



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
«Σπουδές στην Εκπαίδευση (Επιστήμες της Αγωγής)»

Διπλωματική Εργασία

«Προς ένα σύγχρονο, αειφόρο σχολείο: η ανάγκη εφοδιασμού των εκπαιδευτικών με γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την εφαρμογή διεπιστημονικών και μαθητοκεντρικών τεχνικών διδασκαλίας»

Μαρία Παγώνα Μαλαματάρη

A.M.: 122009

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Χαρατσάρη Χρυσάνθη

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (*downloading*), «ανάρτηση» (*uploading*), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Προς ένα σύγχρονο, αειφόρο σχολείο: η ανάγκη εφοδιασμού των
εκπαιδευτικών με γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την
εφαρμογή διεπιστημονικών και μαθητοκεντρικών τεχνικών
διδασκαλίας

Μαρία Παγώνα Μαλαματάρη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Χρυσάνθη Χαρατσάρη

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:
Γεώργιος Μαγγόπουλος

Θεσσαλονίκη, Αύγουστος 2021

Ευχαριστίες

Το ταξίδι της γνώσης στο αντικείμενο των «Επιστημών της Αγωγής» του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Ε.Α.Π. υπήρξε μακρόχρονο και σε ορισμένες περιπτώσεις αρκετά απαιτητικό. Παρόλα αυτά ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον και με όπλισε με ακόμη περισσότερες γνώσεις δίνοντάς μου τα κατάλληλα εφόδια ώστε να ασκώ το επάγγελμα της εκπαιδευτικού με μεγαλύτερο ζήλο, δημιουργικότητα και μεθοδικότητα. Συμπαραστάτες στα πέντε χρόνια των σπουδών μου υπήρξαν οι γονείς μου που στήριζαν από την αρχή τις προσπάθειές μου έμπρακτα και οι καθηγητές μου που ήταν πάντοτε πρόθυμοι να με βοηθήσουν να βελτιώσω το επίπεδο των γνώσεών μου και να ολοκληρώσω τις σπουδές μου σε αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών παρέχοντας την απαιτούμενη καθοδήγηση. Τους ευχαριστώ όλους θερμά!

Ιδιαίτερη μνεία και πολλές ευχαριστίες οφείλω στους δύο επόπτες της διπλωματικής εργασίας, την κ. Χαρατσάρη Χρυσάνθη και τον κ. Μαγγόπουλο Γεώργιο. Η κ. Χαρατσάρη με βοήθησε σε πολλά επίπεδα: με στήριξε συναισθηματικά δείχνοντας κατανόηση, εμπιστοσύνη και πίστη στις δυνατότητές μου, στοιχεία τα οποία με όπλισαν με θάρρος και αποφασιστικότητα και επίσης υπήρξε εξαιρετική σύμβουλος σε θέματα που αφορούσαν την εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας, παρέχοντάς μου όλες τις κατάλληλες κατευθύνσεις και επισημάνσεις ώστε να επιτευχθεί ένα κατά το δυνατόν άρτιο αποτέλεσμα. Τέλος, και ο κ. Μαγγόπουλος συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση της μορφής της εργασίας αυτής με τα εύστοχα ανατροφοδοτικά σχόλια που έκανε.

Ως εκ τούτου, αυτή η εργασία είναι αφιερωμένο στους γονείς και τους καθηγητές μου θέλοντας με αυτό τον τρόπο να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε αυτούς που στάθηκαν αρωγοί και συνέβαλαν τα μέγιστα στην επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών μου!

Περίληψη

Στα εκπαιδευτικά συστήματα των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών το παραδοσιακό μοντέλο του σχολείου θεωρείται παρωχημένο και κατ' επέκταση μη βιώσιμο. Το αειφόρο σχολείο, το οποίο κερδίζει συνεχώς έδαφος, δεν περιορίζεται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και την καλλιέργεια του σεβασμού προς το περιβάλλον, αλλά περιλαμβάνει και τις μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες επιβάλλεται να αναπροσαρμοστούν προκειμένου να ανταποκρίνονται στις πρόσφατες κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές. Στόχος αυτής της έρευνας είναι η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας για τις ανάγκες που απορρέουν από την εφαρμογή της αειφορίας στα σχολεία, σε ό,τι αφορά τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές. Γι' αυτό, επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική μέθοδος με χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν προέκυψε πως οι συμμετέχοντες έχουν ασαφή εικόνα όσον αφορά την έννοια της αειφορίας, δίνοντας έμφαση στην περιβαλλοντική της διάσταση. Αναγνωρίζουν την ανάγκη εφαρμογής μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας προκειμένου η αειφορία να ενταχθεί στη φιλοσοφία του σχολείου. Επιπλέον, κατά τη γνώμη τους μια απαραίτητη συνθήκη για τη μετάβαση στο αειφόρο σχολείο είναι η παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης που θα επικεντρώνονται στο περιεχόμενο και τις αρχές της αειφορίας, όπως επίσης και στη χρήση ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας. Τέλος, συμφωνούν ως προς το ότι για το μετασχηματισμό της εκπαίδευσης είναι επιτακτική ανάγκη η αλλαγή του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου με τρόπο που ευνοεί τον αειφορικό προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις – Κλειδιά

Αειφόρο σχολείο, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέθοδοι διδασκαλίας, εκπαιδευτικές ανάγκες

Abstract

In the educational systems of modern western societies the traditional school model is considered obsolete and therefore unsustainable. The sustainable school, which is constantly gaining ground, is not limited to environmental education and the cultivation of respect for the environment, but also includes teaching methods that must be adapted to meet current socio-economic changes. The aim of this research is to depict primary and secondary school teachers' perceptions of their educational needs arising from a potential shift towards sustainable schools, with a special focus on teaching methods and techniques. To this end, a qualitative research method was selected using semi-structured interviews. The thematic analysis of the data collected showed that the participants hold unclear views about the sustainability concept, emphasizing its environmental dimension. They recognize the need to apply student-centered teaching methods in order to include sustainability into the school philosophy. In addition to their views, a necessary condition for the transition to a sustainable school is the offering of educational opportunities focused on the content and the principles of sustainability, as well as on the use of active teaching techniques. Finally, they argue that, to transform education, there is an urgent need to change the current institutional framework in a way that promotes the sustainable orientation of the educational process.

Keywords

Sustainable school, primary education, secondary education, teaching methods, educational needs

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract	vi
Περιεχόμενα	vii
Κατάλογος Εικόνων	ix
Κατάλογος Πινάκων	x
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xi
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 1 ^ο . Βασικές έννοιες σχετικά με την αειφορία, το αειφόρο σχολείο και την εκπαίδευση για την αειφορία	9-41
1.1 Οι έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης.....	9-18
1.1.1 Η έννοια της αειφορίας.....	9-14
1.1.2 Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης.....	14-18
1.2 Η έννοια του αειφόρου σχολείου	18
1.2.1 Οι προσπάθειες για αειφόρο σχολείο στην Ελλάδα.....	20-22
1.2.2 Το αειφόρο σχολείο στο εξωτερικό.....	22-25
1.3 Η έννοια της αειφορικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.....	25-28
1.4 Η σχέση της εκπαίδευσης με την αειφορία και την αειφόρο ανάπτυξη.....	28-34
1.4.1 Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών στην προώθηση της αειφορίας στο σχολείο	34-36
1.4.2 Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και τεχνικές προώθησης της αειφορίας	36-39
1.4.3 Σύνδεση των μεθόδων διδασκαλίας με την αειφορία στην εκπαίδευση.....	39-41
Κεφάλαιο 2 ^ο . Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	42-54
2.1 Διεθνείς έρευνες σχετικά με την αειφορία	42-49
2.2 Έρευνες σχετικά με την αειφορία στην ελληνική επικράτεια	49-54
Κεφάλαιο 3 ^ο . Μεθοδολογία έρευνας.....	55-68
3.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	55-56
3.2 Η μεθοδολογική προσέγγιση	56-57
3.3 Δειγματοληψία της έρευνας	57-58
3.4 Τεχνική συλλογής των δεδομένων	59-61
3.4.1 Περιγραφή της τεχνικής συλλογής των δεδομένων	59-60
3.4.2 Το ερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων	60-61
3.5 Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων	61-64
3.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	64-67
3.6.1 Εγκυρότητα και αξιοπιστία των διαδικασιών	64-66
3.6.2 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της τεχνικής συλλογής δεδομένων	66-67
3.7 Ζητήματα δεοντολογίας	67-68
Κεφάλαιο 4 ^ο . Αποτελέσματα της έρευνας	69-87
4.1 Προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων.....	69-70
4.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αειφορία και την εκπαίδευση για την αειφορία	70-72
4.2.1 Η έννοια της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης.....	70-71
4.2.2 Αξίες σχετικές με την έννοια της αειφορίας	71-72
4.3 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το αειφόρο σχολείο	72-78
4.3.1 Τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού και του αειφόρου σχολείου	72-73
4.3.2 Προϋποθέσεις μετάβασης στο αειφόρο σχολείο	73-75
4.3.3 Λόγοι που καθιστούν επιτακτική την εφαρμογή της αειφορίας στο σχολείο	76-77

4.3.4 Αποτελέσματα της εισαγωγής της αειφορίας στο σχολείο	77-78
4.4 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάγκη εκπαίδευσης στην αειφορία...	78-87
4.4.1 Τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών	79-81
4.4.2 Φορείς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην αειφορία.....	81-83
4.4.3 Δυσχέρειες στη μετάβαση προς το αειφόρο σχολείο	83-87
Κεφάλαιο 5°. Συζήτηση των αποτελεσμάτων	88-97
5.1 Η έννοια της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης - διαστάσεις της αειφορίας.	88-90
5.2 Τρόποι ενσωμάτωσης της αειφορίας στο σχολείο - Προϋποθέσεις και αποτελέσματα	90-94
5.2.1 Τρόποι ενσωμάτωσης της αειφορίας στην εκπαίδευση	90-91
5.2.2 Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της αειφορίας στην εκπαίδευση	91-93
5.2.3 Πλεονεκτήματα της εισαγωγής της αειφορίας στην εκπαίδευση	93-94
5.3 Χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην αειφορία - Φορείς	94-97
υλοποίησης της εκπαίδευσης - Εμπόδια	94-97
Κεφάλαιο 6°. Συμπεράσματα και Προτάσεις.....	98-103
6.1 Συμπεράσματα.....	98-100
6.2 Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής.....	100-102
6.3 Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	102-103
Βιβλιογραφία.....	104-120
Ξενόγλωσση	104-114
Ελληνική	114-120
Παράρτημα Ι: Πρωτόκολλο συνέντευξης	121-122
Παράρτημα ΙΙ: Απομαγνητοφωνημένο υλικό συνεντεύξεων	122-166

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1 Δείκτες κοινωνικής αειφορίας από την κοινωνική οπτική	4
Εικόνα 2 Αειφόρο Σχολείο - Περιβάλλον και Παιδεία	21

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Κωδικοποίηση και σχηματισμός θεμάτων κατά τη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας.....	63
Πίνακας 2 Σύνοψη των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων στην έρευνα	69

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

A.E.I	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
A.Π.Σ.	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΑΣΠΑΙΤΕ	Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
DSDG	Division for Sustainable Development Goals
E.A.A.	Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη
EFA	Education for All
ΕΛΛΕΤ	Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού
Ε.Π.Α.	Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία
ΕΠΑ.Λ.	Επαγγελματικό Λύκειο
ESD	Education for Sustainable Development
FIT	Fit for school
GAP	Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης
GCE	Global Citizenship Education
Η.Π.Α.	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
I.E.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
IUCN	International Union for Conservation of Nature
Κ.Π.Ε.	Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Ο.Η.Ε	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
Π.Ε.	Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
QCA	Αρχή Προσόντων και Προγραμμάτων Σπουδών
QRTA	Queen Rania Teacher Academy
SDEP	Sustainable Development Education Panel
SDGs	Sustainable Development Goals
SEED	Σχολική ανάπτυξη μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης
T.E.I	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΤΠΕ	Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας
UN	United Nations
UNCED	United Nations Conference on Environment and Education
UNDESA	United Nations Department of Economic and Social Affairs

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Development
UNEP	United Nations Environmental Program
UNITAR	United Nations Institute for Training and Research
UNSD	United Nations Sustainable Development
WCED	World Conference on Environment and Education
WCS	Στρατηγική Παγκόσμιας Διατήρησης
WWF	World Wide Fund

Εισαγωγή

Η περιβαλλοντική, πολιτική και οικονομική κρίση, όπως επίσης και η κρίση αξιών που χαρακτηρίζει την πλειονότητα των χωρών του δυτικού κόσμου, αναπόφευκτα επηρέασε και τον εκπαιδευτικό χώρο. Συνεπώς, η έννοια και το περιεχόμενο της αειφορίας τέθηκε στο προσκήνιο, καθώς καθίσταται επιτακτική η ανάγκη διαμόρφωσης ενός νέου πλαισίου που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής και θα αντανακλά αξίες, αρχές και τρόπους σκέψης, συμπεριφοράς και δράσης που θα θωρακίσουν την νέα γενιά πολιτών έναντι των διαρκών προκλήσεων και προβλημάτων που γεννά ο σύγχρονος τρόπος ζωής (Κατσάνη-Σπυροπούλου, Κοσκολού, Μίτσης, Παυλικάκης & Φέρμελη, 2014· Khan, 2013). Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξε η UNESCO η οποία διατύπωσε την άποψη πως η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι επιβεβλημένη υπό τις παραπάνω συνθήκες (Brandt, Burgener, Barth & Redman, 2019). Επιπροσθέτως, από τη Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών που πραγματοποιήθηκε το 1992 προέκυψε πως η αλλαγή κατεύθυνσης και η υιοθέτηση πρακτικών συνυφασμένων με την αειφορία θα περιορίσει τις ανισότητες που παρατηρούνται μεταξύ των εθνών, τη φτώχεια και τις δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης για πολλούς ανθρώπους στον πλανήτη, ενώ παράλληλα θα βελτιώσει την ποιότητα ζωής και των τωρινών αλλά και των επόμενων γενεών (Rauch & Steiner, 2013· UNESCO, 2018). Επιπλέον, η παγκόσμια κοινωνική και οικονομική κρίση είναι εύλογο πως θα επηρέαζε και το σχολείο, το οποίο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας. Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται η ανάγκη να υπάρξουν αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών προκειμένου αυτά να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες που γεννά η παγκοσμιοποίηση και η διαρκής εξέλιξη των επιστημών και της τεχνολογίας (UNESCO, 2018). Το ζητούμενο είναι η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές/τριες προκειμένου αμφότεροι να σταθούν στο σύγχρονο γίνεσθαι έχοντας εφοδιασθεί με ικανότητες και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της ζωής και να στοχεύουν σε ένα ποιοτικό τρόπο ζωής τόσο για τους ίδιους όσο και για τις μελλοντικές γενιές. Και σε αυτό δύναται να συμβάλλει το αειφόρο σχολείο (Scott, 2013).

Βάσει των ανωτέρω η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη θα πρέπει να αποτελέσει τον κινητήριο μοχλό για την προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών στα δεδομένα που προσδιορίστηκαν στα κείμενα της UNESCO (2005). Μάλιστα, ενώ σύμφωνα με τον Ο.Η.Ε.

(UNESCO, 2014) η αειφορία και η αειφόρος ανάπτυξη τέθηκε στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών διεθνώς κατά τη δεκαετία 2005-2014 (σε ευρωπαϊκές χώρες, όπως για παράδειγμα η Σουηδία και η Αγγλία, αναζητήθηκαν οι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσε να υλοποιηθεί στην πράξη η αειφόρος ανάπτυξη), μόνο στις μέρες μας η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στοχεύει στην εισαγωγή της αειφόρου ανάπτυξης στο περιεχόμενο και τις μεθόδους που εφαρμόζονται στις καθημερινές σχολικές πρακτικές, και προς την κατεύθυνση αυτή καθοριστικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει πως η αειφορία και το αειφόρο σχολείο δεν περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο σε ό,τι αφορά σε περιβαλλοντικά ζητήματα, αλλά περικλείουν ποικίλες πτυχές που αφορούν τη σχολική ζωή, μεταξύ των οποίων και τις μεθόδους και τεχνικές που εφαρμόζονται κατά τη διδακτική διαδικασία και αποβλέπουν στην αειφόρο γνώση, δηλαδή την εκμάθηση του τρόπου με τον οποίο θα μάθουν οι μαθητές/τριες να μαθαίνουν (Bosevska & Kriewaldt, 2020). Αυτή προσέγγιση της έννοιας της αειφορίας δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερα, όπως θα φανεί παρακάτω, και σε αυτό συνίσταται η πρωτοτυπία αυτής της έρευνας.

Στην Ελλάδα διαπιστώνεται μια περιορισμένης έκτασης εστίαση στην αειφορία αναφορικά με τον εκπαιδευτικό χώρο. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι η εκπαιδευτική πολιτική που διαμορφώθηκε στην ελληνική επικράτεια την περίοδο 1987-2005 αποδίδει στην έννοια της *εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη* (Ε.Α.Α.) συνεπικουρικό ρόλο, γεγονός που οφείλεται στο ότι η αειφορία προσεγγίζεται και συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με το περιβάλλον. Βέβαια, ακόμη και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης λειτουργούν υποτονικά σε σχέση με τις δυναμικές πρωτοβουλίες που απαιτούνται, για παράδειγμα την αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες τάσεις που προκύπτουν από τη αειφορία με έμφαση στις διδακτικές διαδικασίες και μεθόδους που θα αναδεικνύουν τις αρχές της αειφορίας (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την υπουργική απόφαση (ΥΑ 83691/Γ7/7-9-2011) τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) λειτουργούν υποστηρικτικά προς το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων, αποβλέποντας σε δράσεις που περιορίζονται στην προστασία του περιβάλλοντος. Μάλιστα, στις αρμοδιότητές τους είναι και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα αναφορικά με την αειφορία με όρους όμως περιβαλλοντικούς. Τίθενται, λοιπόν, τα εξής ερωτήματα: α) οι δράσεις των υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διευρύνονται και πέρα από την επιμόρφωση των

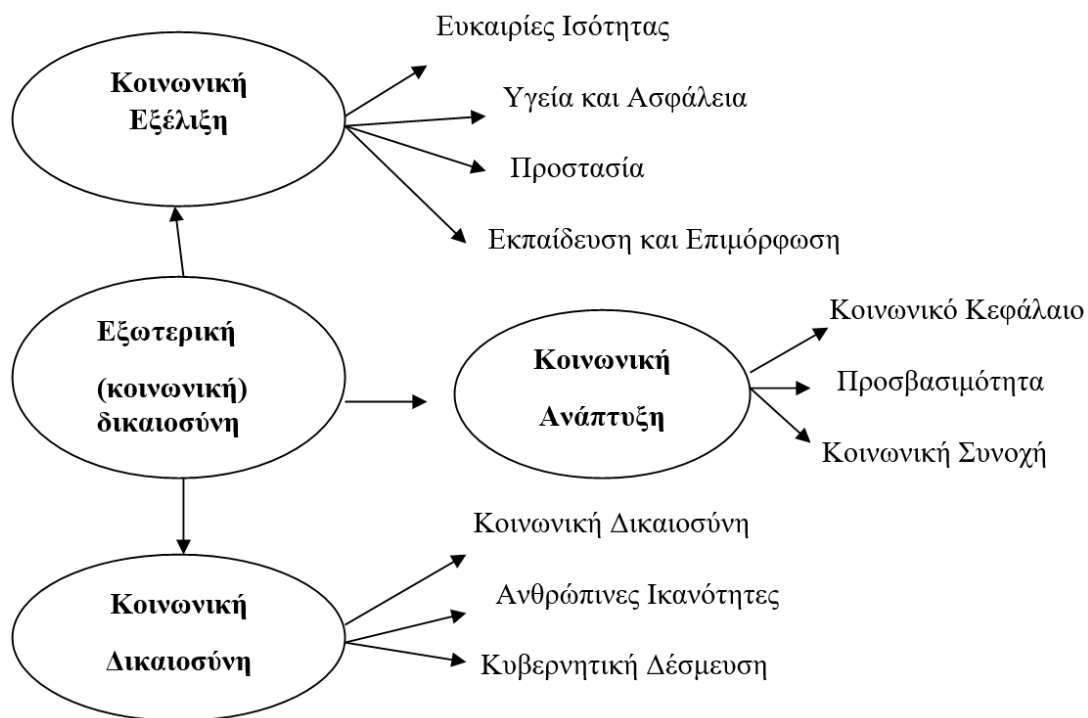
εκπαιδευτικών σε περιβαλλοντικά θέματα και β) ποιος/ποιοι είναι υπεύθυνος/οι για την εν γένει στροφή στην αειφορία στην εκπαίδευση;

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών διαπιστώθηκε η ύπαρξη μελετών που καταπιάνονται με ζητήματα που άπτονται της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (Ε.Α.Α.), τα οποία όμως περιορίζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπου παρατηρούνται αρκετά προβλήματα από την εφαρμογή της Ε.Α.Α. (Πουρνάρας, 2019), αφού η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν προωθεί την εκπαίδευση για την αειφορία και, ως εκ τούτου, προκύπτει η ανάγκη κατάλληλης και αποτελεσματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση αυτή. Επίσης, πολλές είναι οι έρευνες σχετικά με την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αειφόρο ανάπτυξη (Γούπος, 2005· Παπαναούμ, 1997), καθώς και εκείνοι που ασχολήθηκαν με το θεωρητικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο και περιεχόμενο της αειφόρου ανάπτυξης και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (Huckle & Sterling, 1996· Reid, 2002· Φλογαΐτη, 2006). Σύμφωνα με τη Δοντσιδου (2017), στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί στερούνται των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων, και γι' αυτό στην πλειοψηφία τους δεν περιλαμβάνουν στη διδασκαλία τους θέματα σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς θεωρούν πως αυτά θα πρέπει να διδάσκονται από εξειδικευμένο προσωπικό. Συνεπώς, για τους ανωτέρω λόγους κρίνεται αναγκαία η καθολική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Αειφόρο Ανάπτυξη, ώστε να μπορούν να προωθήσουν τις αξίες της αειφορίας.

Επιπροσθέτως, φαίνεται πως οι έννοιες της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη είναι αρκετά συγκεχυμένες και ασαφείς και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης ως προς το περιεχόμενό και τις αρχές τους (Henderson & Tilbury, 2004). Το συμπέρασμα αυτό εκπηγάζει από τις ήδη υπάρχουσες μελέτες που επικεντρώνονται στην αναζήτηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών/στοιχείων που δύνανται να χρησιμοποιηθούν, σε επίπεδο σχολικών μονάδων, για την προώθηση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (Mogensen & Mayer, 2005), αλλά καταπιάνονται και με την αξιολόγηση των προγραμμάτων που βασίζονται στην προώθηση της αειφορίας στις σχολικές μονάδες (Gough, 2005· Henderson & Tilbury, 2004).

Επιπλέον, αρκετές έρευνες, όπως θα φανεί παρακάτω, ακολουθούν το ίδιο μοτίβο προσέγγισης με τα προγράμματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως, ήτοι καταπιάνονται με

το ζήτημα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης στα σχολεία, δίχως να δίνουν βαρύτητα και σε άλλες διαστάσεις αυτής, για παράδειγμα στην κοινωνική διάσταση της αειφορίας ή στην εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στις μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιούνται ή θα έπρεπε να εφαρμόζονται εντός των σχολικών μονάδων κατά τη διδακτική διαδικασία, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από τους Vavik and Keitsch (2010). Άλλωστε, η κοινωνική αειφορία αφορά στη βελτίωση της ποιότητας της κοινωνίας η οποία θα ενθαρρύνει την εξασφάλιση συνθηκών ευημερίας με έμφαση στα ευπαθή άτομα/ομάδες (Ajmal, Khan, Hussain & Helo, 2017). Δε μπορεί, λοιπόν, να μην περιλαμβάνει και την εκπαίδευση (εικόνα 1), αφού μέσω αυτής επιτυγχάνεται αναμφισβήτητη η διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών υπέρ της συγκρότησης κοινωνιών που θα διακατέχονται από αξίες ανθρωπιστικές (σεβασμό, δικαιοσύνη, ισότητα, περιορισμό της βίας και της φτώχειας κτλ.). Ένα παράδειγμα ύπαρξης κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι η πρόσβαση των ατόμων με χαμηλό εισόδημα στην εκπαίδευση και σε θέσεις εργασίας, αλλά και γενικότερα σε έναν αξιοπρεπή τρόπο διαβίωσης (Ajmal et al., 2017), στοιχείο που αποτελεί πρόκληση ιδιαίτερα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Γενικά, η έννοια της κοινωνικής βιωσιμότητας



Εικόνα 1: Δείκτες κοινωνικής αειφορίας από την κοινωνική οπτική.

Πηγή: Ajmal, Khan, Hussain & Helo (2017)

είναι ζωτικής σημασίας για την αειφόρο ανάπτυξη μολονότι δεν υπάρχει συμφωνία σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής αυτής στην πράξη (Cuthill, 2010) και παρόλο που, σε αντίθεση με τις άλλες δύο βασικές πτυχές της αειφορίας (την οικονομία και το περιβάλλον), οι κοινωνικές πτυχές δε μπορούν να υπολογιστούν μέσω -για παράδειγμα- της ανάλυσης κόστους-οφέλους ή των εκπομπών αερίων (Ajmal et al., 2017). Με άλλα λόγια, δεν προσφέρουν πάντα μετρήσιμα στοιχεία και δεν είναι εύκολη η αξιολόγηση των παραμέτρων που συναποτελούν την κοινωνική πραγματικότητα.

Ένα ακόμη στοιχείο που παρατηρήθηκε σε πολλές μελέτες είναι η σύνδεση του περιβάλλοντος και της εκπαίδευσης με την αειφόρο ανάπτυξη, από τις οποίες ωστόσο απουσιάζει κάθε αναφορά στη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την αειφόρο γνώση (Παπαδοπούλου, 2017· Φωτοπούλου, 2019). Χαρακτηριστικό παράδειγμα, δηλωτικό της παραπάνω διαπίστωσης, αποτελεί ένα νέο πρόγραμμα σπουδών που σχεδίασε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής το 2014 με τίτλο «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Το πρόγραμμα αυτό επικεντρώθηκε στην ευαισθητοποίηση των μαθητών αποκλειστικά σε περιβαλλοντικά ζητήματα, ενώ έκανε μόνο μνεία στην ανάγκη διασύνδεσης των αρχών της αειφορίας με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Σπυροπούλου-Κατσάνη, 2014). Οπότε, είναι αξιοσημείωτο πως το ανωτέρω πρόγραμμα, υπηρετώντας τις προδιαγραφές που όριζε η εκπαιδευτική πολιτική εκείνη τη χρονική περίοδο, ήταν προσανατολισμένο προς την περιβαλλοντική διάσταση της αειφορίας, αγνοώντας τις άλλες πτυχές της έννοιας αυτής.

Η παρούσα εργασία, λοιπόν, επιχειρεί να καλύψει το κενό που υφίσταται σε σχέση με μια από τις παραμέτρους της κοινωνικής αειφορίας και συγκεκριμένα την εκπαίδευση και τις μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις σχολικές μονάδες. Για αυτό το λόγο, επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ανάγκη εφαρμογής διεπιστημονικών και μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, και τις συνακόλουθες ανάγκες για κατάλληλη εκπαίδευση όσων διδάσκουν σε αυτές τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ώστε το σύγχρονο σχολείο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις που δημιουργεί η αειφορία της γνώσης και γενικότερα η κοινωνική διάσταση της αειφορίας, η

οποία συνιστά δυναμική έννοια και δύναται να διαφοροποιηθεί με το πέρασμα του χρόνου και μεταξύ διαφόρων χωρών (Dempsey, Bramley, Power & Brown, 2011).

Συγκεκριμένα, αναζητούνται οι απαιτήσεις που δημιουργεί η αιφροδία της γνώσης αναφορικά με την ανάγκη κατάλληλης εκπαίδευσης των διδασκόντων στις δύο προαναφερθείσες βαθμίδες εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται κατά τη διδακτική διαδικασία. Τέλος, μελετώνται τα πιθανά εμπόδια που υφίστανται εξαιτίας των οποίων δημιουργούνται προβλήματα τόσο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της αιφροδίας όσο και στην εν γένει μετάβαση προς το αιφροδο σχολείο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία προκύπτουν από τον ανωτέρω σκοπό της παρούσας έρευνας είναι τα ακόλουθα: α) Πώς αντιλαμβάνονται οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την έννοια της αιφροδίας και του αιφροδου σχολείου; β) Ποιοι λόγοι επιβάλλουν τη στροφή της διδακτικής διαδικασίας προς τις σύγχρονες μαθητοκεντρικές και διεπιστημονικές διδακτικές προσεγγίσεις; γ) Ποιες είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας και στις προκλήσεις που δημιουργεί η στροφή από το παραδοσιακό στο αιφροδο σχολείο; δ) Ποια εμπόδια υφίστανται, αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά και γενικότερα, τα οποία δυσχεραίνουν την πλήρη μετάβαση προς την αιφροδο εκπαίδευση;

Η έμφαση που δίδεται προς τους εκπαιδευτικούς δεν είναι τυχαία: απορρέει από το ενδιαφέρον της ερευνήτριας (λόγω και της ιδιότητας της εκπαιδευτικού) για ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την υιοθέτηση νέων μορφών και τρόπων διδασκαλίας που θα καλύπτουν τις ανάγκες της εποχής και θα διαμορφώνουν κριτικά σκεπτόμενους μαθητές/τριες. Άλλωστε, είναι αναμφισβήτητος ο καταλυτικός ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προώθηση καινοτόμων δράσεων στις σχολικές μονάδες, αφού οι επιλογές και δράσεις τους διαμορφώνουν την καθημερινή σχολική πράξη αποβλέποντας (ή μη) στην ενσωμάτωση των θεωρητικών προσεγγίσεων και πρακτικών εφαρμογών που συνθέτουν το σύγχρονο αιφροδο σχολείο.

Είναι γνωστό πως το εκπαιδευτικό προσωπικό κάθε χώρας αποτελεί το φορέα διαμόρφωσης της αγωγής των μαθητών και της καλλιέργειας αξιών, αρχών, γνώσεων, δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης, στοιχεία απαραίτητα προκειμένου οι μαθητές/τριες να μπορούν να

ανταπεξέλθουν στις σημερινές προκλήσεις που γεννά ο διαρκώς εξελισσόμενος χώρος της επιστήμης και της τεχνολογίας και η οποία (κοινωνία) απαιτεί συνεχώς ανανεωμένες γνώσεις και εφόδια. Συνεπώς, η συμβολή του εκπαιδευτικού προσωπικού στην επίτευξη της αειφορίας της γνώσης, αλλά και η απουσία ερευνητικών δεδομένων για την Ελλάδα αναφορικά με την ανάπτυξη του αειφόρου σχολείου το οποίο δε θα περιορίζεται αποκλειστικά στα ζητήματα που αφορούν στο περιβάλλον, αλλά θα επικεντρώνεται και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων στους μαθητές/τριες, συνετέλεσε στην αναζήτηση και καταγραφή των αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ώστε να είναι υλοποιήσιμη η εκπαίδευση για την αειφορία υπό την παραπάνω οπτική. Με αυτό τον τρόπο αναμένεται πως οι ενήλικες θα αποκτήσουν ανεπτυγμένη κριτική ικανότητα ώστε να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού τους περιβάλλοντος. Παράλληλα, πιστεύεται πως θα φωτιστεί το πεδίο του αειφόρου σχολείου και της αειφόρου γνώσης στην ελληνική πραγματικότητα, για την οποία, όπως φάνηκε από τις παραπάνω μελέτες, ελάχιστες πληροφορίες είναι διαθέσιμες.

Επιπλέον, μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της σύγχρονης εποχής αναφορικά με τη νέα γενιά είναι το να της δοθούν τα απαραίτητα εφόδια που θα την καταστήσουν ικανή να αντιμετωπίζει τις δυσχέρειες και να εφευρίσκει τρόπους να υπερνικά τα εμπόδια επιζητώντας έναν ποιοτικό τρόπο ζωής για την ίδια και τις επερχόμενες γενιές. Και προς την κατεύθυνση αυτή η διερεύνηση των απόψεων των φορέων της αγωγής και μάθησης είναι καίριας σημασίας, διότι αυτοί συμμετέχουν με άμεσο τρόπο στην υλοποίηση του σχεδιασμού του αειφόρου σχολείου μετατρέποντας την αειφόρο γνώση από απλή ουτοπία σε επιτεύξιμο στόχο, υπό την προϋπόθεση να έχουν λάβει την αναγκαία, για το σκοπό αυτό, εκπαίδευση.

Με αυτά τα δεδομένα, λοιπόν, το σχολείο καλείται να θέσει τις βάσεις για την υλοποίηση των αλλαγών που απαιτούνται ώστε να επιτευχθεί η αειφόρος ανάπτυξη, και αυτό διότι η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως ένας αποτελεσματικός τρόπος για την προώθηση αλλαγών. Μάλιστα, κρίνεται απαραίτητη η ολιστική προσέγγιση του ζητήματος της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, υπό την έννοια πως θεωρείται σημαντική η συμμετοχή του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικού προσωπικού, διοίκησης του σχολείου, μαθητών και γονέων) στην προώθηση των καινοτομιών που οφείλουν να χαρακτηρίζουν το αειφόρο σχολείο (Maxwell & Mawson, 2015).

Η παρούσα έρευνα διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια: το πρώτο, περιλαμβάνει την εννοιολογική προσέγγιση των βασικών εννοιών (της αειφορίας, της αειφόρου ανάπτυξης, του αειφόρου σχολείου και της εκπαίδευσης ενηλίκων), ώστε να περιγραφεί το περιεχόμενο αυτών, τα χαρακτηριστικά και οι αρχές στις οποίες στηρίζονται. Επιπροσθέτως, στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη σχέση ανάμεσα στην αειφορία και την εκπαίδευση εν γένει, καθώς και μεταξύ της αειφορίας και των μεθόδων που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδακτική πράξη. Με άλλα λόγια θέτει, μαζί με το δεύτερο κεφάλαιο που αφορά τη βιβλιογραφική έρευνα (δηλαδή, την αναφορά στις μελέτες -σε διεθνές και εθνικό επίπεδο- στις οποίες διερευνήθηκαν ζητήματα αειφορίας και των διαστάσεων αυτής, καθώς και εκπαίδευσης για την αειφορία), το θεωρητικό υπόβαθρο/πλαίσιο το οποίο αποτέλεσε το έναυσμα για την πραγμάτευση του θέματος της έρευνας αυτής (την καταγραφή των απόψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ανάγκη εφαρμογής διεπιστημονικών και μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας προκειμένου για την προώθηση της αειφορίας της γνώσης). Στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφεται ο στόχος της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα αυτά, ο πληθυσμός και το δείγμα αυτής, η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας και η διαδικασία ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, ενώ παράλληλα τίθενται και ζητήματα δεοντολογίας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Το τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνουν αντίστοιχα την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν βάσει των λεγομένων των υποκειμένων της έρευνας και την παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Μάλιστα, το τέταρτο κεφάλαιο είναι διαρθρωμένο βάσει των θεμάτων τα οποία προήλθαν μετά την απομαγνητοφώνηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων, ενώ για την τεκμηρίωση όσων δηλώνονται παρατίθενται αποσπάσματα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών. Το τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας (το έκτο) αφορά τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα, τους περιορισμούς αυτής και επίσης προτάσεις για περαιτέρω μελλοντική έρευνα, καθώς και προτάσεις επικεντρωμένες στην εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος, στο παράρτημα II της εργασίας παρατίθεται το απομαγνητοφωνημένο υλικό των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς και ο οδηγός της συνέντευξης.

Κεφάλαιο 1^ο. Βασικές έννοιες σχετικά με την αειφορία, το αειφόρο σχολείο και την εκπαίδευση για την αειφορία

1.1 Οι έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης¹

1.1.1 Η έννοια της αειφορίας

Οι έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης αναπτύχθηκαν στα τέλη του 20^{ου} αιώνα ως αποτέλεσμα παγκόσμιων διασκέψεων αναφορικά με τις κοινωνικές, περιβαλλοντικές και οικονομικές αλλαγές που παρατηρούνται στις σύγχρονες κοινωνίες και οι οποίες δρομολογούν ταχύτερες εξελίξεις σε ό,τι αφορά την προστασία του περιβάλλοντος και την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων, αρκεί αυτό να μη γίνεται σε βάρος των επόμενων γενεών.

Συγκεκριμένα, η έννοια της αειφορίας² (*sustainability*) και της αειφόρου ανάπτυξης (*sustainable development*) έκανε την εμφάνισή της για πρώτη φορά το 1980 κατά τη διάρκεια της Στρατηγικής Παγκόσμιας Διατήρησης (*World Conservation Strategy*) και αποτέλεσε το κείμενο πολιτικής ατζέντας στην Έκθεση Brutland (WCED) με τίτλο «Our Common Future» το 1987 (Wolff & Ehström, 2020). Πρόκειται για μια έννοια πολυσύνθετη που βρέθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα ποικίλα περιβαλλοντικά, οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα που εμφανίστηκαν κατά τη δεκαετία του '90 (Hall, Held & McGrew, 2004), η οποία έδινε -παράλληλα- έμφαση στην εξέλιξη της ανθρώπινης κοινωνίας (Glavic & Lukman, 2007). Επίσης, η έννοια αυτή συσχετίστηκε: α) με την παρατηρούμενη οικονομική ανάπτυξη και τις επιπτώσεις αυτής στο περιβάλλον, μιας που ο άνθρωπος συνειδητοποίησε πως οι φυσικοί πόροι εξαντλούνται και πως οι μελλοντικές γενιές δε θα μπορούν να εξασφαλίσουν καλές (ή και καλύτερες από εμάς) συνθήκες διαβίωσης, β) με τις ανισότητες μεταξύ των κοινωνιών διαφόρων χωρών του πλανήτη ως προς το βιοτικό επίπεδο των ανθρώπων και γ) με την κοινωνικο-οικονομική

¹ Η διαφορά ανάμεσα στις έννοιες αειφόρος ανάπτυξη και αειφορία έγκειται στο ότι η δεύτερη θεωρείται μακροπρόθεσμος στόχος (αφορά ένα πιο βιώσιμο κόσμο), ενώ η πρώτη αναφέρεται στις ποικίλες διαδικασίες και πορείες για την επίτευξή της (π.χ. γίνεται λόγος για βιώσιμη παραγωγή και κατανάλωση, καλή κυβέρνηση, έρευνα και προώθηση της τεχνολογίας, εκπαίδευση και κατάρτιση κ.λπ.) (UNESCO, 2019).

² Ο όρος αειφορία προέρχεται από το αρχαιοελληνικό επίρρημα *αεί* και το ρήμα *φέρω* που εδώ έχει τη σημασία «παράγω».

