)	45 (22,8)	65 (33,0)	33 (16,8)	20 (10,2)
Σύνολο: 197					



Στον πίνακα 4.23, καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, για τους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ποιοτικού – αποτελεσματικού σχολείου, με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη. Από τον πίνακα φαίνεται ότι η ύπαρξη κοινού οράματος και για τον δ/ντη, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς συμβάλλει «πολύ» (42,1%), «πάρα πολύ» (32%) και «αρκετά» (19,8%) στην ποιότητα του σχολείου, ενώ και η ύπαρξη κλίματος αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας συμβάλλει «πολύ» (38,1%), «πάρα πολύ» (34,5%) και «αρκετά» (22,3%) στην ποιότητα του σχολείου. Ο προσανατολισμός σε ενεργητικές μαθησιακές προσεγγίσεις, οι οποίες προάγουν δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών για κριτική σκέψη, συμμετοχή και δράση θεωρείται από το μεγαλύτερο αριθμό των εκπαιδευτικών του δείγματος (37,6%) ότι συμβάλλει «πάρα πολύ» στο ποιοτικό σχολείο, ενώ για το 36,5% συμβάλλει «πολύ» και για το 20,3% «αρκετά». Η ενσωμάτωση των πυλώνων (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία και πολιτισμός) της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη, σε όλο το φάσμα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος συμβάλλει για το 36,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος «πολύ» στην ποιότητα, για το 28,9% «αρκετά» και για το 24,4% «πάρα πολύ». Η αλλαγή του σχολείου ώστε να αποτελέσει το ίδιο πρότυπο οργανισμού, που προωθεί την αειφορία και την υιοθετεί στις καθημερινές του πρακτικές φαίνεται να συμβάλλει «πολύ» (38,6%) για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στην ποιότητα,

καθώς και «αρκετά» για το 26,4% και «πάρα πολύ» για το 25,9%. Η διασύνδεση των μαθησιακών δραστηριοτήτων με την τοπική κοινωνία για το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών συμβάλλει «αρκετά» (38,6%) στην ποιότητα, ενώ για το 31% συμβάλλει «πολύ» και για το 15,2% «πάρα πολύ». Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου το 40,6% του δείγματος θεωρεί ότι συμβάλλει «πολύ» στην ποιότητα, το 33% «πάρα πολύ» και το 20,3% «αρκετά». Στο θέμα της αξιολόγησης το 34% που δείγματος θεωρεί ότι συμβάλλει «αρκετά», και το 23,9% «πολύ» στην ποιότητα, ενώ υπάρχει ένα πολύ σημαντικό ποσοστό (18,3%) του δείγματος που δίνει την απάντηση «λίγο», καθώς και ένα σημαντικό ποσοστό (9,1%) που δίνει την απάντηση «καθόλου». Τέλος, στο θέμα των διαθέσιμων οικονομικών πόρων και της κατάλληλης και επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής, το 55,8% συμφωνεί ότι συμβάλλει «πάρα πολύ», το 31% «πολύ» και το 11,2% «αρκετά» στην ποιότητα.

Πίνακας 4.23: Κατανομή του δείγματος, όσον αφορά παράγοντες που οδηγούν στη δημιουργία ενός ποιοτικού – αποτελεσματικού σχολείου					
ΘΕΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
	Συχνότητα %	Συχνότητα %	Συχνότητα %	Συχνότητα %	Συχνότητα %
<i>Η ύπαρξη κοινού οράματος και για τον δ/ντη, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς</i>	4 (2,0)	8 (4,1)	39 (19,8)	83 (42,1)	63 (32,0)
<i>Η ύπαρξη κλίματος αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας</i>	2 (1,0)	8 (4,1)	44 (22,3)	75 (38,1)	68 (34,5)
<i>Ο προσανατολισμός σε ενεργητικές μαθησιακές προσεγγίσεις, οι οποίες προάγουν δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών για κριτική σκέψη, συμμετοχή και δράση</i>	2 (1,0)	9 (4,6)	40 (20,3)	72 (36,5)	74 (37,6)
<i>Η ενσωμάτωση των πυλώνων (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία και πολιτισμός) της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη, σε όλο το φάσμα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος.</i>	7 (3,6)	13 (6,6)	57 (28,9)	72 (36,5)	48 (24,4)
<i>Η αλλαγή του σχολείου ώστε να αποτελέσει το ίδιο πρότυπο οργανισμού, που προωθεί την αειφορία και την υιοθετεί στις καθημερινές του πρακτικές.</i>	7 (3,6)	11 (5,6)	52 (26,4)	76 (38,6)	51 (25,9)
<i>Η διασύνδεση των μαθησιακών δραστηριοτήτων με την τοπική κοινωνία</i>	6 (3,0)	24 (12,2)	76 (38,6)	61 (31,0)	30 (15,2)
<i>Η ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του σχολείου.</i>	5 (2,5)	7 (3,6)	40 (20,3)	80 (40,6)	65 (33,0)
<i>Η εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου</i>	18 (9,1)	36 (18,3)	67 (34,0)	47 (23,9)	29 (14,7)
<i>Η ύπαρξη διαθέσιμων οικονομικών πόρων και κατάλληλης και επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής</i>	2 (1,0)	2 (1,0)	22 (11,2)	61 (31,0)	110 (55,8)
Σύνολο: 197					



Συνοψίζοντας, όπως φαίνεται από τους δύο παραπάνω πίνακες, για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι σημαντικότεροι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη δημιουργία ενός ποιοτικού – αποτελεσματικού σχολείου, είναι ο γραφειοκρατικός συγκεντρωτισμός, ο προσανατολισμός στις εξετάσεις και η αδυναμία προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις μαθητικές ανάγκες, ενώ ακολουθούν ο φόρτος εργασίας του δ/ντη και των εκπαιδευτικών, η επιμονή στο διδακτισμό και στη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, η έλλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σε μικρότερο βαθμό, η έλλειψη αξιολόγησης και αποτελεσματικής ηγεσίας. Επίσης, οι σημαντικότεροι παράγοντες που οδηγούν στο ποιοτικό σχολείο, για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος φαίνεται να είναι, οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι και η υλικοτεχνική υποδομή, ο προσανατολισμός σε ενεργητικές μαθησιακές προσεγγίσεις, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ύπαρξη κοινού οράματος και κλίματος αμοιβαίας συνεργασίας. Σε μικρότερο βαθμό ακολουθούν η ενσωμάτωση των πυλώνων (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία και πολιτισμός) της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη, σε όλο το φάσμα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος, καθώς και η αλλαγή του σχολείου ώστε, να αποτελέσει το ίδιο πρότυπο οργανισμού που προωθεί την αειφορία και την υιοθετεί στις καθημερινές του πρακτικές. Τέλος, η διασύνδεση των μαθησιακών δραστηριοτήτων με την τοπική κοινωνία και η εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, φαίνεται να συμβάλλουν λιγότερο στην ποιότητα του σχολείου.

5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ & ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εμπειρική διερεύνηση, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, είχε στόχο την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ΕΑΑ, μέσα από πέντε εναλλακτικές οπτικές:

- ✓ την αναγκαιότητα ενός βιώσιμου σχολείου,
- ✓ την επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΑΑ, την εκπόνηση προγραμμάτων και την ένταξη της ΠΕ/ΕΑΑ στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου,
- ✓ το ρόλο του διευθυντή, το σχολικό κλίμα, τις συνεργασίες και την ταυτότητα του σχολείου, στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ,
- ✓ τους παράγοντες που επιδρούν στη δημιουργία ενός ποιοτικού – αποτελεσματικού σχολείου, με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Οι πέντε αυτές οπτικές, που αποτέλεσαν ξεχωριστούς άξονες στο ερωτηματολόγιο, οδήγησαν σε μια σειρά συμπερασμάτων.

Όσον αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος, παρατηρείται υπεροχή των γυναικών έναντι των ανδρών, γεγονός σύνηθες στον πληθυσμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως προκύπτει από πολλές έρευνες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι μεγαλύτερης ηλικίας (πάνω από 45) και έχουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας (κατά μέσο όρο 18,4 χρόνια). Είναι εντυπωσιακό πως ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων (40,1%), έχει πραγματοποιήσει και άλλες σπουδές (δεύτερο πτυχίο μεταπτυχιακό, διδακτορικό), γεγονός που μπορεί να συνδυαστεί με το ότι το δείγμα προέρχεται από την Αθήνα, επομένως υπάρχει μεγαλύτερη δυνατότητα για παρακολούθηση πανεπιστημιακών σπουδών, σε σχέση με άλλες περιοχές της Ελλάδας, αλλά και με τη δυνατότητα εκπαιδευτικής άδειας για σπουδές που υπήρχε μέχρι το 2010. Πάντως, σε κάθε περίπτωση φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα επιπλέον σπουδών, αφού στην εποχή μας ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, εκτός της βελτίωσης που επιφέρει και της βοήθειας που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς, κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου, στηρίζει καταρχήν τη διαδικασία της προσωπικής τους ανάπτυξης παρέχοντας ευκαιρίες εξέλιξης προδιαθέσεων, εμφάνισης νέων δεξιοτήτων και απόκτησης αυτογνωσίας μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού, αρετών που επηρεάζουν την επαγγελματική αλλά ταυτόχρονα καθορίζουν και την ατομική ευαισθησία του εκπαιδευτικού ενώ, κατά δεύτερο λόγο, συντελεί

στην απόκτηση επιπλέον προσόντων, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την ίδια την καριέρα και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική ιεραρχία. (Ματσαγγούρας, 1995).

Ως προς την αναγκαιότητα ενός βιώσιμου σχολείου:

Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ένα σχολείο που δεν προωθεί τη διεπιστημονικότητα, τη συνεργατικότητα, την εργασία σε ομάδες, την βιωματική μάθηση, δεν προωθεί προσωπικές δεξιότητες και κλίσεις των μαθητών, δεν αναπτύσσει την κριτική σκέψη και τελικά, δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μαθητών και γονιών. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), σχετικά με την ποιότητα στην εκπαίδευση, όπου επισημαίνεται η ανάγκη επαναπροσδιορισμού ολόκληρου του παιδαγωγικού πλαισίου, της υλικοτεχνικής υποδομής αλλά και των μηχανισμών υποστήριξης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κρίση είναι μια ευκαιρία, για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο πιο βιώσιμες κοινωνίες, αφού αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο, ως θεσμός και ως φορέας κοινωνικών αξιών, αποτελεί μέρος του συνολικού προβλήματος, που παράγει και αναπαράγει τις αιτίες που δημιουργούν το πρόβλημα αυτό (Huckle, 2010), όσο και τη λύση του, αλλά και ότι τα ίδια τα σχολεία, είναι απαραίτητο να υιοθετήσουν αρχές και πρακτικές της εκπαίδευσης για την αειφορία, ώστε να αποτελέσουν παράγοντες αλλαγής στην κοινωνία.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν την ανάγκη για ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση, που θα περιλαμβάνουν καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές τεχνικές, συμμετοχικότητα, συνεργατικότητα, βιωματική μάθηση, απομάκρυνση από το δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, στοιχεία που αντιπροσωπεύουν σήμερα μια εκπαιδευτική πρόταση που προωθεί η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ΕΑΑ).