πρόοδο αυτών των κοινωνιών (Γαβριλάκης & Σοφούλης, 2005). Μάλιστα, μια τέτοια διάσταση ανισότητας εντοπίζεται και όσον αφορά την πρόσβαση στην εκπαίδευση. Γι' αυτό το λόγο, σύμφωνα με το κείμενο «Our Common Future» (U.N., 1987), η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι σε θέση να βελτιώσει αυτό που αποκαλείται «ικανότητα διατήρησης της κοινωνικής συνοχής» (*social carrying capacities*), ώστε να αποφεύγεται η κοινωνική ρήξη. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός χώρος οφείλει να ενισχύσει την ανεκτικότητα και την ενσυναίσθηση, που απαιτούνται προκειμένου να μπορέσει ο άνθρωπος να συμβιώσει σε αυτό τον πολυπληθή πλανήτη και να βελτιώσει την ποιότητα ζωής του (να ξεπεράσει τη φτώχεια, να βελτιώσει τα εισοδήματά του, την υγεία και τη διατροφή του). Επιπλέον, η εκπαίδευση δύναται να βοηθήσει σημαντικά στον περιορισμό της ανεργίας μέσω της ενίσχυσης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ανθρώπων καθιστώντας τους αυτοδύναμους (U.N., 1987), ώστε να είναι σε θέση να αντιληφθούν τους δικούς τους ρόλους στην ενεργητική προώθηση της παγκόσμιας κοινωνικής και περιβαλλοντικής αειφορίας τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον (Wolff & Ehström, 2020).

Σύμφωνα με τους Καραμέρη, Ράγκου και Παπανικολάου (2006), οι αρχές στις οποίες θεμελιώνεται η αειφόρος ανάπτυξη είναι οι ακόλουθες: α) είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την οικονομία, το περιβάλλον και την κοινωνία/πολιτισμό και β) η αξιοποίηση των φυσικών πόρων του οικοσυστήματος πρέπει να γίνεται με τρόπο που θα διασφαλίζει ένα ποιοτικό τρόπο ζωής και για τις επόμενες γενιές πολιτών. Αυτό σημαίνει πως η έμφαση δε θα πρέπει να δίνεται μόνο στο περιβάλλον, αλλά και στο κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Επιπλέον, δεν αρκεί απλώς η παρουσία και των τριών ανωτέρω διαστάσεων προκειμένου να γίνει λόγος για την αειφόρο ανάπτυξη, αλλά θα πρέπει αυτές να συνυπάρχουν χωρίς η λειτουργία της μίας να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στην άλλη (Popovic, Kraslawski, Barbosa-Róvoa & Carvalho, 2017).

Οπότε, θα πρέπει να επιτευχθεί το τρίπτυχο: διατήρηση του περιβάλλοντος και ανάπτυξη της οικολογικής συνείδησης, κοινωνική πρόοδος αλλά και οικονομική ανάπτυξη. Από αυτό συνάγεται πως η έννοια της αειφορίας περιλαμβάνει και την κοινωνική διάσταση, βασικό στοιχείο της οποίας είναι -μεταξύ άλλων-, σύμφωνα με τον Larsen (2009), η δημιουργία της ικανότητας μάθησης σε ατομικό, ομαδικό-συλλογικό και κοινωνικό επίπεδο. Η κοινωνική αειφορία δεν προκύπτει *ad hoc*, αλλά απαιτεί μεγάλης έκτασης αναδιάρθρωση της κοινωνίας (Dempsey, Bramley, Power & Brown, 2011· Wolff & Ehström, 2020) και

εμπεριέχει, όπως αναφέρει ο Koning (2002), διάφορες συνυποδηλώσεις ανάλογα με το οικονομικό επίπεδο των διαφόρων χωρών: στις πλούσιες χώρες η έννοια της *κοινωνικής αειφορίας* αναφέρεται περισσότερο στη διατήρηση/προστασία των υφιστάμενων κοινωνικών συστημάτων της κοινωνικής ευημερίας και πολιτικής, οπότε διαφοροποιείται από την περιβαλλοντική διάσταση της αειφορίας. Αντιθέτως, στις φτωχές χώρες η *κοινωνική αειφορία* συνδέεται με την ευκαιρία που έχουν τα άτομα μεμονωμένα και οι οικογένειές τους σε μια αξιοπρεπή διαβίωση. Ως εκ τούτου, οι άνθρωποι ως μονάδες οφείλουν να αντιμετωπίσουν το άγχος, την αλλαγή, τις φυσικές καταστροφές, τις οικονομικές τους δυσκολίες (Wolff & Ehström, 2020).

Γενικότερα, η έννοια της *κοινωνικής αειφορίας* δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί επακριβώς, και γι' αυτό το λόγο διάφοροι ορισμοί έχουν δοθεί (Dempsey, Bramley, Power & Brown, 2011). Ενδεικτικά, παρατίθενται δύο ορισμοί, οι οποίοι περιγράφουν λεπτομερώς και αναδεικνύουν τις ουσιώδεις πτυχές της εν λόγω έννοιας. Συγκεκριμένα, οι Polese and Stren (2000) ορίζουν την *κοινωνική αειφορία* ως ανάπτυξη συμβατή με την αρμονική εξέλιξη της κοινωνίας των πολιτών, προωθώντας ένα περιβάλλον ευνοϊκό για τη συμβίωση πολιτισμικά και κοινωνικά διαφορετικών ομάδων, ενώ παράλληλα αποβλέπει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής όλου του πληθυσμού υπό την προϋπόθεση πως αυτή δε θα επιφέρει επιπτώσεις για τις επερχόμενες γενιές. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Sajjad and Shahdaz (2020), οι Dyllick and Hockerts συνδέουν την έννοια της *κοινωνικής αειφορίας* με δύο άλλες έννοιες: α) την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου (μέσω της παρακίνησης, της διασφάλισης της υγείας και ασφάλειας των ανθρώπων, της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ευκαιριών ανάπτυξης-βελτίωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων) και β) την ανάπτυξη και τον ανασχεδιασμό του κοινωνικού κεφαλαίου. Αυτό συμβάλλει, μεταξύ άλλων, στην κοινωνική σταθερότητα (μέσω της εφαρμογής οργανωμένων πρακτικών, πχ. πρόσβαση στην εκπαίδευση, κοινωνική ευημερία, κοινωνική δικαιοσύνη και ασφάλεια, αντιμετώπιση των προβλημάτων που αφορούν τους νέους, οι οποίες αναμένεται να βελτιώσουν συνολικά την κοινωνία) (Dempsey, Bramley, Power & Brown, 2011).

Στοιχεία/δείκτες της κοινωνικής αειφορίας είναι: α) η ισότητα στην πρόσβαση σε υπηρεσίες, όπως πχ. η υγεία, η εκπαίδευση, β) ένα σύστημα πολιτισμικών σχέσεων στο οποίο οι θετικές πτυχές των διαφόρων πολιτισμών χαίρουν εκτίμησης και προστασίας, γ) η

ευρεία πολιτική συμμετοχή των πολιτών σε διάφορες πολιτικές δραστηριότητες, δ) οι μηχανισμοί που φέρει κάθε κοινότητα ώστε να προσδιορίζει και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της, ε) η ισότητα μεταξύ γενεών υπό την έννοια πως πράξεις, ιδέες και δραστηριότητες των τωρινών γενεών δε θα πρέπει να δυσχεραίνουν τις επόμενες και στ) ένα σύστημα μεταφοράς της επίγνωσης της κοινωνικής αειφορίας από τη μια γενιά στην άλλη, ήτοι η καλλιέργεια της κοινωνικής υπευθυνότητας (δηλαδή, η εύρεση του τρόπου με τον οποίο οι συνθήκες που έχει διασφαλίσει η τωρινή γενιά θα εξακολουθήσουν να υφίστανται και στο μέλλον) την οποία δύναται -με την αλλαγή σκοποθεσίας- να εξασφαλίσει το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας· σε αντίθετη περίπτωση, δε μπορεί να γίνει λόγος για αειφορικό σύστημα (Glavic & Lukman, 2007· Willis, McKenzie & Harris, 2009). Άλλωστε, λόγω του ότι πολλές κοινότητες στον κόσμο στερούνται στοιχείων, όπως βιώσιμη κοινωνική δομή και κατάλληλες κοινωνικές διαδικασίες, η κοινωνική διάσταση της αειφορίας δε δύναται να αναφερθεί στη διατήρηση του υπάρχοντος συστήματος, αλλά θα πρέπει να συμβάλλει στην επιδίωξη των αναγκαίων αλλαγών διατηρώντας ταυτόχρονα τη συνέχεια των κοινοτήτων και των αξιών τους (Willis, McKenzie & Harris, 2009).

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η κοινωνική διάσταση της αειφορίας διαφοροποιείται σημαντικά από τις άλλες δύο βασικές διαστάσεις³ (την οικονομική και την περιβαλλοντική), υπό την έννοια πως η περιβαλλοντική διάσταση αναφέρεται στις προσπάθειες διατήρησης και βελτίωσης των οικοσυστημάτων με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Παρομοίως, η οικονομική διάσταση σχετίζεται με τη διασφάλιση ενός αξιοπρεπούς βιοτικού επιπέδου σε συνάρτηση με την οικονομική ανάπτυξη. Μια ακόμη διαφορά ανάμεσα στα οικολογικά και κοινωνικά συστήματα είναι η εξής: τα πρώτα είναι το αποτέλεσμα εθελοντικών διαδικασιών, ενώ μόνο ένα μέρος του κοινωνικού συστήματος έχει τις ρίζες του στην εθελοντική κοινωνική βιολογία, αφού επί της ουσίας πρόκειται για ανθρώπινη κατασκευή (Missimer, Robèrt, Broman & Sverdrup, 2010). Επιπροσθέτως, ο κοινωνικός κόσμος είναι

³ Η κοινωνική και πολιτισμική διάσταση της αειφορίας δεν ταυτίζονται, διότι ο πολιτισμός είναι μεν στενά συνδεδεμένος με τις οικολογικές, κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της αειφορίας, ωστόσο είναι αυτόνομος. Επιπλέον, ο ρόλος του πολιτισμού είναι να διαμεσολαβεί και να εξισορροπεί τους τρεις πυλώνες της αειφόρου ανάπτυξης, ήτοι τις οικονομικές, κοινωνικές και οικολογικές πιέσεις και ανάγκες. Τέλος, δεδομένου του ότι ο πολιτισμός βρίσκεται στη ρίζα όλων των ανθρώπινων αποφάσεων και δράσεων, καθίσταται σαφές πως ο πολιτισμός και η αειφορία είναι αλληλένδετα, έτσι που οι όποιες διαφορές ανάμεσα στις άλλες τρεις διαστάσεις της αειφορίας να υποχωρούν υπό την έννοια πως ο πολιτισμός αποτελεί τον τρόπο εξισορρόπησης ανταγωνιστικών ή αντικρουόμενων αιτημάτων (Dessein, Soini, Fairclough & Horlings, 2015).

αρκετά περίπλοκος και συνυφασμένος με αξίες, ήθη, και άλλες άυλες και μη μετρήσιμες πτυχές που πρέπει να μελετηθούν (Missimer et al., 2010).

Ιστορικά η έννοια της *αιιφορίας* εμφανίζεται τη δεκαετία του 1980 και χρησιμοποιήθηκε για να δηλώσει την επιδίωξη της όσο το δυνατόν μεγαλύτερης προσφοράς των υλικών και άυλων αγαθών που παρέχει στον άνθρωπο το δάσος. Δηλαδή, αρχικά χρησιμοποιήθηκε από τον επιστημονικό κλάδο της δασολογίας και αναφερόταν στην εκμετάλλευση του δάσους με τρόπο ώστε αυτό να αποδώσει σταδιακά μια ορισμένη και σταθερή ποσότητα προϊόντων. Αργότερα, η αιιφορία απέκτησε ευρύτερη σημασία· δήλωνε τη σχέση του περιβάλλοντος με την οικονομία και την ποιότητα ζωής (Αθανασάκης, 1998).

Σύμφωνα με τους Huckle and Sterling (1996) η έννοια της *αιιφορίας* προσλαμβάνει διαφορετική σημασία/περιεχόμενο ανάλογα με τις προσεγγίσεις (για παράδειγμα, τις περιβαλλοντικές, εκπαιδευτικές, φιλοσοφικές κτλ.) βάσει των οποίων ορίζεται.⁴ Ωστόσο, συμπυκνώνει το οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό σύστημα, τα οποία οφείλουν να λειτουργούν αρμονικά προκειμένου να είναι επιτεύξιμη. Αυτό σημαίνει πως αυτά τα τρία υπο-συστήματα (ήτοι, η κοινωνία, η οικονομία και το περιβάλλον)⁵ βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση, ενώ παράλληλα το καθένα επιτελεί τη δική του λειτουργία. Έτσι, η αιιφορία σε σχέση με το περιβάλλον αφορά στη συνειδητοποίηση (και έπειτα στη δράση), από πλευράς του ανθρώπου, πως οι φυσικοί πόροι είναι περιορισμένοι και πως η ανεξέλεγκτη δράση του ανθρώπινου παράγοντα έχει αρνητικές συνέπειες όχι μόνο στο φυσικό περιβάλλον, αλλά επιδρά και στην οικονομία και την κοινωνία. Η αιιφορία αναφορικά με την οικονομία σχετίζεται με την κατανόηση των επιπτώσεων που επιφέρει ο καταναλωτικός τρόπος ζωής στο περιβάλλον και στην επικράτηση της κοινωνικής αδικίας. Τέλος, η αιιφορία με όρους κοινωνίας θέτει ως προτεραιότητα την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των κοινωνικών θεσμών και του ρόλου που αυτοί ασκούν στη διαμόρφωση των σύγχρονων πολιτικών και κοινωνικών συστημάτων με έμφαση στην επικράτηση της ελευθερίας και της δικαιοσύνης (UNESCO, 2005).

⁴ Σύμφωνα με το φιλοσοφικό περιεχόμενο της έννοιας της αιιφορίας, οι φυσικοί πόροι θα πρέπει να δαπανώνται με εκείνο τον ρυθμό που επιτρέπει την ανανέωσή τους, αφού μόνο με αυτόν τον τρόπο θα διαφυλαχθούν οι πόροι αυτοί και για τις επόμενες γενιές.

⁵ Για να είναι δυνατή η συνύπαρξη και ανάπτυξη των τριών διαστάσεων της αιιφορίας (κοινωνική, περιβαλλοντική και οικονομική) θα πρέπει να αναφερθεί και μια τέταρτη διάσταση, αυτή της αιιφορικής πολιτικής, η οποία μπορεί να έχει τοπικό εθνικό ή διεθνή προσανατολισμό αποβλέποντας στην αντιμετώπιση ζητημάτων που άπτονται της αιιφόρου ανάπτυξης (Glavic & Lukman, 2007).

Ωστόσο, πέρα από τις προαναφερθείσες διαστάσεις της αειφορίας (κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική και περιβαλλοντική), θα πρέπει να δοθεί έμφαση και σε μία άλλη διάσταση, την ηθική, η σημασία της οποίας είναι αξιοσημείωτη αναφορικά με την εκπαίδευση για την αειφορία, αφού οι σχετικές με την αειφορία ηθικές έννοιες που διδάσκονται οι εκπαιδευόμενοι/μελλοντικοί εκπαιδευτικοί (τις οποίες μεταδίδουν και στους μαθητές/τριές τους) παρέχουν σε αυτούς ένα πλαίσιο κριτικής σκέψης που ανάγεται στην εφαρμογή βιώσιμων πρακτικών τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους ζωή, και παράλληλα επιτρέπουν την κατανόηση της ηθικής βάσης για τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με την τεχνική ή στρατηγική που θα πρέπει να εφαρμόζουν στην εκάστοτε περίπτωση ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στα πλαίσια μιας αειφόρου κοινωνίας. Άλλωστε, οι ηθικές αξίες και οι κοινωνικοί κανόνες επηρεάζουν σημαντικά τις εμπρόθετες συμπεριφορές των ανθρώπων. Με αυτό τον τρόπο, για παράδειγμα, είναι εφικτή η διάκριση ανάμεσα στο ηθικά σωστό και στο μη σωστό, αλλά και ο προσδιορισμός του ηθικά δίκαιου και η υλοποίηση των κατάλληλων διαδικασιών που μεγιστοποιούν τον αειφορικό τρόπο ζωής (Biedenweg, Monroe & Oxarart, 2013).

Η έναρξη του διαλόγου ανάμεσα στα αναπτυγμένα και αναπτυσσόμενα κράτη αναφορικά με τη σχέση που υφίσταται μεταξύ της οικονομικής ανάπτυξης, της προστασίας του περιβάλλοντος και της ποιότητας ζωής των ανθρώπων σημειώθηκε μετά τη Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών που έλαβε χώρα στη Στοκχόλμη στο διάστημα 5-16 Ιουνίου 1972 (U.N., 1973). Μάλιστα, παρόλο που το κείμενο της εν λόγω διάσκεψης, το οποίο περιλάμβανε 26 αρχές, έθετε στο επίκεντρο τα περιβαλλοντικά ζητήματα, εντούτοις έκανε λόγο και για τη σχέση ανάμεσα στην οικονομία, την κοινωνία και το περιβάλλον· δηλαδή, έθετε τις βάσεις για την εμφάνιση της αειφόρου ανάπτυξης. Οπότε, ο όρος *αειφόρος ανάπτυξη* αναφερόταν στην αρμονική συνύπαρξη ανάμεσα στα κοινωνικο-οικονομικά και περιβαλλοντικά συστήματα (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005).

1.1.2 Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης

Το θεωρητικό πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης τέθηκε στις διεθνείς διασκέψεις που έλαβαν χώρα στο Ρίο (1992), το Άμστερνταμ (1997) και το Γιοχάνεσμπουργκ (2002). Συγκεκριμένα, στη Διάσκεψη του Ρίο το 1992 επιχειρήθηκε η ανάλυση του περιεχομένου της αειφόρου ανάπτυξης και καθορίστηκαν οι πολιτικές, η εφαρμογή των οποίων θα

συμβάλλει στην υλοποίηση αυτής (της ανάπτυξης) (UNCED, 1992). Ωστόσο, η υιοθέτηση της αειφόρου ανάπτυξης ως πολιτικής απόφασης σε παγκόσμιο επίπεδο συντελέστηκε μια δεκαετία αργότερα, το 2002 στο Γιοχάνεσμπουργκ. Επιπροσθέτως, η σημασία της αειφόρου ανάπτυξης τονίστηκε ακόμη περισσότερο όταν ο Ο.Η.Ε. όρισε την περίοδο 2005-2014 ως «δεκαετία για την αειφορία στην εκπαίδευση» (Rauch & Steiner, 2013).

Σύμφωνα με τον ορισμό της *αειφόρου ανάπτυξης*, όπως αυτός περιγράφεται στην Έκθεση της παγκόσμιας επιτροπής για το περιβάλλον και την ανάπτυξη, *αειφόρος ανάπτυξη* (*sustainable development*) είναι εκείνη η ανάπτυξη που ανταποκρίνεται μεν στις ανάγκες του παρόντος χωρίς, ωστόσο, να υπονομεύει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες. Η έκθεση αυτή (Έκθεση Brutland (WCED) του 1987) με τίτλο «Our Common Future» («Το κοινό μας μέλλον»), όπως προαναφέρθηκε, στηρίζεται στην ισότητα και την κοινή ευημερία τόσο των τωρινών γενεών όσο και των μελλοντικών (U.N., 2013). Αξιοσημείωτο είναι επίσης πως, εκτός από το WCED, τρεις ακόμη διεθνείς φορείς, οι International Union for Conservation of Nature (IUCN), United Nations Environmental Program (UNEP) και WWF συνέδεσαν την αειφόρο ανάπτυξη με την ανάπτυξη που θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου, αρκεί αυτή να μη γίνεται σε βάρος του περιβάλλοντος (Φλογαΐτη, 2006).

Η έννοια της *αειφόρου/βιώσιμης ανάπτυξης* περιλαμβάνει δεκαεπτά στόχους⁶ (SDGs), μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται η έμφυλη ισότητα (*gender quality*), η ποιότητα της εκπαίδευσης (*quality education*) και η προώθηση της καινοτομίας (*industry, innovation and infrastructure*). Συγκεκριμένα, προτείνεται η εξασφάλιση -ως το 2030- της ποιοτικής και ισότιμης εκπαίδευσης για όλους, χωρίς αποκλεισμούς, καθώς και η προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης. Επίσης, προβλέπεται πως οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης. Παράλληλα, θα πρέπει να αυξηθεί σημαντικά η κατάρτιση των εκπαιδευτικών (ακόμη και με τη συνεργασία σε διεθνές επίπεδο). Για την ίδια χρονική περίοδο προβλέπεται, επίσης,

⁶ Οι δεκαεπτά (17) στόχοι της βιώσιμης ανάπτυξης είναι οι ακόλουθοι: αντιμετώπιση της φτώχειας, αντιμετώπιση της πείνας, υγεία και ποιοτικός τρόπος ζωής, ποιότητα εκπαίδευσης, έμφυλη ισότητα, εξασφάλιση πόσιμου νερού και υγιεινής, προσιτή και καθαρή ενέργεια, αξιοπρεπείς συνθήκες εργασίας και οικονομική ανάπτυξη, καινοτομία και υποδομές, περιορισμός των ανισοτήτων, βιώσιμες πόλεις και κοινότητες, υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή, κλιματική δράση, προστασία των θαλασσών, προστασία της πανίδας, επιδίωξη της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και των ισχυρών θεσμών, συνεργασία για την επιδίωξη των στόχων (U.N., 2015).

ο τερματισμός κάθε μορφής διακρίσεων εις βάρος των γυναικών και κοριτσιών και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών προς τις γυναίκες σε όλα τα επίπεδα αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων στην οικονομική, πολιτική και δημόσια ζωή. Τέλος, προτείνεται η ενίσχυση της επιστημονικής έρευνας και η ενθάρρυνση της καινοτομίας, καθώς και η πρόσβαση στην τεχνολογία των πληροφοριών και επικοινωνιών ιδίως στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες (U.N., 2015).

Οι ίδιοι στόχοι με αυτούς που αναφέρονται στα SDGs φαίνεται πως περιλαμβάνονται και στη συμφωνία Muscat, η οποία εγκρίθηκε κατά την Παγκόσμια Συνάντηση για την Εκπαίδευση για Όλους (EFA) που πραγματοποιήθηκε το 2014 στο Ομάν. Συγκεκριμένα, το κείμενο αυτό υπογράμμιζε τις αλλαγές που θα πρέπει να γίνουν στον εκπαιδευτικό χώρο προκειμένου να ανταποκρίνεται με επιτυχία στους κοινωνικο-οικονομικούς και δημογραφικούς μετασχηματισμούς που θα προκύψουν από την υιοθέτηση των στόχων της EFA, αλλά και τις απαιτήσεις για την ανάπτυξη των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Μάλιστα, το κείμενο όριζε ρητά την ανάγκη για μια ολιστική και δια βίου εκπαιδευτική/μαθησιακή προσέγγιση που θα παρέχει πολλαπλούς τρόπους μάθησης μέσα από τη χρήση καινοτόμων μεθόδων και τεχνολογιών με ιδιαίτερη έμφαση στην επίτευξη της έμφυλης ισότητας των μαθητών (UNESCO, 2014).⁷ Αυτό σημαίνει πως στο εξής: α) η έμφαση δίδεται στην ποιοτική και όχι στην ποσοτική ανάπτυξη και β) η αειφόρος ανάπτυξη αποσκοπεί στη διατήρηση των οικοσυστημάτων για τις τωρινές και μελλοντικές γενιές με παράλληλη διασφάλιση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου.

Ωστόσο, στη συζήτηση για την πρόοδο της αειφόρου ανάπτυξης οι απόψεις που εκφράζονται φαίνονται -πολλές φορές- αντιφατικές. Αυτό παρατηρείται -μεταξύ άλλων- και σε σχέση με την ανάγκη αλλαγής της συμπεριφοράς των πολιτών σε παγκόσμιο επίπεδο, οι οποίες (αλλαγές στη συμπεριφορά και τον εν γένει τρόπο ζωής) θα πρέπει να είναι δραστικές και κρίνονται απαραίτητες για τη μετάβαση στην αειφόρο ανάπτυξη (U.N., 2013). Αναφορικά δε με την εφαρμογή της αειφόρου ανάπτυξης, απαιτείται, σύμφωνα με

⁷ Τον Ιούλιο του 2021 πραγματοποιήθηκε μια ειδική εκδήλωση με τίτλο «Βιώσιμη και ανθεκτική ανάκαμψη από την πανδημία COVID-19 που προωθεί τις οικονομικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης: οικοδόμηση ενός περιεκτικού και αποτελεσματικού δρόμου για το επίτευγμα της ατζέντας του 2030 στο πλαίσιο της δεκαετίας δράσης και υλοποίησης της βιώσιμης ανάπτυξης». Οι επιμέρους ημερίδες που πραγματοποιήθηκαν απέβλεπαν στην προώθηση των σκοπών της αειφόρου ανάπτυξης, και συγκεκριμένα, στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, την ανταλλαγή εμπειριών, την εκμάθηση βέλτιστων πρακτικών για την αειφόρο ανάπτυξη, την επίτευξη συνοχής μεταξύ των συμμετεχόντων κυβερνήσεων και φορέων (UNDESA/DSDG & UNITAR, 2021).

την UNESCO (2005), -μεταξύ άλλων- η κατανόηση της σχέσης που υφίσταται ανάμεσα στην κοινωνία⁸, την οικονομία, την πολιτική και το περιβάλλον, η συνειδητοποίηση πως η δράση του ενός επιφέρει επιπτώσεις και στους άλλους, αλλά και στο περιβάλλον (σε τοπικό και διεθνές επίπεδο), η αναγνώριση της ποικιλομορφίας (πολιτικής, πολιτισμικής, κοινωνικής κτλ.) που διέπει το σύγχρονο κόσμο, καθώς και η κριτική στάση απέναντι στα καθημερινά προβλήματα και τη λήψη αποφάσεων συστημικά.

Κατά το χρονικό διάστημα από το Νοέμβριο 2018 ως το Φεβρουάριο 2019 τα Ηνωμένα Έθνη απηύθυναν ανοιχτή πρόσκληση με τον τίτλο «SDG Good Practices, Success Stories and Lessons Learned» αποβλέποντας στην εκτέλεση του σχεδίου Agenda 2030 για την αειφόρο ανάπτυξη. Αυτές οι καλές πρακτικές που αναφερόταν στους στόχους της αειφόρου ανάπτυξης κάλυπταν και τους 17 στόχους της αειφόρου ανάπτυξης (οι οποίοι αναφέρθηκαν παραπάνω), μεταξύ των οποίων περιλαμβάνεται και η αναβάθμιση της ποιότητας τη παρεχόμενης εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα FIT (Fit for School) που εφαρμόστηκε στη Νότια Ασία το οποίο υποστήριξε τις τοπικές κυβερνήσεις προκειμένου αυτές να υιοθετήσουν την εγκατάσταση πρακτικών υγιεινής στα σχολεία υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού χώρου (των Υπουργείων Παιδείας). Απώτερος σκοπός του προγράμματος ήταν η εξασφάλιση ασφαλούς και υγιεινού σχολικού περιβάλλοντος στους μαθητές/τριες, και κατ' επέκταση η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και των μαθησιακών συνθηκών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρών, όπως η Ινδονησία και οι Φιλιππίνες (U.N., 2020).

Καθίσταται, λοιπόν, εμφανές πως το σχολείο δύναται -με τις κατάλληλες προϋποθέσεις- να διαμορφώσει τη συμπεριφορά των μαθητών προς την κατεύθυνση της αλλαγής, της βελτίωσης και της αειφορίας σε όλα τα επίπεδα. Δηλαδή, είναι εμφανές πως η εκπαίδευση (γενικότερα) και το σχολείο (πιο ειδικά) δύναται να λειτουργεί προς την κατεύθυνση της υλοποίησης των στόχων αυτών, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, σύμφωνα και με το κείμενο «Our common future» («Το κοινό μας μέλλον»), παράγραφος 45, η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού θεωρείται ζωτικής σημασίας όχι μόνο για την ανάπτυξη των τεχνικών γνώσεων και ικανοτήτων, αλλά και για την καλλιέργεια νέων αξιών που θα

⁸ Βασικά στοιχεία της κοινωνικής αειφορίας είναι η ανθρώπινη ευημερία, η ισότητα, η δημοκρατία, η πολιτισμική ποικιλομορφία, η έμφυλη ισότητα, η ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων των ανθρώπων και η βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους (Wolff & Ehström, 2020).

βοηθήσουν τα άτομα και τα έθνη να αντιμετωπίσουν τη διαρκώς εξελισσόμενη κοινωνική και περιβαλλοντική πραγματικότητα (U.N., 1987). Και για επιτευχθεί αυτό απαιτείται η ενεργητική εμπλοκή στη διαδικασία της ανάπτυξης, αξιοποιώντας τη διεπιστημονική προσέγγιση προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα ποικίλα κοινωνικο-οικονομικά, περιβαλλοντικά και άλλα ζητήματα (Benson & Craig, 2014).

Επιπλέον, προκύπτει πως οι πολιτικές και τα προγράμματα που εφαρμόζουν οι κυβερνήσεις και οι οργανισμοί (σε τοπικό και διεθνές επίπεδο) θα πρέπει να συμβαδίζουν με τις συστάσεις που προκύπτουν από το Παγκόσμιο Συνέδριο για την *Εκπαίδευση για Όλους: Αντιμετώπιση των Βασικών Αναγκών Μάθησης 2*. Δηλαδή, οφείλουν να διασφαλίζουν την καθολική πρόσβαση στη βασική εκπαίδευση, επιτυγχάνοντας τη φοίτηση του 80% των κοριτσιών και αγοριών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και να μειώσουν το ποσοστό αναλφαβητισμού στους ενήλικες τουλάχιστον στο ήμισυ σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό του 1990. Επίσης, έμφαση δίνεται και στις προσπάθειες για μείωση του υψηλού ποσοστού αναλφαβητισμού στις γυναίκες, ώστε σταδιακά το επίπεδο μόρφωσης αυτών να ευθυγραμμιστεί με αυτό των ανδρών (UNSD, 1992).

Ένα ακόμη στοιχείο αναφορικά με τις έννοιες της *αειφορίας* και της *αειφόρου ανάπτυξης* είναι πως πρόκειται για όρους “ανοιχτούς” σε ερμηνεία ανάλογα με τη διάσταση (κοινωνικο-οικονομική ή περιβαλλοντική) που αυτές λαμβάνουν. Έτσι, σύμφωνα με τους Huckle and Sterling (1996) η *αειφορία* μπορεί να είναι είτε τεχνοκρατική (οπότε, δίνεται βαρύτητα στον ανθρώπινο παράγοντα και στην ποιότητα ζωής αυτού) είτε περιβαλλοντική (στο επίκεντρο βρίσκεται η προστασία του περιβάλλοντος και, ως εκ τούτου, οι όποιες αλλαγές σε επίπεδο κοινωνικό θα είναι απότοκος των κριτικά σκεπτόμενων πολιτών· απώτερος στόχος είναι η οικονομική ανάπτυξη των κοινωνιών να μη θέτει σε κίνδυνο τον πλανήτη).

1.2 Η έννοια του αειφόρου σχολείου

Ο όρος *αειφόρο σχολείο* (*sustainable school*) αναφέρεται στο σχολείο στο οποίο μέσα από κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα οι μαθητές/τριες καθίστανται ικανοί να ανακαλύψουν τρόπους ανάπτυξης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους, ώστε να εξασφαλίσουν ένα ποιοτικό τρόπο ζωής (Gough, 2005). Κατά τους Sterling (2001) and Huckle (2008), ως *αειφόρο σχολείο* νοείται αυτό στο οποίο η δομή, η οργάνωση και η διαπροσωπική σχέση

που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/τριες και τη διοίκηση αποβλέπουν στην ενσωμάτωση της αειφορίας σε κάθε πτυχή αυτού (για παράδειγμα, στην εν γένει λειτουργία⁹, τις μεθόδους και πρακτικές που εφαρμόζονται), και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητά του.

Το αειφόρο σχολείο παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) το οργανωσιακό (πχ. αναφέρεται στη διοίκηση και τον τρόπο οργάνωσης του σχολείου), β) το παιδαγωγικό-διδασκτικό (πχ. οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, τα διδακτικά εγχειρίδια, τα αναλυτικά προγράμματα και η εν γένει κουλτούρα του σχολείου) και γ) το περιβαλλοντικό-τεχνικό-οικονομικό (πχ. το σχολικό περιβάλλον, η κτιριακή υποδομή, οι εγκαταστάσεις) (Καλαϊτζίδης & Μπλίτσας, 2012).

Απώτερος σκοπός του αειφόρου σχολείου είναι η διαμόρφωση των μαθητών-πολιτών ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες να μάθουν πώς να μαθαίνουν, να υιοθετούν τις επιταγές της αειφορίας στην καθημερινότητά τους και να επιζητούν έναν ποιοτικό τρόπο ζωής τόσο για τους ίδιους όσο και για τους συνανθρώπους τους. Δηλαδή, το αειφόρο σχολείο αποβλέπει σε αυτόνομους, κριτικά σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες, οι οποίοι, έχοντας καλλιεργήσει τις αρχές και αξίες που συνάδουν με τις επιταγές της αειφορίας, οραματίζονται ένα καλύτερο μέλλον για τους ίδιους και τις επερχόμενες γενιές.

Οπότε, προκύπτει πως το σχολείο θα μπορούσε να επιδιώξει τρεις βασικούς στόχους προκειμένου να επιτύχει τα παραπάνω και να χαρακτηρίζεται αειφόρο: α) παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και ίσων ευκαιριών χωρίς διακρίσεις για όλο το μαθητικό δυναμικό, β) προώθηση της καινοτομίας με όλους τους δυνατούς τρόπους, γ) ενίσχυση της επιστημονικής έρευνας που θα προσφέρει αποτελεσματικότερη εκπαίδευση. Για να υλοποιηθούν αυτοί οι στόχοι θα πρέπει αναμφισβήτητα το σχολείο να υιοθετήσει εκείνες τις εκπαιδευτικές μεθόδους που θέτουν στο επίκεντρο τον μαθητή, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα βιώματά του. Παράλληλα, το σχολείο οφείλει να παρέχει γνώσεις που εντάσσονται τόσο στις κοινωνικές και φυσικές όσο και στις ανθρωπιστικές επιστήμες (διεπιστημονική προσέγγιση της διδασκαλίας) προκειμένου να παρέχει στους μαθητές/τριες πληροφορίες για την αλληλεπίδραση που υφίσταται ανάμεσα στους φυσικούς και ανθρώπινους πόρους, καθώς και ανάμεσα στην ανάπτυξη και το περιβάλλον (U.N., 1987,

⁹ Το αειφόρο σχολείο χαρακτηρίζεται από τα εξής στοιχεία: κριτική σκέψη, ανάληψη δράσης, συμμετοχική διαδικασία στην απόκτηση γνώσης και στη λήψη αποφάσεων (Τρικάλιτη & Αγγελίδου, 2015).

σελ. 96). Συνεπώς, μόνο αν το εκπαιδευτικό προσωπικό διαφοροποιήσει τις διδακτικές τεχνικές και πρακτικές που εφαρμόζει και συνειδητοποιήσει το ρόλο του αναφορικά με την επιτυχία του όλου εγχειρήματος, θα μπορούσε να ειπωθεί πως η αειφορία της γνώσης δύναται να γίνει πράξη.

1.2.1 Οι προσπάθειες για αειφόρο σχολείο στην Ελλάδα

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η εισαγωγή της αειφορίας συντελέστηκε σε πρώτη φάση το 2006 με την εισαγωγή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Σπυροπούλου, 2012). Κατά την περίοδο 2009-2010 έγινε αρχικά πιλοτική εφαρμογή των δεικτών του αειφόρου σχολείου σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εν συνεχεία προέκυψαν 40 δείκτες αειφορίας οι οποίοι αφορούσαν τόσο το οργανωσιακό/δομικό όσο και το παιδαγωγικό επίπεδο λειτουργίας των σχολείων που λειτούργησαν με βάση τις αρχές της αειφορίας. Το 2011 το αειφόρο σχολείο, που δηλώνεται με τον όρο «Νέο Σχολείο», επιδιώκει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που γεννά η επικρατούσα περιβαλλοντική, οικονομική και κοινωνική συγκυρία σε παγκόσμιο επίπεδο. Συγκεκριμένα, κατά την ανωτέρω χρονική περίοδο εισάγεται στα ελληνικά σχολεία η διδασκαλία του μαθήματος «Περιβάλλον και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη» (Σπυροπούλου, 2012).

Η διάδοση της ιδέας του αειφόρου σχολείου στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα συντελέστηκε χάρη στην Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού (ΕΛΛΕΤ), και έτσι την περίοδο 2010-2013 θεσπίστηκε το Βραβείο Αειφόρου Σχολείου (Τρικάλιτη, 2015), το οποίο αφορούσε ένα διαγωνισμό ανάμεσα σε σχολεία της ελληνικής επικράτειας σχετικά με το ποσοστό ένταξης σε αυτά ορισμένων δεικτών αειφορίας που αφορούσαν τρεις κατηγορίες (παιδαγωγικούς, οργανωσιακούς και περιβαλλοντικούς δείκτες), γεγονός που δεικνύει τη σημασία που έδινε ο χώρος της εκπαίδευσης στην αειφορία και στην προώθηση του προτύπου του αειφόρου σχολείου, αφού χάρη σε αυτό τον διαγωνισμό επιδιώχθηκε η υιοθέτηση της αειφορίας στα σχολεία της χώρας. Παρόλα αυτά, η προαιρετική συμμετοχή των σχολείων σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων τα οποία προάγουν την αειφορία ανέδειξε την ανάγκη για στροφή προς την ολιστική σχολική πρακτική, σύμφωνα με την οποία στα ανωτέρω προγράμματα θα συμμετέχει το σύνολο του μαθητικού, διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού του σχολείου (Καλαϊτζίδης & Μπλίτσας, 2012). Συνέπεια των

ανωτέρω ήταν ότι ο εν λόγω θεσμός βράβευσης των αιφόρων σχολείων έπαψε να λειτουργεί το 2013, επειδή διαπιστώθηκε, από πλευράς των εκπαιδευτικών, συνάφεια ανάμεσα στους δείκτες αιφόρου σχολείου με τους δείκτες αυτοαξιολόγησης του σχολείου, οι οποίοι -κατά την αντίληψη των διδασκόντων στα σχολεία- επιβαλλόταν από την εκπαιδευτική διοίκηση, παρόλο που δε θα πρέπει να ταυτίζονται (Καλαϊτζίδης, 2013· Καλαϊτζίδης & Μπλίτσας, 2012). Μάλιστα, μετά το 2014 φάνηκε πως ο μετασχηματισμός του σχολείου σε αιφόρο αποτελεί δύσκολο εγχείρημα. Προκειμένου, λοιπόν, να αλλάξει η κουλτούρα του σχολείου (να μετατραπεί σε αιφορική), απαιτούνταν η διερεύνηση της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Ως εκ τούτου, η παιδαγωγική ομάδα της ΕΛΛΕΤ ανέλαβε την πρωτοβουλία για τη μετεξέλιξη του Βραβείου Αιφόρου Σχολείου στο πρόγραμμα με τίτλο «Αιφόρο Ελληνικό Σχολείο: όλοι νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε» (Τρικάλιτη, 2015).¹⁰

Σε αυτό το πλαίσιο, η εισαγωγή της αιφορίας στο σχολείο οργανώθηκε στη βάση οκτώ πυλώνων αιφορίας (εικόνα 2) (δημοκρατία και συμμετοχή στο σχολείο, βελτίωση του πλαισίου μάθησης, προαγωγή του πολιτισμού και των τεχνών στο σχολείο, αιφορικό κτίριο και αυλή, πολιτική για την εξοικονόμηση ενέργειας και τις μετακινήσεις από και προς το σχολείο, ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων (νερό, υλικά και απορρίμματα),



Εικόνα 1: Αειφόρο Σχολείο - Περιβάλλον και Παιδεία.

Πηγή: Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού

/Συμβούλιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 2016

¹⁰ Το πρόγραμμα «Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο: όλοι νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε» έλαβε την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, με αρ. πρωτ. 118/Γ7/ 2/1/2014 (Τρικάλιτη, 2015).