Ως προς την επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΑΑ, την εκπόνηση προγραμμάτων και την ένταξη της ΠΕ/ΕΑΑ στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου:

Από την έρευνα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακό στην ΕΑΑ και μόνο οι μισοί έχουν κάποιου είδους επιμόρφωση, την οποία θεωρούν μέτρια επαρκή. Το θέμα της έλλειψης επιμόρφωσης, ως παράγοντας που εμποδίζει την υλοποίηση προγραμμάτων ΕΑΑ στο σχολείο, αναδεικνύεται σε πολλές έρευνες (Παπαναούμ, 1997; Δασκολιά, 2001; Σπυροπούλου, 2001; Αγγελίδου & Κρητικού, 2005; Ταμουτσέλη & Μητακίδου, 2006; Ντιβέρη κ.α., 2008; Αρβαντά, 2006; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008; Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2008), ενώ σύμφωνα με την έρευνα της Σπυροπούλου (2001), η έλλειψη επαρκούς

επιμόρφωσης ευθύνεται κυρίως για το γεγονός ότι, αμφισβητείται η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που εκπονούνται στα σχολεία. Παρά το γεγονός ότι έχουν περάσει πάνω από 20 χρόνια, από την αναγνώρισή της ΠΕ ως μέρους των προγραμμάτων των σχολείων, και παρά τη λήψη ποικίλων υποστηρικτικών μέτρων, η έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εξακολουθεί να αποτελεί σημαντικό παράγοντα που εμποδίζει την προώθηση των αλλαγών στην εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη και τα βιώσιμα σχολεία.

Ως προς τη θεματολογία της επιμόρφωσης στην ΕΑΑ, από τα στοιχεία της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκή εκπαίδευση, σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον και την αειφορία, σε θέματα συνεργασιών με φορείς, στο πλαίσιο των σχολικών προγραμμάτων, στο σχεδιασμό ερευνητικών εργασιών, στη δημιουργία και διαχείριση θεματικών δικτύων και σε θέματα αξιολόγησης. Ανάλογα στοιχεία προέκυψαν και από την έρευνα του Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2008), όπου επισημάνθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης σε περιβαλλοντικά θέματα και στον τρόπο υλοποίησης των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. (σχεδιασμός και διαδικασία υλοποίησης προγραμμάτων), καθώς και στην έρευνα της Δασκολιά (2000), όπου την πρώτη θέση καταλαμβάνουν οι ανάγκες επιμόρφωσης, γύρω από θέματα που σχετίζονται με τη διδακτική εφαρμογή και την αξιολόγηση στην Π.Ε. Επίσης, στην έρευνα της Αρβαντά (2006), την πρώτη θέση στις επιμορφωτικές ανάγκες καταλαμβάνουν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για τη γνώση των σύγχρονων περιβαλλοντικών και τοπικών προβλημάτων καθώς και οι γνώσεις για τις διδακτικές μεθόδους, τη φιλοσοφία και τους στόχους της Π.Ε. Από την έρευνα των Ντιβέρη κ.α. (2008), προέκυψε ότι οι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρήζουν επιπλέον επιστημονικής επιμόρφωσης και υποστήριξης σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αειφορίας. Η επιλογή αυτή των εκπαιδευτικών του δείγματος, μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη επιμόρφωσης αλλά και στην έλλειψη αποτελεσματικότητας των αποσπασματικών και χωρίς συνέχεια και συνοχή προγραμμάτων επιμόρφωσης, τα οποία δεν δίνουν τον απαραίτητο χρόνο για μάθηση, δεν έχουν σταθερό προσανατολισμό και συστηματικό σχεδιασμό χαρακτηρίζονται από έλλειψη σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη (Hoban & Erickson, 2004), ενώ σχεδιάζονται όσον αφορά το περιεχόμενο χωρίς δεν λαμβάνουν τις περισσότερες φορές υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Γαλανοπούλου, 2000; Νικολακάκη, 2003; Σπυροπούλου, 2001β). Τα επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης καθίστανται αποτελεσματικά για τους εκπαιδευτικούς, όταν σε αυτά εφαρμόζονται “εκπαιδευτικοκεντρικές” αρχές, που εστιάζουν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, κατ’ αντιστοιχία με τις “παιδοκεντρικές” αρχές, τις οποίες καλούνται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να ακολουθήσουν στις δικές τους σχολικές τάξεις (Ματσαγγούρας, 1995).

Στην έρευνα του Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2008), στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά για την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι το περιεχόμενο, η επιστημονική επάρκεια των εισηγητών, η σαφήνεια των στόχων, η ελκυστικότητα της διδασκαλίας, η οργανωτική αρτιότητα, τα κίνητρα για την παρακολούθηση και η επάρκεια χρόνου ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα έχουν θετικά επιμέρους στοιχεία, αλλά τους παρέχουν μόνο θεωρητική κατάρτιση, που δε εφαρμόζεται πάντα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Έτσι, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να είναι αρκετά επιμορφωμένοι στη χρήση νέων τεχνολογιών και εποπτικών μέσων, καθώς και σε εκπαιδευτικές τεχνικές και μεθοδολογικά εργαλεία, που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, μπορεί να αποδοθεί στην οργανωμένη και συστηματική διαδικασία επιμόρφωσης, των τελευταίων χρόνων, στις νέες τεχνολογίες η οποία έχει συνέχεια, σταθερό προσανατολισμό αλλά και διαδικασία πιστοποίησης. Ανάλογα κριτήρια βαρύνουν την επιλογή του τύπου επιμόρφωσης στην ΕΑΑ, γιατί ανταποκρίνονται όχι μόνο στην επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά και στην ανάγκη για επαγγελματική εξέλιξη, που είναι έντονη στις σημερινές ανταγωνιστικές συνθήκες, (Ταμουτσέλη & Πολύζου, 2010).

Όσον αφορά τη συμμετοχή σε προγράμματα φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων δεν έχει εκπονήσει κανένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ, στοιχείο που συμφωνεί με τα ευρήματα των ερευνών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), των Σκαναβή κ.α., (2005), και των Αγγελίδου & Κρητικού (2005), όπου το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, αρχίζει και σταματά την ΠΕ μέσα σε μία πενταετία, συνεπώς ασχολείται με την ΠΕ περιστασιακά, για μικρό σχετικά χρονικό διάστημα. Επίσης, μικρή είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διδασκαλία της ερευνητικής εργασίας αλλά αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι η εισαγωγή του μαθήματος στο αναλυτικό πρόγραμμα του Λυκείου, έγινε την προηγούμενη χρονιά, το σχολικό έτος 2011-12 και έτσι δεν έχουν προλάβει να εμπλακούν αρκετοί εκπαιδευτικοί στη διαδικασία, αλλά και από το ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε γυμνάσια (32,5%), όπου δεν διδάσκεται το μάθημα της ερευνητικής εργασίας. Από τα θέματα των ερευνητικών εργασιών το μικρότερο ποσοστό καταλαμβάνει το πεδίο «περιβάλλον και αειφορία», στοιχείο που μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών καταλαμβάνει η ειδικότητα των φιλόλογων, οι οποίοι είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με θέματα των ανθρωπιστικών επιστημών, αλλά και από το ότι δεν γνωρίζουν βασικές αρχές της περιβαλλοντικής επιστήμης (Σκαναβή κ.α., 2005). Οι έρευνες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατανοήσει την έννοια της Π.Ε και βασικές έννοιες που συνδέονται μ' αυτή, όπως είναι η έννοιες της φύσης και του περιβάλλοντος (Flogaiti & Agelidou , 2003).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι παρατηρείται χαμηλό ποσοστό επιμόρφωσης και εμπειρίας στην ΕΑΑ, αλλά και στην ερευνητική εργασία, η εφαρμογή της οποίας βασίζεται στις ίδιες παιδαγωγικές αρχές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Σχετικά με τον παράγοντα εμπειρία από την εφαρμογή προγραμμάτων Π.Ε και επιμόρφωσης, αποδεικνύεται από την έρευνα (Δασκολιά, 2000) ότι όσο μικρότερη είναι η εμπειρία των εκπαιδευτικών και η προηγούμενη επιμόρφωση στην Π.Ε, τόσο μεγαλύτερες είναι οι ανάγκες που εκφράζουν.

Οι λόγοι συμμετοχής των εκπαιδευτικών του δείγματος σε προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ καθώς και στην ερευνητική εργασία, αφορούν κυρίως το ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών, στοιχείο που αναδεικνύεται και από την έρευνα του Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2008), τη συμπλήρωση ωραρίου (Σπυροπούλου, 2001), την ευαισθητοποίηση από κάποιο επίκαιρο περιβαλλοντικό, κοινωνικό, πολιτιστικό ζήτημα της περιοχής, στοιχείο που συμφωνεί με την έρευνα της Παπαδημητρίου (1995), αλλά και της Αρβαντά (2006), όπου η αντίληψη ότι τόσο η εκπαίδευση όσο και η Π.Ε. συντελεί αποφασιστικά στη βελτίωση του περιβάλλοντος και στην επίλυση όλων των προβλημάτων, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με την Π.Ε.

Επίσης, ως σημαντικά κίνητρα για την εμπλοκή σε προγράμματα ΠΕ, αναδεικνύονται από την έρευνα, η διέξοδος από τη ρουτίνα του σχολικού προγράμματος, αλλά και η παρακίνηση από το γενικότερο κλίμα του σχολείου, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να παρακινούνται μετά από παρακολούθηση σχετικής επιμόρφωσης, ούτε από τον διευθυντή, ούτε ενδιαφέρονται να αποκομίσουν υπηρεσιακό όφελος στο μέλλον. Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι η προώθηση της ΕΑΑ στο σχολείο βασίζεται, κυρίως, σε μεμονωμένα άτομα, δηλαδή σε ενθουσιώδεις και ανήσυχους εκπαιδευτικούς, αφού δεν αποτελεί προτεραιότητα για το σχολείο (Παπαδημητρίου, 1998).

Παρά το γεγονός της χαμηλής επιμόρφωσης και εμπειρίας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι θετικοί στην υιοθέτηση διδακτικών προσεγγίσεων της ΕΑΑ, αφού πιστεύουν ότι μπορούν να προσεγγίσουν την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης από τα μαθήματα που διδάσκουν, εφαρμόζουν οι ίδιοι εναλλακτικές μορφές τεχνικών διδασκαλίας και θεωρούν ότι η ΕΑΑ πρέπει να ενσωματωθεί σε όλα τα μαθήματα, στοιχείο που συμφωνεί εν μέρει με τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), όπου μια μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί την εφαρμογή των Καινοτόμων Προγραμμάτων στο σχολείο επικουρική και μια άλλη εκλαμβάνει την υλοποίησή τους, ως απαραίτητη ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας και αναγκαία αναζωογόνηση της σχολικής ζωής.

Και άλλες έρευνες (Monroe et al., 2002; Σκαναβή κ.α., 2005), που διερεύνησαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την ΕΑΑ, αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά προς την ΕΑΑ, στοιχείο σημαντικό για την εφαρμογή της, αφού η υιοθέτηση της ΕΑΑ, εξαρτάται αρχικά από τις στάσεις ή τη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών προς αυτή την καινοτομία. Σύμφωνα με τη Φλογαΐτη (1993), οι εναλλακτικές διδακτικές μέθοδοι είναι νεωτεριστικές για την παραδοσιακή εκπαίδευση και συναντούν πολλές φορές ανυπέρβλητα εμπόδια στην υλοποίηση τους, τα οποία οφείλονται τόσο στη δυσκαμψία των δομών της παραδοσιακής εκπαίδευσης, όσο και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καμιά ανάλογη εμπειρία. Στην έρευνα του Κωνσταντινόπουλου (2001), διαπιστώνεται η ανάγκη, από τους εκπαιδευτικούς, νέων αναλυτικών προγραμμάτων για την εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, κατάλληλων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στοιχείο που αναδεικνύεται στην έρευνα των Ταμουτσέλη & Μητακίδου (2006), όπου σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η ΕΑΑ πρέπει να διαπερνά όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, ενώ ήταν πρόθυμοι να λειτουργήσουν ως φορείς αλλαγής στο σχολείο, προς την κατεύθυνση της ολιστικής σχολικής αλλαγής.

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων Υγροτόπων (2008), φαίνεται ότι έχει δημιουργηθεί μια μικρή, αλλά εξαιρετικά δημιουργική ομάδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι υποστηρίζουν την ΠΕ στο σχολείο, ενώ τα τελευταία χρόνια, έχουν γίνει αρκετές παρεμβάσεις για «πρασίνισμα» των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των εγχειριδίων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ως προς το ρόλο του διευθυντή, το σχολικό κλίμα, τις συνεργασίες και την ταυτότητα του σχολείου, στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ

Στο σημερινό σχολείο, όπως περιγράφεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, επικρατούν άριστες σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή, καλές με τους μαθητές και τους γονείς, ενώ μέτριες είναι οι σχέσεις με τους τοπικούς φορείς. Και στην έρευνα των Ζμπάινου & Γιαννακούρα (2010), σε γυμνάσια της Αττικής, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βρήκαν ικανοποιητικό τον τρόπο διοίκησης του σχολείου τους, ενδιαφέρουσα την εργασία τους, διατηρούσαν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους, όμως επιζητούσαν περισσότερη διάθεση συνεργασίας εκ μέρους των μαθητών, των γονέων και των συναδέλφων τους. Τα στοιχεία αυτά δεν συμφωνούν με την έρευνα του Γουρναρόπουλου (2007), όπου διαπιστώνεται σημαντικό έλλειμμα σε βασικές διοικητικές γνώσεις και ικανότητες και σε επικοινωνιακές δεξιότητες της σχολικής ηγεσίας στη χώρα μας, ενώ αναγνωρίζεται, από τους εκπαιδευτικούς, ότι το θετικό σχολικό κλίμα δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας, τονώνει το ηθικό τους και συντελεί στην

υψηλή απόδοσή τους, συμβάλλοντας έτσι σημαντικά στην αποτελεσματική ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν έναν διευθυντή ο οποίος ενδιαφέρεται για την ύπαρξη κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, για την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών, για το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, να ενθαρρύνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες που βασίζονται στη διεπιστημονική και βιωματική μάθηση, καθώς και να διευκολύνει την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Όμως, επικρατεί μια μέτρια κατάσταση στο θέμα της διάθεσης και της προσπάθειας του διευθυντή για ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας, στη βάση της συνολικής κουλτούρας του σχολείου, στοιχείο που συμφωνεί με τις έρευνες των Καλαϊτζίδη (1999) και Γούπου (2001), όπου ο ρόλος του διευθυντή έχει καταγραφεί ως ανασταλτικός παράγοντας, επειδή δεν ευνοεί την ανάληψη πρωτοβουλιών για προγράμματα ΕΑΑ. Λόγοι, που εξηγούν μια τέτοια συμπεριφορά, είναι το γεγονός ότι ο διευθυντής ενδιαφέρεται κυρίως για τη διεκπεραίωση της καθημερινότητας του σχολείου (Λάκαςας, 2007), η έλλειψη επιμόρφωσης (Ντιβέρη κ.α., 2008), αλλά και το ότι για τους διευθυντές η έννοια του αειφόρου σχολείου είναι ασαφής και η λειτουργία του περιορίζεται στην οικολογική – φυσική διάσταση του περιβάλλοντος, ενώ η οικονομική και κοινωνική διάσταση παραλείπονται (Ζαχαρίου, 2009).

Στην έρευνα των Ταμουτσέλη & Μητακίδου (2006), ένα στοιχείο ενδιαφέρον σε σχέση με το ρόλο του διευθυντή στην ΕΑΑ, είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί θετικό ότι ο διευθυντής στηρίζει τα προγράμματα ΕΑΑ, αυτό όμως δεν το θεωρεί αρκετό για την ολιστική σχολική αλλαγή και υποστηρίζουν την ανάγκη αλλαγής του ρόλου του διευθυντή, προκειμένου να επιτευχθούν ουσιαστικές αλλαγές στο σχολείο. Βέβαια, πιστεύουν ότι ο ενισχυτικός ρόλος του διευθυντή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διατήρηση του δυναμισμού, του ενθουσιασμού και της επιμονής των εκπαιδευτικών που επιχειρούν τις αλλαγές μέσα από προγράμματα Π.Ε.. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Δημοπούλου & Μπαμπίλα (2010), έδειξαν ότι οι διευθυντές έχουν πολλαπλό ρόλο με αυξημένες απαιτήσεις, όταν το σχολείο βάζει νέους στόχους, όπως αυτούς του «αειφόρου σχολείου» και για αυτό απαιτείται αυξημένη ενεργοποίηση του εμπνευστικού τους ρόλου και αποτελεσματική διαχείριση του διοικητικού. Ο Θεοφιλίδης (1994), προσδιορίζει ως βασικό στοιχείο λειτουργικής αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, την ικανότητα του διευθυντή να συνεργάζεται με τους κοινωνικούς εταίρους και άρα η συνεργατικότητα με γονείς, πολίτες, κοινωνικές ομάδες ενδυναμώνει τα αποτελέσματα της ΕΑΑ.

Αν και ο διευθυντής ενδιαφέρεται για το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, δεν φαίνεται να υλοποιούνται τέτοιες δράσεις, ούτε να πραγματοποιούνται συνεργασίες με τους τοπικούς φορείς, στο πλαίσιο των προγραμμάτων, αφού η σχέση εκπαιδευτικών και τοπικών φορέων χαρακτηρίζεται ως μέτρια. Ανάλογα στοιχεία παρατηρούμε και στην έρευνα του Κωνσταντινόπουλου (2001), όπου αναδεικνύεται ο μικρός προσανατολισμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προς τις τοπικές περιβαλλοντικές καταστάσεις.

Όμως, οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί για συνεργασίες με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης και άλλους δημόσιους φορείς, με Πανεπιστήμια, με Ερευνητικά ιδρύματα ενώ υπάρχει επιφύλαξη στο θέμα των συνεργασιών με φορείς κοινωνικής οικονομίας, πιθανόν γιατί δεν γνωρίζουν τι ακριβώς είναι και ποιοι είναι οι στόχοι τους. Οι λόγοι που τους οδηγούν στη μη υλοποίηση τέτοιων συνεργασιών αφορούν κυρίως την έλλειψη δυνατοτήτων και χρόνου, στοιχείο που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή της ΕΑΑ (Παπαναούμ, (1997; Αγγελίδου & Κρητικού, 2005; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008), την έλλειψη ενημέρωσης (Ντιβέρη κ.α., 2008), και την έλλειψη κουλτούρας συνεργασιών.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν το σχολείο τους ως μέτριο, από την άποψη της ποιότητας, το περιγράφουν ως αρκετά οργανωμένο και με πνεύμα συνεργασίας, αλλά χωρίς να είναι προσανατολισμένο στην αειφορία. Ανάλογα στοιχεία παρουσιάζονται και στην έρευνα του Ελληνικού Κέντρου Βιοτόπων Υγροτόπων (2008), όπου διαπιστώνεται ότι η ΠΕ/ΕΑΑ δεν αποτελεί προτεραιότητα για το σχολείο, λειτουργεί στο περιθώριο του σχολικού (αναλυτικού και ωρολογίου) προγράμματος, υλοποιείται από εκπαιδευτικούς που δεν είναι πάντοτε επαρκώς επιμορφωμένοι και ο χαρακτήρας της είναι προαιρετικός, με αποτέλεσμα να μην προωθείται η αλλαγή του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας που είναι το ζητούμενο. Γενικά, το σημερινό σχολείο και ειδικά το Λύκειο, δεν προωθεί την ολιστική και διεπιστημονική διερεύνηση, την ομαδική εργασία, την έρευνα δράσης, τη συνεργασία και γενικά τα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ προς την κατεύθυνση ενός ποιοτικού σχολείου, γιατί στην ουσία αυτά τείνουν να επηρεάσουν και να αλλάξουν την υπάρχουσα οργάνωση και πρακτική του σχολείου (Gleeson, 1979 αναφ. στο Παπαδημητρίου, 2012).