προαγωγή της υγείας στο σχολείο και, τέλος, από την τοπική στην πλανητική κλίμακα). Με αυτό τον τρόπο, το δυναμικό των σχολείων (διοικητικό, εκπαιδευτικό και μαθητικό) μπορούσε, υπό τις κατάλληλες πρωτοβουλίες και ενέργειες, να συμμετέχει στις διαδικασίες μετασχηματισμού του σχολείου σε αειφόρο, και μάλιστα αυτή η πορεία να ελέγχεται με συγκεκριμένα κριτήρια σύμφωνα με όσα όριζε ο καθένας από τους παραπάνω πυλώνες (Τρικάλιτη, 2015).

1.2.2 Το αειφόρο σχολείο στο εξωτερικό

Γενικά, το ζήτημα της προώθησης της αειφορίας απασχόλησε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα των ανεπτυγμένων χωρών (για παράδειγμα, τη Μεγάλη Βρετανία, την Αυστραλία και τις Η.Π.Α.) (Tilbury, 2004· Huckle, 2009), αφού η εκπαίδευση συνιστά βασική διάσταση της «ποιότητας του πληθυσμού». Συγκεκριμένα, στην Αγγλία η υιοθέτηση των αρχών της αειφορίας σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος τέθηκε σε εφαρμογή το 2006 μέσω του προγράμματος με τίτλο «Sustainable School» και αναφερόταν στην υιοθέτηση πρακτικών που συνάδουν με τις αρχές του αειφόρου σχολείου, αρχικά πιλοτικά, και στη συνέχεια και μέχρι το 2020 στο σύνολο των σχολείων της χώρας. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί πως η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είχε ενταχθεί δειλά στο αναθεωρημένο πρόγραμμα σπουδών των σχολείων της Αγγλίας και της Ουαλίας ήδη από το 2000 και στη συνέχεια προχώρησε με γοργούς ρυθμούς. Το 2003 η Αρχή Προσόντων και Προγραμμάτων Σπουδών (QCA) είχε δημοσιεύσει οδηγίες σχετικά με την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στα σχολεία και το Γραφείο για τα Πρότυπα στην Εκπαίδευση είχε εκδώσει την πρώτη έκθεση αναφορικά με τις ορθές πρακτικές της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη που μπορούν να υιοθετούν τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των χωρών αυτών (Summers, Childs & Corney, 2007). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Moncaster and Simmons (2015), η «Υπηρεσία για τα παιδιά, τα σχολεία και τις οικογένειες» δημοσίευσε το 2006 μία μόνο αναφορά που έθετε το ζήτημα του κτιριακού σχεδιασμού των σχολείων αποβλέποντας σε συγκεκριμένο περιβαλλοντικό αποτύπωμα, ενώ από το 2004 η αρχική πρόθεση των προγραμμάτων που αναπτύχθηκαν για τις κτιριακές υποδομές των σχολείων δεν είχε περιβαλλοντικές συνδηλώσεις, αλλά αποσκοπούσε στη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου της χώρας ως προϋπόθεση για την επίτευξη κοινωνικής ισότητας.

Στην Αυστραλία από το 2003 και εξής εφαρμόστηκε στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων το πρόγραμμα με τίτλο «Sustainable School Initiatives». Στο εν λόγω πρόγραμμα δόθηκε έμφαση και στην εκπαίδευση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού στην αειφορία (Henderson & Tilbury, 2004· Huckle, 2009). Συγκεκριμένα, το Πρόγραμμα των Βιώσιμων Σχολείων αρχικά εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά την ανωτέρω περίοδο στη Νότια Ουαλία και τη Βικτώρια. Έπειτα και οι υπόλοιπες πολιτείες της Αυστραλίας ανέπτυξαν παρόμοιες πρωτοβουλίες συμμετέχοντας στην ανάπτυξη ενός εθνικού προγράμματος το οποίο διευκολύνθηκε μέσω του εθνικού δικτύου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Αυστραλίας προωθώντας την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Χάρη σε αυτό τα σχολεία άνοιξαν τις πύλες προς την κοινότητα ενθαρρύνοντας τη συνεργασία με την τοπική κοινότητα και την ιδιωτική πρωτοβουλία (Tilbury, 2004).

Γενικότερα, η επίσημη εκπαίδευση είναι επικεντρωμένη στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, ενώ όσον αφορά την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη φαίνεται πως αρχικά υπήρχαν αντιστάσεις. Ως εκ τούτου, λίγα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης απέδωσαν κεντρική θέση στην αειφορία και ακόμη λιγότερα είναι αυτά που προώθησαν την εκπαίδευση για την αειφορία. Με το πέρασμα των χρόνων όμως η εκπαίδευση στο επίπεδο των κοινοτήτων εξελίχθηκε με αποτέλεσμα την ανάπτυξη προγραμμάτων που προωθούν την εκπαίδευση για την αειφορία, οπότε προέκυψαν προγράμματα εκπαίδευσης για την αειφορία τα οποία είχαν ως αφετηρία κυβερνητικά και μη κυβερνητικά επίπεδα (Tilbury, 2004, σελ. 6). Μάλιστα, η κοινοτική εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (E.A.A.) περιλάμβανε τόσο προγράμματα που εστιάζουν απλώς στην ανταλλαγή πληροφοριών όσο και σε συμμετοχικά προγράμματα που εστιάζουν στη δράση και τη δια βίου μάθηση αποβλέποντας στη δημιουργία υγιών και βιώσιμων κοινωνιών. Ωστόσο, απαιτείται ακόμη αρκετή προσπάθεια για την πλήρη ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη και προς αυτή την κατεύθυνση η ομοσπονδιακή κυβέρνηση ανέλαβε τη χρηματοδότηση της σχετικής έρευνας (Tilbury, 2004).

Η αειφορία ενσωματώνεται στις Η.Π.Α. στη φιλοσοφία και τον προγραμματισμό των ιδρυμάτων, στα προγράμματα σπουδών, στην έρευνα και στη συνεργασία μεταξύ των κοινοτήτων. Αυτό αφορά επίσης τους φοιτητές και το διδακτικό προσωπικό στις πανεπιστημιούπολεις που συμμετέχουν σε δράσεις για την αειφορία μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και τα φεστιβάλ κινηματογράφου και οι λοιπές εκδηλώσεις που είναι προσανατολισμένες στη βιωσιμότητα.

Ακόμη, γίνονται ενέργειες για την έγχυση της αειφορίας στις απαιτήσεις της βασικής εκπαίδευσης, στα διδακτικά αντικείμενα, στις αρχές και τους κανόνες που ισχύουν εντός των σχολικών μονάδων, καθώς και στη συνεργασία του σχολείου με κυβερνητικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις και επιχειρήσεις. Βέβαια, απαιτείται η περαιτέρω ενθάρρυνση της αειφορίας και η χρηματοδότηση, προς αυτή την κατεύθυνση, της διεπιστημονικής έρευνας (Rowe, 2007).

Στην Ισπανία, ορισμένα σχολεία ήδη από το 2003 και εξής συμμετείχαν στην πρωτοβουλία με τίτλο «Δημιουργία βιώσιμων σχολείων» αποβλέποντας στην ευαισθητοποίηση σχετικά με την αειφορία στα προγράμματα σπουδών και τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Ωστόσο, ενώ είναι αρκετά τα σχολεία που έχουν κατασκευαστεί μειώνοντας το ενεργειακό τους αποτύπωμα και τις περιβαλλοντικές συνέπειες και αυξάνοντας την ενεργειακή απόδοση των κτιριακών υποδομών, δε συνεπάγεται πως ο φυσικός σχεδιασμός του σχολικού χώρου συνιστά το μοναδικό παράγοντα που καθορίζει το κατά πόσο αυτός διευκολύνει (ή όχι) τη μάθηση. Θα πρέπει να δοθεί βαρύτητα και στη συμφωνία της σχεδίασης αυτού με το αναλυτικό πρόγραμμα, το είδος των δραστηριοτήτων, καθώς και τη δέσμευση τόσο των δασκάλων όσο και των μαθητών πως θα ενεργούν παιδαγωγικά προς την κατεύθυνση της αειφορίας, πράγμα που ακόμη δεν έχει επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στα ισπανικά σχολεία (Brković, Pons & Parnell, 2015).

Στη Φινλανδία, η αειφορία (και στην κοινωνική και πολιτισμική της διάσταση) περιλαμβάνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της βασικής εκπαίδευσης σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα από το 2001 αποτελώντας το βασικό σκοπό της εκπαίδευσης, υπό την έννοια πως οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται ώστε να γίνουν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες (καλλιεργώντας την ευαισθησία και το σεβασμό και ως προς το περιβάλλον), να μπορούν να συνεργαστούν και να είναι ανεκτικοί με τους συνανθρώπους τους, να καλλιεργούν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν ως λειτουργικά μέλη σε μια αειφορική, δημοκρατική και ισότιμη κοινωνία. Ωστόσο, η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης φαίνεται πως δεν έχει προωθηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στα πανεπιστήμια της χώρας, με αποτέλεσμα να παρατηρείται ελλειψής κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών των σχολείων. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί πως για τα σχετικά με την αειφορία θέματα δεν υφίσταται τούτιση απόψεων ούτε υπάρχει κοινή φιλοδοξία μεταξύ των εκπαιδευτικών, στοιχείο που επίσης χαρακτηρίζει τη Σουηδία (Wolff, Hofman-Bergholm, Palmberg & Sjöblom, 2017).

Τέλος, στη Δανία η λεγόμενη «ικανότητα δράσης» αποτέλεσε τη βασική ιδέα στην οποία στηρίχθηκε η περιβαλλοντική εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1980. Βάσει αυτής, ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν είναι η εξυπηρέτηση πολιτικών στόχων ή η προώθηση αυστηρών κανονιστικών σκοπών, αλλά να ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες και να τους παρέχει τις μαθησιακές συνθήκες που θα τους μετατρέψουν σε κριτικά σκεπτόμενους πολίτες (Mogensen & Schnack, 2010).

1.3 Η έννοια της αειφορικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερες χώρες εντάσσουν στην εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με την αειφόρο ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, στο Παγκόσμιο Σχέδιο Δράσης (G.A.P.), ορίζεται -μεταξύ άλλων- πως οι κυβερνήσεις-μέλη της UNESCO οφείλουν να προβούν σε ενέργειες προκειμένου να διασφαλίσουν την εκπαίδευση, κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών τους προκειμένου οι πρώτοι να ενσωματώσουν με επιτυχία τις αρχές που πρεσβεύει η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (E.A.A.) στη διδασκαλία και μάθηση (UNESCO, 2018).

Επιπροσθέτως, και στο Παγκόσμιο συνέδριο των Ηνωμένων Εθνών για το περιβάλλον και την ανάπτυξη (UNSD) που πραγματοποιήθηκε το 1992 (κεφάλαιο 36, παράγραφος 13) γίνεται λόγος για την ανάγκη προώθησης ευέλικτου εργατικού δυναμικού διαφόρων ηλικιών που θα είναι κατάλληλα καταρτισμένο (μέσω κατάλληλης επιστημονικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες που προκύπτουν) για να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα αυξανόμενα προβλήματα του περιβάλλοντος και της ανάπτυξης, καθώς και τις αλλαγές που προκύπτουν από τη μετάβαση σε μια βιώσιμη κοινωνία (UNSD, 1992). Επίσης, και στο κείμενο της Συμφωνίας Muscat που έλαβε χώρα στο Ομάν το 2014 δινόταν έμφαση στη διασφάλιση -μέχρι το 2030- ειδικευμένων και κατάλληλα εκπαιδευμένων διδασκόντων που θα έχουν αναπτύξει κίνητρα μάθησης και θα υποστηρίζονται κατάλληλα στο εκπαιδευτικό τους έργο (UNESCO, 2014).

Ωστόσο, θα πρέπει να αναζητηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι διάφορες χώρες θα προβούν στην υλοποίηση της εκπαίδευσης για την αειφορία, αφού η κατάλληλη -για το σκοπό αυτό- εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού των σχολείων συνιστά πολύπλοκο εγχείρημα, υπό την έννοια πως απαιτείται κατάλληλη και εξειδικευμένη γνώση, αλλά και δεξιότητες, τις

οποίες θα πρέπει να καλλιεργήσουν οι διδάσκοντες στις εκάστοτε σχολικές μονάδες, προκειμένου να υιοθετούν δράσεις και μεθόδους που ενισχύουν την αειφορία και συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Brandt, Burgener, Barth & Redman, 2019). Παράλληλα, η επιτυχία των διδασκόντων εξαρτάται από το κλίμα εμπιστοσύνης που έχουν αναπτύξει με τους μαθητές τους, αλλά και από τη γνώση των στάσεων, προτιμήσεων και συναισθημάτων των τελευταίων, την ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού των μαθητών, οπότε οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδευτούν κατάλληλα για να μπορούν να υλοποιήσουν τα ανωτέρω (Taylor, 2009).

Σύμφωνα με τον Nolet (2009), οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί, λόγω της απειρίας τους και της συνακόλουθης αδυναμίας τους να σχηματίσουν εικόνες της θεσμοθετημένης αειφορίας, χρειάζεται να αλληλεπιδρούν με απτά παραδείγματα που υποστηρίζουν την ενσωμάτωση της αειφορίας στις δικές τους γνώσεις. Για παράδειγμα, οι καθηγητές των Μαθηματικών πρέπει να εκπαιδευτούν ώστε να αντιμετωπίζουν την αειφορία ως μέρος της διδασκαλίας των μαθηματικών και να την ενσωματώνουν στο γνωστικό τους αντικείμενο. Αυτό σημαίνει ότι είναι ιδιαίτερα απαιτητικός ο ρόλος των επιμορφωτών/εκπαιδευτών όσων διδάσκουν στις σχολικές μονάδες μιας χώρας, δεδομένου του ότι αυτοί οφείλουν να βοηθήσουν ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν κίνητρα μάθησης, προσαρμοστικότητα στα δεδομένα που δημιουργούν οι ανάγκες της αειφορίας στην εκπαίδευση, δημιουργικότητα και διάθεση για συμμετοχή. Με λίγα λόγια, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε συστημικό επίπεδο (μακροσκοπικά) και όχι απλώς στη βραχυπρόθεσμη ενδοσχολική επιμόρφωση (Bourn, Hunt & Bamber, 2017).

Για παράδειγμα, στην Ιορδανία έχει αναπτυχθεί ένας ανεξάρτητος μη κερδοσκοπικός οργανισμός με την ονομασία «Βασίλισσα Ράνια» (QRTA) με σκοπό την υποστήριξη και ενίσχυση των εκπαιδευτικών με δεξιότητες απαραίτητες ώστε αυτοί να υπερέχουν στις τάξεις όπου διδάσκουν στην Ιορδανία και την ευρύτερη περιοχή αυτής. Το πρόγραμμα κατάρτισης των εκπαιδευτικών στις επιταγές της αειφόρου ανάπτυξης συνιστά μια διεπιστημονική προσέγγιση με επίκεντρο την ενσωμάτωση εννοιών της Ε.Α.Α. στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών και αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό τόσο του δημόσιου όσο και του ιδιωτικού τομέα, το οποίο θα πρέπει να εκπαιδευτεί σε στρατηγικές και πρακτικές της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (UNESCO, 2018).

Σε τί συνίσταται, λοιπόν, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών; Ως εκπαίδευση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ορίζεται η οργανωμένη διαδικασία που αποβλέπει στην ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προκειμένου να αποκτήσει ή να βελτιώσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις του και να ανταποκρίνεται στο διδακτικό του έργο περισσότερο αποτελεσματικά (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Μάλιστα, αποτελεσματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι αυτή που φέρει τις εξής προδιαγραφές: α) στοχεύει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους, β) ανταποκρίνεται στα νέα επιστημονικά δεδομένα για τον τρόπο διαμόρφωσης, το περιεχόμενο και τη σκοποθεσία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αρκεί να λαμβάνει, παράλληλα, υπόψη τις ανάγκες του διδακτικού προσωπικού των σχολείων και γ) αποβλέπει στην εφαρμογή διδακτικών μεθόδων που θέτουν στο επίκεντρο τους μαθητές/τριες, όπως είναι, για παράδειγμα, η μάθηση μέσω της ανακάλυψης (Παπαναούμ, 2008).

Επίσης, βασικό στοιχείο που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά την εκπαίδευση των ενηλίκων (εδώ των εκπαιδευτικών) είναι οι φορείς ή τα άτομα που θα αναλάβουν το ρόλο αυτό. Είναι χρήσιμο αυτοί να αφουγκραστούν τις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τα βιώματα, τους μαθησιακούς τρόπους των εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων τους προκειμένου να αναπτύξουν/βελτιώσουν τις μαθησιακές τεχνικές που ήδη εφαρμόζουν οι τελευταίοι, να χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων, να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς και να συμβάλλουν ώστε να καταστεί η διεργασία μάθησης των εκπαιδευτικών μόνιμη και να οδηγήσει σε περαιτέρω μάθηση, και όχι απλώς ένα μεμονωμένο εκπαιδευτικό συμβάν (Rogers, 1999). Με λίγα λόγια, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να είναι ευέλικτοι και προσαρμοστικοί, επικοινωνιακοί και υποστηρικτικοί, εκτός από καλοί γνώστες του αντικειμένου στο οποίο καλούνται να εκπαιδεύσουν τους εκπαιδευομένους και επίσης ενθουσιώδεις ως προς το περιεχόμενο και τη γενικότερη φιλοσοφία της αειφορίας στην εκπαίδευση.

Από το σύνολο των μοντέλων ενδοσχολικής εκπαίδευσης των διδασκόντων στα σχολεία (για παράδειγμα, το μοντέλο της μαθητείας, της επιμόρφωσης με βάση, αλλά και με επίκεντρο, το σχολείο) πιο αποτελεσματικό φαίνεται πως είναι αυτό που έχει ως επίκεντρο το σχολείο. Αυτό συμβαίνει, διότι σε αυτό η εκπαίδευση αφορά το διδακτικό προσωπικό που εργάζεται σε μια ορισμένη σχολική μονάδα, οπότε αναμένεται πως θα επιτευχθεί η κάλυψη κοινών αναγκών και πως θα υπάρχει συνεργασία με τους εκπαιδευτές των

εκπαιδευτικών ακόμη και αναφορικά με το σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, τα οποία μετά το πέρας της διαδικασίας της εκπαίδευσης αξιολογούνται ως προς την αποτελεσματικότητά τους (Αντωνίου, 2011).

Στην Ελλάδα, βέβαια, η ενδοσχολική επιμόρφωση/εκπαίδευση, αν και θεσμοθετημένη από το 1982, εφαρμόζεται με τρόπο που περιορίζεται σε προσπάθειες και εκπαιδευτικές δράσεις στο επίπεδο των σχολικών συμβούλων, ενός θεσμού που έχει αντικατασταθεί από τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, οι οποίοι αναλαμβάνουν την υλοποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, δίχως ωστόσο να έχουν λόγο σε αυτό οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Αντωνίου, 2011). Ίσως, λοιπόν, αν και ο ίδιος ο εκπαιδευτής αντιμετώπιζε το ρόλο του ως επίσης εκπαιδευόμενου, υπό την έννοια πως και αυτός αποτελεί μέλος της ομάδας, να αποτελούσε πρότυπο για εκείνους (τους εκπαιδευτικούς που εκπαιδεύει) ως προς τον τρόπο προσέγγισης του μαθησιακού αντικειμένου, δίνοντας μια διαφορετική προοπτική στην όλη μαθησιακή διαδικασία (Rogers, 1999).

1.4 Η σχέση της εκπαίδευσης με την αειφορία και την αειφόρο ανάπτυξη

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα η αειφόρος ανάπτυξη αφορά στη διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στα τρία υπο-συστήματα (περιβαλλοντικό, κοινωνικό και οικονομικό), αφού αυτά συγκροτούν τις τρεις εκδοχές της αειφορικής ανάπτυξης.¹¹ Αξιοσημείωτο είναι πως η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία που αφορά την εκμάθηση του τρόπου λήψης αποφάσεων λαμβάνοντας υπόψη το μέλλον της οικονομίας, την οικολογία και την ισότητα όλων των κοινωνιών (Scott, 2013). Για να είναι, όμως, εφικτή η αειφορική ανάπτυξη θα πρέπει ο άνθρωπος να γνωρίσει και να κατανοήσει την πολυπλοκότητα των οικοσυστημάτων του πλανήτη και να αντιληφθεί πως αυτά δεν είναι ανεξάντλητα (Αριανούτσου, 1999) και επιπλέον να εμφορείται από αξίες, όπως για παράδειγμα η αλληλεγγύη, ο σεβασμός προς το περιβάλλον και το συνάνθρωπο, η ενσυναίσθηση, η δικαιοσύνη και η ανεκτικότητα. Ακόμη, είναι

¹¹ Υπάρχουν τέσσερις διαστάσεις για την αειφόρο ανάπτυξη -κοινωνία, περιβάλλον, πολιτισμός και οικονομία- που είναι αλληλένδετες και δεν γίνεται να μην επηρεάζει η μία την άλλη. Η αειφορία είναι ένα παράδειγμα/τρόπος να φανταστεί κάποιος το μέλλον στο οποίο οι περιβαλλοντικές, κοινωνικές και οικονομικές πτυχές ισορροπούνται (*are balanced*) προς την επιδίωξη μιας καλύτερης/βέλτιστης ποιότητας ζωής (UNESCO, 2019).

εμφανές πως η αειφόρος ανάπτυξη συνδέεται με την ενεργό συμμετοχή όλων των πολιτών στο κοινωνικό γίγνεσθαι και οφείλει να συνοδεύεται από την αλλαγή στις στάσεις, αξίες, αντιλήψεις αναφορικά με τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον (Φλογαΐτη, 2006), ώστε αυτός να αναζητά τρόπους να βελτιώνει τις συνθήκες της ζωής του, αρκεί παράλληλα να λαμβάνει υπόψη του και τις ανάγκες των μελλοντικών γενεών.

Προϋπόθεση, λοιπόν, για την επίτευξη του ανωτέρω σκοπού είναι ο εφοδιασμός των τωρινών γενεών μαθητών με γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα κινούνται προς την κατεύθυνση της αειφορίας, και σε αυτό είναι σημαντικός ο ρόλος της εκπαίδευσης (Scott, 2013). Άλλωστε, η εκπαίδευση για την αειφορία αποτελεί τον απότοκο των κοινωνικών εξελίξεων που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια και καθιστούν επιτακτική την ανάγκη προώθησης τόσο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης όσο και της αειφορίας της γνώσης (Δημητρίου, 2009). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Siemer, Elmer and Rammel (2006), θεμελιώδης στόχος της εκπαίδευσης για την αειφορία είναι η επιδίωξη της κοινωνικής αλλαγής (βασισμένης στην εκπαίδευση), μέσω των προγραμμάτων σπουδών και της μεταφοράς γνώσης, αλλά πρωτίστως η μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει, μέσω εσωτερικών και εν μέρει θεσμοθετημένων μαθησιακών διαδικασιών και διαδικασιών προβληματισμού.

Οπότε, γίνεται αντιληπτό πως η εκπαίδευση αποτελεί βασικό παράγοντα στην προώθηση της αειφορίας και κατ' επέκταση στην προσπάθεια κατανόησης και αντιμετώπισης των σύγχρονων περιβαλλοντικών προβλημάτων,¹² καθώς και των ζητημάτων που άπτονται της καλλιέργειας της ικανότητας του να μάθει κάποιος τον τρόπο να μαθαίνει (Δημητρίου, 2009). Με άλλα λόγια, το σχολείο συμβάλλει στην προώθηση της περιβαλλοντικής κουλτούρας, καθώς και στη στροφή προς την αειφόρο γνώση και την οικοδόμηση της αειφορίας εν γένει,¹³ αποτελώντας εργαλείο για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης.

¹² Η διαφορά ανάμεσα στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και στην περιβαλλοντική εκπαίδευση έγκειται στο ότι η πρώτη αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και στην διαμόρφωση της ενεργούς συμμετοχής των πολιτών στο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι, διότι μέσω αυτών θα επιλυθούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ενώ η δεύτερη επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών, στοιχεία απαραίτητα για την καλλιέργεια της αυτογνωσίας των μαθητών που θα συμβάλλουν ώστε αυτοί να μάθουν πώς να μαθαίνουν για να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα ποικίλα προβλήματα της καθημερινής ζωής και να αποτελούν φορείς κοινωνικής αλλαγής (Gough, 2005). Σύμφωνα με τους Φλογαΐτη (2006) και Παπαδημητρίου (2010), η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη συνιστά εξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, χωρίς ωστόσο να ταυτίζεται με αυτή.

¹³ Σύμφωνα με τους Willis, McKenzie and Harris (2009), εκπαίδευση για την κοινωνική αειφορία είναι η ανάπτυξη εκείνων των διδακτικών τεχνικών που θα επιτρέψουν στους μαθητές/τριες να αποκτήσουν γνώσεις

Άλλωστε, όταν το κοινωνικό κεφάλαιο ενός σχολείου είναι ενσωματωμένο στην αντίστοιχη κοινωνική πραγματικότητα, τότε δύναται να χρησιμοποιήσει και να αναπτύξει το ανθρώπινο κεφάλαιο (ήτοι, τις γνώσεις, ικανότητες, δυνατότητες)¹⁴ (Scott, 2013). Αυτό θα συμβεί μέσω της ενεργητικής συμμετοχής των πολιτών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αλλά και μέσω της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της καλλιέργειας των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους προς την κατεύθυνση της υλοποίησης της αειφορίας, καθιστώντας εφικτή την κοινωνική αλλαγή (Hopkins & McKeown, 2002· Καλαϊτζίδης, 2013). Επιπλέον, η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη δε θα πρέπει να επικεντρώνεται μόνο στο σχετικό με την αειφορία περιεχόμενο, αλλά να λαμβάνει υπόψη την κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία, ήτοι να στηρίζεται σε ενεργητικές/διαδραστικές, διεπιστημονικές και μαθητοκεντρικές πρακτικές αποβλέποντας στην αυτο-κατευθυνόμενη, συμμετοχική, συνεργατική μάθηση και τη μάθηση της επίλυσης προβλημάτων (Rieckmann, 2019).

Προβαίνοντας σε μια ιστορική αναδρομή, η προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης μέσω της εκπαίδευσης κατοχυρώθηκε επίσημα στην Παγκόσμια Διάσκεψη για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη που διεξήχθη στο Ρίο το 1992 και στο Παγκόσμιο Σχέδιο Δράσης που καταρτίστηκε την περίοδο εκείνη, το επονομαζόμενο «Agenda 21». Σε αυτό αναφέρεται - μεταξύ άλλων- πως η εκπαίδευση συνιστά βασικό παράγοντα για την υλοποίηση της αειφόρου ανάπτυξης και συνεπώς τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως δύνανται, με τις κατάλληλες ενέργειες, να προωθήσουν την αειφορία (UNSD, 1992). Πιο συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο 36, παράγραφος 3 της «Agenda 21» αναφέρεται ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση οφείλουν να αναγνωρίζονται ως διαδικασίες με τις οποίες οι άνθρωποι δύνανται να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις δυνατότητές τους, να αντιμετωπίζουν θέματα περιβάλλοντος και ανάπτυξης, αλλά και να προωθούν την αειφόρο ανάπτυξη. Επιπλέον, ορίζεται ρητά πως τόσο η τυπική όσο και η μη τυπική εκπαίδευση:

και δεξιότητες και θα τους καταστήσουν κοινωνικά και περιβαλλοντικά υπεύθυνους πολίτες, συμβάλλοντας στη δημιουργία καλύτερης κοινωνίας (σελ. 4).

¹⁴ Το κοινωνικό και ανθρώπινο κεφάλαιο συνιστούν το ακατέργαστο υλικό, το μέσο προκειμένου να προσδιοριστεί το παραγωγικό κεφάλαιο της οικονομίας. Και τα δύο αυτά είναι μεν απαραίτητα, αλλά όχι επαρκή για την ολοκλήρωση των ανώτερων σκοπών (ήτοι, την ευτυχία, την αρμονία, την εν γένει ευημερία) (Scott, 2013). Το ζητούμενο, βέβαια, είναι ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στην επίτευξη αυτών των ανώτερων σκοπών. Πάντως είναι αναμφισβήτητο πως το «σχολικό ήθος», η σχολική δέσμευση και ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης εν γένει εμπεριέχεται στην ίδια τη σχολική κουλτούρα και όταν αυτή εμφορείται από ενεργή σχολική ηγεσία, συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στο σχολικό χώρο στη λήψη αποφάσεων, συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα, εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών που βασίζονται στην αλλαγή νοοτροπίας και συμπεριφοράς, με έμφαση στις αξίες της ισότητας, της δικαιοσύνης, της ανάπτυξης των ικανοτήτων των ανθρώπων, μπορεί να γίνει λόγος για αειφόρο σχολείο.

είναι απαραίτητες για την αλλαγή της στάσης των ανθρώπων, ώστε να καταστούν ικανοί να εκτιμούν και να αντιμετωπίζουν τις ανησυχίες τους για την αειφόρο ανάπτυξη. Επιπλέον, είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη περιβαλλοντικής και ηθικής συνείδησης, αξιών και στάσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφοράς που συνάδουν με τη βιώσιμη ανάπτυξη, καθώς και για την αποτελεσματική συμμετοχή των πολιτών στη λήψη αποφάσεων (UNSD, 1992, σελ. 320).

Επιπροσθέτως, στο ίδιο κεφάλαιο της «Agenda 21» η αποτελεσματικότητα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς επίσης και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη συνδέεται «με τη δυναμική του φυσικού/βιολογικού, του κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος και του ανθρώπου, και θα πρέπει να ενσωματώνει (η εκπαίδευση) όλους τους κλάδους και να χρησιμοποιεί τυπικές και μη τυπικές μεθόδους και αποτελεσματικά μέσα επικοινωνίας» (UNSD, 1992, σελ. 320).

Συγκεκριμένα, στην παράγραφο 5 του κεφαλαίου 36 της «Agenda 21» δηλώνεται πως οι εκπαιδευτικές αρχές των χωρών θα πρέπει να προωθήσουν κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και να αναπτύξουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας που θα εφαρμοστούν στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (UNSD, 1992).

Ακόμη, στην επόμενη Παγκόσμια Διάσκεψη για την Αειφορία που έλαβε χώρα στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2002 πλέον γίνεται επίσημα λόγος για την «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (*Education for sustainable development*) (Gough, 2005· Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007). Δέκα χρόνια αργότερα, το 2012, η σημασία της προώθησης της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς επίσης και της ενσωμάτωσης της αειφόρου ανάπτυξης στο χώρο της εκπαίδευσης τονίστηκε στο κείμενο των συμπερασμάτων της Διάσκεψης των Ηνωμένων Εθνών για την Αειφόρο Ανάπτυξη «Ρίο +20» που είχε τον τίτλο «The Future We Want» (παράγραφος 233) (UNESCO, 2014).

Η συνεισφορά της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη είναι εμφανής και στις αρχές που απορρέουν από το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης (G.A.P.) το οποίο εγκρίθηκε στην 37η σύνοδο της Γενικής Διάσκεψης της UNESCO που πραγματοποιήθηκε στην πόλη Nagoya της Ιαπωνίας το Νοέμβριο του 2014, όπου επί της ουσίας μορφοποιήθηκε το κείμενο με τίτλο «The Future We Want» που είχε προκύψει από τη Διάσκεψη Ρίο+20 που συνήλθε το 2012. Συγκεκριμένα, στη διακήρυξη με τίτλο «Aichi-Nagoya Declaration on ESD»

τονίστηκε η δυνατότητα που παρέχει η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στους μαθητές να αλλάξουν τον εαυτό τους και την κοινωνία στην οποία ζουν μέσω της απόκτησης γνώσεων και της ανάπτυξης ικανοτήτων, συμπεριφορών, δεξιοτήτων και αξιών (Δηλάρη, 2015). Επιπλέον, για να επιτευχθεί η δέσμευση των ενδιαφερομένων, το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης (G.A.P.) εντόπισε πέντε τομείς δράσης: α) επαναπροσανατολισμός και προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, β) μετασχηματισμός των περιβαλλόντων μάθησης και κατάρτισης, γ) ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών τους ώστε να ανταποκρίνονται στις αρχές και αξίες της αειφόρου ανάπτυξης, δ) ενδυνάμωση και κινητοποίηση της νεολαίας και ε) επιτάχυνση των βιώσιμων λύσεων σε τοπικό επίπεδο. Μάλιστα, ορίστηκε πως ο έλεγχος των ανωτέρω περιοχών δράσης θα πραγματοποιούνταν μέσω ενός παγκόσμιου δικτύου εταίρων/υποστηρικτών της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, οι οποίοι θα δεσμευόταν να προωθήσουν την εν λόγω δράση (Scott, 2013· UNESCO, 2018). Παράλληλα, αποφασίστηκε η διεξαγωγή ενός παγκόσμιου forum το 2017, το οποίο θα επαναλαμβανόταν το 2019 με σκοπό την παρακολούθηση της προόδου, την ανάπτυξη εργαλείων επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων και την απονομή βραβείου των καλύτερων δράσεων προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (UNESCO, 2018). Το βραβείο αυτό με την ονομασία «βραβείο της UNESCO-Ιαπωνίας σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη», το οποίο απονεμήθηκε για πρώτη φορά το 2015, δόθηκε σε τρεις χώρες τα προγράμματα εκπαίδευσης των οποίων πληρούσαν τα ακόλουθα προκαθορισμένα κριτήρια: α) η εκπαίδευση διαδραματίζει μετασχηματιστικό ρόλο στην υποστήριξη της αειφόρου ανάπτυξης και παρέχει αποδείξεις για την επίτευξη αλλαγής σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένων των αξιών/αρχών και δράσεων, β) το πρόγραμμα που εφαρμόζεται αντιμετωπίζει τις τρεις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης (κοινωνία, οικονομία, περιβάλλον) ολιστικά, γ) το πρόγραμμα καταδεικνύει μια καινοτόμο προσέγγιση αναφορικά με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη¹⁵ (UNESCO, 2018).

¹⁵ Η οργάνωση *SERES* στη Γουατεμάλα έλαβε το βραβείο για το πρόγραμμα «Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: νέοι Πρεσβευτές» (ESD Youth Ambassadors programme). Στην Ινδονησία το Κέντρο για την ανάπτυξη της πρώιμης παιδικής ηλικίας, της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης (*Jayagiri Center*) έλαβε το βραβείο για το φιλικό προς το περιβάλλον πρόγραμμα επιχειρηματικότητας που ανέπτυξε. Παράλληλα, το ίδιο κέντρο ανέπτυξε και εφάρμοσε εκπαιδευτικά μοντέλα και προγράμματα για την αειφόρο ανάπτυξη σε τοπικές κοινότητες. Τέλος, στην Γερμανία η οργάνωση *Rootability* έλαβε το βραβείο για την πρωτοβουλία με τίτλο «Green Office», σύμφωνα με την οποία αυτή η οργάνωση ανέλαβε να κατευθύνει τους νέους ανά τον

Με λίγα λόγια, η εισαγωγή της αειφόρου ανάπτυξης στην εκπαίδευση συνεπάγεται μια διαφορετική προσέγγιση της εκπαίδευσης που προαναγγέλλει αλλαγές στη σκοποθεσία, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται στη σχολική πράξη (Κατσάνη-Σπυροπούλου κ.ά., 2014).¹⁶ Συνεπώς, η εκπαίδευση που είναι επικεντρωμένη προς την αειφόρο ανάπτυξη οφείλει να διαμορφώσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες για την ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνία. Επιπλέον, είναι αξιοσημείωτο πως η εκπαίδευση για την αειφορία δεν επιδιώκει απλώς τη μετάδοση γνώσεων, αλλά κυρίως την κατάκτηση αυτών (τη γνώση του πώς θα μαθαίνει κάποιος), την καλλιέργεια στάσεων, αξιών, συμπεριφορών τόσο από πλευράς των μαθητών όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Παπαδημητρίου, 2010). Άλλωστε, όπως τόνισαν οι συμμετέχοντες στο Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης, η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη ενδυναμώνει τους μαθητές/τριες για να μεταμορφώσουν τον εαυτό τους και την κοινωνία στην οποία ζουν αναπτύσσοντας γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, ικανότητες και αξίες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του παρόντος και του μέλλοντος, τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Και ο τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι -μεταξύ άλλων- η καλλιέργεια της κριτικής και συστημικής σκέψης, ο αναλυτικός τρόπος επίλυσης των προβλημάτων, η προώθηση της δημιουργικότητας και της συνεργασίας (UNESCO, 2018).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η έννοια της *αειφορίας* εντάσσεται κυρίως στο ωρολόγιο πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μετά το 2010 και έχει τη μορφή βιωματικών δράσεων, οι οποίες στηρίζονται σε παιδοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις και σε νέες μεθοδολογικές προτιμήσεις¹⁷ (Σπυροπούλου, 2012). Αυτό σημαίνει πως η εφαρμογή

κόσμο, που προσπαθούν να καταστήσουν τους εκπαιδευτικούς τους οργανισμούς πιο βιώσιμους, ώστε να επιτύχουν την εφαρμογή της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη ολιστικά (στα πανεπιστήμια, τα κολέγια και τα σχολεία τους) (UNESCO, 2018).

¹⁶ Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση στην οποία προβαίνει η Φλογαΐτη (2006), σύμφωνα με την οποία η έννοια της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη καθίσταται αντιφατική λόγω του ότι πρόκειται για μια έννοια εξελισσόμενη, και επομένως, ανοιχτή σε ερμηνείες, μιας που συνιστά το αντικείμενο συζητήσεων αναφορικά με το περιεχόμενό της εκπαίδευσης που επιχειρεί να προωθήσει. Ωστόσο, αυτό που παραμένει αναμφισβήτητο είναι η ανάγκη αντικατάστασης της παραδοσιακής σχολικής δομής με προώθηση καινοτομικών προγραμμάτων τα οποία θα εμφορούνται από νέες παιδαγωγικές αρχές και αντιλήψεις και τα οποία θα αποσκοπούν σε αλλαγές στην εν γένει εκπαιδευτική διαδικασία.

¹⁷ πρβλ. άρθρο 52 του Ν. 4547/2018 με τίτλο «Εκπαίδευση για την αειφορία». Σε αυτό το άρθρο γίνεται αναφορά στην ένταξη του περιεχομένου και των σκοπών της αειφορίας στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν την σημασία που έχει για τον άνθρωπο το φυσικό και κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον και η διασφάλιση ενός ποιοτικού τρόπου ζωής και για τις μελλοντικές γενιές.

της αειφορίας στα σχολεία προϋποθέτει την κατανόηση της ανάγκης για αλλαγή των διδακτικών επιλογών και των παιδαγωγικών κατευθύνσεων.

1.4.1 Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών στην προώθηση της αειφορίας στο σχολείο

Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι αναμφίβολα μετασχηματιστικός, υπό την έννοια πως το σχολείο αναζητά τρόπους ενίσχυσης των μαθητών με δεξιότητες, αξίες και κριτική σκέψη προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης της αειφόρου γνώσης και της αντιμετώπισης των ζητημάτων της αειφόρου ανάπτυξης.

Ως εκ τούτου, ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή του διδακτικού προσωπικού των σχολείων, οι οποίοι θα αναλάβουν να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν στους μαθητές τους εκείνες τις συμπεριφορές, τις δράσεις και αξίες που θα επιφέρουν την αλλαγή και θα καλλιεργήσουν τον αειφορικό τρόπο σκέψης και δράσης. Αυτό σημαίνει πως το διδακτικό προσωπικό κάθε σχολείου (αλλά και το διοικητικό) διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην υιοθέτηση εκείνων των πρακτικών και μεθόδων που θα συμβάλλουν στον προσανατολισμό της εκπαίδευσης προς την αειφορία. Ο βασικός ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και συνεπώς η αξία της επαρκούς εκπαίδευσής τους προκειμένου να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός της διδακτικής διαδικασίας αναγνωρίζεται και στη στρατηγική εφαρμογής της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (UNESCO, 2005). Αξιοσημείωτο είναι ότι κατά το χρονικό διάστημα που οδήγησε στη δεκαετία της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (2005-2014) δημοσιεύτηκε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που ευνοούσε και υποστήριζε αυτού του είδους την εκπαίδευση (UNESCO, 2002).

Προκειμένου, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να είναι αποτελεσματικοί στο διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο, οφείλουν, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, και σύμφωνα με το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης (G.A.P.) να ενισχύσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και ικανότητές τους (τόσο οι ίδιοι όσο και οι εκπαιδευτές τους) ώστε να ανταποκρίνονται στις αρχές και αξίες της αειφόρου ανάπτυξης. Έχει αποφασιστεί, άλλωστε, σύμφωνα με τον υπο-στόχο 4c της στρατηγικής για την αειφόρο ανάπτυξη, πως ως το 2030 θα πρέπει να αυξηθεί σημαντικά η προσφορά των καταρτισμένων στις επιταγές της αειφορίας εκπαιδευτικών μεταξύ άλλων και μέσω της διεθνούς συνεργασίας για την κατάρτιση του συνόλου του διδακτικού προσωπικού των σχολείων τόσο στις αναπτυσσόμενες χώρες, αλλά ιδιαίτερα στις λιγότερο ανεπτυγμένες και τα μικρά νησιωτικά αναπτυσσόμενα κράτη

(UNESCO, 2021). Και φυσικά αυτό προϋποθέτει οραματιστές ηγέτες εκπαίδευσης έτοιμους να υπερβούν τις παραδεδομένες αντιλήψεις της μάθησης και εκπαίδευσης και τα παρωχημένα διδακτικά εγχειρίδια ώστε να ανακαλύψουν και να χρησιμοποιήσουν πραγματικούς και συμβολικούς τρόπους ένταξης της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στα σχολεία, αλλά και στη μη τυπική μάθηση (UNESCO, 2005).

Συνεπώς, από τα ανωτέρω προκύπτει πως για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε αυτή την αποστολή τους οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πρωτίστως να αντιληφθούν πως και ο δικός τους ρόλος οφείλει να διαφοροποιηθεί: δεν αποτελούν πλέον την αυθεντία της σχολικής τάξης, αλλά είναι οι καθοδηγητές και συντονιστές της διδακτικής διαδικασίας και όχι απλώς αυτοί που μεταφέρουν τη γνώση. Επίσης, είναι οι εμψυχωτές των μαθητών, αυτοί που συμβάλλουν στη διαμόρφωση εκείνου του σχολικού κλίματος που θα επιτρέπει την επικοινωνία και αλληλεπίδραση και θα επιτρέπει την εξέλιξη και ανάπτυξη όλων των μαθητών (οπότε, οφείλουν να διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες).

Επιπλέον, προκειμένου να συμβάλλουν στην αποτελεσματική προώθηση της αειφορίας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιληφθούν πως ο ρόλος τους είναι διττός: εκτός από το ότι διδάσκουν τις αρχές και το περιεχόμενο της έννοιας της *αειφορίας* είναι και οι ίδιοι διδασκόμενοι που εντάσσονται στην ομάδα όσων εκπαιδεύονται προς αυτή την κατεύθυνση. Οπότε, για να ανταποκριθούν και σε αυτό το ρόλο οφείλουν να διαμορφώνουν κατάλληλη συμπεριφορά και στάση απέναντι στη μάθηση, να θέτουν ρητούς μαθησιακούς στόχους, αλλά και να επιτελούν ενέργειες που συμβάλλουν στην εξέλιξη και ανάπτυξή τους και συντελούν στη μαθησιακή κατάσταση διατηρώντας την αυτονομία τους και λειτουργώντας ως δρώντα υποκείμενα (Κόκκος κ. ά., 2008).

Οι Rauch and Steiner (2013), αναφερόμενοι στη σημασία που έχει η κατάλληλη και σύμφωνη με τις επιταγές της αειφορίας εκπαίδευση όσων διδάσκουν στις σχολικές μονάδες, υποστηρίζουν πως το εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλει αρχικά να αποκτήσει (και να επικαιροποιεί σε τακτά χρονικά διαστήματα) γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με το σχεδιασμό εκείνων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσδιάζουν στην αειφόρο ανάπτυξη και στη συνέχεια να εφαρμόζει τις μεθοδολογικές διδακτικές προσεγγίσεις που είναι κατάλληλες για τη μετατροπή της εκπαίδευσης σε εκπαίδευση για την αειφόρο γνώση.

Κάποια βήματα προόδου προς την κατεύθυνση αυτή έχουν γίνει, ωστόσο, όπως φαίνεται από την έρευνα που διεξήγαγαν οι Cebrian and Junyent (2015), οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν

ακόμη αντιληφθεί πλήρως το ρόλο τους στην προώθηση της αειφορίας, αφού δίνουν προτεραιότητα στο να αποκτήσουν οι μαθητές/τριές τους γνώσεις και πρακτικές δεξιότητες σχετικές με το περιβάλλον και τις φυσικές επιστήμες έναντι της καλλιέργειας των ηθικών αξιών και της ανάπτυξης θετικών στάσεων απέναντι στη βιωσιμότητα. Πάντως από την έρευνά τους προκύπτουν -μεταξύ άλλων- τα ακόλουθα συμπεράσματα: οι θετικές επιπτώσεις που προκύπτουν από τη μελέτη της ανάπτυξης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι:

α) η ανάπτυξη των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών και των στρατηγικών αξιολόγησης προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της μάθησης αναφορικά με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη συντελεί στην καλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε πανεπιστημιακό επίπεδο, β) η διεπιστημονική εργασία και οι διεπιστημονικές πρακτικές, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η αποσαφήνιση των αξιών, η διαχείριση των συναισθημάτων, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η ομαδική εργασία θα πρέπει να ενισχυθούν μέσω μελετών προσανατολισμένων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έτσι ώστε η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και γ) οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αποκτήσουν ικανότητες που συνάδουν προς την εκπαίδευση για την αειφορία προκειμένου να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της εποχής (σελ. 16).

Ως εκ τούτου, σημαντικό βήμα θα ήταν η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται προς τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις γνώσεις, τις πρακτικές δεξιότητες, τα εργαλεία, τις στάσεις και τις ηθικές αξίες που θα τους επιτρέψουν να εφαρμόζουν την αειφορία στο σχολικό χώρο.

1.4.2 Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και τεχνικές προώθησης της αειφορίας

Η αειφόρος εκπαίδευση στηρίζεται στη συνεργατική μάθηση, η οποία παραπέμπει στο παιδαγωγικό δόγμα του Dewey (1897) που έδινε έμφαση στη βιωματική μάθηση, το ηθικό και κοινωνικό πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης και την προσδοκία ότι η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη θα πρέπει καλύπτει το ευρύτερο πρόγραμμα σπουδών (Nolet, 2009). Επιπλέον, απαιτεί την υιοθέτηση και εφαρμογή της διεπιστημονικής/διαθεματικής

προσέγγισης (Δημητρίου, 2009· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· Sterling, 2001) και έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα, υπό την έννοια πως επιτρέπει την αλλαγή του τρόπου σκέψης και δράσης των πολιτών ώστε αυτοί να καθίστανται ικανοί να αντιληφθούν πως η στροφή προς την αειφορία θα επιτρέψει την αποτελεσματική διαχείριση των πολύπλοκων προβλημάτων¹⁸ που υφίστανται στους διάφορους τομείς της καθημερινότητας (Wals & Jickling, 2002). Φυσικά, κάτι τέτοιο απαιτεί διαφορετικό τρόπο σκέψης, ακόμα κι αν αυτό συνεπάγεται την επανεξέταση αποκλινουσών ιδεολογικών απόψεων προκειμένου να μην απορρίπτονται τυχόν νέοι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσαν να επιτευχθούν κοινοί στόχοι (Dymitrow & Halfacree, 2018). Άλλωστε, σύμφωνα με τη Σωτηράκου (2005), η υιοθέτηση ενεργών και μαθητοκεντρικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων συμβάλλει στην αειφόρο ανάπτυξη, διότι μέσω αυτής οι μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων θα διαμορφώσουν νέες στάσεις, αξίες και αντιλήψεις που δε θα αναφέρονται μόνο στο περιβάλλον και την οικολογική συνείδηση, αλλά και στη βελτίωση της ποιότητας και των συνθηκών ζωής σε βάθος χρόνου. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να εφαρμοστούν εκείνες οι μέθοδοι που προάγουν την ενσυνειδητότητα (*mindfulness*), οι οποίες, σύμφωνα με τους Sajjad and Shahdaz (2020), αφορούν όχι την εννοιολογική επεξεργασία του νου, αλλά τη νοητική διαδικασία που εξαρτάται από το περιεχόμενο και βασίζεται στην εμπειρία, διότι μια εκπαίδευση που είναι βασισμένη στην ανάπτυξη της ενσυνειδητότητας δύναται να επιταχύνει την κοινωνική αειφορία. Και αυτό θα συμβεί ως απότοκος της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και της κοινωνικής ισότητας, της διαμόρφωσης ενός συνεκτικού κοινωνικού κεφαλαίου, καθώς και της διαφύλαξης των οικονομικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών ενδιαφερόντων των μελών μιας κοινωνίας, τα οποία επιτυγχάνονται μέσω της καλλιέργειας της ενσυνειδητότητας (Sajjad & Shahdaz, 2020).

¹⁸ Ακόμη και η ίδια η έννοια και το περιεχόμενο της αειφορίας είναι πολύπλοκη (*wicked problem*) υπό την έννοια πως απαιτεί από την ανθρωπότητα την μακροπρόθεσμη συνέχεια αυτού που έχει αξία στον κόσμο διατηρώντας από την μια το καλύτερο από αυτό που ήδη υφίσταται προωθώντας, παράλληλα, αλλαγές προς κάτι ακόμη καλύτερο. Αυτή η πολυπλοκότητα συνίσταται στην ανάγκη να αποδεχθεί η ανθρωπότητα την ευθύνη της και να ενεργήσει σε πολλά επίπεδα: να συγκρατήσει την «ατελείωτη» ανάπτυξη προς όφελος της οικονομικής βιωσιμότητας, να βρει λύσεις στο ζήτημα της περιβαλλοντικής κρίσης προς όφελος της περιβαλλοντικής αειφορίας και να ενδιαφερθεί για την κοινωνική ισότητα, την κοινωνική συνοχή, την δικαιοσύνη και την δημοκρατία ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική βιωσιμότητα. Ωστόσο, υφίστανται -μεταξύ των ατόμων και των κοινωνιών των διαφόρων χωρών- διαφορετικά πλαίσια αναφοράς, περιορισμοί και τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων ανά περίοδο, με αποτέλεσμα τη μη επίλυση αυτών (Dymitrow & Halfacree, 2018).

Η έμφαση στις νέες ενεργητικές και ομαδοσυνεργατικές τεχνικές διδασκαλίας, οι οποίες θέτουν στο επίκεντρο τον μαθητή, την ανάπτυξη των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων και την καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντι στον κόσμο που τον περιβάλλει, φανερώνεται και μέσα από το σκοπό που οφείλουν να εκπληρώνουν τα κέντρα εκπαίδευσης για την αειφορία μέσω του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού τους ρόλου. Μάλιστα, ο ρόλος τους δεν περιορίζεται μόνο στους μαθητές/τριες, αφού η εφαρμογή της αειφορίας στο επίπεδο της καθημερινής σχολικής πρακτικής είναι άρρηκτα συνυφασμένη και με τους εκπαιδευτικούς, διότι αυτοί καλούνται να αναλάβουν δράση και να χρησιμοποιούν παιδοκεντρικές και περισσότερο ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας αποβλέποντας στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων και την καλλιέργεια των γνώσεων που είναι χρήσιμες ώστε οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της οικονομικά, τεχνολογικά και επιστημονικά εξελισσόμενης πραγματικότητας, η οποία θα πρέπει να συνυφαίνεται με την αειφορία. Όπως, άλλωστε, προκύπτει από τη θέση που διατύπωσε ο μόνιμος αντιπρόσωπος της Ιαπωνίας στον Ο.Η.Ε., ο Ishikane Kimihiro, η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη διαδραματίζει μετασχηματιστικό ρόλο στην οικοδόμηση ενός βιώσιμου κόσμου που θα βασίζεται στην αλληλεγγύη και την αρμονία. Γι' αυτό, τόνισε την ανάγκη η διεθνής κοινότητα να αντιμετωπίσει έγκαιρα τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του προγράμματος της αειφόρου ανάπτυξης, όπως είναι το ψηφιακό χάσμα και η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών (UNESCO, 2019).

Στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Uitto and Saloranta (2017), αντανakλάται η σημασία που διαδραματίζει η εφαρμογή της διεπιστημονικής προσέγγισης στη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, από αυτή την έρευνα φάνηκε πως, από το σύνολο των διαστάσεων της αειφορίας (οικολογική, οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική κτλ.) που υφίστανται, οι εκπαιδευτικοί στη Φιλανδία επιλέγουν συγκεκριμένες διαστάσεις ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο έχουν εξειδικευτεί. Έτσι, για παράδειγμα, οι καθηγητές που διδάσκουν γεωγραφία και βιολογία επικεντρώνονται στην περιβαλλοντική-οικολογική διάσταση της αειφορίας, σε αντίθεση με τους διδάσκοντες μουσική, ιστορία και γλωσσικά μαθήματα που δίνουν έμφαση στην κοινωνική και πολιτισμική διάσταση της αειφορίας. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως, αν υπάρξει συνδυασμός όλων των γνωστικών αντικειμένων, οι μαθητές/τριες θα επωφεληθούν περισσότερο, διότι θα αναπτύξουν κριτική και αντιληπτική ικανότητα, θα καλλιεργήσουν τις δεξιότητες και ικανότητές τους και θα

επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, αφού δε θα έρχονται σε επαφή με τη γνώση αποσπασματικά, αλλά θα την αντιμετωπίζουν ως όλον.

Αυτό σημαίνει πως, για να μπορέσουν να υλοποιηθούν οι απαιτούμενες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, κρίνεται απαραίτητο να υπάρξει αναθεώρηση των υπαρχουσών αξιών από τα μέλη της κοινωνίας και υιοθέτηση των αρχών και αξιών της αειφόρου ανάπτυξης. Οπότε, μπορεί να ειπωθεί συμπερασματικά πως το σχολείο αποτελεί τη μήτρα εφαρμογής όλων των απαραίτητων αλλαγών και εκπαιδευτικών σχεδιασμών, αφού διαμορφώνει τις προϋποθέσεις και αποτελεί το φορέα αλλαγών στην εκπαίδευση και ευρύτερα στην κοινωνία. Προκειμένου, λοιπόν, να καταστεί αειφόρο θα πρέπει να αλλάξει νοοτροπία (Sterling, 1996) και αυτή η αλλαγή δε θα πρέπει να αφορά μόνο τη θεωρία, αλλά κυρίως την εφαρμογή των αρχών της αειφορίας σε πρακτικό επίπεδο, ήτοι στην καθημερινή σχολική πρακτική (Uzzell, Rutland & Whistance, 1995). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bourn (2016), το σχολείο οφείλει να εφαρμόζει μια ολιστική προσέγγιση κατά την οποία τα ποικίλα παγκόσμια θέματα θα ενσωματωθούν με τρόπο ώστε να αποτελούν τμήμα του θεσμικού ήθους του σχολείου. Και για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει εντός του σχολείου να πραγματοποιούνται δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τόσο συζητήσεις όσο και πρακτικές εφαρμογές.

1.4.3 Σύνδεση των μεθόδων διδασκαλίας με την αειφορία στην εκπαίδευση

Είναι αναμφισβήτητο πως η εκπαίδευση αποτελεί καταλυτικό παράγοντα στην επίτευξη των στόχων που θέτει η εκάστοτε κοινωνία και πολιτεία, καθώς συμβάλλει στη διατήρηση (ή/και στην αλλαγή) της κοινωνικής συνοχής. Συνεπώς, οι γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και συμπεριφορές που θα πρέπει να έχουν οι πολίτες τους καθιστούν ικανούς να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο (τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο) και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με την επίλυση των σύγχρονων προκλήσεων. Αυτό, άλλωστε, προκύπτει από την «Παγκόσμια Εκπαίδευση για το Δημοκρατικό Πολίτη και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (Δηλάρη, 2015).¹⁹

¹⁹ Συγκεκριμένα, στον υπο-στόχο 4.7 αναφέρεται ρητά ότι: «By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and nonviolence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development» (Δηλάρη, 2015· U.N., 2015).

Σύμφωνα, λοιπόν, με το «Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (*Global Action Programme on ESD*), η εκπαίδευση για την αειφόρο Ανάπτυξη ευθυγραμμίζεται με την Παγκόσμια Εκπαίδευση για την ιδιότητα του Πολίτη (*Global Citizenship Education*), γεγονός που προκύπτει από το ότι αναγνωρίστηκαν -και για τις δύο ανωτέρω έννοιες- οι ακόλουθες διαστάσεις: γνωστικές, κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και συμπεριφορικές δεξιότητες (Δηλάρη, 2015). Μάλιστα, η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων συνδέεται αναμφισβήτητα με την ανάγκη για βελτίωση του πλαισίου μάθησης που εφαρμόζεται στα σχολεία. Άλλωστε, στο αειφόρο σχολείο, που αποτελεί εξελισσόμενο οργανισμό μάθησης, θα πρέπει να εφαρμόζονται τεχνικές που προάγουν τη βιωματική παιδαγωγική και την ενεργητική μάθηση. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι μαθητές δε μπορεί να είναι παθητικοί ακροατές, αλλά οφείλουν να εργάζονται διερευνητικά και να παράγουν μαθησιακά έργα (Δηλάρη, 2015).

Σύμφωνα με τους Summers, Childs and Corney (2007), η κατανόηση οποιουδήποτε ζητήματος που σχετίζεται με την αειφόρο ανάπτυξη βασίζεται -σε μεγάλο βαθμό- σε επιστημονικές έννοιες και στοιχεία. Επίσης, ένα τέτοιο ζήτημα είναι σχεδόν πάντοτε αμφιλεγόμενο, αφού περιλαμβάνει αξιολογες κρίσεις και, συνεπώς, δε δύναται να επιλυθεί μόνο με αποδεικτικά στοιχεία. Καθίσταται, επομένως, αναγκαίο η διδασκαλία για την αειφόρο ανάπτυξη να γίνεται με ένα τρόπο ολοκληρωμένο (και όχι κατακερματισμένο), ώστε οι μαθητές/τριες να βιώνουν αυτά τα στοιχεία (δηλαδή, τις έννοιες, τις αποδείξεις, τις αντιπαραθέσεις) με ενιαίο και συνακόλουθα διεπιστημονικό τρόπο.

Επιπλέον, λόγω του ότι το αειφόρο σχολείο είναι προσανατολισμένο στη μάθηση για το μέλλον, καλεί τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές/τριες να στοχαστούν αναφορικά με την αξία της μάθησης, της συμμετοχής και της ανάληψης δράσης. Υπό αυτό το πρίσμα, εκτός από τη μεθοδολογία που εφαρμόζουν οι διδάσκοντες στα σχολεία, και τα γνωστικά αντικείμενα και -κατ' επέκταση- τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών οφείλουν να βασιστούν στις αρχές που επιβάλλει η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (Δηλάρη, 2015). Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα: Γιατί συμβαίνει αυτό;

Το Μάρτιο του 2005, σύμφωνα με το κείμενο της Διακήρυξης των Ηνωμένων Εθνών, τέθηκε σε ισχύ η αποκαλούμενη «Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη» συνοδευόμενη από μια ρητή δήλωση περί ύπαρξης κοινής συναίνεσης ως προς το ότι η εκπαίδευση αποτελεί την κινητήρια δύναμη αλλαγής που είναι επιτακτική ανάγκη να

επιτελεστεί (UNESCO, 2005). Αυτό βέβαια δε σημαίνει πως αρκεί απλώς το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων να λάβει μια εκπαίδευση προσανατολισμένη προς την αειφορία. Το ζητούμενο είναι το να κάνει πράξη τις επιταγές αυτής, ιδίως κατά τη διδακτική διαδικασία. Είναι, δηλαδή, σημαντικό το σχολικό περιβάλλον να είναι πλούσιο σε θετικά ερεθίσματα, να επιζητά και να εκπαιδεύει τους μαθητές/τριες στη συνεργασία σε ομάδες, την ανταλλαγή πληροφοριών και την επικοινωνία, να υποστηρίζει τη μάθηση μέσω της ανακάλυψης και της αυτενέργειας του μαθητή προκειμένου να τον εμπνεύσει ώστε να προκληθεί η μάθηση. Και για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, θα πρέπει το σχολείο να στραφεί σε πιο ενεργητικές και συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας που θα εμπλέκουν το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης επιτρέποντάς του να σκέφτεται μεθοδικά και κριτικά, ώστε να εφαρμόζει τη γνώση που έμαθε σε μελλοντικά προβλήματα που θα κληθεί να επιλύσει.

Τέτοιες ενεργητικές και μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι, για παράδειγμα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μάθηση που λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών δημιουργώντας ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, καθώς και η μάθηση που στηρίζεται στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν από τη μελέτη μιας περίπτωσης ή ενός σεναρίου. Βάσει αυτών οι μαθητές γίνονται αναστοχαστικοί, δημιουργικοί αφού κατασκευάζουν μόνοι τους τη γνώση, αποκτούν συνεργατικές δεξιότητες, προσαρμοστικότητα και ευελιξία στα δεδομένα που παρουσιάζονται κάθε στιγμή και εν γένει αποκτούν αυτοπεποίθηση ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις με αποτελεσματικότητα, αφού θα έχουν εκπαιδευτεί στο να εφευρίσκουν τρόπους να μαθαίνουν μόνοι τους, ήτοι οδηγούνται στην αειφορία της γνώσης (Dale & Newman, 2005). Ως εκ τούτου, οι στόχοι της αειφόρου ανάπτυξης στα σχολεία δύνανται να υλοποιηθούν μόνο μέσα από την επικέντρωση στο μαθητή και την υιοθέτηση των αντίστοιχων διδακτικών μεθόδων, παρέχοντάς του τη δυνατότητα σύνδεσης της γνώσης με την καθημερινή εμπειρία και της πολυεπίπεδης αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό, βέβαια, καταδεικνύει και τη διασύνδεση ανάμεσα στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζονται στα σχολεία και στη σκοποθεσία και την εν γένει φιλοσοφία εκπαίδευσης που τίθεται από την κεντρική ηγεσία, καθιστώντας σαφή την ανάγκη αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, έτσι ώστε να προάγεται η αειφορία σε κάθε της έκφραση.

Κεφάλαιο 2°. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Διεθνείς έρευνες σχετικά με την αειφορία

Αναμφισβήτητα, υπάρχουν έρευνες που καταπιάνονται με ζητήματα που αφορούν το χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, από έρευνα που πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα 2005 ως 2014, δηλαδή κατά την περίοδο που έλαβαν χώρα διασκέψεις της UNESCO (όπως, για παράδειγμα στη Nagoya της Ιαπωνίας το 2014), παρατηρήθηκε πως δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη να λάβει η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στοχευμένη κατεύθυνση, με αλλαγή της πολιτικής και των πρακτικών (ολιστική προσέγγιση και χρήση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στην εκπαίδευση).

Η έρευνα των Mogensen and Mayer (2005) συνιστά συγκριτική μελέτη των δύο σταδίων ενός ερευνητικού προγράμματος, της δράσης COMENIUS III, με τίτλο: «Σχολική ανάπτυξη μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης» (SEED), επέκταση της οποίας είναι η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Στην έρευνα αυτή, εκτός από την περιγραφή των αρχών και του περιεχομένου της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης διαφόρων χωρών του πλανήτη, αναζητήθηκαν επίσης τα ποιοτικά χαρακτηριστικά/στοιχεία που δύνανται να χρησιμοποιηθούν, σε επίπεδο σχολικών μονάδων, για την προώθηση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (E.A.A.). Πρόκειται για κριτήρια ποιότητας τα οποία επί της ουσίας συνοψίζουν τη σχολική/εκπαιδευτική φιλοσοφία που είναι συνυφασμένη με την έννοια της αειφορίας και παρέχουν ενδείξεις/γενικές περιγραφές που συμβάλλουν στη μετάβαση από τις αξίες της αειφορίας (σε θεωρητικό επίπεδο) σε εκπαιδευτικές ενέργειες και επιλογές. Τα κριτήρια αυτά αφορούν την ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας, τη σχολική διοίκηση και οργάνωση και τις σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινότητα, δηλαδή τρεις τομείς αναφοράς που θα πρέπει να βελτιωθούν προκειμένου να οδηγήσουν στην ανάπτυξη του σχολείου και στην επιδίωξη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη.

Σε έρευνα στο διαδίκτυο, και συγκεκριμένα στη βάση καταλογογραφημένων περιοδικών *Web of Science*, αναφορικά με τη θεματολογία των δημοσιεύσεων των σχετικών με τις έννοιες της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφορία κατά το διάστημα 2005-2014, διαπιστώθηκε πως η πλειονότητα αυτών αφορούσε άρθρα που κάλυπταν ζητήματα για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική έρευνα (περίπου 2.100 δημοσιεύσεις από ένα σύνολο περίπου 6.500, ενώ οι δημοσιεύσεις σχετικά με το περιβάλλον και την οικολογία

περιορίστηκαν στις μισές, ήτοι περίπου 1.200). Επίσης, ο μεγαλύτερος αριθμός δημοσιεύσεων αφορούσε περιοδικά που πραγματεύονται θέματα αειφορίας τα οποία προέρχονται, κατά κύριο λόγο, από τις Η.Π.Α. (1.698 δημοσιεύσεις), την Αγγλία (577 δημοσιεύσεις), την Κίνα (576 δημοσιεύσεις), την Αυστραλία (571 δημοσιεύσεις) και τον Καναδά (369 δημοσιεύσεις), γεγονός που δεικνύει τη σημασία που είχε σε αυτές τις περιοχές του πλανήτη η ενασχόληση με το εν λόγω θέμα. Άλλωστε, σε αυτές τις περιοχές αναπτύχθηκαν στρατηγικές για την εφαρμογή της δεκαετίας για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Από την άλλη, η Ελλάδα καταλαμβάνει την εικοστή θέση από το σύνολο των 25 χωρών με μόνο 90 δημοσιεύσεις (Ávila et al., 2018), στοιχείο ενδεικτικό του ερευνητικού ελλείμματος που παρατηρείται στην ελληνική επικράτεια όσον αφορά την προώθηση των ζητημάτων της αειφορίας.

Επιπροσθέτως, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι στην ίδια βάση καταλογογραφημένων περιοδικών *Web of Science* η έννοια της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφορία εμφανίζεται σε 5.924 άρθρα. Έτσι, από το σύνολο των βασικών πηγών δημοσιεύσεων των σχετικών με την αειφορία και την εκπαίδευση για την αειφορία στην WOS, η πλειοψηφία των άρθρων (181) εμφανίζεται στο περιοδικό *Procedia-Social and Behavioral Science*, όπου δημοσιεύονται ανακοινώσεις συνεδρίων και σχετικά με την αειφορία, έναντι του περιοδικού *Environmental Education Research* που επικεντρώνεται στην αειφορική εκπαίδευση από την περιβαλλοντική της διάσταση (135 άρθρα) (Ávila et al., 2018, σελ. 113). Οπότε, αυτό δηλώνει πως τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο παρατηρήθηκε ενδιαφέρον από τα αντίστοιχα περιοδικά για την ενασχόληση με την αειφορία. Ακόμη, από την ανωτέρω βάση καταλογογραφημένων περιοδικών συγκεντρώθηκαν είκοσι κατηγορίες μελετών στις οποίες εμφανίζονται οι έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης. Από αυτές τις είκοσι κατηγορίες, οι κατηγορίες της διοίκησης (2.209 δημοσιεύσεις), των περιβαλλοντικών μελετών (1.135 δημοσιεύσεις), της επιχειρηματικότητας (663 δημοσιεύσεις) και της εκπαιδευτικής έρευνας (653 δημοσιεύσεις) περιλάμβαναν πιο συχνά τις δύο έννοιες (Ávila, et al., 2018), στοιχείο που επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία ως προς το ότι η έννοια της αειφορίας δεν περιορίζεται μόνο στα σχετικά με το περιβάλλον και την οικολογία ζητήματα, αλλά αφορά και άλλες διαστάσεις της (την κοινωνία, την εκπαίδευση, την οικονομία), οι οποίες πρέπει να διερευνηθούν.

Στην έρευνα των Michalos, Creech, McDonald and Kahlke (2009) αποτυπώθηκε η προσπάθεια προώθησης της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, σε αυτή καταγράφηκαν τα αποτελέσματα της εφαρμογής ενός σχεδίου δράσης στα σχολεία των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης στην πολιτεία Μανιτόμπα του Καναδά. Βάσει ενός τριετούς προγράμματος δράσης (την περίοδο 2012-2015) μελετήθηκε και επιχειρήθηκε η μέτρηση της συμβολής της εκπαίδευσης στη μεταστροφή των μαθητών προς τον αειφορικό τρόπο σκέψης, την απόκτηση των αντίστοιχων γνώσεων και την υιοθέτηση βιώσιμου τρόπου ζωής. Η έρευνα έθεσε ως υπόθεση το ότι η επαρκής γνώση των επιταγών της αειφόρου ανάπτυξης θα οδηγεί και στην ανάπτυξη ανάλογης συμπεριφοράς και στάσεων και περιλάμβανε δύο μέρη: στο πρώτο, που διενεργήθηκε το 2009, το εκπαιδευτικό σύστημα της εν λόγω περιοχής συνεργάστηκε με το Διεθνές Ινστιτούτο Βιώσιμης Ανάπτυξης και εκπόνησαν από κοινού μια μελέτη όπου αναζήτησαν ένα εργαλείο μέτρησης του βαθμού κατανόησης, των στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών που συγκλίνουν προς την αειφόρο ανάπτυξη. Σε πρώτη φάση μελετήθηκαν τα παραπάνω στοιχεία ακριβώς ένα χρόνο μετά (το 2010) και τέσσερα χρόνια αργότερα (το 2014) η έρευνα επαναλήφθηκε στους ίδιους μαθητές/τριες ενώ αυτοί/ες φοιτούσαν ακόμη στο σχολείο. Από τα αποτελέσματα των δύο φάσεων της έρευνας αναδείχθηκαν τα ακόλουθα: α) η σημασία της παρατεταμένης εφαρμογής των αρχών της αειφόρου ανάπτυξης στην αλλαγή της νοοτροπίας, των αντιλήψεων και συμπεριφορών των μαθητών, β) δεδομένου του ότι ο μετασχηματισμός των στάσεων και αξιών συνιστά δύσκολο εγχείρημα, πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να δώσει βαρύτητα στην ενίσχυση του επιπέδου γνώσεων των μαθητών ώστε αυτές συνακόλουθα να οδηγήσουν στην υιοθέτηση περισσότερων βιώσιμων δράσεων και γ) διαπιστώθηκε έλλειμμα στον τρόπο πρόσβασης των μαθητών στην πληροφορία και στην υιοθέτηση δημοκρατικών μεθόδων από πλευράς των μαθητών, στοιχεία που επίσης σχετίζονται με την αειφορία και τη βιώσιμη κοινωνία και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ο βαθμός ένταξης των διαστάσεων της αειφορίας (περιβαλλοντική, οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική) στο σχολικό χώρο αποτέλεσε το θέμα της έρευνας των Uitto and Saloranta (2017), οι οποίοι διερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε 49 Γυμνάσια της Φιλανδίας. Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας φάνηκε η σύνδεση του ποσοστού ένταξης των διαστάσεων της αειφορίας στη σχολική καθημερινότητα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών και τη διδακτική τους εμπειρία (δηλαδή την επαγγελματική

ή μη ανάπτυξή τους). Επίσης, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί-φιλόλογοι, ιστορικοί και καθηγητές μουσικής επικεντρώθηκαν κατά κύριο λόγο στην κοινωνική και πολιτιστική διάσταση της αειφορίας, ενώ οι βιολόγοι και γεωγράφοι έδωσαν βαρύτητα στην οικολογική διάστασή της. Ακόμη, παρατηρήθηκε πως ο βαθμός ένταξης των διαστάσεων της αειφορίας στη διδακτική πράξη ήταν ανάλογος της υιοθέτησης ολιστικών/διεπιστημονικών προσεγγίσεων διδασκαλίας υπό την προϋπόθεση της επάρκειας γνώσεων στην εκπαίδευση για την αειφορία. Συνεπώς, από την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε η σύνδεση των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων με την αειφορία, υπό την έννοια πως όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τον διεπιστημονικό τρόπο διδασκαλίας, τόσο πιο πολύ ενέτασσαν όλες τις διαστάσεις της αειφορίας στη σχολική πρακτική. Ωστόσο, αυτό προϋποθέτει επαρκή εκπαίδευση στο σύνολο του διδακτικού προσωπικού ώστε η ένταξη της αειφορίας στα σχολεία να μην αποτελεί μεμονωμένο φαινόμενο που θα αφορά μόνο ορισμένες ειδικότητες εκπαιδευτικών.

Ο Dambudzo (2015) πραγματοποίησε έρευνα σε τέσσερα σχολεία της Ζιμπάμπουε, εκ των οποίων τα δύο βρισκόταν σε αστική περιοχή και τα υπόλοιπα σε αγροτική, ενώ σε όλα χρησιμοποιήθηκε το ίδιο αναμορφωμένο πρόγραμμα σπουδών, προσανατολισμένο προς την αειφόρο ανάπτυξη. Στόχος της έρευνας ήταν η εξέταση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων διδασκαλίας, δεδομένου του ότι σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης, στα μισά σχολεία εφαρμόστηκαν μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας και στα άλλα μισά δασκαλοκεντρικές μέθοδοι με έμφαση στην απόκτηση γνώσεων και υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τη σύνδεση της εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων και παιδοκεντρικών μεθόδων με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, την ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων και τη συνακόλουθη επαγγελματική ανάπτυξή τους, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας που δε συμβάλλουν στη βιώσιμη ανάπτυξη. Με λίγα λόγια, φάνηκε η σημασία της υιοθέτησης μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στην προώθηση των αρχών της αειφορίας.

Παρόμοιος ήταν και ο στόχος ενός προγράμματος που εφαρμόστηκε στη Νέα Ζηλανδία. Αρχικά, λειτούργησε από το 1990 πιλοτικά και σε αυτό συμμετείχαν σχολεία των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης, αποσκοπώντας -μέσα από μεθόδους βιωματικές- στην ανάπτυξη εκείνων των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών τα οποία θα τους βοηθούσαν

να καλλιεργήσουν ένα τρόπο σκέψης και δράσης συμβατό με όσα επιτάσσει η αειφορία. Το πρόγραμμα αυτό τέθηκε σε πλήρη εφαρμογή κατά το χρονικό διάστημα 2001-2019 με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή (μαθητών, καθηγητών, γονέων, τοπικών κοινοτήτων) και περιλάμβανε ως χαρακτηριστικά το σχεδιασμό, τη δράση και τη συνεργασία όλων αναφορικά με περιβαλλοντικές δραστηριότητες (Bolstad, Joyce & Hipkins, 2015), οπότε η έμφαση φάνηκε να δίνεται στην περιβαλλοντική διάσταση της αειφορίας.

Επικεντρωμένες στην αξιολόγηση των προγραμμάτων που βασίζονται στην προώθηση της αειφορίας στις σχολικές μονάδες είναι και οι έρευνες των Gough (2005) και Henderson and Tilbury (2004). Σύμφωνα με τον Gough (2005), ο οποίος καταγράφει τα ευρήματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση των εμπειριών έξι αειφόρων σχολείων στα οποία, στο πλαίσιο της εμπλοκής/συμμετοχής τους στο ευρύτερο πρόγραμμα των αειφόρων σχολείων, εφαρμόστηκε το σχέδιο δράσης «Stormwater» (για τη σωστή διαχείριση των υδάτων) σχετικά με την επίτευξη των εκπαιδευτικών, περιβαλλοντικών, οικονομικών και κοινωνικών δεικτών της ποιοτικής εκπαίδευσης, φάνηκε πως τα βιώσιμα σχολεία συνιστούν την καταλληλότερη στρατηγική για την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, στην εν λόγω έρευνα αναζητήθηκε η σχέση ανάμεσα στις προσδοκίες και το όραμα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης/εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη και αυτό της ποιοτικής εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από επιτόπια παρατήρηση στα σχολεία και από τις συνεντεύξεις με τους συντονιστές του προγράμματος και τους διευθυντές των συγκεκριμένων σχολείων έδειξαν ότι η συμμετοχή τους στο παραπάνω σχέδιο δράσης έχει οδηγήσει κάθε σχολείο στην επίτευξη οικονομικών, εκπαιδευτικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών αποτελεσμάτων, όπως είναι η ενεργός συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, η ανάπτυξη εκτεταμένων δεσμών επικοινωνίας και συνεργασίας με τις τοπικές κοινότητες και γενικά αποτέλεσε τη βάση για τη μελλοντική τους ανάπτυξη ως αειφόρα σχολεία και ως πρότυπα για άλλες σχολικές μονάδες.

Η δεύτερη έρευνα, των Henderson and Tilbury (2004), αντικατοπτρίζει την εμπειρία που προήλθε από την εφαρμογή προγραμμάτων που συνάδουν με την ανάπτυξη της αειφορίας στα σχολεία και επιχείρησε να απαντήσει σε ερωτήματα αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του αειφόρου σχολείου, την αποτελεσματική λειτουργία ενός προγράμματος για την

αιεφορία στο χώρο της εκπαίδευσης και να προσδιορίσει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία τέτοιων προγραμμάτων. Την έρευνα διεξήγαγε το τμήμα Περιβάλλοντος και Κληρονομιάς του Πανεπιστημίου Macquarie της Αυστραλίας με χρονική διάρκεια τέσσερις μήνες. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες για τον έλεγχο της επιτυχούς εφαρμογής των προγραμμάτων για την αιεφορία στο σχολείο. Αυτοί οι παράγοντες είναι οι ακόλουθοι: η ευθυγράμμιση με την εθνική στρατηγική και πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης, την επικοινωνία με τους ειδικούς κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων, η χρηματοδότηση αυτών, η τήρηση των αρχών της εκπαίδευσης για την αιεφόρο ανάπτυξη, η επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων στα προγράμματα, η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων. Το ζητούμενο βέβαια είναι η ύπαρξη ή η ανάγκη αναδιαμόρφωσης του πλαισίου που θα υποστηρίζει την πλήρη ενσωμάτωση των αρχών της αιεφορίας στις σχολικές μονάδες (λήψη πολιτικής απόφασης) και η συμφωνία όλων των εμπλεκόμενων για την πιστή εφαρμογή των αλλαγών που επιβάλλονται.