Ίσως η εισαγωγή των ερευνητικών εργασιών πλέον στο Λύκειο, ως ξεχωριστό μάθημα, που αποτελούν εκπαιδευτική καινοτομία, αφού στηρίζονται σε πρωτοπόμενες και πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες, όπως η ΕΑΑ, επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές, στους ρόλους και στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου.

Ως προς τους παράγοντες που επιδρούν στη δημιουργία ενός ποιοτικού – αποτελεσματικού σχολείου, με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη:

Φαίνεται ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες, που εμποδίζουν τη δημιουργία ενός ποιοτικού σχολείου που στοχεύει στην αειφορία, είναι για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, ο γραφειοκρατικός συγκεντρωτισμός (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008; Κιούση & Κοντάκος, 2006), η έλλειψη δυνατοτήτων και χρόνου για εκπαιδευτικές δράσεις και πρωτοβουλίες, πέρα από τον κεντρικό προσανατολισμό των εξετάσεων και η αδυναμία προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις μαθητικές ανάγκες, στοιχεία που αναδεικνύονται στις περισσότερες έρευνες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008; Παπαναούμ, 1997; Παπαδημητρίου, 2010). Σύμφωνα με την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), είναι πλέον, κοινός τόπος ότι οι ανελαστικές πτυχές του Λυκείου, δεν προωθούν τη γνώση ως δημιουργική και προσωπική κατάκτηση αλλά ως μια στερεοτυπικά αναπαραγόμενη διαδικασία. αφού όλα τα προβλήματα και οι δυσλειτουργίες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο επιδρούν συστημικά, όπως είναι φυσικό, και συσσωρεύονται στο Λύκειο, τη φυσιογνωμία του οποίου επηρεάζουν καταλυτικά. Επίσης, ο γραφειοκρατικός συγκεντρωτισμός φαίνεται να χαρακτηρίζει και το παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, είτε πρόκειται για Προγράμματα Σπουδών, διδακτικό και υποστηρικτικό υλικό, άλλες εκπαιδευτικές καινοτομίες και προγράμματα, είτε ακόμη για επιμορφωτικές δράσεις και εξοικείωση των εκπαιδευτικών με αυτά.

Ως παράγοντες, οι οποίοι εμποδίζουν σε μικρότερο βαθμό τη δημιουργία ενός ποιοτικού σχολείου, αναφέρονται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008), ο φόρτος εργασίας, η επιμονή στο διδακτισμό. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με βάση τα στοιχεία της έρευνας, θεωρούν ότι η έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δυσχεραίνει αρκετά τη δημιουργία ενός ποιοτικού σχολείου, αλλά φαίνεται να διατηρούν επιφυλάξεις, που μάλλον σχετίζονται με τα πρόσωπα και τους φορείς διενέργειας της αξιολόγησης. Ο ρόλος της αξιολόγησης, ως ανατροφοδοτικής διαδικασίας και παρακολούθησης, αποσκοπεί στη διαρκή βελτίωση και αναθεώρηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και για τον λόγο αυτό, δεν μπορεί παρά να είναι μια βαθύτατα συμμετοχική και εσωτερική διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται όλοι όσοι συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό έργο και όχι μόνον οι εκπαιδευτικοί. Όσο η αξιολόγηση προβάλλεται ως διοικητικό μέτρο ελέγχου των εκπαιδευτικών εκ των άνω, όσο το αίτημα της προέρχεται μόνο από έξω, τόσο οι αντιδράσεις και αντιστάσεις εναντίον της από τους εντός θα συνεχίζονται.

Τέλος, η έλλειψη αποτελεσματικής ηγεσίας φαίνεται να δυσχεραίνει σε μικρότερο βαθμό τη δημιουργία ενός σχολείου με κατεύθυνση την αειφορία, παρότι πολλοί ερευνητές συνδέουν την

αποτελεσματικότητα του διευθυντή με την επιτυχία ή όχι των προωθημένων μέσα στο σχολείο καινοτομιών (Fullan, 2005; Πασιαρδής 2004). Φαίνεται ότι ο ρόλος του διευθυντή εξακολουθεί να είναι διαχειριστικός και προσωποπαγής και όχι ρόλος ηγέτη, που γνωρίζει να εμπνέει και να συντονίζει μέσα από ανοικτές και συμμετοχικές δράσεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Η εικόνα που έχει διαμορφώσει ο ίδιος ο διευθυντής για την έννοια και την ουσία της καινοτομίας, μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο διαχείρισης της εφαρμογής μιας καινοτομίας και κατ' επέκταση και τα αποτελέσματά της (Ράπτης, 2006).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα μεγαλύτερα εμπόδια στη δημιουργία ενός σχολείου που προωθεί προσεγγίσεις της ΠΕ/ΕΑΑ, αποτελούν ο κεντρικός προσανατολισμός των εξετάσεων, ο συγκεντρωτισμός και η αδυναμία προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις μαθητικές ανάγκες, με αποτέλεσμα η διεκπεραίωση της καθημερινότητας του σχολείου να μην αφήνει περιθώρια για άλλες καινοτομίες.

Οι σημαντικότεροι παράγοντες που οδηγούν σε ένα σχολείο ποιότητας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, φαίνεται να είναι οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι και η υλικοτεχνική υποδομή (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008), καθώς και ο προσανατολισμός σε ενεργητικές μαθησιακές προσεγγίσεις, στοιχείο που προβάλλεται ιδιαίτερα στην έρευνα, από τους εκπαιδευτικούς και φανερώνει την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να προωθείται η βιωματική μάθηση, η σύγκλιση της θεωρίας με την πράξη και να αναπτύσσονται δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών για κριτική σκέψη, αναστοχασμό, συμμετοχή και δράση.

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

Ως λιγότερο σημαντικοί παράγοντες, για τη δημιουργία ενός ποιοτικού σχολείου καταγράφονται, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η ενσωμάτωση των πυλώνων (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία και πολιτισμός) της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη, σε όλο το φάσμα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος, καθώς και η αλλαγή του σχολείου ώστε να αποτελέσει το ίδιο πρότυπο οργανισμού, που προωθεί την αειφορία και την υιοθετεί στις καθημερινές του πρακτικές και η διασύνδεση των μαθησιακών δραστηριοτήτων με την τοπική κοινωνία. Οι απαντήσεις αυτές ερμηνεύονται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν

σαφή άποψη για την αειφορία (Flogaiti & Agelidou, 2003; Ταμουτσέλη & Μητακίδου, 2006), η οποία ως έννοια, σχεδόν τρεις δεκαετίες μετά τη σύλληψή της, εξακολουθεί να παραμένει ασαφής, εξελισσόμενη και τελικά ανοικτή, αλλά και από την έλλειψη επιμόρφωσης στην ΕΑΑ. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν με επιφύλαξη το θέμα της αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου.

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

Φαίνεται ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά ποιότητας σε ορισμένες διαδικασίες του σχολείου, που δεν ακολουθούνται συστηματικά και οργανωμένα από το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού, αλλά συνήθως από άτομα ή ομάδες, με τους υπόλοιπους να μη συμμετέχουν.

Τις τελευταίες δεκαετίες η περιβαλλοντική εκπαίδευση/εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες στα διεθνή και στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και έρχεται σε αντίθεση με την επικρατούσα πρακτική, που προωθεί την αποσπασματική γνώση και βάζει όρια ανάμεσα στο «σχολείο» και την πραγματική ζωή, αφού θεωρεί απαραίτητη την ολιστική θεώρηση των πραγμάτων, αλλά και τη σύνδεση του «σχολείου» με τη ζωή (Glasgow, 1996). Η ΠΕ/ΕΑΑ συνεχίζει την πορεία της, στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως προαιρετική δραστηριότητα με μορφή κυρίως σχεδίων εργασίας (projects). Από τον Σεπτέμβριο του 2011, θεσμοθετούνται οι Ερευνητικές Εργασίες, ως διακριτή ενότητα του υποχρεωτικού προγράμματος του Λυκείου, που αποτελούν μια καινοτομία για το σχολείο, αφού βασίζονται στις ίδιες παιδαγωγικές αρχές, με τις αρχές της εκπαίδευσης για την αειφορία.

Όμως, ενώ το παιδαγωγικό πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ παραμένει ελκυστικό και αποτελεί κύριο

κίνητρο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ, υλοποιείται στο περιθώριο του σχολικού προγράμματος, από εκπαιδευτικούς που δεν είναι πάντοτε επαρκώς επιμορφωμένοι και ο χαρακτήρας της είναι προαιρετικός, με αποτέλεσμα να μην προωθείται η αλλαγή του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που είναι το ζητούμενο. Επίσης, λόγω της διάστασης μεταξύ της αντίληψης του σχολείου και της αντίληψης που εισήγαγε η ΠΕ/ΕΑΑ, η προώθησή της στο σχολείο βασίζεται κυρίως σε μεμονωμένα άτομα, δηλαδή σε ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς. Αν σε αυτά προσθέσουμε τον προσανατολισμό του σχολείου στις εξετάσεις, καθώς και το κεντρικά σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα και την αδυναμία προσαρμογής του στις μαθητικές ανάγκες, γίνεται κατανοητό ότι η εφαρμογή της ΠΕ/ΕΑΑ, δεν έφερε ουσιαστικά αποτελέσματα στους επιδιωκόμενους στόχους και στην προσπάθεια να γίνει μέρος της εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Συνέβαλε όμως στο να δημιουργηθεί ένας αξιολογος αριθμός εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν αποκτήσει αρκετή εμπειρία στη διαμόρφωση εναλλακτικών διδακτικών πορειών, για την προσέγγιση αντιφατικών θεμάτων διεπιστημονικού χαρακτήρα, όπως είναι τα περιβαλλοντικά, διάσταση που είναι σήμερα ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτική διαδικασία.

Η θέση που υποστηρίχτηκε από τα πρώτα βήματα της ΠΕ, ότι μπορεί να αποτελέσει μια ισχυρή πλατφόρμα για μελλοντικές καινοτομίες και αλλαγές προγραμμάτων σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, δείχνει σήμερα να είναι περισσότερο επίκαιρη από ποτέ άλλοτε, αφού όλο και περισσότεροι συνειδητοποιούν ότι, τα αδιέξοδα στην εκπαίδευση και στην κοινωνία δε φαίνεται να μπορούν να αντιμετωπιστούν με τις υπάρχουσες δομές.