Επικεντρωμένη στους τρόπους προώθησης της εκπαίδευσης για την αιεφόρο ανάπτυξη είναι η μελέτη των Summers, Childs and Corney (2007). Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την αιεφόρο ανάπτυξη. Τα ερευνητικά δεδομένα προήλθαν από τρεις πηγές: από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στις σχολές αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μεταξύ των οποίων είχε αναπτυχθεί συνεργατική σχέση, τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε μεταπτυχιακούς φοιτητές των θετικών επιστημών και της γεωγραφίας, και τέλος σε ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους μέντορες αυτών των φοιτητών. Οι βασικότερες διαπιστώσεις που προέκυψαν από την εν λόγω έρευνα είναι οι ακόλουθες: α) οι φοιτητές έχουν καλύτερη κατανόηση της έννοιας της αιεφόρου ανάπτυξης έναντι των μεντόρων τους (και ιδίως αυτοί της γεωγραφίας), αν και τόσο οι μεν όσο και οι δε υστερούν σε αυτό, και β) το σχολείο δεν έχει αναπτυχθεί ακόμη επαρκώς υπό την έννοια των συντονισμένων/ συνεργατικών προσεγγίσεων προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης για την αιεφόρο ανάπτυξη. Αυτό σημαίνει πως καθίσταται απαραίτητη η επαγγελματική ανάπτυξη των μεντόρων που θα στοχεύει στη βαθύτερη κατανόηση των πτυχών της αιεφόρου ανάπτυξης, και άρα σε επαρκέστερη γνώση αυτών, η οποία θα συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη των συνεργατικών σχέσεων στο σχολείο. Επίσης, απαιτείται να

υπάρξουν στοχευμένες και συντονισμένες προσπάθειες ώστε το σχολείο να καταστεί αειφόρο.

Η έρευνα των Kennelly and Maxwell (2009) κατέγραψε τις εμπειρίες έξι νεοδιόριστων καθηγητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι παρακολούθησαν σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών διάρκειας τριών εβδομάδων κατά το τελευταίο έτος της φοίτησής τους πριν την ανάληψη υπηρεσίας. Το συμπέρασμα που προέκυψε βάσει των λεγομένων τους είναι πως αυτή η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικά σχεδιασμένη όσον αφορά τις δεξιότητες προγραμματισμού, οι οποίες θα τους βοηθούσαν να αντιμετωπίσουν την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, δηλαδή να υιοθετήσουν διεπιστημονικές προσεγγίσεις και να αναπτύξουν σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Συνεπώς, προκειμένου να αυξηθεί το ποσοστό εκπροσώπησης της εκπαίδευσης για την αειφορία στα σχολεία, δεν αρκεί απλώς η σχετική -με τις αρχές και το περιεχόμενο της αειφορίας- εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προτού αυτοί αναλάβουν υπηρεσία, αλλά θα πρέπει να δοθούν οι απαραίτητες ελευθερίες σε αυτούς και να καλλιεργηθούν ανάλογες δεξιότητες, ώστε να ενσωματώσουν την αειφορία σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής και όχι μόνο σε σχέση με τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

Και στη Ρουμανία σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Ilovan et al. (2019) για το επίπεδο γνώσης που είχαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης, των διαστάσεων της αειφορίας και τη συμμετοχή τους τόσο σε περιβαλλοντικά προγράμματα όσο και σε προγράμματα για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης, φάνηκε -μεταξύ άλλων- η επίδραση που ασκεί στους μαθητές η έμπρακτη υιοθέτηση πρακτικών που προάγουν το σεβασμό στο περιβάλλον και την αειφορία εν γένει (και όχι μόνο η θεωρητική προσέγγιση αυτών των ζητημάτων). Μάλιστα, από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας έγινε σαφές πως η αποτελεσματικότητα των δράσεων και προγραμμάτων που αφορούν την αειφορία και την αειφόρο εκπαίδευση είναι άμεσα συνυφασμένη με το επίπεδο και το βαθμό εμπλοκής των μαθητών σε αυτά. Έτσι, για παράδειγμα, ως λιγότερο αποτελεσματικές κρίθηκαν όσες πρακτικές περιλάμβαναν απλώς την παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων για την προστασία του περιβάλλοντος ή τη μελέτη αφισών, σε σχέση με τις πιο βιωματικές τεχνικές, γεγονός που δεικνύει τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την εισαγωγή των ενεργητικών διδακτικών μεθόδων αφού αυτές προάγουν την αυτενέργεια,

την ελευθερία δράσης και πρωτοβουλίας και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και τους οδηγούν προς την αειφορία της γνώσης.

Τέλος, σύμφωνα με τους Dessein, Soini, Fairclough and Horlings (2015) και βάσει του ευρωπαϊκού δικτύου έρευνας με τίτλο «Ανακαλύπτοντας την πολιτιστική αειφορία», το οποίο χρηματοδοτήθηκε από το ερευνητικό πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης «Horizon 2020», και το οποίο λειτούργησε την περίοδο 2011-2015, δόθηκε η δυνατότητα σε ερευνητές από διάφορες χώρες να ανταλλάξουν απόψεις, ιδέες και εμπειρίες, καθώς και να βελτιωθούν μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια. Απώτερος σκοπός του προγράμματος ήταν το να εφοδιαστούν οι φορείς χάραξης πολιτικής των επιμέρους χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης με εργαλεία προκειμένου η πολιτιστική διάσταση της αειφορίας να αποτελέσει κλειδί για την αειφόρο ανάπτυξη. Στο εν λόγω δίκτυο συμμετείχαν συνολικά 100 ερευνητές από 25 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και από την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία και το Ισραήλ. Τα αποτελέσματα ήταν: α) η έκδοση μιας σειράς βιβλίων των εκδόσεων *Routledge* για την προώθηση της πολιτιστικής διάστασης της αειφορίας, β) η διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε αναφορικά με την προσέγγιση της έννοιας της πολιτιστικής αειφορίας, γεγονός που αντανάκλα τη διαφορετική στόχευση, αντίληψη και τις αρχές ανάμεσα στους διάφορους ερευνητές, πολιτικούς φορείς και υπευθύνους στη λήψη αποφάσεων, γ) ο μετασχηματιστικός ρόλος που ασκεί η πολιτιστική διάσταση της αειφορίας στην αειφόρο ανάπτυξη.

2.2 Έρευνες σχετικά με την αειφορία στην ελληνική επικράτεια

Από τη βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε προέκυψε εν γένει η ελλιπής γνώση του περιεχομένου και των διαστάσεων της αειφορίας. Φαίνεται, δηλαδή, πως περισσότερο αναγνωρισμένη στην Ελλάδα είναι η περιβαλλοντική διάσταση της αειφορίας (έναντι των άλλων) και γενικότερα η περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Στην έρευνα της Φράγκου (2017), η οποία επικεντρώθηκε στους εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν τα στελέχη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή ασχολήθηκαν με αυτή στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, προέκυψε πως αυτοί είναι θετικά διακείμενοι προς την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης και τη συμβολή της στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Επιπλέον, υποστήριξαν πως η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία (Ε.Π.Α.) τούς προσέφερε γνώσεις αναφορικά με την κοινωνία,

την οικονομία, την ανάπτυξη και την εν γένει διασφάλιση της ποιότητας ζωής και απαιτούσε την ενεργό δράση όλων των πολιτών. Ακόμη, βάσει αυτής της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία για κατάλληλη εκπαίδευση και συνεχή επιμόρφωση ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της Ε.Α.Α. (εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη), η οποία ανέφεραν πως θα πρέπει να έχει ως βασικό χαρακτηριστικό τη σύνδεση της σχολικής πρακτικής με το θεωρητικό πλαίσιο της αειφορίας. Παρόλα αυτά, η έρευνα δεν επεκτάθηκε στον τρόπο αυτής της σύνδεσης, ήτοι στις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που οφείλουν να εφαρμόζουν όσοι διδάσκουν στις σχολικές μονάδες, αφού η επιλογή αυτών προωθεί ή δυσχεραίνει αντίστοιχα τη διδακτική διαδικασία και είναι συμβατή ή μη με όσα επιτάσσει η αειφορία.

Επιπλέον, αρκετές είναι οι μελέτες που αφορούν τη σύνδεση του περιβάλλοντος και της εκπαίδευσης με την αειφόρο ανάπτυξη, από τις οποίες ωστόσο απουσιάζει η επικέντρωση στη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την αειφόρο γνώση. Συγκεκριμένα, στην έρευνα που πραγματοποίησε η Κανάση (2017), στην οποία διερευνήθηκαν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη, προέκυψε πως αυτοί συνδέουν τις έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης αποκλειστικά με το περιβάλλον. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, δηλωτικό της παραπάνω διαπίστωσης, αποτελεί ένα νέο πρόγραμμα σπουδών που σχεδίασε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής το 2014 με τίτλο «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Το πρόγραμμα αυτό επικεντρώθηκε στην ευαισθητοποίηση των μαθητών αποκλειστικά σε περιβαλλοντικά ζητήματα, ενώ έκανε μόνο μνεία στην ανάγκη διασύνδεσης των αρχών της αειφορίας με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Σπυροπούλου-Κατσάνη, 2014).

Με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της προσχολικής βαθμίδας εκπαίδευσης σχετικά με τις ανάγκες κατάλληλης εκπαίδευσης αυτών ώστε να δύνανται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ασχολήθηκε η έρευνα των Δημητρίου και Χατζηνικήτα (2003). Από την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε: α) η ανάγκη να διευρύνουν το γνωστικό τους επίπεδο όσον αφορά τα ζητήματα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι σε θέση να τα εφαρμόζουν στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, καθώς και β) η ανάγκη αναμόρφωσης των προγραμμάτων εκπαίδευσης

του διδακτικού προσωπικού, ώστε να δύνανται να είναι αποτελεσματικοί στην προώθηση της εκπαίδευσης που αφορά το περιβάλλον.

Οι Καραμέρης, Ράγκου & Παπανικολάου (2006) ερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης, της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.), καθώς και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στη μικτή αυτή έρευνα δόθηκε βαρύτητα στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης της ελληνικής επικράτειας, οι οποίοι ασχολήθηκαν με προγράμματα και δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ως προς τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της αειφόρου ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών δεν είχε σαφή γνώση επί του θέματος, ενώ το άλλο 1/3 γνώριζε την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης, αλλά όχι σε βάθος και ως προς όλες τις πτυχές της. Ακόμη, αναφορικά με τις διαστάσεις της αειφορίας προέκυψε πως περίπου το 1/5 εκ των υποκειμένων της έρευνας επικεντρώθηκε στην περιβαλλοντική διάσταση, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών έκανε λόγο και για την κοινωνική διάσταση, ενώ ιδιαίτερα χαμηλό είναι το ποσοστό όσων γνώριζαν και την οικονομική διάσταση της ανωτέρω έννοιας.

Οι Δημοπούλου και Μπαμπίλα (2010) στην έρευνά τους επικεντρώθηκαν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε με απώτερο σκοπό την αποτελεσματική εκπόνηση σχετικών επιμορφωτικών δράσεων. Από αυτή την ποσοτική έρευνα προέκυψε πως περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών χρειάζεται να αποκτήσει γνώσεις σχετικά με τους στόχους, τις αρχές και γενικότερα σχετικά με τις έννοιες που διδάσκουν στους μαθητές/τριές τους. Επιπλέον, οι μισοί εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα αντιμετώπισαν θετικά την επιμόρφωση που δέχτηκαν αναφορικά με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Εντύπωση προκαλεί στην έρευνα αυτή πως σχεδόν το 40% των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσε το σχετικό ερωτηματολόγιο εξέφρασε την επιθυμία η εκπαίδευσή του να περιλαμβάνει την εκμάθηση και ανάπτυξη μεθόδων και στρατηγικών διδακτικής προσέγγισης του αντικειμένου που καλείται να διδάξει, και μάλιστα αυτό να γίνεται με τρόπο βιωματικό, στοιχείο που αντικατοπτρίζει τη σημασία της κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική εφαρμογή της αειφορίας στις σχολικές μονάδες και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.

Είναι χαρακτηριστικό πως στην εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας (2019) με αρ. πρωτ. 190790/Δ7/4-12-2019 ορίζεται πως το σχεδιασμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων αναλαμβάνουν οι αρμόδιοι συντονιστές του εκπαιδευτικού έργου. Τίθεται, ωστόσο, το ερώτημα αναφορικά με το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα ανωτέρω προγράμματα και, κυρίως, για το αν και κατά πόσο η θεωρία γίνεται πράξη, ήτοι αν υφίσταται και σε τι ποσοστό πρακτική εφαρμογή όσων ορίζει η πολιτεία σε σχέση με την υλοποίηση της αειφορίας (όλων των διαστάσεων αυτής) στις σχολικές μονάδες.

Στην έρευνά της, η Παπαναούμ (1997) κατέγραψε τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης αναφορικά με το ρόλο της εκπαίδευσης στην πρόληψη και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, ήτοι τη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης. Από όσα προέκυψαν φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι και ευαισθητοποιημένοι στα περιβαλλοντικά ζητήματα και επιδιώκουν τη γνώση αυτή να την μεταδώσουν στους μαθητές/τριές τους, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν επιζητούν περαιτέρω επιμόρφωση.

Με ζητήματα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση ασχολήθηκε και ο Γούπος (2005), ο οποίος μελέτησε το βαθμό ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με προγράμματα περιβαλλοντικής φύσης και το είδος των θεμάτων αυτών. Τα σημαντικότερα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε είναι η ανάγκη ένταξης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολείο, όχι ως ένα επιπλέον μάθημα, αλλά ως διεπιστημονικό μάθημα, υπό την έννοια πως θα αντλεί τις έννοιες και το περιεχόμενο και άλλων επιστημών. Επίσης, φάνηκε απαραίτητη η αναθεώρηση του περιεχομένου των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ώστε αυτά να διευρυνθούν και ακόμη παρατηρήθηκε πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση, αν και είναι μια έννοια γνωστή στην εκπαιδευτική κοινότητα, αντιμετωπίστηκε εντούτοις ως περιθωριακή από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

Από την έρευνα της Στάχτιαρη (2020) καθίσταται φανερό πως η σχολική μονάδα δύναται να αποτελέσει χώρο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι ικανοί να μεταδώσουν στους μαθητές/τριες τις σχετικές αρχές και αξίες και παράλληλα να τους ενθαρρύνουν ώστε να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό ενός πιο βιώσιμου μέλλοντος.

Γενικότερα, δηλαδή, από τη μέχρι τώρα αναφορά στις έρευνες που είχαν ως κεντρική θεματολογία την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού διαπιστώνεται η ανάγκη επιμόρφωσης αυτού. Αυτό που απουσιάζει, ωστόσο, είναι η σύνδεση αυτής της εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων με την πρακτική εφαρμογή της στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Βέβαια, σε έρευνα που πραγματοποίησε η Σφακιανάκη (2019) σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου παρατηρήθηκε πως ανάμεσα στις ανάγκες αυτών συγκαταλέγεται και η κατάλληλη εκπαίδευση για την αξιοποίηση διδακτικών και τεχνικών προώθησης της αειφόρου ανάπτυξης, ωστόσο εκφράστηκε η επιθυμία αυτό το επιμορφωτικό πρόγραμμα να έχει προαιρετικό χαρακτήρα και να πραγματοποιείται εντός σχολικού ωρολογίου προγράμματος από τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Θα μπορούσε, λοιπόν, να υποστηριχθεί πως βάσει της ανωτέρω έρευνας δεν έχει ακόμη καταστεί σαφής η σημασία της ένταξης της αειφορίας στο σχολικό χώρο, δεδομένου του ότι αυτή θα πρέπει να συνδεθεί με τη γενικότερη αλλαγή της αντίληψης και νοοτροπίας των ανθρώπων, και κατ' επέκταση και τις μεθόδους διδασκαλίας που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική διαδικασία. Οπότε, θα πρέπει να τους αφορά όλους και να αποτελέσει τη νέα φιλοσοφία του σχολείου και της κοινωνίας εν συνόλω· εν ολίγοις, να γίνει τρόπος ζωής, ώστε να μην τίθενται διλήμματα περί υποχρεωτικότητας της εφαρμογής της ή μη.

Η ανάγκη αυτή αποτυπώθηκε στην έρευνα που πραγματοποίησε ο Μπαλούγιας (2015) σε εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Β' Περιφέρειας Αθήνας. Δηλαδή, εξέφρασαν την επιθυμία για εισαγωγή των ευέλικτων μορφών διδασκαλίας και μάθησης στα σχολεία. Συγκεκριμένα, μόλις ένα μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε πως το σημερινό ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει τη γνώση σε διαθεματικό επίπεδο. Αυτό που ισχύει σε γενικές γραμμές είναι η απουσία σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και η μη ενίσχυση των βιωματικών δράσεων στους μαθητές. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί τάχθηκαν υπέρ της εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες του σημερινού σχολείου και να μετατραπεί αυτό σε αειφόρο, αφού συσχέτισαν την καινοτομία με την εν γένει βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την προαγωγή της γνώσης. Ωστόσο, δεν υπήρχε σαφής

αναφορά στη σύνδεση των καινοτομικών δράσεων με μεθόδους και τεχνικές της διδακτικής πράξης που θα προάγουν την αειφορία.

Από τη σύνοψη, λοιπόν, των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε διεθνές και εθνικό επίπεδο αναφορικά με την έννοια της αειφορίας, της αειφόρου ανάπτυξης και των αναγκών που αυτές γεννούν για προσαρμογή του διδακτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων στις απαιτήσεις που προκύπτουν και αλλαγή της νοοτροπίας και των αντιλήψεων, μπορούμε να συμπεράνουμε πως φαίνεται ότι έχει απασχολήσει τους μελετητές σε μεγάλο βαθμό το θεωρητικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο και περιεχόμενο της αειφόρου ανάπτυξης και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (Ε.Α.Α.) (πρβλ. Huckle & Sterling, 1996· Reid, 2002· Φλογαίτη, 2006). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη να εκπαιδευτούν και να προσαρμοστούν στις ανάγκες της εποχής ώστε να είναι αποτελεσματικοί στην άσκηση του διδακτικού τους έργου. Το νομοθετικό πλαίσιο (οι εγκύκλιοι) προώθησης της αειφορίας στα σχολεία υφίσταται -τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, αν και αυτό είναι σχετικά πρόσφατο σε σύγκριση με αυτό που ισχύει για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Ποιοι είναι όμως οι παράγοντες που αποτελούν προσκόμματα στην αλλαγή πλεύσης προς ένα σύγχρονο σχολείο, ικανό να ανταποκριθεί στην εποχή, να εμψυχήσει στους πολίτες και την κοινωνία αξίες δημοκρατικές και ένα τρόπο σκέψης και δράσης αειφορικό; Και πώς συνδέονται οι διδακτικές τεχνικές και μέθοδοι με την αειφορία στην εκπαίδευση; Αυτά είναι μερικά από τα ερωτήματα που επιζητούν απαντήσεις προκειμένου να καλυφθεί το κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία και να αλλάξει η υφιστάμενη κατάσταση, αρχής γενομένης από το σχολικό χώρο.

Κεφάλαιο 3^ο. Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Σκοπός, στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία, όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, αποβλέπει στη διερεύνηση των απόψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ανάγκη που προκύπτει για την κατάλληλη εκπαίδευσή τους κατά την εφαρμογή διεπιστημονικών και μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στα πλαίσια του αειφόρου σχολείου. Συγκεκριμένα, αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις δύο προαναφερθείσες βαθμίδες εκπαίδευσης, σχετικά με τις έννοιες της αειφορίας και του αειφόρου σχολείου και αναζητούνται οι λόγοι που επιβάλλουν τη στροφή προς το αειφόρο σχολείο, και συγκεκριμένα προς τις μαθητοκεντρικές διδακτικές πρακτικές. Τέλος, καταγράφονται οι ανάγκες που γεννά η εφαρμογή της αειφορίας στο σχολείο ως προς την επαρκή εκπαίδευση των διδασκόντων στα σχολεία, και παράλληλα προσδιορίζεται η ύπαρξη πιθανών εμποδίων που δυσχεραίνουν τη μετάβαση προς το αειφόρο σχολείο, θέτοντας προσκόμματα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της αειφορίας.

Η έρευνα, όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, καλείται να δώσει απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είναι άρρηκτα συνυφασμένα με τον σκοπό που περιγράφεται παραπάνω: α) Πώς αντιλαμβάνονται οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το περιεχόμενο της έννοιας της αειφορίας και, πιο συγκεκριμένα, του αειφόρου σχολείου; β) Ποιοι λόγοι επιβάλλουν τη στροφή προς το αειφόρο σχολείο και τις σύγχρονες μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας; γ) Ποιες είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας και στις προκλήσεις που δημιουργεί η στροφή από το συμβατικό στο αειφόρο σχολείο; δ) Ποια εμπόδια υφίστανται, αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά και γενικότερα, που δυσχεραίνουν την ενσωμάτωση της αειφορίας στα σχολεία;

Ως εκ τούτου, το πρώτο ερώτημα αντιστοιχεί στον πρώτο στόχο της έρευνας, ήτοι στην καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον προσεγγίζουν τις έννοιες της αειφορίας και του αειφόρου σχολείου. Έπειτα, επιδιώκεται ο εντοπισμός των λόγων που συνηγορούν υπέρ της στροφής προς το αειφόρο σχολείο και της υιοθέτησης

μαθητοκεντρικών και διεπιστημονικών μεθόδων κατά τη διδακτική διαδικασία (δηλαδή, ο δεύτερος στόχος αντιστοιχεί με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα). Ακολούθως, η έρευνα επικεντρώνεται στην καταγραφή των αναγκών για στοχευμένη εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού των σχολείων πρώτης και δεύτερης βαθμίδας, οι οποίες προκύπτουν λόγω της εφαρμογής της αειφορίας στα σχολεία (τρίτο ερευνητικό ερώτημα). Τέλος, αποτυπώνονται οι λόγοι που ανακόπτουν την πορεία μετάβασης στο αειφόρο σχολείο (οπότε, υφίσταται αντιστοιχία ανάμεσα στον τελευταίο ερευνητικό στόχο και το τέταρτο και τελευταίο ερώτημα της έρευνας).

3.2 Η μεθοδολογική προσέγγιση

Λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω κρίθηκε καταλληλότερη η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, υπό την έννοια ότι μελετώνται οι απόψεις των εμπλεκομένων υποκειμένων (των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) προκειμένου να ανακαλυφθούν νέες πτυχές του φαινομένου που εξετάζεται, ήτοι οι ανάγκες που δημιουργεί η αειφορία στην εκπαίδευση σε σχέση με τις συνακόλουθες απαιτήσεις που γεννώνται αναφορικά με την εκπαίδευση των διδασκόντων στα σχολεία. Άλλωστε, η ποιοτική έρευνα είναι κατάλληλη για τη λεπτομερή κατανόηση των απόψεων που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για τα ζητήματα που τίθενται. Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα κρίνεται κατάλληλη όταν δεν είναι γνωστές οι μεταβλητές που πρέπει να διερευνηθούν (Creswell, 2016).

Συγκεκριμένα, από το σύνολο των διαθέσιμων μεθόδων ποιοτικής έρευνας επιλέχθηκε η φαινομενολογική έρευνα. Οι λόγοι για τους οποίους κρίθηκε καταλληλότερη είναι οι ακόλουθοι: α) η φαινομενολογία, υπό την ευρύτερη έννοια, βλέπει τη συμπεριφορά ως κάτι που καθορίζεται από φαινόμενα της εμπειρίας και όχι βάσει της εξωτερικής αντικειμενικής πραγματικότητας (Cohen & Manion, 1997) και β) εστιάζει στην εμπειρία των υποκειμένων (στην προκειμένη περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) αποβλέποντας στην περιγραφή και κατανόηση της δικής τους οπτικής (Robson, 2010) και στην αναζήτηση των αναγκών τους για ενθάρρυνση και παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης ώστε να δύνανται -ακολουθώντας- να ενστερνιστούν και να προάγουν τις αρχές της αειφορίας, διότι με αυτόν τον τρόπο θα παρέχουν στους

μαθητές/τριές τους αποτελεσματική εκπαίδευση και μάθηση που θα πληροί τα χαρακτηριστικά της αειφόρου γνώσης.

Άλλωστε, η φαινομενολογική ερευνητική προσέγγιση επιδιώκει να περιγράψει την ουσία ενός φαινομένου (η οποία αναπαριστά την αληθινή φύση αυτού) ερευνώντας το υπό την οπτική όσων έχουν σχετικό βίωμα αυτού και επιχειρώντας να περιγράψει το νόημα αυτής της εμπειρίας δίδοντας απαντήσεις σε δύο καίρια ερωτήματα: α) ποιο το περιεχόμενο του βιώματος των υποκειμένων της έρευνας και β) με ποιον τρόπο το βίωσαν. Αυτό σημαίνει πως η φαινομενολογία δίνει βαρύτητα στο πώς το υποκείμενο προσλαμβάνει και κατανοεί ένα φαινόμενο (ήτοι, μια βιωμένη εμπειρία), σε τί συνίσταται αυτή, καθώς και στη σημασία που έχει αυτό το φαινόμενο στη δική του υποκειμενική εμπειρία (Manen, 2017· Neubauer, Witkop & Varpio, 2019). Και με τον όρο «βιωμένη εμπειρία» δε νοείται κάποιας μορφής βαθιά εμπειρία ή ένα θεμελιώδες γεγονός, αλλά η απλή και καθημερινή εμπειρία που έχει ένα υποκείμενο στη ζωή του και η οποία θα πρέπει να μελετηθεί με αναγωγή στην εποχή προκειμένου να είναι αποτελεσματική η διερεύνηση των πρωταρχικών και εννοιολογικών νοημάτων που διαπερνούν την καθημερινή ζωή του εκάστοτε υποκειμένου, επηρεάζοντάς τον, και τα οποία αντανακλώνται σε αυτή την εμπειρία του. Απώτερος στόχος της φαινομενολογικής προσέγγισης είναι η ανακάλυψη του τρόπου με τον οποίο το ίδιο το φαινόμενο “δείχνει” τον εαυτό του επηρεάζοντας το/τα ερευνητικό/α υποκείμενο/α (Manen, 2017).

3.3 Δειγματοληψία της έρευνας

Είναι γνωστό πως σε μια έρευνα λειτουργούν οι παράγοντες *δαπάνες, χρόνος και δυνατότητα πρόσβασης* με αποτέλεσμα πολλές φορές να μην είναι δυνατό/εφικτό να γίνουν μετρήσεις στο σύνολο του πληθυσμού. Οπότε, αντί γι’ αυτό επιλέγεται μια μικρότερη ομάδα ή υποσύνολο του πληθυσμού με τρόπο ώστε η γνώση που προκύπτει να είναι αντιπροσωπευτική του συνολικού πληθυσμού που μελετάται στην έρευνα (Cohen & Manion, 1997).

Επιπροσθέτως, επειδή η ποιοτική έρευνα επιλέγεται όταν προτεραιότητα δίδεται στην εις βάθος διερεύνηση ενός φαινομένου κεντρικής σημασίας, και όχι στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, οι συμμετέχοντες σε αυτή προσδιορίστηκαν με κριτήριο την καλύτερη

κατανόηση των ζητημάτων που τέθηκαν στην έρευνα και γι' αυτό το λόγο η επιλογή τους έγινε σκόπιμη και εμπρόθετα (Creswell, 2016).

Ο πληθυσμός της έρευνας από τον οποίο αντλήθηκε το δείγμα ήταν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε σχολεία διαφόρων περιοχών της ελληνικής επικράτειας και το διάστημα κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν από τις αρχές Απριλίου ως τα τέλη Μαΐου.

Για την επιλογή του δείγματος της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη "ποιοτική" δειγματοληψία μέσω της οποίας επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που, όντας εν ενεργεία, δύνανται να βοηθήσουν στη λεπτομερή κατανόηση του υπό εξέταση φαινομένου παρέχοντας στην ερευνήτρια χρήσιμες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αειφορία και τη θέση τους εντός του σύγχρονου αειφόρου σχολείου. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε η τεχνική της χιονόμπαλας (Creswell, 2016), η οποία επιλέχθηκε επιζητώντας την τήρηση των κάτωθι προϋποθέσεων: α) το δείγμα της έρευνας να διακρίνεται από διαφορετικό βαθμό εργασιακής εμπειρίας (δηλαδή, να διαθέτει από μικρή διδακτική εμπειρία έως και να είναι αρκετά έμπειρο στο χώρο της εκπαίδευσης και β) από το διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν βάσει και της ειδικότητας που έχουν. Έτσι, μέσω της τεχνικής της χιονόμπαλας, σύμφωνα με την οποία το αρχικό δείγμα (δύο εκπαιδευτικοί/φοιτητές του Ε.Α.Π.) παρέπεμψαν την ερευνήτρια σε άλλα τέσσερα άτομα (πρώτο κύμα) και αυτά σε ακόμη τέσσερις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, προέκυψε μια ομάδα δέκα ατόμων, τα οποία διακρίνονται -ως επί το πλείστον- για το διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τον τόπο (κεντρικά ή στην περιφέρεια) όπου υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί. Επίσης, ο διαφορετικός βαθμός διδακτικής εμπειρίας που διαθέτουν όσοι αποτέλεσαν το ερευνητικό δείγμα συνέβαλε στο να αναζητηθεί -από την πλευρά της ερευνήτριας- η ύπαρξη τυχόν διαφοροποίησης στις απόψεις τους αναφορικά με το βαθμό κατανόησης και απόδοσης σημασίας στην ανάγκη εφαρμογής σύγχρονων, αειφορικών και μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας.

3.4. Τεχνική συλλογής των δεδομένων

3.4.1. Περιγραφή της τεχνικής συλλογής των δεδομένων

Βάσει του σκοπού της έρευνας και των ερωτημάτων στα οποία επικεντρώθηκε η εν λόγω ποιοτική έρευνα, και προκειμένου για τη συλλογή των δεδομένων, επιλέχθηκε ως τεχνική η συνέντευξη και συγκεκριμένα, λόγω και των ιδιαίτερων συνθηκών που προκλήθηκαν εξαιτίας της πανδημίας, προκρίθηκε ως καταλληλότερη η τηλεφωνική συνέντευξη στην οποία κάθε εκπαιδευτικός συμμετείχε ατομικά. Μάλιστα, πριν από κάθε συνέντευξη έγιναν οι απαραίτητοι έλεγχοι για τη σωστή χρήση της μαγνητοφώνησης της συνέντευξης και προκειμένου να διαπιστωθεί η τυχόν ύπαρξη τεχνικών προβλημάτων, και επιπλέον εξασφαλίστηκε ένα περιβάλλον ήσυχο, κατά το δυνατόν, άνετο και φιλικό, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν πιθανές διακοπές στη διαδικασία της συνέντευξης. Αυτό κατέστη δυνατό με δύο τρόπους: α) επιλέχθηκε η ώρα κατά την οποία θα πραγματοποιούνταν κάθε συνέντευξη σε συνεννόηση με τους συμμετέχοντες, ώστε να είναι διαθέσιμοι από προσωπικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις και β) πραγματοποιήθηκε μια δοκιμαστική συνέντευξη ώστε να ελεγχθεί πως δεν υφίστανται τεχνικής φύσης δυσκολίες.

Η συνέντευξη αποτελεί εν γένει μια τεχνική που χρησιμοποιείται συνήθως στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας και, κυρίως, όταν είναι αδύνατη η άμεση παρατήρηση των συμμετεχόντων. Επομένως, μέσω αυτής και με τη χρήση ανοιχτών και γενικών ερωτήσεων, επιδιώκεται η έκφραση των απόψεων, των συναισθημάτων και των εμπειριών των υποκειμένων της έρευνας, δίχως αυτή (η έκφραση) να περιορίζεται από τον ερευνητή (Creswell, 2016). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Robson (2010), η επιλογή της ερευνητικής συνέντευξης κρίνεται επιβεβλημένη όταν απαιτείται η διατύπωση των προσωπικών αφηγήσεων των συμμετεχόντων για το ζήτημα που ερευνάται.

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης, διότι περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις των οποίων η διάταξη δύναται να διαφοροποιηθεί ανάλογα με τον εκάστοτε συνεντευξιαζόμενο/η. Παράλληλα, χάρη στην τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης παρέχεται η δυνατότητα τόσο στους συμμετέχοντες σε αυτή όσο και στον ερευνητή/τρια να θέσουν διευκρινιστικού τύπου ερωτήματα, μειώνοντας -με τον τρόπο αυτό- την πιθανότητα παρερμηνείας. Επιπλέον, υπάρχει -κατά περίπτωση- η δυνατότητα -από την πλευρά του ερευνητή/τριας για παράλειψη ή/και προσθήκη συγκεκριμένων ερωτημάτων προς τους συνεντευξιαζόμενους ανάλογα με την περίπτωση (Robson, 2010).

Εκτός αυτού, πρόκειται για μια τεχνική που δίνει τη δυνατότητα στο συνεντευκτή α) να εντάξει ερωτήσεις τέτοιες που να βοηθούν τόσο τους ερωτώμενους να αναλύσουν την εμπειρία τους όσο και την ερευνήτρια να καταλήξει σε συμπεράσματα σχετικά με το νόημα αυτής της εμπειρίας και β) να προβεί σε καλύτερη εκτίμηση των ορίων των γνώσεων των ερωτώμενων, επιτρέποντας την ανάδειξη μη αναμενόμενων απαντήσεων -από πλευράς των συνεντευξιαζομένων- οι οποίες ενδεχομένως να συνδέονται με ζητήματα και διαστάσεις των υπό διερεύνηση ζητημάτων που δεν έχουν αναδειχθεί ή εξεταστεί έως τώρα (Kerlinger, 1969). Συνεπώς, είναι αναμφισβήτητο πως όλα τα παραπάνω επιτρέπουν μεγάλη ευελιξία, ελευθερία και προσφέρουν καλύτερο πλαίσιο για την επικοινωνία ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (Cohen & Manion, 1997).

3.4.2. Το ερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων

Σύμφωνα με το πρωτόκολλο της συνέντευξης (βλ. παράρτημα Ι της εργασίας), το σύνολο των ερωτήσεων που τέθηκαν στους ερωτώμενους διαιρέθηκε σε τρεις άξονες, εκ των οποίων ο πρώτος (άξονας Ι: Προσωπικά στοιχεία) αφορούσε ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στο να "σπάσουν τον πάγο" και να κινητοποιήσουν τους συμμετέχοντες. Στο πλαίσιο αυτό τέθηκαν ερωτήσεις σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης αυτών, τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν, την εργασιακή σχέση με την οποία υπηρετούν και την εργασιακή/διδασκική τους εμπειρία. Στη συνέχεια ακολούθησε η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος όσον αφορά τις έννοιες της αειφορίας και της αειφορίας στην εκπαίδευση (άξονας ΙΙ: Ερωτήματα αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της αειφορίας και του αειφόρου σχολείου). Γι' αυτό το λόγο, αναζητήθηκε ο βαθμός γνώσης των παραπάνω εννοιών (όσον αφορά το περιεχόμενο, τις αρχές και αξίες που συνάδουν με τις εν λόγω έννοιες), η συμμετοχή (ή μη) των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια σχετικά με την αειφορία και την εκπαίδευση για την αειφορία η οποία πιθανότατα θα επηρεάζει τη στάση τους σε σχέση με τα υπό διερεύνηση ζητήματα, η άποψή τους σχετικά με τη διαφοροποίηση του αειφόρου από το παραδοσιακό σχολείο και τη δυνατότητα πολυεπίπεδης ενσωμάτωσης της αειφορίας στο σχολείο (στη δομή, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διδακτική διαδικασία, τις υλικοτεχνικές υποδομές κτλ.). Επιπροσθέτως, καταγράφηκαν οι αντιλήψεις τους για τις προϋποθέσεις επίτευξης της αειφορίας (σε όλες τις διαστάσεις της) στις σχολικές μονάδες και τα πλεονεκτήματα που αυτή επιφέρει. Τέλος, με τον τρίτο άξονα των ερωτήσεων

(άξονας III: Ερωτήματα αναφορικά με τις ανάγκες εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών) επιδιώχθηκε η έκφραση της γνώμης αυτών σχετικά με την ανάγκη ενίσχυσης των γνώσεων (θεωρητικό επίπεδο) και δεξιοτήτων τους (πρακτικό επίπεδο) στις έννοιες της αειφορίας και του αειφόρου σχολείου, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις που γεννά η στροφή προς το αειφόρο σχολείο, τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει η εκπαίδευση αυτή, τους φορείς που θα αναλάβουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, και τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τόσο την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού που διδάσκει στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της αειφορίας όσο και τη μετάβαση προς το σύγχρονο αειφόρο σχολείο.

Μέσω των ανωτέρω ερωτήσεων δόθηκε στους συμμετέχοντες η δυνατότητα να αναπτύξουν με λεπτομέρεια τις θέσεις τους, και παράλληλα στην ερευνήτρια η ευκαιρία να σκιαγραφήσει μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα των αντιλήψεων των υποκειμένων της έρευνας για τα ζητήματα που τους τέθηκαν. Έτσι, με τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου επιχειρήθηκε η κάλυψη του συνόλου των ερευνητικών ερωτημάτων και η άντληση πληροφοριών αναφορικά με τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες που διαμορφώνονται -στο σχολικό επίπεδο, αλλά και αναφορικά με την εκπαίδευση των ιδίων) λόγω της υιοθέτησης των επιταγών της αειφορίας σε κάθε πτυχή του σχολείου, και κυρίως κατά τη διδακτική διαδικασία.

3.5. Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Μετά τη συγκέντρωση των δεδομένων των συνεντεύξεων ακολούθησε η κωδικοποίηση, ανάλυση και ερμηνεία αυτών με στόχο να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν (βλ. σελ. 55).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Creswell (2016), απώτερος σκοπός της διαδικασίας ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων είναι η διατύπωση απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο στάδιο για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την ποιοτική έρευνα περιλάμβανε τη διερεύνηση των δεδομένων αυτών, δηλαδή την εξέταση των στοιχείων που προήλθαν μετά το πέρας των συνεντεύξεων, ώστε η ερευνήτρια να αποκομίσει μια πλήρη εικόνα αυτών και να αποκτήσει μια γενική αίσθηση και σημασία των όσων ειπώθηκαν από τους συμμετέχοντες, αλλά και να βοηθηθεί αναφορικά με τον τρόπο

οργάνωσης των δεδομένων. Έτσι, τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις οργανώθηκαν σε φακέλους αρχείων και στη συνέχεια οι ηχογραφήσεις των δέκα συνεντεύξεων μετατράπηκαν/μεταγράφηκαν με το χέρι σε δεδομένα κειμένου. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε η ανωτέρω διαδικασία είναι: α) πρόκειται για μια σχετικά μικρή βάση δεδομένων που έπρεπε να αναλυθεί και β) η ερευνήτρια δεν ήταν εξοικειωμένη με τη χρήση ποιοτικού λογισμικού προγράμματος υπολογιστή. Μάλιστα, προκειμένου από την ανάλυση αυτών των απομαγνητοφωνημένων κειμένων να μπορούν να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνήτρια εξέταζε συνεχώς το πρωτόκολλο της συνέντευξης, ώστε να εντοπίσει το είδος του περιεχομένου που θα πρέπει να περιληφθεί στο απομαγνητοφωνημένο σώμα κειμένου. Ακολούθως, στο δεύτερο στάδιο ανάλυσης του κειμένου των δέκα συνεντεύξεων, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν, δηλαδή το κείμενο της καθεμιάς συνέντευξης χωριστά χωρίστηκε σε τμήματα και σε αυτά αποδόθηκαν τίτλοι/επικεφαλίδες με τρόπο που να περιγράφεται με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ακρίβεια η σημασία του κάθε τμήματος κειμένου. Χάρη στη διαδικασία της κωδικοποίησης η ερευνήτρια διευκολύνθηκε στο να βγάλει νόημα από τα δεδομένα του κειμένου και να διαπιστώσει την πιθανότητα επικάλυψης ορισμένων κωδικών. Μετά την κωδικοποίηση ολόκληρου του κειμένου της καθεμιάς συνέντευξης, δημιουργήθηκαν λίστες του συνόλου των κωδικοποιημένων λέξεων και οι παρόμοιοι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν, ώστε ο αριθμός τους να είναι διαχειρίσιμος, ενώ παράλληλα ελέγχθηκε (με την επιστροφή στα αρχικά δεδομένα) η πιθανότητα ανάδυσης νέων κωδικών. Κατά το τρίτο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων όλοι οι επιμέρους κώδικες ταξινομήθηκαν και από αυτούς προέκυψαν ευρύτερα θέματα και υπο-θέματα, με αποτέλεσμα την καλύτερη ανάλυση και ερμηνεία εκείνων των δεδομένων που παρείχαν χρήσιμα στοιχεία που διευκόλυναν την επεξεργασία και εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων.

Ένας λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε ως καταλληλότερη τεχνική ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων η θεματική ανάλυση είναι ότι μέσω της θεματικής ανάπτυξης των δεδομένων επιτρέπεται στην ερευνήτρια η βαθιά κατανόηση του κεντρικού φαινομένου που ερευνάται, ήτοι η αναζήτηση του βαθύτερου νοήματος των εμπειριών των υποκειμένων της έρευνας οι οποίες καθόρισαν τις ιδέες και αντιλήψεις τους σχετικά με την ανάγκη στροφής των σχολικών μονάδων στην αειφορία. Επιπροσθέτως, η τεχνική της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων επιλέχθηκε και λόγω του ότι οι γνώσεις της ερευνήτριας για το υπό διερεύνηση θέμα υπήρξαν περιορισμένες, οπότε τα ίδια τα εμπειρικά δεδομένα που

συλλέχθηκαν βάσει των συνεντεύξεων την καθοδήγησαν προς την επαγωγική αυτή μέθοδο. Ακόμη, λόγω του ότι τα θέματα συνιστούν επί της ουσίας συγκέντρωση παρόμοιων κωδικών δεδομένων απαλλαγμένων από επικαλύψεις και πλεονασμούς προκειμένου να σχηματιστεί μια κεντρική ιδέα, είναι ιδιαίτερα βοηθητικά για την ερμηνεία των δεδομένων και διευκολύνουν τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2016). Έτσι, από όλη την παραπάνω διαδικασία προέκυψαν τα ακόλουθα θέματα τα οποία παρουσιάζονται - μαζί με τους κωδικούς των δεδομένων) στον πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1: Κωδικοποίηση και σχηματισμός θεμάτων κατά τη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας

Θέματα	Υπο-θέματα	Κωδικοί
Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την «αιεφορία» και την «αιεφορο ανάπτυξη»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Η έννοια της αιεφορίας και της αιεφορου ανάπτυξης 2. Αξίες σχετικά με την αιεφορία 3. Αξίες σχετικά με την αιεφορία στην εκπαίδευση 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Μακροπρόθεσμος στόχος 2. Βραχυπρόθεσμος στόχος 3. Σχετίζεται κυρίως με το περιβάλλον 4. Διασφάλιση της ισορροπίας των τριών πυλώνων της αιεφορίας 5. Διασφάλιση ποιότητας ζωής στο παρόν και μέλλον 6. Ανάπτυξη και βελτίωση σε διάφορους τομείς 1. Σεβασμός και προστασία του περιβάλλοντος 2. Ενεργός δράση των πολιτών 3. Δικαιοσύνη 4. Ενσυναίσθηση 1. Καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης 2. Δικαιοσύνη 3. Αλληλεγγύη 4. Συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας 5. Περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση
Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το αιεφορο σχολείο	<ol style="list-style-type: none"> 1. Χαρακτηριστικά του παραδοσιακού σχολείου 2. Χαρακτηριστικά του αιεφορου σχολείου 3. Προϋποθέσεις για τη μετάβαση στο αιεφορο σχολείο 4. Λόγοι μετάβασης στο αιεφορο σχολείο 5. Αποτελέσματα της εισαγωγής της αιεφορίας στο σχολείο 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ο εκπαιδευτικός ως αυθεντία 2. Προσκόλληση στο σχολικό εγχειρίδιο 3. Δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας 4. Κλειστό στην κοινωνία 1. Σύνδεση με την κοινωνία 2. Μαθητοκεντρικές/Διεπιστημονικές μέθοδοι διδασκαλίας 3. Καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτικού 4. Ανάπτυξη δράσεων/καινοτόμων προγραμμάτων 5. Σύγχρονες υλικοτεχνικές υποδομές 1. Εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας 2. Ανάπτυξη συνεργασίας και αλληλεπίδραση των μελών του σχολείου 3. Ανάληψη πρωτοβουλιών από τη σχολική μονάδα 1. Παρωχημένα διδακτικά εγχειρίδια 2. Παρωχημένα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας 3. Σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες 4. Φύση του σχολείου 1. Αυτενέργεια των μαθητών/Δραστηριοποίηση 2. Περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση 3. Αιεφορία της γνώσης 4. Χειραφέτηση
Απόψεις για τις ανάγκες εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην αιεφορία	<ol style="list-style-type: none"> 1. Χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών 2. Φορείς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην αιεφορία 3. Εμπόδια στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που αναστέλλουν τη μετάβαση στο αιεφορο σχολείο 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Απόκτηση γνώσεων για το περιεχόμενο και τις αρχές της αιεφορίας 2. Απόκτηση δεξιοτήτων χειρισμού Η/Υ 3. Βιωματική εκπαίδευση 4. Παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών 1. Εκπαίδευση από επίσημους φορείς (Πανεπιστήμια, Κ.Π.Ε.) 2. Εκπαίδευση από καταρτισμένους εκπαιδευτές 1. Απουσία κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτών 2. Ματαιώση προσδοκιών των εκπαιδευτικών/έλλειψη κινήτρων στροφής προς την αιεφορία 3. Προσωπικά/οικογενειακά προβλήματα 4. Απουσία θεσμικού πλαισίου προώθησης της αιεφορίας 5. Χάσμα μεταξύ θεωρίας-πράξης σχετικά με την προώθηση της αιεφορίας

Τέλος, κρίθηκε σκόπιμο, προκειμένου να διαφανούν τα κοινά σημεία και οι αποκλειόμενες απόψεις μεταξύ των συμμετεχόντων υποκειμένων της έρευνας, αλλά και να δοθεί η ρεαλιστική εικόνα των ποιοτικών δεδομένων των συνεντεύξεων, να αναφερθούν εκείνα τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που πιστοποιούν τις απόψεις που διατυπώθηκαν (βλ. επόμενη ενότητα), ενώ παράλληλα με αυτό τον τρόπο δόθηκε η δυνατότητα στον αναγνώστη να σχηματίσει όσο το δυνατό πληρέστερη εικόνα όσων προέκυψαν κατά την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων.

3.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

3.6.1 Εγκυρότητα και αξιοπιστία των διαδικασιών

Η ερευνητική διαδικασία επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν την εγκυρότητα αυτής. Έτσι, τα χαρακτηριστικά τόσο του συνεντευκτή όσο και των ερωτηθέντων σε μια έρευνα (ήτοι, οι απόψεις τους και η συμπεριφορά τους, η τάση του πρώτου να επιδιώκει να εκμαιεύσει από τους ερωτώμενους εκείνες τις απαντήσεις που συνάδουν με τις δικές του, τυχόν παρανοήσεις των λεγομένων των συμμετεχόντων στην συνέντευξη κτλ.) πολύ συχνά λειτουργούν ως πηγές μεροληψίας που δυσχεραίνουν την επίτευξη της εγκυρότητας της έρευνας (Cohen & Manion, 1997). Επιπροσθέτως, τα δεδομένα των συνεντεύξεων ενδέχεται να είναι παραπλανητικά, υπό την έννοια πως οι ερωτηθέντες της συνέντευξης μπορεί να εκφράζουν την άποψη που θέλει να ακούσει ο ερευνητής, ή η παρουσία του ερευνητή μπορεί να επηρεάζει τις απαντήσεις του συμμετέχοντα στην έρευνα. Συνεπώς, στην έρευνα αυτή έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί κατά το δυνατόν η εγκυρότητα και αξιοπιστία. Άλλωστε, λόγω του ότι η έρευνα που διεξήχθη είναι ποιοτική και επομένως ερμηνευτική, η ερευνήτρια πρέπει να είναι «αυτοστοχαστική σχετικά με το ρόλο της στην έρευνα, με το πώς ερμηνεύει τα ευρήματα αυτής, και με το πώς η προσωπική και πολιτική της ιστορία διαμορφώνει την ερμηνεία της» (Creswell, 2016, σελ. 259).

Είναι γνωστό πως η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή/τριας και των συμμετεχόντων συμβάλλει στη θετική στάση και ανταπόκριση όσων συμμετέχουν στην έρευνα στις ερωτήσεις που τους τίθενται. Οπότε, μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας εξασφαλίστηκε ένα ευχάριστο κλίμα πριν την πραγματοποίηση της καθεμιάς από τις

συνεντεύξεις, το οποίο επιτεύχθηκε με την ενημέρωση των συμμετεχόντων για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, τη χρονική διάρκεια αυτής, τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας αυτών, την ενημέρωση για τον ακριβή χρόνο και τρόπο διεξαγωγής των συνεντεύξεων με σεβασμό προς τους ίδιους και τον διαθέσιμο χρόνο τους.

Σε μια προσπάθεια διασφάλισης της εγκυρότητας όσων ειώθηκαν στις συνεντεύξεις και της ερμηνείας των ευρημάτων που προέκυψαν από την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική του ελέγχου των ερωτηθέντων (*respondent validation*). Άλλωστε, βασικό μειονέκτημα της διαδικασίας της συνέντευξης σε μια έρευνα είναι η πιθανότητα διαστρέβλωσης/παρανόησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε αυτή, όπως προαναφέρθηκε. Επίσης, η παραπάνω στρατηγική χρησιμοποιήθηκε και λόγω του ότι επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας, η οποία αναμφισβήτητα είναι περισσότερο υποκειμενική σε σύγκριση με την ανάλυση στην ποσοτική έρευνα, υπό την έννοια πως διαφορετικοί ερευνητές μπορεί να καταλήξουν σε διαφορετική κωδικοποίηση και να εξάγουν διαφορετικά θέματα από αυτή, γι' αυτό το λόγο ο έλεγχος της εγκυρότητας είναι καθοριστικής σημασίας για τη μείωση ενδεχόμενων σφαλμάτων.

Συγκεκριμένα, μετά από σχετική δήλωση/έκφραση της επιθυμίας τους, ζητήθηκε γραπτώς από δύο εκ των δέκα συμμετεχόντων στην έρευνα (μέσω αποστολής email σε αυτούς) να ελέγξουν τα απομαγνητοφωνημένα στοιχεία των συνεντεύξεων καθώς και την ακρίβεια της αναφοράς (ήτοι, το αν τα θέματα που αναδείχθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων των δικών τους συνεντεύξεων είναι ακριβή και αν η ερμηνεία που δόθηκε σε αυτά είναι ορθή και αντιπροσωπευτική) (Creswell, 2016). Με αυτό τον τρόπο είχαν τη δυνατότητα να προβούν σε σχόλια και παρατηρήσεις (Burns, 2000). Έτσι, χάρη στις επισημάνσεις του ενός εκ των δύο ερωτώμενων, η ερευνήτρια προχώρησε στην αντικατάσταση ενός κωδικού που είχε αρχικά εξάγει κατά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Συγκεκριμένα, αναφορικά με ερώτηση για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης και τη δήλωση του εκπαιδευτικού πως η εν λόγω έννοια εμπεριέχει την ανάπτυξη (συμπεριλαμβανομένης της πράσινης ανάπτυξης) και την πρόοδο, δόθηκε η εντύπωση στην ερευνήτρια πως η αειφόρος ανάπτυξη προσεγγίζεται από τον ερωτώμενο ιδεολογικά. Ως εκ τούτου, ο κωδικός "ιδεολογική προσέγγιση" αντικαταστάθηκε με τον κωδικό "ανάπτυξη και βελτίωση σε διάφορους τομείς".

Αναφορικά με τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας, οι ερευνητές οφείλουν να είναι «σχολαστικοί, προσεκτικοί και τίμιοι και να μπορούν ανά πάσα στιγμή να το αποδείξουν μέσω της πλήρους καταγραφής των δραστηριοτήτων τους κατά τη διεξαγωγή της έρευνας» (Robson, 2010, σελ. 209). Γενικά, η αξιοπιστία σε μια έρευνα εξασφαλίζεται όταν τα αποτελέσματα αυτής είναι συνεπή με την πάροδο του χρόνου, δηλαδή όταν, όσες φορές και αν επαναληφθεί η ίδια διαδικασία σε βάθος χρόνου, θα επιφέρει τα ίδια αποτελέσματα (Creswell, 2016).

Από αυτό καθίσταται σαφές πως η επίτευξη της αξιοπιστίας δεν είναι εφικτή σε απόλυτο βαθμό, ιδιαίτερα όσον αφορά την ποιοτική έρευνα (Golafshani, 2003). Ένας από τους λόγους για τους οποίους μπορεί να συμβεί αυτό είναι ο εξής: κατά το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ των δύο μετρήσεων των αντιλήψεων των υποκειμένων μιας ποιοτικής έρευνας είναι αναπόφευκτο το να έχουν προκληθεί αλλαγές στη συμπεριφορά, στον τρόπο σκέψης και δράσης τους ως αποτέλεσμα ωρίμανσης, επαγγελματικής ανάπτυξης ή και κούρασης που θα επηρεάσουν τη στάση των εκπαιδευτικών έναντι του υπό διερεύνηση θέματος. Επομένως, η εξασφάλιση της αξιοπιστίας, ιδιαίτερα όσον αφορά την ποιοτική έρευνα, αποτελεί δύσκολο εγχείρημα.

Συνεπώς, δεδομένου του ότι, σύμφωνα με τον Creswell (2016), μερικοί παράγοντες που οδηγούν σε μη αξιόπιστα αποτελέσματα είναι οι ακόλουθοι: «α. τα ερωτήματα στα εργαλεία είναι διφορούμενα και ασαφή, β. οι συμμετέχοντες είναι κουρασμένοι, νευρικοί και παρερμηνεύουν τα ερωτήματα» (σελ. 160), διασφαλίστηκε πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα θα βρίσκονται σε περιβάλλον ήσυχου και οικείου προς αυτούς και θα διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο προκειμένου να μπορεί να διεξαχθεί και να ολοκληρωθεί η συνέντευξη απρόσκοπτα. Με αυτό τον τρόπο το ευχάριστο κλίμα που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όπως δήλωσαν οι ίδιοι, τούς έδωσε τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και να απαντήσουν στο σύνολο των ερωτημάτων που τους τέθηκαν.

3.6.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της τεχνικής συλλογής δεδομένων

Η επίτευξη της εγκυρότητας του εργαλείου συλλογής δεδομένων, στην προκειμένη περίπτωση της συνέντευξης, συνδέεται με την αναγνώριση και τον έλεγχο των προκαταλήψεων που αναπόφευκτα υπάρχουν, αλλά και με τον περιορισμό των στοιχείων που την εμποδίζουν.

Συγκεκριμένα, βασική πηγή μεροληψίας -αναφορικά με τη συνέντευξη ως τεχνική συλλογής δεδομένων- αποτελεί το ίδιο το περιεχόμενο των ερωτήσεων που τίθενται κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Γι' αυτό το λόγο, επιδιώχθηκε η -κατά το δυνατό- προσεκτική διατύπωση των ερωτήσεων της συνέντευξης, ώστε αυτές να πληρούν τα κριτήρια της σαφήνειας και της ακρίβειας. Παράλληλα, σε μια προσπάθεια να επιτευχθεί η εγκυρότητα της παραπάνω τεχνικής, το πρωτόκολλο της συνέντευξης (βλ. παράρτημα Ι) δόθηκε στην α' επιβλέπουσα της εργασίας, η οποία διαπίστωσε τυχόν ασάφειες στη διατύπωση των ερωτημάτων της συνέντευξης και έλεγξε το βαθμό πληρότητας των ερωτήσεων αναφορικά με τη συνάφειά τους με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα και το στόχο της έρευνας.

Όσον αφορά την επίτευξη αξιοπιστίας της τεχνικής που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, θα μπορούσε να ειπωθεί πως η αξιοπιστία αυτή αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα μιας έρευνας δύνανται να αναπαραχθούν ξανά με παρόμοια μεθοδολογία. Αυτό σημαίνει πως στην περίπτωση που χρησιμοποιηθούν δύο τεχνικές (για παράδειγμα, η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο) ή η ίδια τεχνική χρησιμοποιηθεί από την ίδια ερευνήτρια ή από άλλους ερευνητές μετά από ορισμένο χρονικό διάστημα στα ίδια υποκείμενα και αναφορικά με το ίδιο υπό εξέταση θέμα, θα προκύψουν τα ίδια αποτελέσματα. Ωστόσο, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι: α) ο ποιοτικός ερευνητής θα πρέπει «να παραδέχεται τη μεροληψία του και να αναγνωρίζει τους περιορισμούς στις μεθόδους της μελέτης» (Creswell, 2016, σελ. 260), β) λόγω του ότι η διαδικασία της επανάληψης της τεχνικής της συνέντευξης, με τον τρόπο που αναφέρθηκε παραπάνω, ή και της τριγωνοποίησης (δηλαδή, της χρήσης και άλλων ερευνητών ή του συνδυασμού μεθόδων, πχ. της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου), δεν εξασφαλίζει *per se* την αντικειμενικότητα των δεδομένων που θα συγκεντρωθούν, η αξιοπιστία της τεχνικής συλλογής δεδομένων είναι δύσκολο να επιτευχθεί.

3.7. Ζητήματα δεοντολογίας

Η διεξαγωγή μιας έρευνας, οποιοδήποτε σκοπό και αν υπηρετεί, οφείλει να στηρίζεται σε στοιχεία που εκμαιεύει ο εκάστοτε ερευνητής τηρώντας τους βασικούς κανόνες δεοντολογικής ηθικής, αφού με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται -μεταξύ άλλων- ο σεβασμός των υποκειμένων της έρευνας.

Η εφαρμογή των αρχών δεοντολογίας στην εν λόγω έρευνα περιλάμβανε τα εξής:

α) η συμμετοχή των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην έρευνα υπήρξε εθελοντική. Η ερευνήτρια εξασφάλισε τη συναίνεση των υποκειμένων της έρευνας μέσω ενός εντύπου που κλήθηκαν να συμπληρώσουν πριν τη διεξαγωγή της έρευνας (Creswell, 2016).

β) κοινοποιήθηκαν προς τους συμμετέχοντες στην έρευνα οι πληροφορίες που αφορούν στην έρευνα (δηλ. η φύση, ο σκοπός της έρευνας, το χρονικό διάστημα της υλοποίησής της, η διάρκεια διεξαγωγής των συνεντεύξεων, η δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις), και εξασφαλίστηκε η απαιτούμενη άδεια για την μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, διότι αυτά τα στοιχεία επηρεάζουν την απόφασή τους να ανταποκριθούν θετικά στην έρευνα (Creswell, 2016).

γ) έγινε προσπάθεια προστασίας των στοιχείων της προσωπικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Μάλιστα, επειδή η συμμετοχή τους σε μια προς με πρόσωπο συνέντευξη δε δύναται να περιλαμβάνει ανωνυμία, υπήρξε -από την πλευρά της ερευνήτριας- δήλωση εμπιστευτικότητας και ενημέρωση προς τα υποκείμενα της συνέντευξης πως οι απαντήσεις τους θα μαγνητοφωνηθούν. Επιπλέον, επιλέχθηκε η απόδοση διαφορετικών ονομάτων από τα πραγματικά ονόματα καθενός από τους συμμετέχοντες, και η ανάλυση και αναφορά των δεδομένων που προέκυψαν στηρίχθηκε σε αυτά (Cohen & Manion, 1997).

Κεφάλαιο 4^ο. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων

Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα προκύπτει πως όλοι είναι κάτοχοι πτυχίου ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ σχεδόν όλοι έχουν κάνει σπουδές μεταπτυχιακού επιπέδου (οι μισοί από αυτούς δεν έχουν ακόμη ολοκληρώσει τις εν λόγω σπουδές, ενώ τρεις είναι κάτοχοι και μεταπτυχιακού διπλώματος).

Επιπροσθέτως, θα πρέπει να αναφερθεί πως, από όσους συμμετείχαν στην έρευνα, την πλειοψηφία αποτελούν οι γυναίκες (επτά), ενώ μόνο τρεις είναι άντρες. Πάντως, σχεδόν όλοι διδάσκουν φέτος σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκονται σε διαφορετικές περιοχές της ελληνικής επικράτειας (όπως φαίνεται από τον Πίνακα 2, οι τέσσερις διδάσκουν σε σχολεία της Θεσσαλίας, πέντε σε σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας και μία εκπαιδευτικός υπηρετεί σε σχολείο στην Πελοπόννησο).

Πίνακας 2: Σύνοψη των προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων στην έρευνα

Ονόματα εκ/τικών	Διδακτική εμπειρία (σε έτη)	Εκπ/κή βαθμίδα διδασκαλίας	Γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας
Άννα	11	Γυμνάσιο Θεσσαλίας	Φιλολόγος ελληνικής γλώσσας
Βασίλης	27	Γενικό Λύκειο Βόλου	Φιλολόγος ελληνικής γλώσσας
Γρηγορία	19	Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης	Δασκάλα
Δήμητρα	15	Γυμνάσιο Καλαμάτας	Φιλολόγος γαλλικής γλώσσας
Ευάγγελος	12	ΕΠΑ.Λ. Έδεσσας	Φυσικοθεραπευτής
Ζαχαρίας	1	Γυμνάσιο Καρδίτσας	Φιλολόγος ελληνικής γλώσσας
Ηρώ	15	Γυμνάσιο Αξίου	Φιλολόγος ελληνικής γλώσσας
Θεανώ	5	ΕΠΑ.Λ. Έδεσσας	Αισθητικός
Ιουλία	8	Νηπιαγωγείο Λάρισας	Νηπιαγωγός
Κορίνα	18	Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου	Καθηγήτρια Πληροφορικής

Επιπλέον, αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού προσωπικού φαίνεται (Πίνακας 2) πως η πλειοψηφία όσων αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας έχει δεκαετή τουλάχιστον εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης, είτε αυτή αποκτήθηκε με την ιδιότητα του αναπληρωτή και ωρομισθίου είτε ως μόνιμοι στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ένας μόνο εκπαιδευτικός δήλωσε πως είναι αναπληρωτής σε σχολική μονάδα στην Καρδίτσα, και μάλιστα φέτος είναι η πρώτη χρονιά που υπηρετεί στην εκπαίδευση, ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός προκύπτει πως έχει τη μεγαλύτερη διδακτική παρουσία με την ιδιότητα του μόνιμου εκπαιδευτικού στο Βόλο, όπου εργάζεται επί είκοσι επτά χρόνια.

4.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αειφορία και την αειφόρο ανάπτυξη

Όσο αφορά τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την έννοια της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης επιχειρήθηκε η συλλογή δεδομένων σχετικά με τις γενικότερες γνώσεις των εκπαιδευτικών για αυτές τις δύο έννοιες. Με αυτό τον τρόπο αναζητήθηκαν δεδομένα που θα σκιαγραφούσαν τις αντιλήψεις τους για τα εν λόγω ζητήματα, αφού η εκπαίδευση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την παραπάνω έννοια όντας μια διάσταση αυτής.

4.2.1 Η έννοια της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εκλαμβάνει την έννοια της αειφορίας ως μια γενική έννοια που συνιστά μακροπρόθεσμο στόχο, συνδέεται άμεσα και πρωταρχικά με το περιβάλλον και δεν ταυτίζεται με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Από την άλλη, θεωρούν πως η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης ενέχει την ιδέα της ανάπτυξης υπό τη μορφή μιας πιο εξειδικευμένης έννοιας που αφορά διάφορους τομείς δραστηριότητας και περιλαμβάνει την εξασφάλιση εκείνων των στοιχείων που είναι απαραίτητα προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα της ζωής τόσο για τις τωρινές γενιές των ανθρώπων όσο και για τις μελλοντικές. Βέβαια, η παραπάνω άποψη δεν είναι κοινός αποδεκτή από όλους τους συμμετέχοντες, αφού μία εκπαιδευτικός φάνηκε να ταυτίζει τις δύο παραπάνω έννοιες, αναφέροντας πως έχουν κοινό στόχο, ήτοι τη βελτίωση της

ποιότητας της ζωής με ταυτόχρονη διασφάλιση της ισορροπίας στο κοινωνικό, περιβαλλοντικό και οικονομικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, η Άννα δήλωσε ότι:

«Νομίζω πως ναι. Ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό. Αφού έχουν κοινό στόχο: τη βελτίωση της ποιότητας ζωής γενικότερα και ότι η ανάπτυξη που επιδιώκουν, για να επέλθει, πρέπει να είναι ισορροπημένη κοινωνικά, οικονομικά, περιβαλλοντικά, δηλ. να περιλαμβάνει και τους τρεις πυλώνες».

Επιπροσθέτως, είναι αξιοσημείωτο πως, παρόλο που οι περισσότεροι εκ των εκπαιδευτικών δεν ταυτίζουν τις έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης, εντούτοις φαίνεται πως όλοι εμπερικλείουν στις απαντήσεις τους τη σύνδεση αυτών με το περιβάλλον.

4.2.2 Αξίες σχετικές με την έννοια της αειφορίας

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε ως κυρίαρχη αξία -σχετική με την αειφορία- το σεβασμό και την προστασία του περιβάλλοντος, καθώς και την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης. Επιπλέον, ενώ πολλοί προσθέτουν στις αξίες που συνδέονται με την αειφορία τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη και την ενεργό δράση των πολιτών, δύο εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη πως οι αξίες που συνάδουν προς την αειφορία περιορίζονται σε ό,τι έχει να κάνει με το περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, ο Ζαχαρίας ανέφερε πως οι σχετικές με την αειφορία αξίες περιορίζονται στα εξής:

«Προστατεύω όσο μπορώ το περιβάλλον, δεν το ρυπαίνω, χρησιμοποιώ την πράσινη ενέργεια. Επίσης, οι μαθητές και οι καθηγητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντικό είναι αυτό. Να περάσουν το μήνυμα πως είναι μέρος του περιβάλλοντος και να ζουν μέσα στην φύση και να προστατεύουν το περιβάλλον. Και το σχολείο πρέπει να το φτιάξουμε πράσινο προφανώς. Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση σε σχέση με την προστασία του περιβάλλοντος».

Η σύνδεση της έννοιας της αειφορίας και των αξιών που συνάδουν με αυτή διαφαίνεται και στα λεγόμενα της Ηρώς, η οποία υποστήριξε πως αξία σχετική με την έννοια της αειφορίας είναι:

«Ο σεβασμός προς το περιβάλλον και σε αυτό που προσφέρει στον άνθρωπο».

Ωστόσο, παρά τις απόψεις που διατύπωσαν οι δύο παραπάνω εκπαιδευτικοί, ενέταξαν στις διαστάσεις της αειφορίας, πέρα από το περιβάλλον, και την οικονομία, την κοινωνία και

την εκπαίδευση, όπως δηλαδή δηλώνει το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών, γεγονός που προκαλεί έκπληξη.

Γενικότερα, αναφορικά με τις απόψεις που καταγράφονται σε σχέση με τις άλλες διαστάσεις της αειφορίας, πέραν του περιβάλλοντος, και συγκεκριμένα τη διάσταση της εκπαίδευσης, διαπιστώνεται από τα λεγόμενα των υποκειμένων της έρευνας πως οι αξίες που συνδέονται με την έννοια της αειφορίας, όταν αυτή επικεντρωθεί στην εκπαίδευση, είναι ανθρωπιστικές. Δηλαδή, οι μισοί εκ των διδασκόντων στα σχολεία ανέφεραν πως ο χώρος της εκπαίδευσης θα πρέπει να εμφορείται από αξίες όπως η αλληλεγγύη και η δικαιοσύνη, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έδωσαν έμφαση στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, τοπικών φορέων), ήτοι στη δραστηριοποίηση και συμμετοχή -μέσω της καλλιέργειας του διαλόγου και της επικοινωνίας- όλων στη σχολική ζωή.

4.3. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το αειφόρο σχολείο

4.3.1 Τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού και του αειφόρου σχολείου

Στο ερώτημα που τέθηκε για τις διαφορές που υφίστανται ανάμεσα στο παραδοσιακό και το αειφόρο σχολείο υπήρξε καταρχάς ομοφωνία μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας ως προς την απόδοση του χαρακτηρισμού ‘‘κατά βάση παραδοσιακό’’ προκειμένου για το σημερινό ελληνικό σχολείο. Για παράδειγμα, μία εκπαιδευτικός, η Θεανώ, δήλωσε πως:

«Το αειφόρο σχολείο το έχω ακούσει, αλλά μού φαντάζει τόσο ουτοπικό. Ο άξονας ενδιαφέροντος σε ένα τέτοιο σχολείο πρέπει να μετατοπισθεί από το δάσκαλο και να πάει στο μαθητή, γιατί ακόμη λειτουργούμε νομίζω με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Ακόμη θεωρείται ο δάσκαλος αυθεντία και αυτό καταδεικνύει ότι έχουμε μείνει πίσω».

Συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη πως, σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο που είναι κλειστό στην κοινωνία και στο οποίο κυριαρχούν οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, η προσκόλληση στο διδακτικό εγχειρίδιο και η συγκέντρωση στη λήψη αποφάσεων (ο δάσκαλος είναι η αυθεντία που παρέχει τη γνώση στους μαθητές και η κεντρική ηγεσία λαμβάνει όλες τις αποφάσεις σχετικά με τη σχολική πραγματικότητα), το αειφόρο σχολείο έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά: είναι ανοιχτό στην κοινωνία, επιλέγονται οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας που ευνοούν την ανάπτυξη

της πρωτοβουλίας και της κριτικής σκέψης από τους μαθητές/τριες, της ελευθερίας και αυτονομίας αυτών, αλλά και γενικότερα το αειφόρο σχολείο επιτρέπει την ανάπτυξη δράσεων και καινοτόμων προγραμμάτων, τα οποία εκλείπουν από το παραδοσιακό σχολείο. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση του Ευάγγελου που είναι διορισμένος σε σχολείο της Έδεσσας:

«Το αειφόρο σχολείο, στα πλαίσια ενός σχολείου που αναπτύσσεται συνεχώς, που εξελίσσεται, θεωρώ ότι θα πρέπει να συμβαδίζει με την εποχή του. Αυτό μπορεί να γίνει με τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε καινοτόμα προγράμματα... Εγώ πριν από τρία χρόνια συμμετείχα σε ένα πρόγραμμα ERASMUS στην Αγγλία. Είχε να κάνει αυτό με κομμάτι της αειφορίας, με διαδραστικά παιχνίδια και το πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι προκειμένου να διδάξει το μάθημά του».

4.3.2 Προϋποθέσεις μετάβασης στο αειφόρο σχολείο

Προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή και σαφέστερη η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σύνδεση της αειφορίας με το σχολείο, τέθηκε σε αυτούς το εξής ερώτημα: «Η αειφορία είναι μια έννοια η οποία μπορεί να ενσωματωθεί σε κάθε πτυχή του σχολείου; Και αν ναι, με ποιον τρόπο;»

Από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζομένων φάνηκε πως σχεδόν όλοι συνέδεσαν την ενσωμάτωση της έννοιας της αειφορίας στο σχολείο τόσο με την εφαρμογή μαθητοκεντρικών και διεπιστημονικών μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες προάγουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, όσο και με τη συνεργασία και επικοινωνία ανάμεσα σε όσους εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, διοίκηση του σχολείου, τοπικοί φορείς).

Ωστόσο, αξιοπρόσεκτη είναι η άποψη που εξέφρασε ένας εκπαιδευτικός, ο Βασίλης, που διδάσκει ως μόνιμος σε Γενικό Λύκειο στο Βόλο, η οποία απομακρύνεται από τις θέσεις των υπόλοιπων συναδέλφων του ως προς την εφαρμογή παιδοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων:

«Μάλλον θα έλεγα όχι. Γιατί, είμαστε παραδοσιακοί. Χρησιμοποιούμε μόνο τον υπολογιστή. Παραπάνω τι άλλο να κάνουμε». Μάλιστα, προσέθεσε ότι: «Στο δημοτικό και στο γυμνάσιο ίσως μπορεί να γίνει. Για παράδειγμα, στο γυμνάσιο μπορεί να ενσωματωθεί

*σε περιβαλλοντικές δράσεις και στην αφύπνιση της κοινωνίας και των μαθητών σε
περιβαλλοντικά προβλήματα. Για τα καθημερινά του σχολείου δεν νομίζω η αειφορία να
έχει μεγάλη σχέση»,*

από την οποία φαίνεται πως συνδέει την έννοια της αειφορίας ως επί το πλείστον με την περιβαλλοντική της διάσταση, οπότε αποκλείει τη δυνατότητα αυτή να ενσωματώνεται σε άλλες μορφές στο επίπεδο του σχολείου (για παράδειγμα, στην οργάνωση και την επικοινωνία). Επίσης, από την άποψή του προκύπτει η απουσία χρήσης ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας στη διδακτική πράξη (παρόλο που αναγνωρίζει τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αυτών), η απουσία ταύτισης των ενεργητικών τεχνικών διδασκαλίας με τις αειφορικές μεθόδους και η σύνδεση των πρώτων αποκλειστικά με τη χρήση των τεχνολογιών κατά τη διδακτική διαδικασία.

Αυτό οφείλεται ενδεχομένως στο ότι έχει συγκεχυμένη εικόνα της έννοιας της αειφορίας και του αειφόρου σχολείου: το συνδέει κατά κύριο λόγο με εκείνο το σχολείο που προάγει τα περιβαλλοντικά ζητήματα, αλλά θα πρέπει να ενσωματώσει και την κοινωνία ώστε να μην είναι αποκομμένο από αυτή. Αντιλαμβάνεται και δηλώνει ρητά πως θα πρέπει να υιοθετηθούν οι μαθητοκεντρικές και διεπιστημονικές μέθοδοι διδασκαλίας στα σχολεία, αφού χαρακτηρίζει τον τρόπο διδασκαλίας ορισμένων συναδέλφων του ως “καθηγητικό”, ενώ ο ίδιος υποστηρίζει πως σημασία έχει η ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, οπότε η αειφορία δε βοηθά σε αυτό.

Την ίδια δήλωση περίπου έκανε και η Ηρώ, από την οποία προκύπτει εμφανής διαφοροποίηση από την πλειονότητα των συναδέλφων της σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που επιλέγουν να εφαρμόσουν. Υποστηρίζει, συγκεκριμένα, πως δεν χρησιμοποιεί σύγχρονες πρακτικές διδασκαλίας:

«Εγώ εφαρμόζω τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, γιατί δεν υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωση προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να γνωρίσουμε αυτές τις καινοτόμες δράσεις, δεν υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή και χώρος, αλλά υπάρχει και δυσθυμία από τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με αυτά τα ζητήματα».

Αναφορικά με τη συνεργασία εντός και εκτός σχολείου η Ηρώ ανέφερε ότι:

«Η μόνη επαφή του σχολείου μας με την κοινωνία είναι με το σύλλογο γονέων και η βοήθεια που προσφέρει αυτός».

Συνεπώς, η άποψη αυτή φαίνεται πως αποκλίνει από τα λεγόμενα πέντε εκ των ερωτηθέντων που κάνουν λόγο για την ύπαρξη συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, αλλά και την ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, εκπαιδευτικών, διοίκησης και της τοπικής κοινωνίας ως έναν ακόμη τρόπο στον οποίο μπορεί να ενσωματωθεί η αειφορία σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Έτσι, η Γρηγορία υποστήριξε ότι:

«Θεωρώ ότι μπορεί να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, αλλά χρειάζεται πολύ προσπάθεια, συνεργασία και να θέλουν τα μέλη του σχολείου να το πραγματοποιήσουν αυτό. Ο διευθυντής θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συνεργασία με τους φορείς και να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία. Και μέσα στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να γίνει, αρκεί να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τις ενεργητικές συμμετοχικές διαδικασίες».

Σε γενικές γραμμές, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προέκυψε πως πολλοί αντιλαμβάνονται την έννοια της αειφορίας στο σχολείο ως ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα κατά το οποίο αυτή δύναται -με κατάλληλες προϋποθέσεις- να ενσωματωθεί σε διάφορες πτυχές της εν γένει σχολικής ζωής πέρα από τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, λοιπόν, η αειφορία στη σχολική πραγματικότητα περιλαμβάνει και τη γενικότερη δομή και οργάνωση του σχολείου, για παράδειγμα τις πρωτοβουλίες που λαμβάνονται αναφορικά με την υιοθέτηση συγκεκριμένων αλλαγών. Αυτό φαίνεται από την άποψη της Δήμητρας, η οποία ως αναπληρώτρια στην Καλαμάτα διατύπωσε την άποψη πως:

«...το κάθε σχολείο μπορεί στα πλαίσια των δυνατοτήτων που μας έδωσαν φέτος για σύνταξη του νέου σχολικού κανονισμού να προωθεί ιδέες και δράσεις με την πιο ενεργή συμμετοχή των μαθητών στα συμβούλια, να παίρνει πρωτοβουλίες για κάποιες αλλαγές στο σχολείο. Αυτό αφορά το οργανωσιακό κυρίως κομμάτι του σχολείου. Όχι τόσο τις διδακτικές που εφαρμόζονται».

Επίσης, η Ιουλία δήλωσε πως:

«Θεωρητικά η αειφορία ταιριάζει παντού και δεν έχει να κάνει μόνο με το περιβάλλον. Μπορεί, σίγουρα, να ενσωματωθεί και στις τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται στο σχολείο και στη δομή, οργάνωση και διοίκηση του σχολείου».