Έτσι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα:

- ✓ Στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντών, η οποία αποτελεί μια σύγχρονη αναγκαιότητα, καθώς η ΠΕ/ΕΑΑ, ως θεματικό πεδίο, έχει εξ ορισμού σύνθετους στόχους και διεπιστημονικό χαρακτήρα, εισάγει νέες έννοιες, υιοθετεί καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και χρησιμοποιεί πρωτοποριακά εργαλεία αξιολόγησης, στοιχεία απαραίτητα σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία.
- ✓ Στο θέμα της σύνδεσης της ΠΕ/ΕΑΑ με τα αναλυτικά προγράμματα, μέσω των διδακτικών παρεμβάσεων στα μαθήματα, καθώς και η επανεκτίμηση για το «πρασίνισμα» του αναλυτικού προγράμματος.
- ✓ Στο θέμα της ουσιαστικής αξιολόγησης της ΠΕ/ΕΑΑ, συνολικά και ειδικότερα της λειτουργίας των επιμέρους θεσμών, ενταγμένης σε ένα μακροπρόθεσμο πλαίσιο που να συνάδει με τον μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας.

- ✓ Στη δικτύωση των σχολείων στο πλαίσιο υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, με τη φιλοσοφία και προσέγγιση των μαθησιακών κοινοτήτων.
- ✓ Στην αξιοποίηση των δεικτών αιεφόρου σχολείου ευρέως, για τη στροφή των σχολείων προς την αιεφορία.
- ✓ Στην ενδυνάμωση και υποστήριξη του μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας που αποτελεί καινοτομία για το σημερινό Λύκειο.

Κυρίως όμως είναι απαραίτητο να αξιοποιηθεί η πλούσια θεωρητική και εμπειρική γνώση από την έως τώρα πορεία της ΠΕ/ΕΑΑ, καθώς και η εμπειρία από την προσπάθεια οικοδόμησης του αιεφόρου σχολείου στη χώρα μας, ώστε να αποτελέσουν μια ισχυρή πλατφόρμα για μελλοντικές καινοτομίες και αλλαγές προγραμμάτων σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, προς την κατεύθυνση ενός ποιοτικού σχολείου. Ίσως πλέον να έχουν ωριμάσει οι συνθήκες για ουσιαστικές και μεγάλης κλίμακας αλλαγές, σαν αυτές που προϋποθέτει η οικοδόμηση των ολιστικών σχολικών προσεγγίσεων και του αιεφόρου σχολείου. Αυτό που φαίνεται ότι διαφοροποιεί το σήμερα από τις αμέσως προηγούμενες δεκαετίες, είναι ότι σήμερα το περιβάλλον και η πράσινη οπτική έχει εισαχθεί στην ημερήσια διάταξη της πολιτικής και καθημερινής ζωής (Hall et al., 2004).

Θεωρούμε ότι τελικά η ΠΕ/ΕΑΑ μπορεί να μη κατάφερε να γενικευτεί και να φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, όμως λειτουργεί ως το κατάλληλο πείραμα, που ανοίγει το δρόμο για την οικοδόμηση του αιεφόρου σχολείου. Ίσως την απάντηση στο πρόβλημα της ΠΕ να παραμένει συρρικνωμένη/μη ενσωματωμένη/μη οργανικό κομμάτι του σύγχρονου σχολείου, καταφέρει να τη δώσει η εκπαίδευση για την αιεφορία και το αιεφόρο σχολείο, ως επιβεβλημένες μεγάλες λύσεις που αφορούν στο όλο σχολείο.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πρώτη αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ΕΑΑ, δίνει συμπεράσματα που δείχνουν κάποιες τάσεις χωρίς όμως να μπορούν να γενικευτούν, καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν ήταν μεγάλος και οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν μόνο από σχολεία της Δ/νσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας. Για να είμαστε σε θέση να εξαγάγουμε ασφαλέστερα και γενικεύσιμα συμπεράσματα, είναι αναγκαίο η έρευνα να συνεχισθεί σε αντιπροσωπευτικό αριθμό σχολείων όλης της επικράτειας. Επίσης, δίνεται το έναυσμα για παραπέρα διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την προώθηση των αρχών της αιεφορίας, σε κάθε τύπο σχολείου ξεχωριστά (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ).

Επιπλέον, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί έρευνα με σκοπό να αναδειχθούν στοιχεία ποιότητας στον τρόπο λειτουργίας και τη συνολική κουλτούρα ενός αειφόρου σχολείου συγκριτικά με ένα παραδοσιακό σχολείο, καθώς και έρευνα που να αφορά την δυνατότητα ενσωμάτωσης των δεικτών αειφόρου σχολείου και στους τρεις τύπους σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ), προς την κατεύθυνση οικοδόμησης ενός ποιοτικού-βιώσιμου σχολείου.

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

➤ Ελληνική

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

- 12) Γεωργόπουλος Α., (1998, 6^η ανατύπ. 2002), «Γη, Ένας Μικρός και Εύθραυστος Πλανήτης», Αθήνα, Gutenberg.
- 13) Γκότοβος Θ., (1982), «Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 9, σσ. 28-33.
- 14) Γούπος Θ., (2005), «Τα είδη προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005.
- 15) Γουρναρόπουλος Γ., (2007), «Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος», διδακτορική διατριβή, Ρόδος.
- 16) Δαμουλιάνου Χ., (2005), «Η ανάπτυξη ηγεσίας είναι προϊόν διαρκούς διαδικασίας», στην Εφημερίδα *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, φύλλο της 30ης Ιανουαρίου, σ. 14.
- 17) Δάρρα Μ., (2002), «Η βελτίωση της Ποιότητας: Νέα πρόκληση και προοπτική για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα», Εργασία 11η στο βιβλίο «Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου Αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές», Εκδόσεις Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.
- 18) Δάρρα Μ. & Σαΐτης Χ., (2010), «Η επιμόρφωση ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικές διαπιστώσεις», Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 52, σσ. 83-111.
- 19) Δασκολιά Μ., (2000), «Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διδακτορική διατριβή, αδημοσίευτη, κατατεθειμένη στο ΕΚΤ.
- 20) Δασκολιά Μ., (2001), «Δυσκολίες των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αποτελέσματα μιας μικρής κλίμακας ποιοτικής έρευνας», Περιβαλλοντική Αγωγή. Θέματα και προβληματισμοί, 1(4), 9-12.
- 21) Δεληθέου Β., (2008), «Τοπική Ανάπτυξη και Αυτοδιοίκηση– Θεσμικό Πλαίσιο-Αναπτυξιακά Προγράμματα και Παγκοσμιοποίηση», Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Αθήνα.
- 22) Δημητρίου Α., (2005), «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περιβαλλοντικά ζητήματα» στο Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ), «Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & εκπαιδευτικός σχεδιασμός», Αθήνα: Ατραπός.
- 23) Δημοπούλου Μ. & Μπαμπίλα Ε., (2010), «Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας στη λειτουργία του οικολογικού σχολείου – η πρόκληση της ηγεσίας του αειφόρου σχολείου»,

- 4ο Συμπόσιο του Συμβουλίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Ελληνικής Εταιρείας, 22-24 Ιανουαρίου 2010, Αθήνα.
- 24) Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων-Υγροτόπων, (2008), «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα – Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευση (ΚΠΕ)», Κατσακιώρη, Μαρία, Ευγενία Φλογαΐτη και Βασιλική Παπαδημητρίου (συντονίστριες), Μελέτη εκπόνησης επιχειρησιακού σχεδίου για την εκπαίδευση στην αειφόρο ανάπτυξη ΕΠΕΑΕΚ II, Θεσσαλονίκη.
 - 25) Ζαβλανός Μ., (2004), «Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση: μια καινοτομία», Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 29, σελ. 62-67.
 - 26) Ζαβλανός, Μ., (1998), «Μάνατζμεντ», Αθήνα: Έλλην.
 - 27) Ζαβλανός, Μ., (2003), «Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση», Αθήνα, Σταμούλης.
 - 28) Ζαχαρίου Α., (2009), «Διοίκηση και αειφόρο σχολείο: αντιλήψεις και απόψεις διευθυντών της Δημοτικής Εκπαίδευσης της Κύπρου», 4ο Συμπόσιο του Συμβουλίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Ελληνικής Εταιρείας, 22-24 Ιανουαρίου 2010, Αθήνα.
 - 29) Ζμπάινος Δ. & Γιαννακούρα Α., (2010), «Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής», Παιδαγωγικός Λόγος, τ.3.
 - 30) Θεοφανίδης, Σ., (1999), «Ποιος είναι ηγέτης - Η ποιότητα της ηγεσίας», Αθήνα: Παπαζήσης.
 - 31) Θεοφιλίδης Χ., (1994), «Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου», Λευκωσία., Αυτοέκδοση.
 - 32) Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ., (2000), «Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο», Αυτοέκδοση.
 - 33) Καΐλα Μ., Θεοδωροπούλου Ε., Αναστασίου Δ., Ξανθάκου Γ., Αναστασάτος Ν. (επιμ.), (2005), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός», Αθήνα, Ατραπός.
 - 34) Καλαϊτζίδης Δ. & Μπλίτσας Π., (2012), «Απόψεις εκπαιδευτικών για τους Δείκτες Αειφόρου Σχολείου», 6ο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Θεσσαλονίκη, 30 Νοεμβρίου-1 & 2 Δεκεμβρίου 2012.
 - 35) Κατσαρός, Ι., (2008), «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
 - 36) Κάτσικας Χ. & Καββαδίας Γ., επιμ.(2002), «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιός, ποιόν και γιατί», Αθήνα, Σαββάλας.
 - 37) Καψάλης Α., (2005), «Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου», στο Καψάλης Α. (Επιμ.) «Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων»,σελ.3-30, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο

Μακεδονίας.