4.3.3 Λόγοι που καθιστούν επιτακτική την εφαρμογή της αειφορίας στο σχολείο

Στο πλαίσιο της ερώτησης που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας σχετικά με τις προϋποθέσεις που επιτάσσουν την εισαγωγή και εφαρμογή της αειφορίας σε όλες τις πτυχές της στο σύγχρονο σχολείο, η Άννα ισχυρίστηκε πως κάθε αλλαγή είναι μια διαδικασία χρονοβόρα:

*«δεν περιμένω σαν εκπαιδευτικός θαύματα από τη μια μέρα στην άλλη, ούτε σε μια εκ
βαθέων αλλαγή των πάντων».*

Ωστόσο, συνέχισε η ίδια:

*«...είναι αναγκαία. Το βλέπουμε στους μαθητές μας: ξεπερασμένα βιβλία, ξεπερασμένο
περιεχόμενο, ξεπερασμένες μέθοδοι διδασκαλίας δεν μπορούν να φέρουν την αλλαγή.
Πάντως, θεωρώ πως οι ίδιες οι ανάγκες της κοινωνίας το ζητούν».*

Την ίδια άποψη εξέφρασε και η Κορίνα, η οποία επικεντρώθηκε στην ανάγκη η κοινωνία να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της εποχής. Και για να συμβεί αυτό απαιτείται η αλλαγή στο χώρο της εκπαίδευσης και η στροφή αυτού προς την αειφορία. Άλλωστε, όπως τόνισε η ίδια:

*«...νομίζω πως η εποχή απαιτεί την ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των
μαθητών, της συνειδητοποίησης πως όλοι είμαστε ίσοι, έχουμε δικαιώματα, αλλά και
υποχρεώσεις».*

Ο Βασίλης υποστήριξε πως υπάρχει ανάγκη το σημερινό σχολείο να εφαρμόζει μαθητοκεντρικές και διεπιστημονικές μεθόδους διδασκαλίας. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

«Ναι. Υπάρχει ανάγκη. Και να αλλάζουν τα αναλυτικά προγράμματα»,

διότι -μεταξύ άλλων- αυτό που χαρακτηρίζει το σχολείο είναι τα

*«.... απαρχαιωμένα βιβλία. Κάνω μάθημα με βιβλία που δεν μιλούν για τους υπολογιστές
και το ίντερνετ».*

Την ίδια άποψη διατύπωσε και η Ηρώ, όταν ισχυρίστηκε πως:

*«Ζούμε στην εποχή της εικόνας και της τεχνολογίας και οι μέθοδοι διδασκαλίας που
εφαρμόζονται είναι απαρχαιωμένες».*

Επιπροσθέτως, ο Ευάγγελος έθεσε έναν ακόμη λόγο για τον οποίο καθίσταται επιβεβλημένη η εισαγωγή της αειφορίας στην εκπαίδευση. Δηλαδή, ανέφερε χαρακτηριστικά ότι:

«...οι συνθήκες αλλάζουν, κάθε χρόνο ζούμε διαφορετικές καταστάσεις, γιατί αλλάζουν και οι άνθρωποι που βρίσκονται σε αυτό. Το σχολείο είναι ζωντανός οργανισμός».

Δίνοντας έμφαση στην ίδια την φύση του σχολείου το οποίο συνιστά ένα «ζωντανό» και συνεπώς έναν διαρκώς εξελισσόμενο οργανισμό που δε μπορεί να μένει προσκολλημένος σε παρωχημένες αντιλήψεις και να διακρίνεται από στατικότητα και συντηρητισμό.

4.3.4 Αποτελέσματα της εισαγωγής της αειφορίας στο σχολείο

Ομοφωνία απόψεων διαπιστώνεται αναφορικά με τα οφέλη που απορρέουν από την εισαγωγή της έννοιας της αειφορίας στις σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα, το σύνολο των ερωτηθέντων ανέφερε πως τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από αυτήν είναι τα εξής: η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και αυτενέργειας των μαθητών και η δραστηριοποίηση αυτών λόγω της ενεργούς συμμετοχής τους στην καθημερινή σχολική πρακτική, γεγονός που ανάγεται αναμφίβολα και στη χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και η κοινωνική και περιβαλλοντική ευαισθητοποίησή τους.

Δηλωτική της παραπάνω συμφωνίας των υποκειμένων της έρευνας είναι η θέση της Κορίνας που υποστηρίζει ότι:

«..να σταματήσουμε πλέον να χρησιμοποιούμε τις παρωχημένες μεθόδους διδασκαλίας και να στραφούμε σε εκείνες που έχουν τον μαθητή σε πρώτο πλάνο, που αναπτύσσουν την πρωτοβουλία και κριτική σκέψη και τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων από αυτούς».

Έτσι, διαφαίνεται η σύνδεση της εφαρμογής παιδοκεντρικών διδακτικών πρακτικών που αποτελούν έναν τρόπο εισαγωγής της αειφορίας στα σχολεία και των θετικών επιπτώσεων που έχουν αυτές στους μαθητές.

Σημαντική διάσταση της ευεργετικής δράσης που πηγάζει από την πλήρη εφαρμογή της αειφορίας στη σχολική ζωή είναι και η καλούμενη “αειφορία της γνώσης,” στην οποία αναφέρθηκε η Άννα που εργάζεται σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλία. Χαρακτηριστικά, δήλωσε πως:

«Οι τεχνικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας πολλές φορές εξαρτώνται από το τι διδάσκεις.

Μίλησα για μια αλλαγή, γιατί ζούμε σε μια εποχή όπου η διαθεματικότητα μπορεί να προσφέρει πάρα πολλά, η αειφορία, έτσι όπως την έχω συνδεμένη στο μυαλό μου (και με την κοινωνία και με την οικονομία και με την εκπαίδευση), θα ταίριαζε σε πολλά γνωστικά αντικείμενα και σίγουρα χρειάζεται η ενσωμάτωσή της, όπως χρειάζεται και το σχολείο ενεργητικές τεχνικές μάθησης, συμμετοχικές τεχνικές μάθησης και ανάλογες μεθόδους διδασκαλίας όπου το κέντρο θα είναι ο μαθητής, θα μάθει πώς να ανακαλύπτει τη γνώση».

Η Κορίνα, αναφερομένη στη σύνδεση ανάμεσα στις παιδοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και στην έννοια της αειφορίας, αναφέρθηκε και στα αποτελέσματα αυτής, υποστηρίζοντας ότι:

«Οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας είναι και διαθεματικές και διεπιστημονικές. Χρειάζεται η σύνδεση να γίνεται με βάση τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Έτσι, ο μαθητής αποκτά κριτική ικανότητα, μπορεί να συνδέσει τη γνώση».

Τέλος, η Θεανώ, η οποία είναι μόνιμη εκπαιδευτικός σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα τελευταία πέντε χρόνια επισήμανε ως πλεονέκτημα της εφαρμογής της αειφορίας στα σχολεία την ανάπτυξη συνεργασίας και την απόκτηση αυτονομίας των μαθητών, καθώς και τη χειραφέτησή τους. Δήλωσε, δηλαδή, ότι:

«Όταν η εκπαίδευση λειτουργεί σωστά μπορεί ο μαθητής να μάθει να συνεργάζεται, να λειτουργεί αυτόνομα, να χειραφετείται. Μόνο τότε η εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τον άνθρωπο να λειτουργήσει με βάση την αειφορία».

4.4 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάγκη εκπαίδευσης στην αειφορία

Ένα βασικό ερώτημα που ανταποκρίνεται στο σκοπό της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας σχετικά με την εκπαίδευση που θα πρέπει να λάβουν, ώστε να δύνανται να υιοθετήσουν αειφορικές μεθόδους διδασκαλίας και να ενσωματώσουν την αειφορία στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Πιο αναλυτικά, ο τρίτος άξονας των ερωτημάτων που τέθηκαν στα ανωτέρω υποκείμενα της έρευνας αφορούσε την καταγραφή των απόψεών τους για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει η εκπαίδευσή τους στις αρχές και αξίες της αειφορίας, τους φορείς που θα πρέπει να υλοποιήσουν αυτή την εκπαίδευση/επιμόρφωση, καθώς και τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την ομαλή μετάβαση του σημερινού ελληνικού σχολείου προς την κατεύθυνση της αειφορίας.

4.4.1 Τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν φανερώνεται η ταύτιση των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει η εκπαίδευσή τους. Συγκεκριμένα, όλοι οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις δήλωσαν πως χρειάζεται να εκπαιδευτούν στις αρχές και αξίες της αειφορίας και να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με την έννοια αυτή, διότι στερούνται των αντίστοιχων γνώσεων. Αυτό επιβεβαιώνει η θέση της Γρηγορίας:

«Καταρχάς η γνώση του υπολογιστή. Δηλ. γνώσεις τεχνολογικές. Επίσης, να γνωρίζουν τους στόχους και τις αρχές της αειφορίας, ώστε να ξέρουν πού θα εστιάσουν, τις μεθόδους που προωθούν την αειφορία»,

η οποία αναφέρει πως απαιτείται ο εκπαιδευτικός να ενισχύσει το γνωστικό του επίπεδο γύρω από την έννοια και ιδέα της αειφορίας, αλλά να αποκτήσει και γνώσεις τεχνολογικές, αφού η ενσωμάτωση των νέων διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας, συνυφασμένων με την αειφορία, δε μπορεί να παραγνωρίσει την ανάγκη για υιοθέτηση νέων μεθοδολογικών εργαλείων.

Επιπροσθέτως, και η Άννα ανέφερε ότι:

«Νομίζω πως χρειάζονται εκπαίδευση. Γιατί επιμορφώνεσαι σε κάτι που ήδη ξέρεις. Νομίζω ότι λείπει η εκπαίδευση. Μια εκπαίδευση που, κατά τη γνώμη μου, πρέπει να ξεκινήσει μέσα από το πανεπιστήμιο από το προπτυχιακό επίπεδο και φυσικά καταλυτικός είναι ο ρόλος της δια βίου μάθησης. Να μην ξεχνούμε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στη δ/θμια εκπαίδευση, είναι πάρα πολύ μεγάλος. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί χρειάζονται εκπαίδευση στην αειφορία. Νομίζω ότι είναι έννοια ξένη ακόμη για την ελληνική πραγματικότητα».

Δηλαδή, συμφωνεί ως προς το ότι είναι επιτακτική ανάγκη όχι απλώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά η εκπαίδευσή τους, διότι, σύμφωνα με τα λεγόμενα της Άννας, η αειφορία αποτελεί ακόμη άγνωστη έννοια για τους περισσότερους.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης που θα πρέπει να λάβουν αναφορικά με την εισαγωγή της αειφορίας στα σχολεία είναι η βιωματικότητα. Δηλαδή, επιθυμούν μια εκπαίδευση που θα πρέπει να συνάδει με τις αρχές της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης που η ίδια η έννοια της αειφορίας πρεσβεύει. Οπότε, κάνουν λόγο για μια εκπαίδευση που θα τη διακρίνει η σύνδεση των σχετικών με την αειφορία γνώσεων με την πρακτική τους υλοποίηση και η οποία (σύνδεση) θα ξεκινά από την εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, πώς μπορούν οι διδάσκοντες στα σχολεία να εφαρμόσουν νέες και μαθητοκεντρικές διδακτικές μεθόδους που θα προάγουν τη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, αλλά και τη βιωματική μάθηση, όταν αυτοί δεν έχουν εκπαιδευτεί στην πράξη σε ανάλογες τεχνικές;

Έτσι, η Δήμητρα, όντας αναπληρώτρια σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Καλαμάτα, υποστήριξε πως:

«Στο θεωρητικό κομμάτι όποιος θέλει μπορεί να το κάνει και μόνος του. Η ανάγκη όλων πιστεύω πως είναι το πώς από την θεωρία περνάμε στην πράξη. Μια τάση που υπάρχει στο εξωτερικό είναι ο ένας συνάδελφος να παρακολουθεί τον άλλο κατά τη διδακτική πράξη, ώστε να βλέπουμε τις τεχνικές και μεθόδους που εφαρμόζει. Δεν έχουμε κάτι να κρύψουμε».

Επίσης, η Ιουλία δήλωσε σχετικά με το εν λόγω ζήτημα ότι:

«... δε χρειάζεται η εκπαίδευση να αφορά αποκλειστικά εισηγήσεις κτλ., γιατί νομίζω πως αυτά είναι ξεπερασμένα. Χρειάζεται η αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτή και πιο ενεργητικές μέθοδοι, να αναπτύσσει την πρωτοβουλία και την κριτική σκέψη του εκπαιδευόμενου. Να μην είναι μόνο στείρα γνώση».

Τέλος, η Ηρώ αναφέρει στην απάντησή της αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να φέρει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην αειφορία πως:

«Θα πρέπει να προωθεί τη δικαιοσύνη, την ισοτιμία και το σεβασμό στον άνθρωπο. Θα πρέπει εμείς να είμαστε πρότυπα για τα παιδιά», δίνοντας βαρύτητα στην έννοια της αειφορίας όχι μόνο όσον αφορά το γνωστικό κομμάτι, αλλά και στο ηθικό/συναισθηματικό

*επίπεδο, ήτοι στις αξίες από τις οποίες οφείλει να εμφορείται το διδακτικό προσωπικό των
σχολείων της χώρας»,*

ενώ η Θεανώ θίγει ένα ακόμη ζήτημα που συνιστά αδυναμία της αρχικής εκπαίδευσης
των υποψηφίων εκπαιδευτικών, ήτοι την ελλιπή παιδαγωγική τους κατάρτιση:

*«Καταρχήν, όσοι είμαστε εκπαιδευτικοί δεν έχουμε λάβει παιδαγωγική κατάρτιση. Ούτε εγώ
είχα αρχικά εκπαίδευση, μέχρι που έκανα ΑΣΠΑΙΤΕ. Αλλιώς, θα λειτουργούσα με το
ένστικτο. Πρέπει να στρέψουμε, επίσης, τον προβολέα από εμάς στις ανάγκες των παιδιών,
να έχουμε βασικές γνώσεις ψυχολογίας, να έχουμε ενσυναίσθηση...».*

4.4.2 Φορείς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην αιεφορία

Κοινή συνισταμένη της ανωτέρω εκπαίδευσης που πρέπει να λάβουν οι εκπαιδευτικοί είναι
αυτή να προέλθει από κατάλληλα εκπαιδευμένους εκπαιδευτές. Αυτό, άλλωστε, δήλωσε
μεταξύ και άλλων συναδέλφων της τόσο η Άννα, που εργάζεται ως αναπληρώτρια σε
σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολείο της Θεσσαλίας, όσο και η Ιουλία,
αναπληρώτρια σε νηπιαγωγείο στην Αγία της Λάρισας. Έτσι, η πρώτη ανέφερε ότι:

*«Τα πανεπιστήμια, τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ο ρόλος των οποίων έχει
περιοριστεί πάρα πολύ και σε επίπεδο Υπουργείου, η τοποθέτηση κατάλληλων
εκπαιδευμένων και εξειδικευμένων επιστημόνων σε θέσεις ευθύνης για την οργάνωση όλου
αυτού του πλαισίου»,*

ενώ η τελευταία εξέφρασε την άποψη ότι:

*«...Γνώσεις όσον αφορά την αιεφορία και την αιεφόρο ανάπτυξη που θα προέρχονται από
κάποιο οργανωμένο φορέα, πχ. κάποιο πανεπιστήμιο ή κέντρο δια βίου μάθησης, θα
βοηθούσαν».*

Αυτές οι δηλώσεις, δηλαδή η έκφραση της επιθυμίας των εκπαιδευτικών να αναλάβει την
εκπαίδευσή τους στην αιεφορία κάποιος οργανωμένος δημόσιος ή ιδιωτικός φορέας, όπως
για παράδειγμα τα Πανεπιστήμια της χώρας, τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης ή και τα Κέντρα
Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, γίνεται κατανοητή ακόμη περισσότερο αν εξεταστεί σε
συνδυασμό με την άποψη που διατύπωσαν για τη συμμετοχή τους (ή μη) σε σεμινάρια
σχετικά με την αιεφορία ή την εκπαίδευση για την αιεφορία.

Συγκεκριμένα, το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν έχει συμμετάσχει ποτέ σε σεμινάρια που αφορούν την αειφορία και την εκπαίδευση για την αειφορία, παρόλο που η πλειοψηφία (συγκεκριμένα έξι διδάσκοντες) δήλωσαν πως στο παρελθόν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια με θέματα που συνδέονται με την αειφορία προσανατολισμένη στο περιβάλλον (δηλαδή, αναφορικά μόνο με την περιβαλλοντική διάσταση της έννοιας της αειφορίας), την εκπαίδευση εν γένει και το γνωστικό τους αντικείμενο ή τη γνώση της χρήσης των τεχνολογικών μέσων.

Για την ακρίβεια, η Κορίνα, η οποία διδάσκει σε δημοτικό σχολείο στον Εύοσμο Θεσσαλονίκης ως μόνιμη εκπαιδευτικός, ανέφερε πως αγνοεί την ύπαρξη σεμιναρίων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και τα οποία αφορούν την έννοια της αειφορίας εν γένει:

«Εγώ ξέρω, να πω την αλήθεια, μόνο για σεμινάρια που διοργανώνονται από τα ΚΠΕ. Αλλά αυτά νομίζω πως αφορούν τα περιβαλλοντικά ζητήματα, όχι την αειφορία αυτή καθαυτή.

Τώρα που το σκέφτομαι καλύτερα, θυμάμαι πως έχω παρακολουθήσει στο παρελθόν ένα σεμινάριο που έγινε από τα ΚΠΕ, αλλά αυτά που μου προσέφερε, τα έβρισκα και στο διαδίκτυο λόγω και της ειδικότητάς μου».

Ακόμη, η Ηρώ, η οποία επίσης είναι μόνιμη εκπαιδευτικός πλήρους ωραρίου, εξέφρασε την ίδια άποψη με την Κορίνα. Δηλαδή, έκανε λόγο για τη συμμετοχή της σε σεμινάρια που αφορούσαν αποκλειστικά την περιβαλλοντική διάσταση της αειφορίας, τονίζοντας πως αγνοεί τη σύνδεση της ανωτέρω έννοιας και με άλλες διαστάσεις, πέραν του περιβάλλοντος. Η άποψή της καταγράφηκε ως εξής:

«Έχω παρακολουθήσει σεμινάρια και έχω συμμετάσχει σε περιβαλλοντικά προγράμματα. Το θέμα αφορούσε τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Αλλά για την αειφορία συγκεκριμένα δεν έχω ακούσει ούτε έχω παρακολουθήσει. Τέτοια σεμινάρια ξέρω ότι γίνονται από τα ΚΠΕ».

Και η Ιουλία έχει την ίδια εμπειρία από τη συμμετοχή της σε σεμινάρια που σχετιζόταν με την αειφορία υπό την οπτική του περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, ισχυρίστηκε πως έχει συμμετάσχει και σε σεμινάρια που αφορούσαν εκπαιδευτικού περιεχομένου θέματα:

«Για την εκπαίδευση ναι, αλλά και για το περιβάλλον. Τώρα παρακολουθώ εξ αποστάσεως ένα 9μηνο σεμινάριο σχετικά με την Ειδική Αγωγή. Αλλά και για την αειφορία που ρωτάτε έχω παρακολουθήσει στο παρελθόν σεμινάρια από τα ΚΠΕ του Αν. Ολύμπου. Αλλά μόνο από φορείς που σχετίζονται με το περιβάλλον».

Τίθεται, λοιπόν, ένα βασικό ερώτημα: Για ποιο λόγο στην Ελλάδα δε γίνονται σεμινάρια κατάρτισης στην αειφορία, δεδομένου του ότι δεν πρόκειται για μια νεοφερθείσα έννοια, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία; Ή μήπως εν τέλει η εκπαίδευση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού της χώρας προϋποθέτει την ενημέρωση αυτών για τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής και τα πλεονεκτήματα που προσφέρει στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, αλλά εκλείπει μια συντονισμένη προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση;

4.4.3 Δυσχέρειες στη μετάβαση προς το αειφόρο σχολείο

Η μετάβαση από το παραδοσιακό προς το σύγχρονο και αειφόρο σχολείο δεν είναι εύκολη υπόθεση. Άλλωστε, από τη στιγμή που αφορά πολλούς και εμπλέκει στη διαδικασία αυτή όλους όσους συνδέονται με κάποιο τρόπο με την εκάστοτε σχολική μονάδα (μαθητές, διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, γονείς, λοιπό βοηθητικό προσωπικό του σχολείου και τοπικούς φορείς), ήτοι αφού συνιστά ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη όλες εκείνες οι παράμετροι που ενδεχομένως λειτουργούν ως προσκόμματα στη διαμόρφωση του νέου σχολείου. Ποια είναι, ωστόσο, τα εμπόδια που υφίστανται και τα οποία αποτελούν τροχοπέδη στη στροφή προς τις επιταγές της αειφορίας;

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των ερωτηθέντων, η ευθύνη αφορά: α) τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και αποδίδεται στα προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα αυτών και στις εν γένει υποχρεώσεις που έχουν, τα οποία περιορίζουν το χρόνο τους, αλλά και στην απουσία -από πλευράς των διδασκόντων- ενδιαφέροντος και κινήτρου να επιδιώξουν την αλλαγή και β) την κεντρική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, υπό την έννοια πως από το συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απουσιάζει το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο και η εν γένει φιλοσοφία που θα επιτρέπουν μεγαλύτερη αυτονομία στις σχολικές μονάδες προκειμένου αυτές να στραφούν προς τις αρχές της αειφορίας.

Χαρακτηριστική είναι η εξής δήλωση του Ζαχαρία, ο οποίος είναι νεοδιόριστος σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Καρδίτσα και ανέφερε ότι ως εμπόδια λειτουργούν:

«...οι παλιές αντιλήψεις. Δηλ. μπαίνουμε στην τάξη και λειτουργούμε με παραδοσιακό τρόπο. Και θεωρώ πως είναι μειονότητα οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν με σωστό τρόπο.

Και επίσης, βαριούνται, τούς είναι άγνωστα όλα αυτά τα πράγματα. Δεν ξέρω και αν υπάρχει θεσμικό πλαίσιο που προωθεί την αειφορία. Αλλά και να υπάρχει, δεν το γνωρίζουμε. Είναι σημαντικό να ενημερωθούμε... Τα καινούρια μυαλά συναντούν εμπόδια,

*λοιδορίες κτλ. ...Οι άνθρωποι μεγάλης ηλικίας δεν έχουν ενδιαφέροντα, δεν ξέρουν να
χρησιμοποιούν τον υπολογιστή... Δεν θέλουν να ξεβολευτούν. Αν ακούσουν τη λέξη
''αιεφορία'', μπορεί και να αδιαφορήσουν».*

Επιπροσθέτως, ο Βασίλης, ο οποίος εργάζεται ως μόνιμος εκπαιδευτικός επί 27 χρόνια,
τόνισε πως βασικές δυσχέρειες προκύπτουν εξαιτίας και του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου
που δεν ευνοεί την αλλαγή. Δηλαδή, υποστήριξε πως:

*«Το πρώτο και το βασικό είναι το ίδιο το Υπουργείο. Και το δεύτερο είναι οι εκπαιδευτικοί.
Γιατί πολλοί εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να χάσουν τη βολή τους... Επίσης, είναι και το
θεσμικό πλαίσιο. Τη θέλουν την παιδεία υποβαθμισμένη, γιατί τους συμφέρει όλους».*

Από τις απόψεις που προαναφέρθηκαν αξίζει να σημειωθεί η απουσία σωστής ενημέρωσης
των εκπαιδευτικών για ζητήματα που άπτονται της έννοιας της αιεφορίας και της
εκπαίδευσης για την αιεφορία. Άλλωστε, σε αυτό όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν. Για
παράδειγμα, η Άννα διατείνεται πως:

*«...οι περισσότεροι γνωρίζουμε στο περίπου τις έννοιες αυτές. Για πάρα πολλούς είναι
τελείως άγνωστες και η αιεφορία πρέπει να μπει στις προπτυχιακές σπουδές όσων θα
ασχοληθούν με οποιαδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης».*

Με άλλα λόγια, η δήλωσή της συνιστά παραδοχή της ελλιπούς εκπαίδευσης των
εκπαιδευτικών κατά την αρχική τους εκπαίδευση, δηλαδή ήδη από την εκπαίδευση που
λαμβάνουν σε επίπεδο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Η Θεανώ φαίνεται να συνεχίζει την ανωτέρω δήλωση της Άννας όταν υποστηρίζει ότι η
απουσία ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για την επιδίωξη της αλλαγής νοοτροπίας
οφείλεται -μεταξύ άλλων- στην απουσία κινήτρων και την έλλειψη κατάλληλα
καταρτισμένων εκπαιδευτών. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

*«Η άρνηση των εκπαιδευτικών να εκπαιδευτούν, γιατί έχουν κουραστεί να κάνουν
επιμορφώσεις που δεν έχουν αποτέλεσμα ή επειδή φοβούνται το καινούριο που τους
ξεβολεύει, ...η απουσία κατάλληλων καταρτισμένων εκπαιδευτών. Αλλά ο εκπαιδευτικός
πρέπει να κάνει τη διαφορά, γιατί είναι ο άμεσος αποδέκτης των καλών και κακών
συναισθημάτων των μαθητών, παρά τη ματαίωση των προσδοκιών του που γίνεται με το
πέρασμα των χρόνων».*

Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα για το ποιος φέρει την ευθύνη για την άγνοια των εκπαιδευτικών: ευθύνονται οι ίδιοι ή η ηγεσία του Υπουργείου; Και ακόμη, ενημερώνεται (και με ποιο τρόπο) το εκπαιδευτικό προσωπικό για το ισχύον θεσμικό πλαίσιο όσον αφορά συγκεκριμένες αρχές, εγκυκλίους κτλ.;

Επιπροσθέτως, ως εμπόδιο για τη μετάβαση στο αειφόρο σχολείο η Δήμητρα αναφέρει την ασυμβατότητα ανάμεσα σε όσα φαίνεται να προωθεί η κεντρική ηγεσία του Υπουργείου σε θεωρητικό επίπεδο και στην πράξη. Ισχυρίζεται, δηλαδή, πως:

«όλα αυτά τα προωθεί σε θεωρητικό επίπεδο το Υπουργείο Παιδείας σε εγκυκλίους. Απλώς υπάρχουν σχολεία που δεν έχουν ούτε λάπτοπ, εργαστήριο πληροφορικής. Οπότε, έχει και αυτό ευθύνη. Υπάρχει απόκλιση από τη θεωρία στην πράξη».

Δηλαδή, με την απάντησή της θίγει και τις ελλείψεις που υπάρχουν στην απαραίτητη -για την υλοποίηση των σύγχρονων μεθοδολογικών προσεγγίσεων- υλικοτεχνική υποδομή, άποψη που ενστερνίζεται και η Ηρώ όταν δηλώνει πως:

«Σε όλο το σχολείο υπάρχει ένα λάπτοπ και ποιος θα το χρησιμοποιήσει αυτό; Ούτε προτζέκτορας υπάρχει».

Οπότε, είναι πρακτικά δύσκολη η υιοθέτηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας που θα είναι προσανατολισμένες προς την αειφορία.

Αναφορικά με τις δυσκολίες που υφίστανται, η υπέρβαση των οποίων θα συμβάλλει στη στροφή προς το αειφόρο σχολείο, τίθενται δύο ερωτήματα: Μπορούν να ξεπεραστούν αυτά τα εμπόδια; Και αν ναι, υπό ποιες προϋποθέσεις δύναται να συμβεί αυτό στην πράξη;

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας έχουν ως κοινή συνισταμένη την αλλαγή νοοτροπίας και αντιλήψεων, η οποία θα πρέπει να προέρχεται τόσο κεντρικά (με την εν γένει αλλαγή πολιτικής και στοχοθεσίας που θα στρέφεται προς τις ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών και θα ανταποκρίνεται και στις ευρύτερες ανάγκες της εποχής) όσο και από πλευράς των εκπαιδευτικών (που οφείλουν να εκπαιδευτούν κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις που γεννά η αειφορία στα σχολεία και να είναι διατεθειμένοι να συνεργαστούν μεταξύ τους, με τη σχολική ηγεσία και την κοινωνία προς το συμφέρον των μαθητών τους, αλλά και των ιδίων, αφού η εισαγωγή της αειφορίας επιφέρει βελτίωση σε πολλούς τομείς της ζωής όλων).

Δηλωτικά όσων αναφέρθηκαν παραπάνω είναι τα λεγόμενα του Ευάγγελου, ο οποίος διδάσκει σε σχολείο στην Έδεσσα, και ο οποίος υποστήριξε πως:

«Σε πρώτη φάση πρέπει να αλλάξει η θεώρηση των πραγμάτων από εμάς τους εκπαιδευτικούς, πρέπει να βγούμε από τη ζώνη ασφαλείας μας, να πειραματιστούμε, αλλά με καθοδήγηση και επιμόρφωση από σεμινάρια που γίνονται, να εφαρμόσουμε αυτά που θα μάθουμε στη διδασκαλία, να μάθουμε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, να έχουμε όμως και την υποστήριξη από το σχολείο και σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής και διοίκησης και σε επίπεδο συλλόγου».

Άλλωστε, συνεχίζει ο ίδιος:

«Η αειφόρος εκπαίδευση δίνει στο μαθητή εναύσματα και ερεθίσματα που τους ενεργοποιούν να σκεφτούν με διαφορετικούς τρόπους, κριτικά»,

οπότε ως εκπαιδευτικοί θα πρέπει

«...να μεταφέρουμε αρχές και όχι μόνο γνώση στους μαθητές. Να τους καθοδηγούμε στο πώς μπορούν να διαχειριστούν οι μαθητές την πληροφορία, να αυτενεργούν, να μπορούν να επεξεργαστούν την πληροφορία. Να συναισθανόμαστε τους μαθητές, να συνεργαζόμαστε με αυτούς».

Από την άποψη αυτή φαίνεται πως δίνεται βαρύτητα στην εφαρμογή εκείνων των μεθόδων διδασκαλίας που θα συμβάλλουν στην καλλιέργεια της κριτικής γνώσης των μαθητών, στην ανάπτυξη της αυτενέργειας και στην εκμάθηση του τρόπου να μαθαίνουν (δηλαδή, στην αειφορία της γνώσης). Η Άννα δήλωσε, επίσης, ότι:

«Οι νοοτροπίες πρέπει να αλλάξουν και οι πολιτικές. Δηλ. δεν περιμένω σαν εκπαιδευτικός θαύματα από τη μια μέρα στην άλλη, ούτε σε μια εκ βαθέων αλλαγή των πάντων. Ωστόσο, είναι αναγκαία. Το βλέπουμε στους μαθητές μας: ξεπερασμένα βιβλία, ξεπερασμένο περιεχόμενο, ξεπερασμένες μέθοδοι διδασκαλίας δε μπορούν να φέρουν την αλλαγή.

Πάντως, θεωρώ πως οι ίδιες οι ανάγκες της κοινωνίας το ζητούν».

Και η Γρηγορία, που διδάσκει ως μόνιμη εκπαιδευτικός σε σχολείο της Κατερίνης, υποστήριξε πως είναι επιτακτική ανάγκη η αλλαγή κουλτούρας και νοοτροπίας του σχολείου, χρειάζεται όμως και η ενθάρρυνση προς τον εκπαιδευτικό από την πλευρά της σχολικής ηγεσίας, αλλά και η εσωτερική παρακίνηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού

προσωπικού προκειμένου αυτοί να εντάξουν έμπρακτα την έννοια της αειφορίας στη σχολική ζωή. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι:

«...χρειάζεται πολύ προσπάθεια, συνεργασία και να θέλουν τα μέλη του σχολείου να το πραγματοποιήσουν αυτό. Ο διευθυντής θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συνεργασία με τους φορείς και να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία. Και μέσα στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να γίνει, αρκεί να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τις ενεργητικές συμμετοχικές διαδικασίες. Να εισάγει τον μαθητή στη χρήση των τεχνολογιών. Γενικά, πιστεύω ότι μπορεί να γίνει, αλλά θέλει προσπάθεια και δέσμευση από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας».

Τέλος, η Ιουλία (αναπληρώτρια σε σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Λάρισα) ισχυρίστηκε πως βασική προϋπόθεση για την αλλαγή είναι η ενημέρωση, η εκπαίδευση αναφορικά με την αειφορία και τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την ένταξη αυτής σε κάθε πτυχή του σχολείου, αρκεί αυτή (η εκπαίδευση) να συνοδεύεται από διάθεση αλλαγής. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι:

«Για να φτάσω σε διαδικασία αλλαγής πρέπει πρώτα να καταλάβω, να γνωρίσω, να ενημερωθώ και από κει και πέρα πρέπει να συνειδητοποιήσω ότι όλα αυτά που πίστευα μέχρι τώρα δεν είναι σωστά, τουλάχιστον στο βαθμό που πίστευα πως είναι. Όταν έχω εγώ διάθεση για αλλαγή και ενημερωθώ για τη σημασία αυτής, θα το πράξω. Οπότε, χρειάζεται η γνώση, η οποία θα φέρει την αλλαγή της νοοτροπίας, συμπεριφορών και ορισμένων πεποιθήσεων».

Κεφάλαιο 5°. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Από τα ευρήματα των συνεντεύξεων που έγιναν προς τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία θα παρουσιαστούν ακολούθως.

5.1. Η έννοια της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης - διαστάσεις της αειφορίας

Το πρώτο στοιχείο που συνάγεται από τα λεγόμενα όσων εκπαιδευτικών συμμετείχαν στις συνεντεύξεις σχετίζεται με τον προσδιορισμό της έννοιας της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης. Προέκυψε μάλιστα πως αυτοί δεν έχουν σαφή εικόνα της διάκρισης των εννοιών αυτών, αφού ορισμένοι φάνηκε να τις θεωρούν σχεδόν ταυτόσημες, αφού έχουν κοινό στόχο, ήτοι τη βελτίωση της ποιότητας ζωής η οποία θα εξασφαλίζει παράλληλα την κοινωνική, οικονομική και περιβαλλοντική ισορροπία. Δηλωτικά της ανωτέρω άποψης είναι όσα ανέφερε η Δήμητρα για τις δύο παραπάνω έννοιες:

«Ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό. Αφού έχουν κοινό στόχο: τη βελτίωση της ποιότητας ζωής γενικότερα και ότι η ανάπτυξη που επιδιώκουν για να επέλθει πρέπει να είναι ισορροπημένη κοινωνικά, οικονομικά, περιβαλλοντικά, δηλ. να περιλαμβάνει και τους τρεις πυλώνες».

Αλλά και ο Ζαχαρίας φάνηκε να αγνοεί το ακριβές περιεχόμενο των παραπάνω εννοιών, αναφέροντας πως δεν υπάρχει ταύτιση μεταξύ τους, αλλά τόνισε πως και οι δύο έννοιες είναι συναφείς με το περιβάλλον και την πράσινη ανάπτυξη αντίστοιχα:

«Το ένα δεν αποκλείει το άλλο, αλλά η αειφορία δεν έχει μέσα της την ανάπτυξη, ενώ η αειφόρος ανάπτυξη είναι λίγο διαφορετική έννοια. Με την ανάπτυξη θα αναφερόμασταν σε κάτι σαν πρόοδο σχετικά με την ενέργεια, αλλά δεν το έχω ξεκάθαρο στο μυαλό μου».

Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί (για παράδειγμα η Ηρώ) φάνηκε να αγνοούν το περιεχόμενο των δύο εννοιών και αρκέστηκαν στον προσδιορισμό αυτών ως «γενική έννοια» (η έννοια της αειφορίας) και «εξειδικευμένη έννοια» που αφορά τους τομείς εφαρμογής της αειφορίας, όπως είναι η εκπαίδευση (προκειμένου για την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης).

Τέλος, σημαντικό στοιχείο στις απαντήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών αναφορικά με τον προσδιορισμό της έννοιας της *αιφόρου ανάπτυξης* είναι η συμφωνία τους πως η αιφόρος ανάπτυξη αφορά την κάλυψη των αναγκών του παρόντος με τρόπο βιώσιμο, ήτοι με σεβασμό στις ανάγκες και των επερχόμενων γενεών.

Όλες οι παραπάνω αντιλήψεις φαίνεται πως συγκλίνουν με τα ευρήματα της ποιοτικής μελέτης που διεξήγαγε ο Κώτσιος (2010), στην οποία καταγράφηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έννοιες της *αιφορίας* και της *αιφόρου ανάπτυξης*. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς του φάνηκε πως από το σύνολο των εκπαιδευτικών ορισμένοι εκλαμβάνουν τις δύο έννοιες ως συνώνυμες, άλλοι θεωρούν πως η αιφορία αποτελεί το πρώτο στάδιο της ανάπτυξης, ενώ κανένας εκπαιδευτικός δε συνέδεσε την αιφόρο ανάπτυξη με τη διαδικασία επίτευξης των στόχων της αιφορίας. Επίσης, η σύνδεση της έννοιας της *αιφορίας* πρωτίστως με την περιβαλλοντική της διάσταση συγκλίνει και με τα βιβλιογραφικά στοιχεία, αφού, σύμφωνα με τον Koning (2002), η κοινωνική διάσταση της αιφορίας, στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η εκπαίδευση, «είναι μια έννοια που δεν αντιμετωπίστηκε με τη δέουσα προσοχή τόσο στους πολιτικούς κύκλους όσο και στα κείμενα των ακαδημαϊκών κύκλων, σε σύγκριση με την οικονομική και οικολογική διάσταση της αιφορίας» (σελ. 66), οπότε ενδεχομένως να είναι αυτός ένας βασικός λόγος για τον οποίο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την αιφορία με όρους -κατά κύριο λόγο- περιβαλλοντικούς.

Σχετικά με τη γνώση των υποκειμένων της έρευνας όσον αφορά τις διαστάσεις της αιφορίας, αρκετοί (έξι) αναφέρθηκαν επιγραμματικά σε αυτές κατονομάζοντάς τες (δηλαδή, ανέφεραν, εκτός από το περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία, τον πολιτισμό και την εκπαίδευση), ωστόσο από το συνολικό περιεχόμενο των συνεντεύξεών τους δεν προκύπτει σαφής γνώση των διαστάσεων και του περιεχομένου αυτών. Χαρακτηριστικά, η Δήμητρα υποστήριξε πως:

«Σίγουρα δεν περικλείει μόνο το περιβάλλον, αλλά φαντάζομαι ότι οι βασικοί του πυλώνες είναι και η κοινωνία, το παιδαγωγικό κομμάτι, το οργανωσιακό κομμάτι της εκπαίδευσης, παρόλο που νομίζω ότι οι περισσότεροι το ταυτίζουν με τα προγράμματα δράσης που αφορούν το περιβάλλον...».

Οι ανωτέρω δηλώσεις δεικνύουν πως στην Ελλάδα είναι ευρύτερα γνωστή η διάσταση της αιφορίας που συνδέεται με το περιβάλλον, αφού η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.)

θεσμοθετήθηκε το 1990 με το νόμο Ν. 1892. Ωστόσο, υπάρχει ελλιπής ενημέρωση αναφορικά με τις άλλες πτυχές της έννοιας της αειφορίας, γεγονός που ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι, την ίδια περίοδο κατά την οποία η περιβαλλοντική διάσταση της ανωτέρω έννοιας γίνεται γνωστή σε εθνικό επίπεδο, σε παγκόσμιο επίπεδο η εκπαίδευση μετασχηματίζεται προς την κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης εν γένει (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019). Για να φτάσει όμως η αλλαγή αυτή και στην Ελλάδα είναι προφανές πως απαιτούνται αλλαγές σε επίπεδο κεντρικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας και της εν γένει εκπαιδευτικής πολιτικής που αυτό προωθεί, ήτοι αλλαγές στη νοοτροπία και συνακόλουθα στις αντιλήψεις όλων όσοι εμπλέκονται στη σχολική πραγματικότητα (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019), κάτι που αποτυπώνεται και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως καταγράφηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο. Άλλωστε, η έννοια της αειφορίας είναι εμφανώς περιορισμένη στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας κατά το χρονικό διάστημα 1987-2005, καταδεικνύοντας την απουσία στοχευμένων παρεμβάσεων -από πλευράς του κράτους- ιδίως σε ό,τι αφορά τις αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν στα αναλυτικά προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας, την προώθηση καινοτόμων δράσεων και πρακτικών και την αντίστοιχη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019). Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί πως απουσιάζουν από τα ελληνικά δεδομένα έρευνες που αφορούν στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο και στο αν και σε ποιο βαθμό αυτό προωθεί την αειφορία στο σχολείο σε όλες τις διαστάσεις της.

5.2. Τρόποι ενσωμάτωσης της αειφορίας στο σχολείο - Προϋποθέσεις και αποτελέσματα

Σημαντικό σημείο της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους δύναται να ενσωματωθεί η αειφορία στο σχολείο. Με αφορμή αυτό το ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στους λόγους που απαιτούν την εισαγωγή της αειφορίας στις διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής, αλλά και στις προϋποθέσεις και τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από αυτή.

5.2.1. Τρόποι ενσωμάτωσης της αειφορίας στην εκπαίδευση

Ένα βασικό ερώτημα που τέθηκε στα δέκα υποκείμενα της έρευνας αφορά τους τρόπους με τους οποίους μπορεί η αειφορία να ενσωματωθεί στο σύγχρονο σχολείο. Το σύνολο αυτών δήλωσε πως οι μέθοδοι και οι πρακτικές διδασκαλίας θα πρέπει να είναι ενεργητικές, ήτοι συμμετοχικές, να θέτουν το μαθητή (τα βιώματα και τις εμπειρίες αυτών) στο κέντρο της διδακτικής διαδικασίας και να περιλαμβάνουν διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Αυτό επιβεβαιώνουν οι Chin et al. (2019), καθώς και οι Cebrian and Junyent (2015), όταν υποστηρίζουν πως η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη απαιτεί την υιοθέτηση στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης που στοχεύουν στην ενεργό δράση των μαθητών, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την απόκτηση πρωτοβουλίας και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, ώστε σταδιακά να επιτευχθεί η αειφορία της γνώσης και η δημιουργία βιώσιμων κοινωνιών που θα προσφέρουν ποιοτικό τρόπο ζωής στους πολίτες.

5.2.2. Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της αειφορίας στην εκπαίδευση

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης της αειφορίας στα σχολεία οι απόψεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η πλειοψηφία των διδασκόντων στα σχολεία της πρώτης και δεύτερης βαθμίδας εκπαίδευσης, αναφέρουν ως παράγοντες απαραίτητους για τη μετάβαση προς το αειφόρο σχολείο την αλλαγή αντιλήψεων και της εν γένει νοοτροπίας που υφίσταται, αλλά και την ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εμπλεκομένων στη σχολική πραγματικότητα εν συνόλω. Μάλιστα, η σημασία της ύπαρξης ενός καλού κλίματος επικοινωνίας, κατανόησης και αλληλεπίδρασης εντός του χώρου εργασίας επιβεβαιώνεται και από τη θεωρία του Herzberg (1972), σύμφωνα με την οποία ως ανασταλτικοί παράγοντες που προκαλούν δυσαρέσκεια στους εργαζόμενους είναι οι μη ικανοποιητικές σχέσεις εντός της ομάδας. Στον αντίποδα, η ανθρώπινη επαφή συμβάλλει στην εξέλιξη και την αλλαγή των στάσεων των ανθρώπων, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Rogers, 1999), οπότε επιβάλλεται προκειμένου να υπάρξει αλλαγή προς την κατεύθυνση της αειφορίας.

Ωστόσο, κατά τη γνώμη μου, το ζήτημα της επίδρασης της ουσιαστικής επικοινωνίας και της ανάπτυξης εποικοδομητικών σχέσεων συνεργασίας στην εφαρμογή της αειφορίας στο σχολικό χώρο δεν έχει μελετηθεί στην Ελλάδα όσο θα έπρεπε, δεδομένου του ότι αυτό αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (συμπεριλαμβανομένου και του αειφόρου σχολείου). Για παράδειγμα, στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής της Έλλης Ναούμ (2014) πραγματοποιήθηκε έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο του Δήμου Παλλήνης Αττικής. Αυτή έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια ενός σχολικού προγράμματος και κατέδειξε τη σημασία της συνεργασίας των γονέων με το σχολείο για τη μετάβαση στο αειφόρο σχολείο. Ωστόσο, αυτό το πρόγραμμα εστίαζε στην ορθολογική διαχείριση και εξοικονόμηση του πόσιμου νερού (δηλαδή, σε ζητήματα περιβαλλοντικά), οπότε εξέταζε την αειφορία υπό την περιβαλλοντική της διάσταση. Αντίστοιχα, και στην πρόσφατη έρευνα της Διακίδου (2020), όπου καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στα γυμνάσια της Ρόδου, φάνηκε η αξία του καλού σχολικού περιβάλλοντος και της αρμονικής συνεργασίας των μελών του σχολείου αν και δεν υπήρξε σαφής σύνδεση των ποιοτικών σχέσεων εντός του σχολείου με την προώθηση της αειφορίας σε αυτό.

Η Γρηγορία, εκπαιδευτικός σε δημοτικό σχολείο της Κατερίνης, αναφέρθηκε στη δέσμευση και ανάπτυξη κοινού οράματος εκ μέρους των εκπαιδευτικών, και την ενθάρρυνση αυτών από την πλευρά της σχολικής ηγεσίας, καθώς επίσης και τη δέσμευση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας ως προϋποθέσεις προκειμένου να επέλθει ουσιαστική αλλαγή. Ανέφερε, δηλαδή, ότι:

«...χρειάζεται πολλή προσπάθεια, συνεργασία και να θέλουν τα μέλη του σχολείου να το πραγματοποιήσουν αυτό. Ο διευθυντής θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συνεργασία με τους φορείς και να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία... Γενικά, πιστεύω ότι μπορεί να γίνει, αλλά θέλει προσπάθεια και δέσμευση από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας».

Επίσης, ο Ευάγγελος ισχυρίστηκε πως:

«Ένα βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσής μας πρέπει να είναι και το να κάνουμε την αυτοκριτική για την αποτελεσματικότητά μας, πώς μπορούμε εμείς να ανταποκριθούμε στις προκλήσεις της εποχής».

Η άποψή τους συγκλίνει με τη θέση του Herzberg (1972), ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία των «κινητήριων» και των «ανασταλτικών» δυνάμεων στη μάθηση και συμπεριέλαβε στην πρώτη κατηγορία την αίσθηση επιτυχίας, την αναγνώριση και ενθάρρυνση, αλλά και την ενίσχυση, η ύπαρξη των οποίων συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στα καθήκοντα που αναλαμβάνει κάθε εργαζόμενος. Μάλιστα, είναι προτιμότερο και πιο αποτελεσματικό, η παρακίνηση να προέρχεται από εγγενείς παράγοντες (δηλαδή, η επιθυμία για μάθηση και αλλαγή να απορρέει από τις εσωτερικές πιέσεις ή/και τις λογικές αποφάσεις του καθενός) (Rogers, 1999), ανάμεσα στους οποίους (παράγοντες) ανήκει και η αυτοκριτική των εκπαιδευτικών, διότι αυτή θα επιτρέψει τη συνειδητοποίηση των πιθανών ελλείψεών τους και θα οδηγήσει εύλογα (είτε μέσω της κατάλληλης ενίσχυσης) στην επιθυμία για αλλαγή και δράση.

Τη διάθεση των εκπαιδευτικών για αλλαγή ως μία από τις προϋποθέσεις για τη μετάβαση από το παραδοσιακό στο αειφόρο σχολείο τόνισε η Θεανώ και η Ιουλία, όταν υποστήριξαν αντίστοιχα πως:

«...δεν ξέρω το κατά πόσο είμαστε αποφασισμένοι να το κάνουμε αυτό, δηλ. να υπάρχει πρώτα συζήτηση και όχι να υπάρχουν αποφάσεις χωρίς διαβούλευση. Πρέπει η διοίκηση του σχολείου να λαμβάνει υπόψη της την αειφορία όταν θέλει να κάνει το σχεδιασμό, το πλάνο δράσης της επόμενης χρονιάς. Αλλά αυτό απαιτεί συνεργασία και εμπιστοσύνη. Και στο δικό μου σχολείο δεν υπάρχει προθυμία από τους πιο παλιούς συναδέλφους να μάθουν καινούρια πράγματα, να εμπλακούν σε αυτή τη διαδικασία»

και

«Για να φτάσω σε διαδικασία αλλαγής πρέπει πρώτα να καταλάβω, να γνωρίσω, να ενημερωθώ και από κει και πέρα πρέπει να συνειδητοποιήσω ότι όλα αυτά που πίστευα μέχρι τώρα δεν είναι σωστά, τουλάχιστον στο βαθμό που πίστευα πως είναι. Όταν έχω εγώ διάθεση για αλλαγή και ενημερωθώ για τη σημασία αυτής, θα το πράξω».

Οι απόψεις των δύο αυτών εκπαιδευτικών δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη -από μέρους των εκπαιδευτικών- του ενδιαφέροντος για αλλαγή, δηλαδή, στο μετασχηματισμό της αντίληψης του ανθρώπου για την υφιστάμενη πραγματικότητα που τον περιβάλλει, ο οποίος (μετασχηματισμός), σύμφωνα με τη θεωρία του Freire (1972), συνιστά το αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης, ήτοι του τρίτου σταδίου μάθησης που ο ίδιος προσδιόρισε.

5.2.3. Πλεονεκτήματα της εισαγωγής της αειφορίας στην εκπαίδευση

Τα υποκείμενα της έρευνας, αναφερόμενα στις προϋποθέσεις υπό τις οποίες δύναται η εκπαίδευση να έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα στη συμπεριφορά των μαθητών, διατύπωσαν τις απόψεις τους για τα οφέλη που προκύπτουν από την ενσωμάτωση της αειφορίας στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στις πρακτικές και τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν.

Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων που προήλθαν από τις συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση των μαθητών, και κατ' επέκταση τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και αυτονομίας αυτών. Επιπλέον, σε μία περίπτωση (και συγκεκριμένα, η Άννα) μίλησε εμμέσως για την αειφορία της γνώσης. Οι απόψεις αυτές, λοιπόν, είναι σύμφωνες προς τη θέση που καταγράφεται αναφορικά με τα αποτελέσματα της εισαγωγής της έννοιας της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, βάσει των οποίων αυτό που αποκομίζουν οι εμπλεκόμενοι στις σχολικές μονάδες (και κυρίως οι μαθητές/τριες) δεν είναι απλώς η απόκτηση γνώσεων σχετικών με την έννοια, τις αρχές και αξίες της αειφορίας, αλλά και η μεταβολή/ο μετασχηματισμός της συμπεριφοράς τους (Bangay, 2016), στοιχείο εξίσου σημαντικό που καταδεικνύει πως η εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των κοινωνιών και της αλλαγής πεπαλαιωμένων αντιλήψεων που λειτουργούν ως τροχοπέδη προς την κατεύθυνση αυτή.

5.3. Χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην αειφορία - Φορείς υλοποίησης της εκπαίδευσης - Εμπόδια

Επειδή, όπως προαναφέρθηκε, η εκπαίδευση λειτουργεί ως μετασχηματιστικός παράγοντας προς την κατεύθυνση της αλλαγής, καθίσταται βέβαιο πως η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού που στελεχώνει τα σχολεία της χώρας, υπό την έννοια πως την προϋποθέτει. Συνεπώς, το σύνολο των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εκπαιδευτεί σε θέματα που σχετίζονται με την απόκτηση γνώσεων αναφορικά με τις έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης, την απόκτηση γνώσεων παιδαγωγικής φύσεως και διδακτικής μεθοδολογίας, αλλά και χρήσης των νέων τεχνολογιών, καθώς και στην απόκτηση δεξιοτήτων (για παράδειγμα,

ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας). Αυτό προέκυψε από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, στα οποία είναι φανερό η βαρύτητα που δίδεται όχι μόνο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις αρχές της αειφορίας, ήτοι στην ενίσχυση του γνωστικού τους επιπέδου, αλλά και στην ανάγκη για βιωματική εκπαίδευση που θα συνδέει τη θεωρία με την πράξη και θα καθιστά τους διδάσκοντες-εκπαιδευτικούς κοινωνούς των τεχνικών, τις οποίες θα δύνανται να χρησιμοποιήσουν και οι ίδιοι στη διδακτική πράξη. Άλλωστε, στόχος της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη είναι όχι απλώς η μεταφορά γνώσεων από το διδακτικό προσωπικό προς τους μαθητές, αλλά πρωτίστως η στροφή προς την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία που θα θέτει στο επίκεντρο το μαθητή, θα τον εμπλέκει σε αυτή, θα του επιτρέπει να αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητά του μέσα από τη δράση και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, και θα λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τα βιώματα αυτών (Khan, 2013· Wen & Wu, 2017). Πώς, λοιπόν, θα μπορέσουν να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, αν οι ίδιοι οι διδάσκοντες δεν εκπαιδεύονται σε τέτοιου είδους πρακτικές;

Ακόμη, εντύπωση προκαλεί πως ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση και ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της αειφορίας φαίνεται να έχουν, βάσει όσων καταγράφηκαν στις συνεντεύξεις, τόσο έμπειροι διδάσκοντες (όπως ο Βασίλης) όσο και νεοδιόριστοι (όπως ο Ζαχαρίας), κάτι που επαληθεύεται από άλλους ερευνητές (Wen & Wu, 2017), σύμφωνα με τους οποίους υπάρχει μεγάλη ανάγκη για ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από την ηλικία, την εμπειρία ή το επίπεδο διδασκαλίας τους. Παράλληλα, καταδεικνύει τη μεγάλη σημασία που θα πρέπει να δοθεί από τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας στη συστηματική και έγκυρη εκπαίδευση στην αειφορία όσων στελεχώνουν τα σχολεία.

Επιπροσθέτως, φαίνεται, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, πως τη μεγαλύτερη ευθύνη φέρει η κεντρική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και το ισχύον θεσμικό πλαίσιο που πρέπει άμεσα να αναμορφωθεί προς την κατεύθυνση της στροφής προς την αειφορία, με παράλληλη έμφαση στην κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτών που θα αναλάβουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε η μετάβαση από το παραδοσιακό προς το σύγχρονο-αειφόρο σχολείο να είναι αποτελεσματική. Το γεγονός αυτό, δηλαδή το ότι οι κυβερνήσεις, τα αρμόδια Υπουργεία Παιδείας, αλλά και τα πανεπιστήμια των χωρών εκλαμβάνονται ως οι βασικοί φορείς που καλούνται να συντονιστούν και να αναδιοργανώσουν την εκπαίδευση

των εκπαιδευτικών στα ζητήματα της αειφορίας υποστηρίζει και ο Bergholm-Hofman (2018). Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να αξιοποιούνται οι ΤΠΕ, διότι η χρήση αυτών συνιστά αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας (Khan, 2013).

Βέβαια, το κράτος δεν αποτελεί τον μοναδικό υπεύθυνο. Οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναγνώρισαν και τη δική τους ευθύνη, ως τον δεύτερο, θα λέγαμε, βασικό παράγοντα που δύναται να ενισχύσει ή να περιορίσει την τάση αλλαγής προς το αειφόρο σχολείο. Μάλιστα, ανέφεραν πως οι προσωπικές/οικογενειακές τους υποχρεώσεις και η απουσία ειλικρινούς ενδιαφέροντος λόγω της ύπαρξης απαρχαιωμένων αντιλήψεων, κούρασης ή και έλλειψης κινήτρων, δυσχεραίνουν την αναζήτηση της σημασίας -και συνακόλουθα την υιοθέτηση- των επιταγών που συνάδουν με την αειφορία στη διδακτική πρακτική, αλλά και στην εν γένει συμπεριφορά και δράση τους εντός του σχολικού χώρου. Οι απόψεις τους βρίσκουν αντιστοιχία με τη βιβλιογραφία που αναφέρεται στα εμπόδια στη μάθηση των ενήλικων εκπαιδευομένων, ανάμεσα στα οποία περιλαμβάνονται οι φυσικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες (για παράδειγμα, η κούραση, οι οικογενειακές ανάγκες και τα προσωπικά προβλήματα), συναισθηματικοί παράγοντες (όπως είναι η παραίτηση και η απροθυμία αποδοχής του καινούριου), καθώς και η παρουσία κινήτρων -με έμφαση στα εσωτερικά κίνητρα- που θα υποκινήσουν τον εκπαιδευόμενο (Rogers, 1999).

Ως προς τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι προσανατολισμένη στην αειφορία, η έμφαση δίδεται στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, στοιχείο το οποίο τόνισε το σύνολο σχεδόν των ερωτηθέντων της έρευνας και το οποίο, παράλληλα, επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα μιας μελέτης που διεξήγαγαν οι Cebrian and Junyent (2015) αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες που θα πρέπει να διαθέτουν ώστε να υλοποιούν καινοτόμα και αειφορικά προγράμματα και δράσεις. Από αυτή τη μελέτη προέκυψε, λοιπόν, πως η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη δε θα πρέπει να είναι επικεντρωμένη μόνο στη θεωρία, αλλά να χαρακτηρίζεται από τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, τη βιωματικότητα και την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους ώστε αυτοί να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, την πρωτοβουλία και την κριτική σκέψη (Chin et al., 2019). Παρόμοιες ήταν και οι απόψεις που εκφράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι οποίοι επιζητούν η εκπαίδευσή τους να έχει βιωματικό χαρακτήρα,

ώστε να τους δίνει τη δυνατότητα να συνδυάζουν τις γνώσεις που λαμβάνουν αναφορικά με την έννοια της *αιεφορίας* με τις πρακτικές που μπορούν να εφαρμόσουν στη σχολική τάξη. Επίσης, επιζητούν κατά την εκπαίδευση που θα λάβουν να χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτές οι νέες τεχνολογίες ώστε να επιτυγχάνεται με πιο αποτελεσματικό τρόπο η μετάδοση των σχετικών με την αιεφορία πληροφοριών προς τους εκπαιδευτικούς. Με λίγα λόγια, επιζητούν την εμπλοκή τους στις ενεργητικές μεθόδους που θα κληθούν να υιοθετήσουν στη σχολική πράξη προς όφελος των μαθητών τους. Ακόμη, επιθυμούν την εκπαίδευσή τους να την αναλάβει εξειδικευμένο προσωπικό που θα κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες και θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που καλείται να καταρτίσει (Δημοπούλου & Μπαμπίλα, 2010).

Έτσι, η Άννα δήλωσε πως:

«...ο εκπαιδευτικός δεν έχει ανάγκη να του μεταφέρεις θεωρητική γνώση, αλλά έχει την ανάγκη να μάθει το πώς και να εμπλακεί ενεργά για να μπορέσει να το μεταδώσει στους μαθητές του»,

ενώ ο Βασίλης έδωσε έμφαση στο ότι θα πρέπει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην αιεφορία να ενσωματωθεί στην αρχική τους εκπαίδευση -πέρα από τη διαδικασία της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισής τους, διότι με αυτό τον τρόπο δρα μετασχηματιστικά.

Αναφορικά με τα εμπόδια που συναντά η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα ζητήματα που άπτονται της αιεφορίας, αυτά συνοψίζονται κατά κύριο λόγο σε τρία, σύμφωνα με τις απόψεις που καταγράφηκαν στην έρευνα: α) τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών και η αδιαφορία που επιδεικνύουν, β) η απουσία κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτών που θα είναι γνώστες του αντικειμένου και θα κατέχουν την ανάλογη εμπειρία και γ) η απουσία του θεσμικού πλαισίου που θα συμβαδίζει με τη γενικότερη φιλοσοφία, τις αρχές και τις αξίες που προάγει η αιεφορία στα σχολεία. Με την άποψη αυτή συνηγορεί και η μελέτη των Sagdic and Sahin (2016) μόνο όμως ως προς το ότι η έλλειψη γνώσης σχετικά με την έννοια της αιεφορίας και του τρόπου με τον οποίο αυτή δύναται να ενσωματωθεί στη διδακτική διαδικασία συνιστά εμπόδιο για τη μετάβαση προς το αιεφόρο σχολείο. Ωστόσο, η έρευνα των Sagdic and Sahin ανέδειξε ακόμη δύο στοιχεία, τα οποία δεν υφίστανται στην παρούσα έρευνα ή τουλάχιστον δεν κατονομάζονται, όπως συμβαίνει εκεί. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως α) οι εκπαιδευτικοί έχουν σε γενικές γραμμές

διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με τα εμπόδια που καθιστούν δύσκολη την εκπαίδευση στην αειφόρο ανάπτυξη και β) αναφέρουν ως εμπόδια και το υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα και την έλλειψη του ανάλογου διδακτικού υλικού.

Κεφάλαιο 6°. Συμπεράσματα και Προτάσεις

6.1. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ανάγκες που γεννά η αειφορία, και συγκεκριμένα η εκπαίδευση για την αειφορία, στους ίδιους, ώστε να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να εφαρμόζουν αειφορικές και παιδοκεντρικές διδακτικές μεθόδους.

Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν:

- α) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο των εννοιών της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς και οι αρχές και αξίες που περιλαμβάνονται στους ανωτέρω όρους, με έμφαση στη διάσταση που σχετίζεται με το χώρο της εκπαίδευσης,
- β) οι λόγοι που απαιτούν τη στροφή προς την υιοθέτηση σύγχρονων μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας και οι προϋποθέσεις της εφαρμογής αυτών,
- γ) οι ανάγκες των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, συμβατής με τις απαιτήσεις της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας ώστε να υλοποιηθεί η μετάβαση από το συμβατικό-παραδοσιακό στο αειφόρο σχολείο και αυτοί να είναι αποτελεσματικοί στην άσκηση του παιδευτικού τους ρόλου,
- δ) οι δυσχέρειες που υφίστανται και οι οποίες ανακόπτουν τη στροφή προς το σύγχρονο σχολείο.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα. Ως εκ τούτου, από τη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αρχές και αξίες που χαρακτηρίζουν, ή θα έπρεπε να χαρακτηρίζουν, τις σύγχρονες αειφορικές κοινωνίες, διαπιστώθηκε πως αρχικά απαιτείται η συνειδητοποίηση της κρισιμότητας της εποχής στην οποία ζούμε και του αδιεξόδου στο οποίο θα βρεθεί ο πλανήτης εν συνόλω αν δεν παρθούν άμεσα τα αναγκαία μέτρα. Παράλληλα, αναδείχθηκε η ανάγκη να γίνουν άμεσα βήματα προς την κατεύθυνση της προώθησης της αειφορίας σε διάφορους τομείς, μεταξύ των οποίων και στην εκπαίδευση, αφού η έννοια αυτή περιλαμβάνει και άλλες διαστάσεις (κοινωνία, οικονομία, πολιτισμός, ηθική, εκπαίδευση), οπότε δε θα πρέπει οι προσπάθειες -σε τοπικό και εθνικό επίπεδο- να επικεντρώνονται μόνο προς την κατεύθυνση της

αιεφορίας σε συνάρτηση με το περιβάλλον και την περιβαλλοντική εκπαίδευση, διότι αυτό οδηγεί σε στασιμότητα τους υπόλοιπους τομείς.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις ελλείψεις τους και εκφράζουν ρητά την επιθυμία να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους καθιστούν ικανούς να εντάξουν την αιεφορία και στις διδακτικές τεχνικές και μεθόδους που εφαρμόζουν, αλλά και γενικότερα σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής, αντιλαμβανόμενοι πως στόχος του αιεφόρου σχολείου δεν είναι απλώς η μεταφορά γνώσεων προς τους μαθητές/τριες, αλλά η στροφή προς αυτούς, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Ακόμη, αντιλαμβάνονται πως -πέρα από τη δική τους ευθύνη- η κεντρική ηγεσία θα πρέπει να αναμορφώσει το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, ώστε αυτό να ευνοεί την αλλαγή επί της ουσίας, να επιτρέπει μεγαλύτερη ελευθερία, πρωτοβουλία και ουσιαστική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, καθώς και την αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και ενίσχυση των σχολικών μονάδων με την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή.

Επιπλέον, επιζητούν να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην κατάλληλη εκπαίδευσή τους ώστε να δύνανται να εισάγουν και να εφαρμόσουν στα σχολεία ό,τι επιτάσσει το περιεχόμενο και οι αρχές της αιεφορίας, για τα οποία δε φαίνεται να έχουν σαφή εικόνα, αρκεί αυτό να γίνει από κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτές που θα διακρίνονται για την κατοχή του γνωστικού αντικειμένου και την ανάλογη διδακτική εμπειρία. Σε αντίθετη περίπτωση υφίσταται ένα σημαντικό εμπόδιο που δυσχεραίνει την ενσωμάτωση της αιεφορίας στα σχολεία.

Συνεπώς, γεννάται μια ιδιαίτερη πρόκληση για τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να τους εκπαιδεύσουν στα νέα δεδομένα με τους κατάλληλους χειρισμούς, αφού θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους τις προθέσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη μαθησιακή διεργασία, τις ανάγκες, τις εμπειρίες και αξίες που αυτοί φέρουν, αλλά και τα ήδη διαμορφωμένα μοντέλα και τους τρόπους μάθησης αυτών, στοιχεία που καθιστούν το έργο αυτών δύσκολο εγχείρημα.

Γενικότερα, λοιπόν, από την έρευνα προέκυψε η ανάγκη για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με όσα ορίζει η αιεφορία και η αιεφόρος ανάπτυξη. Θα ήταν παράλογο, άλλωστε, να επιδιώκεται αλλαγή στον τρόπο σκέψης και δράσης των ανθρώπων και, κυρίως, των νέων ανθρώπων, μέσω του θεσμού της εκπαίδευσης, δίχως να υπάρξει αναθεώρηση του υπάρχοντος συστήματος εκπαίδευσης των

φορέων της αλλαγής, ήτοι στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και το ανθρώπινο δυναμικό που το απαρτίζει, είτε αυτοί είναι εκπαιδευτικοί είτε οι εκπαιδευτές τους.

Ως εκ τούτου, απαιτείται σαφής πολιτική πρωτοβουλία σε παγκόσμιο, αλλά και σε εθνικό, επίπεδο, στοιχείο που έθεσαν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα όταν ανέφεραν ως ένα βασικό εμπόδιο για τη μετάβαση προς το αειφόρο σχολείο την απουσία θεσμικού πλαισίου προώθησης της αειφορίας. Το στοιχείο αυτό είναι δηλωτικό της ανάγκης για αναμόρφωση της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση της αειφορίας, η οποία αναμφισβήτητα προϋποθέτει την ανάγκη αλλαγής αντιλήψεων και νοοτροπίας τόσο κεντρικά (σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής) όσο και σε περιφερειακό επίπεδο (στην τοπική αυτοδιοίκηση, τις επιμέρους σχολικές μονάδες και τα μέλη αυτών). Θα μπορούσε να ειπωθεί, όπως χαρακτηριστικά περιέγραψε ο Thomas Kuhn, πως ο πλανήτης βρίσκεται σε μια μεταβατική περίοδο που παρομοιάζεται με την αποκαλούμενη «κρίση παραδείγματος» (2008). Χρειάζεται η αναδημιουργία των βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων/αντιλήψεων και η αναζήτηση νέων τρόπων σκέψης, τα οποία απαιτούν ριζική αλλαγή και αναδιάρθρωση στη σκοποθεσία, τη μεθοδολογία και τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων. Άλλωστε, πλέον είναι αδιαμφισβήτητο πως η έννοια της αειφορίας περιλαμβάνει ένα πολύ διαφορετικό σύνολο ιδεών -από τα παραδεδομένα- αναφορικά με τον τρόπο αλληλεπίδρασης των ανθρώπων με το περιβάλλον, αλλά και μεταξύ τους, η υλοποίηση των οποίων προϋποθέτει νέες αντιλήψεις, αξίες και αρχές, νέα στόχευση που θα θέτει στο επίκεντρο την αρμονική συνύπαρξη του περιβάλλοντος και του ανθρώπου.

Αν όλα αυτά γίνουν πράξη, τότε οι έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης θα ενσωματωθούν στο σχολείο σε όλες τις διαστάσεις τους -μεταξύ αυτών και στις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και οι θετικές συνέπειες αυτής της στροφής θα διαφανούν αρχικά σε όλη τη μαθητική κοινότητα και ακολούθως στην ευρύτερη κοινωνία.

6.2. Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής

Με αφορμή τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα καταγράφηκε ως εμπόδιο στην ενσωμάτωση των επιταγών της αειφορίας στην εκπαίδευση η απουσία κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτών που θα αναλάβουν την εκπαίδευση

όσων διδάσκουν στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, οι συμμετέχοντες ανέφεραν -μεταξύ άλλων- ως υπεύθυνους για τη μετάβαση από το παραδοσιακό προς το αειφόρο σχολείο την κεντρική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και τους φορείς που εμπλέκονται με την αειφορία και τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θα ήταν χρήσιμο να καταγραφούν οι ανάγκες των ενεργεία εκπαιδευτικών αρχικά της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας (και έπειτα και όσων διδάσκουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση) από τους αρμόδιους φορείς του Υπουργείου Παιδείας, ώστε από αυτή (την καταγραφή) να προκύψουν τα στοιχεία που θα δώσουν στους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής την πραγματική εικόνα της κατάστασης προκειμένου να πάρουν τις κατάλληλες αποφάσεις με έμφαση στις επιταγές της σύγχρονης εποχής. Με αυτό τον τρόπο η ενσωμάτωση της αειφορίας σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής θα συντελεστεί χωρίς τις αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και η εκπαίδευση που θα παρέχεται στους μαθητές/τριες δε θα είναι παρωχημένη, αλλά σαφώς αναμορφωμένη και σύμφωνη με τις αρχές και αξίες που συνδέονται με την αειφορία.

Φυσικά προς την κατεύθυνση αυτή θα ήταν χρήσιμη και η συμβολή των Πανεπιστημίων υπό την έννοια της συνεργασίας με πανεπιστήμια και ερευνητικά ιδρύματα άλλων χωρών και της ενδεδειγμένης διερεύνησης του αποτελεσματικού τρόπου ενσωμάτωσης και πρακτικής εφαρμογής των διαστάσεων της αειφορίας στις σχολικές μονάδες, ώστε αυτή να καταστεί υπαρκτή πραγματικότητα στα σχολεία και όχι απλώς ένα θεωρητικό θεσμικό πλαίσιο.

Τα παραπάνω απαιτούν αλλαγή πολιτικής (και κοινωνικής) κατεύθυνσης, νοοτροπίας και αντιλήψεων που θα πρέπει συνακόλουθα να συμπαρασύρουν όλους: την πολιτική και κεντρική εκπαιδευτική ηγεσία και τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (τη σχολική ηγεσία, το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, τους γονείς -και δη του εκπαιδευτικού). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εκπαιδευτούν κατάλληλα, να αναθεωρήσουν το ρόλο τους εντός και εκτός της σχολικής μονάδας, να επιδιώξουν τη σύμπλευση με τις ανάγκες της εποχής της πληροφορίας και της τεχνολογίας και να συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός καλύτερου, αποτελεσματικότερου και αειφόρου σχολείου. Έμφαση, λοιπόν, θα πρέπει να δοθεί στην εκπαίδευσή τους είτε αυτοί είναι ενεργεία είτε υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, υπό την προϋπόθεση πως αυτό θα γίνει από κατάλληλα εκπαιδευμένους και εξειδικευμένους εκπαιδευτές που θα αποδέχονται τη

φιλοσοφία της αειφορίας. Ίσως θα ήταν χρήσιμο οι διδάσκοντες στα σχολεία να επιμορφωθούν ενδοσχολικά, είτε σε επίπεδο ενός σχολείου είτε ομάδων σχολείων, αφού με αυτό τον τρόπο καθίσταται πιο εύκολη η μεταφορά γνώσεων και εμπειριών μεταξύ τους και επιτυγχάνεται -ανάμεσα στα άλλα- και η επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτό, βέβαια, απαιτεί την υπέρβαση των αγκυλώσεων (πολιτικών, κοινωνικών και προσωπικών) που υφίστανται στις μέρες μας προκειμένου να επωφεληθούν από τη νέα πραγματικότητα που φέρνει η αειφορία στο χώρο της εκπαίδευσης τόσο οι άμεσα ενδιαφερόμενοι (μαθητές, καθηγητές, γονείς, σχολική διοίκηση) όσο και οι τοπικές κοινότητες και κατ' επέκταση η κοινωνία.

6.3 Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας συνδέεται με το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Δηλαδή, μελετήθηκαν οι αντιλήψεις δέκα ατόμων που διδάσκουν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως αναπληρωτές ή μόνιμοι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τις ανάγκες τους για παροχή εκείνων των γνώσεων και δεξιοτήτων που θα συνάδουν με τις αρχές και αξίες της αειφορίας, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στο διδακτικό και παιδαγωγικό τους ρόλο.

Ως εκ τούτου, θα ήταν χρήσιμο η μελλοντική έρευνα να συμπεριλάβει στο δείγμα περισσότερους εκπαιδευτικούς των δύο πρώτων βαθμίδων ή να επεκταθεί και στους ακαδημαϊκούς δασκάλους μέσω, για παράδειγμα, μιας ποσοτικής διερεύνησης όπου το δείγμα των διδασκόντων στα σχολεία θα είναι μεγαλύτερο ή θα ήταν καλό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών στις αντιλήψεις τους για την αειφορία στα σχολεία και τις ανάγκες που αυτή γεννά. Ακόμη, θα μπορούσαν στο δείγμα να συμπεριληφθούν άτομα που συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με την εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι φορείς που συνδέονται με την προώθηση της αειφορίας (πέραν των κέντρων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης), ή άτομα που συναποτελούν την ευρύτερη σχολική κοινότητα, πχ. οι γονείς των μαθητών. Αν αυτό συμβεί, αναμένεται πως θα διαπιστωθούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες υλοποίησης ενδοσχολικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την καθολική εισαγωγή και εφαρμογή της αειφορίας στις

σχολικές μονάδες. Παράλληλα, θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα -και σε θεσμικό επίπεδο- καθιστώντας αποτελεσματικότερη την εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού των σχολείων της ελληνικής επικράτειας και θα παρθούν αποφάσεις για την αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής στα σχετικά με την αειφορία ζητήματα, ώστε αυτή να μην περιορίζεται αποκλειστικά σε ό,τι αφορά το περιβάλλον.

Ένα δεύτερο στοιχείο που συνιστά ερευνητικό περιορισμό συνδέεται με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε της παρούσας έρευνας και αναφέρεται στην ύπαρξη πληθώρας μελετών (ελληνικών και διεθνών), οι οποίες ερευνούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αειφορία εξετάζοντας την έννοια αυτή μόνο από την περιβαλλοντική της διάσταση. Η ανάδειξη του κενού αυτού της βιβλιογραφίας συνετέλεσε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών από τη σκοπιά της αειφορίας της εκπαίδευσης (ήτοι, της κοινωνικής διάστασης). Παρόλα αυτά, κατά τη μελέτη αυτής της διάστασης, η οποία είναι κεντρικής σημασίας για την επίτευξη της αειφορίας της γνώσης, διαπιστώθηκε η απουσία επαρκούς βιβλιογραφικής κάλυψης για το θέμα, κυρίως σε εθνικό επίπεδο, γεγονός το οποίο ενδεχομένως να συνέβαλε στην αδρομερή ανάδειξη των πτυχών που σχετίζονται με την έννοια της *αειφορίας*, αλλά επικεντρωμένης στη διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία.

Για την υπέρβαση αυτού του περιορισμού προτείνεται οι μελλοντικές έρευνες να επικεντρωθούν και στις άλλες διαστάσεις της αειφορίας που έχουν μελετηθεί περισσότερο (για παράδειγμα, στην οικονομική) ή και σε συνδυασμό αυτών. Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα είναι χρήσιμα και για τον εκπαιδευτικό χώρο, αφού στις σχολικές μονάδες εντάσσονται αναμφισβήτητα όλες οι διαστάσεις της παραπάνω έννοιας και θα ήταν σημαντικό για την προώθησή της να εντοπιστούν οι αποτελεσματικότεροι τρόποι ενσωμάτωσης αυτών εντός των σχολείων.

Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να διερευνηθεί στο μέλλον η ύπαρξη και το περιεχόμενο του θεσμικού πλαισίου που υφίσταται στην Ελλάδα και το κατά πόσο αυτό προωθεί, αναφορικά με τον εκπαιδευτικό χώρο, και τις τρεις διαστάσεις της αειφορίας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Ajmal, M. M., Khan, M., Hussain M. & Helo P. (2017). Conceptualizing and incorporating social sustainability in the business world. *The international journal of sustainable development and world ecology*, 25(4), pp. 327-339. doi:10.1080/13504509.2017.1408714.

Ávila, L. V., Facco, A.L.R., Bento, M. H. Dos S., Arigony, M. M., Obregon, S. L. & Trevisan, M. (2018). Sustainability and education for sustainability: An analysis of publications from the last decade. *Environmental quality management*, 27, pp. 107-118.

Ανακτήθηκε

15/6/2021

από:

https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/tqem.21537?saml_referrer

Bangay, C. (2016). Protecting the future: the role of school education in sustainable development. An Indian case study. *International journal of development education and global learning*, 8(1), pp. 5-19. Ανακτήθηκε 13/5/2021 από:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167824.pdf>

Benson, M. H. & Craig, R. K. (2014). The end of sustainability, Society & natural resources. *An international journal*, 27, pp. 777-782.

Bergholm-Hofman, M. (2018). Changes in thoughts and actions as requirements for a sustainable future. A review of recent research on the Finnish educational system and sustainable development. *Journal of teacher education for sustainability*, 20(2), pp. 19-30.

Ανακτήθηκε 2/7/2021 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1218199.pdf>

Biedenweg, K., Monroe, M. C. & Oxarart, A. (2013). The importance of teaching ethics of sustainability. *International journal of sustainability in higher education*, 14(1), pp. 6-14.

Bolstad, R., Joyce, Chr. & Hipkins, R. (2015). *Environmental education in New Zealand schools. Research update 2015*. Wellington-New Zealand: New Zealand Council for Educational Research. Ανακτήθηκε 25/7/2021 από:

https://www.nzcer.org.nz/system/files/EE%20Update%20Report%20Final%202015_1.pdf

Bosevska, J. & Kriewaldt, J. (2020). Fostering a whole-school approach to sustainability: learning from one school's journey towards sustainable education. *International research in geographical and environmental education*, 29(1), pp. 55-73.

Bourn, D. (2016). Global learning and the school curriculum. *Management in Education*, 30, pp. 121-125.

Bourn, D., Hunt, F. & Bamber, P. (2017). *A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education*. Paris: UNESCO.

Brandt, J., Burgener, L., Barth, M. & Redman, A. (2019). Becoming a competent teacher in education for sustainable development: Learning outcomes and processes in teacher education. *International journal of sustainability in higher education*, 20(4), pp. 630-653.

Ανακτήθηκε 9/7/2021 από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1222569>

Brković, M., Pons, O. & Parnell, R. (2015). Where sustainable school meets the ‘third teacher’: Primary school case study from Barcelona. *International journal of architectural research*, 9(2), pp. 77-99. Ανακτήθηκε 30/6/2021 από: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/77060/539-2257-1%20PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Burns, R. B. (2000). *Introduction to research methods*. London: Sage.

Cebrian, G. & Junyent, M. (2015). Competencies in education for sustainable development. Exploring the student teacher’s views. *Sustainability*, 7, pp. 2768-2786. Ανακτήθηκε 8/7/2021 από: <file:///C:/Users/Maria/Downloads/sustainability-07-02768.pdf>

Chin, K. C., Munip, H., Miyadera, R., Thoe, K.N., Ch’ng, S.Y. & Promsing, N. (2019). Promoting education for sustainable development in teacher education integrating blended learning and digital tools. An evaluation with exemplary cases. *EURASIA Journal of Mathematics, science and technology education*, 15(1), pp. 1-17. Ανακτήθηκε 2/5/2021 από: <https://www.academia.edu/38315053>

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου και Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Έκφραση.

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Χ. Τσορμπατζούδης, επιμ.). Αθήνα: Ίων (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2008).

Cuthill, M. (2010). Strengthening the ‘social’ in sustainable