- 38) Κιούση Σ.& Κοντάκος Α., (2006), «Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος», Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Θεσσαλονίκη.
- 39) Κουτούζης, Μ.,(1999), «Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων», τόμος Α΄, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- 40) Κωνσταντινόπουλος Σ., (2001), «Στάσεις των Δασκάλων απέναντι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - το παράδειγμα των Δασκάλων του Νομού Φλώρινας» Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας του Α. Π.Θ., Φλώρινα.
- 41) Κωστούλα-Μακράκη, Ν., (2008), «Η σημασία και ο ρόλος του ενεργού πολίτη στα πλαίσια της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη», στο: Σ. Μπάλιας (επιμ.), «Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση», (98-122), Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- 42) Λάκας Α., (2007), «Διευθυντές σχολείων χωρίς όραμα», Εφημερίδα Καθημερινή 24.6.2007.
- 43) Ματθαίου Δ., (2000), «Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: Βασικές έννοιες και παραδοχές», Α' Τεύχος, στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.), (2000). «Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- 44) Ματθαίου, Δ., Αγγελάκος, Κ., Κωστάκος, Α., Μάρκου, Π., Μπενέκου, Ε., Σπυροπούλου, Δ., (1999), «Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: Μελέτη της Πιλοτικής Εφαρμογής των Ταχύρυθμων Προαιρετικών Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της Χώρας κατά το Χρονικό Διάστημα Οκτωβρίου 1995 - Ιουνίου 1996», Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων.
- 45) Ματσαγγούρας, Η., (1995), «Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος», στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), (σελ.459-476): «Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», Αθήνα: Σείριος.
- 46) Ματσαγγούρας Η., (2005), «Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη», στο: Μπαγάκης Γ. (επιμ.): «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού», Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 63-81.
- 47) Ματσαγγούρας, Η., (2003), «Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος – ομάδα – πειθαρχία – μέθοδος», Αθήνα: Γρηγόρης.
- 48) Ματσαγγούρας, Η., (2011), «Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο», βιβλίο εκπαιδευτικού, (Επιστημονικός Υπεύθυνος), ΟΕΔΒ, Αθήνα.

- 49) Μαυρογιώργος, Γ., (1993), «Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση», Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- 50) Μαυρογιώργος, Γ., (2007), «Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό», Εισήγηση στο συνέδριο του ΚΕΕ, με θέμα: «Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων», 15-16 Νοεμβρίου 2007, Αθήνα.
- 51) Μιχόπουλος, Α., (1998), «Εκπαιδευτική Διοίκηση II. Διαδικασίες Επιρροής και Ενεργοποίησης της Εργασιακής Συμπεριφοράς», Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- 52) Μόλναρ Α, (2000), Συνέντευξη στο περιοδικό Corporate Watch, όπως αναδημοσιεύεται στο «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ», αφιέρωμα της εφημερίδας «Ελευθεροτυπία»,τ.84, 27 Οκτωβρίου 2000.
- 53) Μπαγάκης Γ., (1997), «Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα», Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχος 43, σσ. 26-29.
- 54) Μπαμπινιώτης Γ., (1998), «Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας», Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- 55) Μπελαδάκης Μ., (2009), «Διαχείριση καινοτομιών στην εκπαίδευση και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας», Επιστήμες Αγωγής, τ. 1, σελ. 135-144.
- 56) Μπελαδάκης Μ., (2010), «Η συμβολή των ηγετών-στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών», Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 53,σελ.103-110.
- 57) Μπουραντάς, Δ., (1992), «Μάνατζμεντ: Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά», Αθήνα: Team.
- 58) Μπουραντάς, Δ., (2001), «Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές», Αθήνα: Μπένος.
- 59) Μπρίνια, Β., (2008), «Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης» Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.
- 60) Νικολακάκη Μ., (2003), «Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», Περιοδικό Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8, 5-19.
- 61) Ντάνος Α. & Ζαβλανός Μ., (2009), «Ποιότητα στην ηγεσία μια προσπάθεια συγχρονικής προσέγγισης», Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 49, σελ. 74-83.
- 62) Ντιβέρη Π., Σταγιάννη Κ., Λούκας Η., Γκαλμπογκίνης Μ.,(2008), «Αντιλήψεις διευθυντών Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης ν. Λάρισας σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αειφορίας», Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο 12-14/12/2008.

- 63) Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ), «Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & εκπαιδευτικός σχεδιασμός», Αθήνα: Ατραπός.
- 64) Ξωχέλλης Π., (2005), «Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο», Αθήνα: Τυπωθήτω.
- 65) Ξωχέλλης Π.,(2000), «Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικό ρόλος», εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- 66) Ξωχέλλης Π., (1986), «Παιδαγωγική του Σχολείου», Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- 67) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), «Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Αθήνα.
- 68) Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.Ε.Π.Ε.Κ.), (2008), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Έρευνα του που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ενέργειας 2.1.1. του ΕΠΕΑΕΚ II με φορέα υλοποίησης την Euricon Ε.Π.Ε., Αθήνα.
- 69) Παμουκτσόγλου, Α., (2001), «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και σχολικός σύμβουλος» (έρευνα), Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- 70) Παπαδημητρίου Β., (2010), «Σχολική κουλτούρα, σχολικό κλίμα και αειφόρο σχολείο», Περιοδικό «Για την περιβαλλοντική εκπαίδευση», Τεύχος 44 σελ.12-13.
- 71) Παπαδημητρίου, Β., (1995), «Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 22, 215-231.
- 72) Παπαδημητρίου Β., (1998), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική Θεώρηση», Αθήνα, Τυπωθήτω.
- 73) Παπαναούμ Ζ., (1997), «Περιβάλλον και εκπαίδευση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: μια εμπειρική διερεύνηση», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 28, 171-193.
- 74) Παπαπροκοπίου Ν., (2002), «Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ), «Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής». Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 75) Παρασκευόπουλος Ι.Ν., (1993β), «Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας». Τόμος Β΄, Αθήνα (αυτοέκδοση).
- 76) Πασιαρδή Γ., (2001), «Το σχολικό κλίμα –Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του», Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- 77) Πασιαρδή Γ., (2001β), «Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή», Ανακοίνωση στο 10ο Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος με θέμα: «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση», Ναύπλιο 8-10 Νοεμβρίου 2001.
- 78) Πασιαρδής Π., (2004), «Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή», Αθήνα: Μεταίχμιο..

- 79) Πασιαρδής Γ., (2001), «Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του», Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- 80) Πασιαρδής Π. & Πασιαρδή Γ., (2000), «Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία;», Αθήνα, Τυπωθήτω.
- 81) Πετρίδου Ε., (2002), «Διοίκηση ποιότητας στην Εκπαίδευση», Διοικητική Ενημέρωση, τ.22, Ιανουάριος, σελ.55.
- 82) Πετρίδου Ε., (2005), «Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση», Στο Καψάλης Α. (Επιμ.) «Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων», σελ.183-194, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- 83) Ράπτης Ν., (2006), «Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία», ΠΙΕΠ-ΔΟΕ.
- 84) Ράπτης Ν.& Βιτσιλάκη Χ., (2007), «Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε. ,Θεσσαλονίκη.
- 85) Ρέππα-Αθανασούλα Α., (1999), «Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης», στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης, «Διοίκηση Εκπαιδευτικής Μονάδος», Πάτρα: Ε.Α.Π.
- 86) Ρόκος Δ., (2003), «Από τη Βιώσιμη ή Αειφόρο στην Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη», Εκδοτικός Οίκος Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.
- 87) Σαΐτη Α., (2000), «Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη», Αθήνα, Τυπωθήτω.
- 88) Σαΐτης Χ., (2002), «Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη», (2η έκδ.), Αθήνα: έκδ. ιδίου.
- 89) Σαΐτης Χ., (2007), «Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη», Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- 90) Σαΐτης Χ., (2005), «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης» (4η έκδ.), Αθήνα: έκδ. ιδίου.
- 91) Σαΐτης Χ., (2000-α), «Λειτουργικά Προβλήματα των Ολιγοθέσιων Σχολείων της χώρας με βάση τα δεδομένα στο νομό Αιτωλίας και Ακαρνανίας», Αθήνα: Ατραπός.
- 92) Σιάρδος Γ., (2004), «Μέθοδοι Πολυμεταβλητής Στατιστικής Ανάλυσης», εκδόσεις ΖΗΤΗ, Θεσσαλονίκη.
- 93) Σιούτη Γ.,(1995), «Βιώσιμη ανάπτυξη και προστασία του περιβάλλοντος», Στο Μ.Σ. Σκούρτος & Κ. Σοφούλης, «Η περιβαλλοντική πολιτική στην Ελλάδα», Αθήνα, Τυπωθήτω.
- 94) Σκαναβή Κ. & Σακελάρη Μ., (2002), «Η γένεση, η εξέλιξη και η δυναμική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», Γέφυρες, τ.4. σ.32-59.

- 95) Σκαναβή Κ. & Σαρρή Ε., (2003), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Από το Ρίο στο Γιοχάνεσμπουργκ», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 132-133, σ. 77-88
- 96) Σκαναβή Κ., Πετρενίτη Β., Γιαννοπούλου Κ., (2005), «Αφοσίωση εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση», Heleco '05, TEE, Αθήνα, 3-6 Φεβρουαρίου 2005.
- 97) Σπυροπούλου Δ., (2001), «Αποτίμηση της Περ/κης Εκπ/σης τη δεκαετία 1991-2000», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.4.
- 98) Σπυροπούλου Δ., (2001α), «Αξιοποίηση Ερευνών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο», Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 4, 50-59.
- 99) Σπυροπούλου, Δ., (2001β), «Απόψεις Προτάσεις Εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης για τον Επαναπροσδιορισμό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», Τα εκπαιδευτικά, 59-60, 195-201.
- 100) Σπυροπούλου Δ., (2002), «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης: καιρός, και κλίμα-προστασία της ατμόσφαιρας», Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6 , σσ 160-171.
- 101) Σπυροπούλου Δ., (2001β), «Αποτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 1991-2000», Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5, 156-166.
- 102) Στραβάκου Π., (2003), «Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη. (διδασκτορική διατριβή).
- 103) Ταμουτσέλη Κ. & Μητακίδου Σ., (2006).,«Περιβαλλοντική εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την αειφορία και ολιστικό σχολείο», 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006 (σελ. 673-682).
- 104) Ταμουτσέλη Κ., (Εισαγωγή – Επιμέλεια), (2009), Pace P., Robinson J., Shallcross T. & Wals E.J., (Συγγραφή), «Δημιουργώντας Βιώσιμα Σχολικά Περιβάλλοντα», Εκδόσεις Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.
- 105) Υφαντή Α., (2000), «Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 113, σσ. 57-63.
- 106) Υφαντή Α., (2004α), «Η λογική της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και οι τάσεις ενδυνάμωσης του σχολείου. Μια κριτική προσέγγιση», Πρακτικά 3ου διεθνούς συνεδρίου ιστορίας εκπαίδευσης.
- 107) Υφαντή Α. & Βοζαίτης Γ., (2007), «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση», Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 40, σσ. 87-105.
- 108) Φλογαίτη Ε., (2006), «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- 109) Φλογαΐτη Ε. & Δασκολιά Μ., (2004), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα αειφόρο μέλλον» Στο: Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (επιμ.), «Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος», (σσ. 281-302), Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- 110) Φλογαΐτη Ε., Κάτσεων Χ., Ναούμ Ε., Νομικού Χ., (2010), «Η έννοια της αειφορίας ως ρυθμιστική ιδέα για την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε κοινότητα μάθησης», περιοδικό «για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Τεύχος 44 σελ.14-17, Θεσσαλονίκη.
- 111) Χατζηπαναγιώτου Π., (2001), «Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης», Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
- 112) Hargreaves, A. & Fullan, G., (1995), «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών», Αθήνα: Πατάκης.
- 113) Rogers A., (1999), «Η εκπαίδευση ενηλίκων», Αθήνα: Μεταίχμιο
- 114) Shallcross T., (2009), «Ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις, σύνδεση και μείωση της διάστασης ανάμεσα στη γνώση, τις αξίες και τις δράσεις», Στο: Shallcross T., Robinson J., Pace P. & Wals E.J. (επιμ.), «Δημιουργώντας Βιώσιμα Σχολικά Περιβάλλοντα» (65-95). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- 115) Hall St., Held D., McGrew A., (2004), «Η νεωτερικότητα σήμερα» (μετάφραση, Θ. και Β. Τσακίρης), Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

➤ Ξενόγλωσση

- 1) Bezzina C. and Testa S., (2005), “Establishing schools as professional learning communities: perspectives from Malta”, European Journal of Teacher Education, Vol. 28, No. 2, June 2005, pp. 141–150.
- 2) Bush T., (2008), “Leadership and Management Development in Education”, 1st edn. London: Sage.
- 3) Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., Mcpartland, J, Mood, A, Weinfeld, F. and York, R., (1966), “Equality of Educational Opportunity”, Washington, DC: US Government Printing Office
- 4) Conde M. C. and Sánchez J. S., (2010), “The school curriculum and environmental education: A school environmental audit experience”, International Journal of Environmental & Science Education Vol. 5, No. 4, October 2010, 477-494.
- 5) Coppieters P., (2005), “Turning schools into learning Organizations”, European Journal of Teacher Education, Vol. 28, No. 2, June 2005, pp. 129–139.

- 6) Day C., (1999), "Developing teachers: the challenges of lifelong learning", London: Falmer Press.
- 7) Dufour R.P., (1997), 'The school as Learning Organisation: Recommendations for school improvement', NASSP Bulletin, 81, pp. 81-87.
- 8) Dufour R.P., (2004), "What is a 'professional learning community?'", Educational Leadership, 61(8), pp. 6-11.
- 9) Dobson A., (1996), "Environmental Sustainabilities: an analysis and a typology", Environmental Politics, 5(3), 401-428.
- 10) Eaker, R. and Dufour R., (2002), "Getting Started: Reculturing Schools to become Professional Learning Communities", Indiana USA: National Education Service.
- 11) Elliot J., (1999), "Sustainable Society and Environmental Education: future perspectives and demands for the education system", Cambridge Journal of Education, 29(3), 325-340.
- 12) Fullan M., (1992), "Successful School Improvement, Buckingham", UK, Open University Press.
- 13) Fullan M., (2005), "Leadership & sustainability-System Thinkers in Action", Corwin Press, A Sage Publication Company, Thousand Oaks, California.
- 14) Fullan M. and Ballew A., (2001b), "Leading in a Culture of Change: Personal Action", Guide and Workbook. San Francisco: Jossey-Bass.
- 15) Flogaiti E. and Agelidou E., (2003), "Kindergarten Teachers Conceptions about Nature and the Environment", Environmental Education Research, Vol 9 No 4.
- 16) Giles C. and Hargreaves A., (2006), "The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform", Educational Administration Quarterly, 42, pp. 124-156.
- 17) Gough A., (2005), "Sustainable Schools: Renovating Educational Processes", Applied Environmental Education and Communication, 4: 339-351.
- 18) Hargreaves D.H. and Hopkins D., (1991), "The Empowered School", London: Cassell.
- 19) Harris A., (2008), "Leading sustainable schools", London: Specialist Schools and Academies Trust.
- 20) Harris A., Day C., Hopkins D., Hadfield M., Hargreaves A. and Chapman C., (2003), "Effective Leadership for School Improvement", RoutledgeFalmer, Taylor and Francis Group, London and New York.
- 21) Huckle J., (1996), "Realizing Sustainability in Changing Times", In J. Huckle and S. Sterling (eds) "Education for Sustainability", London: Earthscan.
- 22) Huckle J., (2000), "Education for sustainability: Some guidelines for curriculum reform", Conference paper. South Bank University.

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

- 39) Roueche J. E. and Baker G. A., (1986), "Profiling Excellence in America's Schools", Virginia: The American Association of Schools Administrators.
- 40) Saiti A., (2012), "Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system", *Quality Assurance in Education*, Vol. 20 Iss: 2 pp. 110 – 138.
- 41) Scheerens J., (1992), "Effective Schooling. Research, Theory and Practice", London: Cassel.
- 42) Sergiovanni T. J., (1994), "Building Community in Schools", San Francisco: Jossey – Bass.
- 43) Shallcross A., (2004), (ed) "School Development through Whole School Approaches to Sustainability Education": The SEEPS Project, Manchester: Manchester Metropolitan University.
- 44) Shallcross A., (2006), "Whole School Approaches, Forging Links and Closing Gaps between Knowledge, Values and Actions", in Shallcross, Robinson, Pace & Wals (eds) "Creating Sustainable Environments in Our Schools", Sterling: Trentham Books.
- 45) Sterling S.,(1996), "Education in change" In: J. Huckle & S. Sterling (eds), *Education for Sustainability* (pp. 18-39). London: Earthscan.
- 46) Tableman B. & Herron, A., (2004), "Scholl climate and Learning", *Best Practice Briefs*, Vol. 31.
- 47) Thornton H., (2006), "Teachers talking: the role of collaboration in secondary schools in Bangladesh", *Compare* Vol. 36, No. 2, June 2006, pp. 181–196
- 48) Tilbury D., (1995), "Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s", *Environmental Education Research*, 1(2): 195-211.
- 49) UNCED (1992), *Agenda 21: Programme of Action for Sustainable Development*, Rio Declaration on Environment and Development. UNCED. Rio de Janeiro, Brazil
- 50) UNECE (2003), *Statement on Education for Sustainable Development by the UNECE Ministers of the Environment. Fifth Ministerial Conference 'Environment for Europe'*, May 2003, Kiev.
- 51) UNESCO (1976), *The Belgrade Charter*. *Connect*, 1(1): 1-3.
- 52) UNESCO (1997), *Declaration of Thessaloniki* (Θεσσαλονίκη, 8-12 Δεκεμβρίου).
- 53) UNESCO (1997), *Education for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*, (Paris, UNESCO).
- 54) UNESCO (2004), *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-14*.

- 55) UNESCO (2005), UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme. Draft, January 2005, Paris.
- 56) UNESCO (1978), Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi (USSR), 14-26 October 1977: Final Report.
- 57) WCED (World Commission on Environment and Development), (1987), Our Common Future, (Oxford, Oxford University Press).
- 58) Weinstein C. and David T.C., (1987), “The Built Environment and the Children's Development”, In C. Weinstein & T.C. David (eds) Spaces for Children (pp. 3-18). New York: Plenum Press.

➤ **Ηλεκτρονικές Πηγές – Internet**

- www.pi.schools.gr/publications/teyxos5
- <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/index.htm>.
- www.aeiforosxoleio.gr/
- www.teachernet.gov.uk/sustainableschools
- www.sustainableschools.nsw.edu.au
- www.eepf.gr/pe/ecoschoolw.html
- www.scirus.com
- www.env-edu.gr/
- www.ekke.gr/estia/gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ»

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου «Βιώσιμη Ανάπτυξη», πραγματοποιώ έρευνα με θέμα : *«Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και η βιωσιμότητα των σχολείων Β/θμιας εκπαίδευσης»*.

Η αειφόρος ή βιώσιμη ανάπτυξη, το μοντέλο ανάπτυξης που προβάλλει σήμερα για την οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος, εκφράζει την προσπάθεια να ικανοποιήσουμε τις δικές μας ανάγκες στο παρόν, χωρίς να υποθηκεύσουμε τη δυνατότητα ικανοποίησης των αναγκών των μελλοντικών γενεών και η επίτευξή της συνδέεται με την εκπαίδευση αφού προϋποθέτει αλλαγή σε στάσεις, αξίες, συμπεριφορές σε επίπεδο ατομικό και κοινωνικό. Το σχολείο αποτελεί τον σημαντικότερο θεσμό που διαθέτει η κοινωνία για να προετοιμάσει τους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες να μάθουν να ζουν βιώσιμα, καθώς γίνεται πλέον φανερή η ανάγκη να αποτελεί το σχολείο την μικρογραφία μιας βιώσιμης κοινωνίας.

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών και η εξαγωγή συμπερασμάτων, σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στη σύνδεση της βιωσιμότητας και αποτελεσματικότητας των σχολείων Β/θμιας εκπαίδευσης με τον εκπαιδευτικό στόχο της βιώσιμης ανάπτυξης, ώστε το σχολείο να μπορεί να συνεισφέρει αναδεικνύοντας ευέλικτους και ενεργούς πολίτες που θα είναι ικανοί να διαχειρίζονται τα κρίσιμα κοινωνικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά ζητήματα.

Θα ήθελα να σας προσκαλέσω, να πάρετε μέρος στην έρευνα, διαθέτοντας λίγο από το χρόνο σας και συμπληρώνοντας το παρακάτω ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι ανώνυμο και τα στοιχεία που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας. Η γνώση και η εμπειρία σας είναι πολύτιμες και θα συμβάλλουν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Σας ευχαριστώ για την συμμετοχή και την βοήθειά σας.

Με εκτίμηση

Ταγκαλάκη Κατερίνα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ημερομηνία: _____

Περιοχή: _____

Το σχολείο στο οποίο διδάσκετε είναι:

Γυμνάσιο ☐ Λύκειο ☐ ΕΠΑΛ ☐

ΜΕΡΟΣ Ι – ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

2. Ηλικία: 25-34 ετών ☐ 35-44 ετών ☐ 45-54 ετών ☐ 55-65 ετών ☐

3. Ειδικότητα (συμπληρώστε): ΠΕ.....

4. Εκπαιδευτική Υπηρεσία (συμπληρώστε):

α) συνολικά έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας: έτη

β) έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα: έτη

5. Πέραν των βασικών σπουδών, έχετε

Άλλο πτυχίο Α.Ε.Ι/Τ.Ε.Ι. ☐ Μεταπτυχιακές σπουδές ☐ Διδακτορικό ☐

ΜΕΡΟΣ ΙΙ – Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΝΟΣ ΒΙΩΣΙΜΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1. Σε ποιά βαθμό συμφωνείτε με καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις: (Σημειώστε με X το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Η σημερινή κρίση είναι ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την οικοδόμηση στάσεων, αξιών, συμπεριφορών μέσα από την παροχή των απαραίτητων εφοδίων στους μαθητές, με στόχο περισσότερο βιώσιμες κοινωνίες.					
Για να αποτελέσουν τα σχολεία παράγοντες ευρύτερων αλλαγών στην κοινωνία, στο πνεύμα της αειφορίας, χρειάζεται καταρχήν, να αποτελέσουν τα ίδια αντικείμενο της αλλαγής, υιοθετώντας αρχές και πρακτικές της εκπαίδευσης για την αειφορία.					

2. Σε ποιά βαθμό θεωρείτε ότι το σημερινό σχολείο (σημειώστε με X το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε)

	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Πάρα πολύ</i>
Ενισχύει την βιωματική μάθηση					
Αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών					
Υιοθετεί τη διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων και τη σύγκλιση της θεωρίας με την πράξη					
Προωθεί προσωπικές δεξιότητες και κλίσεις					
Προσανατολίζεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, πέραν του τυπικού προγράμματος σπουδών, οι οποίες φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με τις τοπικές οικονομικές, περιβαλλοντικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες					
Προωθεί τη συνεργατικότητα και την εργασία σε ομάδες					
Ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μαθητών και γονιών					

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ – ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Έχετε μετεκπαιδευθεί ή επιμορφωθεί σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία;

Μετεκπαίδευση (π.χ. μεταπτυχιακές σπουδές): ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

(Αν ναι, προσδιορίστε το είδος της μετεκπαίδευσης).....

Επιμορφωτικά σεμινάρια: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

2.Εφόσον έχετε λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση, θεωρείτε ότι ήταν:

Ανεπαρκής ☐ Μέτρια επαρκής ☐ Επαρκής ☐

3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είστε κατάλληλα επιμορφωμένος/η αναφορικά με τα παρακάτω αντικείμενα; (Σημειώστε με X το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε)

	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Πάρα πολύ</i>
Εκπαιδευτικές τεχνικές και μεθοδολογικά εργαλεία που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών					
Χρήση νέων τεχνολογιών και εποπτικών μέσων					
Σχεδιασμός ερευνητικών εργασιών					
Συνεργασίες σε ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα					
Δημιουργία και διαχείριση θεματικών δικτύων					
Εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον και την αειφορία					
Συνεργασία με φορείς στο πλαίσιο των σχολικών προγραμμάτων					
Αυτοαξιολόγηση, ανατροφοδότηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου					

4. Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης; Αν ναι σε πόσα;

ΝΑΙ ☐ (αριθμός προγραμμάτων): ΟΧΙ ☐

5. Κατά τη διάρκεια της προηγούμενης ή της φετινής σχολικής χρονιάς, διδάξατε/διδάσκετε το νέο μάθημα «Ερευνητικές εργασίες-Project»;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

6. Αν ναι, σε ποιό ή ποιά, από τα παρακάτω τέσσερα γνωστικά πεδία, εντάσσονται τα θέματα που επιλέξατε;

Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες ☐

Φυσικές Επιστήμες, Μαθηματικά και Τεχνολογία ☐

Τέχνες και Πολιτισμός ☐

Περιβάλλον και Αειφορία ☐

7. Εφόσον έχετε αναλάβει ερευνητική εργασία (Project) ή έχετε συμμετάσχει σε προγράμματα ΠΕ, σημειώστε με ένα ή περισσότερα X, για ποιους λόγους το κάνατε:

- ☐ Ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών
- ☐ Διέξοδος από τη ρουτίνα του σχολικού προγράμματος
- ☐ Συμπλήρωση ωραρίου
- ☐ Υπηρεσιακό όφελος στο μέλλον

- ☐ Παρακίνηση από τον/την διευθυντή/τρια
- ☐ Παρακίνηση από το γενικότερο κλίμα του σχολείου
- ☐ Παρακίνηση μετά από παρακολούθηση σχετικής επιμόρφωσης
- ☐ Ευαισθητοποίηση από κάποιο επίκαιρο περιβαλλοντικό, κοινωνικό, πολιτιστικό ζήτημα της περιοχής
- ☐ Άλλο (προσδιορίστε).....

8. Πιστεύετε ότι υπάρχει δυνατότητα μέσα από τα μαθήματα που διδάσκετε να προσεγγίσετε την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης;

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

9. Πόσο συχνά εφαρμόζετε διαφορετικές μορφές τεχνικών διδασκαλίας ή διδακτικών δραστηριοτήτων στα μαθήματα που διδάσκετε:

Ποτέ	Ελάχιστες φορές	Μερικές φορές	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά

10. Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση για την αειφορία και το περιβάλλον θα πρέπει:

- ☐ Να αποτελεί ξεχωριστό μάθημα, ενταγμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα
- ☐ Να ενσωματωθεί σε όλα τα μαθήματα
- ☐ Να είναι εκτός προγράμματος και ύλης

ΜΕΡΟΣ IV – ΗΓΕΣΙΑ/ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ/ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ/ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ

1. Πως θα χαρακτηρίζατε τον τρόπο συνεργασίας σας με (σημειώστε με X το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε)

	<i>Πολύ κακή</i>	<i>Κακή</i>	<i>Μέτρια</i>	<i>Καλή</i>	<i>Άριστη</i>
Τον/τη διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας					
Τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας					
Τους μαθητές					
Τους γονείς					
Τους τοπικούς φορείς					

2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου σας ενδιαφέρεται (σημειώστε με X το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε)

	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Πάρα πολύ</i>
Για την ύπαρξη κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας					
Για την ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας στη βάση της συνολικής κουλτούρας του σχολείου (π.χ. συνετούς τρόπους διαχείρισης των πόρων του σχολείου)					
Να ενθαρρύνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες που βασίζονται στη διεπιστημονική και βιωματική μάθηση					
Να διευκολύνει την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών					
Για το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία					
Για την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών					
Για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κατά τη διεξαγωγή του έργου τους					

3. Θεωρείτε ότι ένα σχολείο θα πρέπει να συνεργάζεται (συμπληρώστε με ένα ή περισσότερα X)

- ☐ Με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης και άλλους δημόσιους φορείς
- ☐ Με Πανεπιστήμια/Τεχνολογικά Ιδρύματα
- ☐ Με ερευνητικά ιδρύματα, για την επιστημονική στήριξη της εκπαιδευτικής δράσης
- ☐ Με φορείς κοινωνικής οικονομίας (ΜΚΟ, συνεταιρισμούς κλπ.)
- ☐ Άλλο (προσδιορίστε)

4. Από την εμπειρία σας, για ποιους λόγους υπάρχουν δυσκολίες στην ανάπτυξη και υλοποίηση τέτοιων συνεργασιών; (Συμπληρώστε με ένα ή περισσότερα X)

- ☐ Η έλλειψη δυνατοτήτων και χρόνου από τους καθηγητές και τους μαθητές, λόγω

αυξημένων απαιτήσεων

☐ Η έλλειψη ενημέρωσης από τους αρμόδιους φορείς για τις συνεργασίες που μπορούν να γίνουν

☐ Η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων

☐ Η έλλειψη διάθεσης για συνεργασία

☐ Η έλλειψη κουλτούρας συνεργασιών στη σχολική κοινότητα

5. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω χαρακτηριστικά συνθέτουν την ιδιαίτερη ταυτότητα (σχολική κουλτούρα) του δικού σας σχολείου; (Σημειώστε με X το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε)

	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Πάρα πολύ</i>
Υπάρχει υγιές κλίμα οργάνωσης το οποίο είναι πολύ βοηθητικό για τη διδασκαλία και τη μάθηση					
Επικρατεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας					
Υπάρχει επαρκής υλικοτεχνική υποδομή					
Το σχολείο αλληλεπιδρά δυναμικά με την τοπική κοινωνία σε ρόλο συμμετόχου και συνυπεύθυνου στα τοπικά δρώμενα					
Επιχειρείται η ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας στην καθημερινή δομή και πρακτική του σχολείου					
Προωθούνται καινοτόμες δράσεις και πρωτοβουλίες					
Ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας, τυπική διεκπεραίωση της ύλης και απομόνωση του εκπαιδευτικού στην αίθυσά του					

6. Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά, σε ποιο βαθμό θα χαρακτηρίζατε το σχολείο σας ποιοτικό – αποτελεσματικό, με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

ΜΕΡΟΣ V – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ/ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι καθένα από τα παρακάτω ζητήματα δυσχεραίνουν τη δημιουργία ενός ποιοτικού – αποτελεσματικού σχολείου, με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη; (Σημειώστε με X το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε)

	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Πάρα πολύ</i>
Ο γραφειοκρατικός συγκεντρωτισμός					
Η έλλειψη δυνατοτήτων και χρόνου για εκπαιδευτικές δράσεις και πρωτοβουλίες, πέρα από τον κεντρικό προσανατολισμό των εξετάσεων					
Η αδυναμία προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις μαθητικές ανάγκες					
Η έλλιπής (σε χρόνο και περιεχόμενο) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών					
Ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας του δ/ντη και των εκπαιδευτικών					
Η επιμονή στο διδακτισμό και στη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, από τους εκπαιδευτικούς					
Η έλλειψη αξιολόγησης, ανατροφοδότησης και επιστημονικής υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου					
Η έλλειψη αποτελεσματικής ηγεσίας					

2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά οδηγούν στη δημιουργία ενός ποιοτικού – αποτελεσματικού σχολείου, με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη; (Σημειώστε με X το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε)

	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Πάρα πολύ</i>
Η ύπαρξη κοινού οράματος και για τον δ/ντη, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς					
Η ύπαρξη κλίματος αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας					
Ο προσανατολισμός σε ενεργητικές μαθησιακές προσεγγίσεις, οι οποίες προάγουν δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών για κριτική σκέψη, συμμετοχή και δράση					
Η ενσωμάτωση των πυλώνων (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία και πολιτισμός) της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη, σε όλο το φάσμα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος.					
Η αλλαγή του σχολείου ώστε να αποτελέσει το ίδιο πρότυπο οργανισμού, που προωθεί την αειφορία και την υιοθετεί στις καθημερινές του πρακτικές					
Η διασύνδεση των μαθησιακών δραστηριοτήτων με την τοπική κοινωνία					
Η ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του σχολείου					
Η εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου					
Η ύπαρξη διαθέσιμων οικονομικών πόρων και κατάλληλης και επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής					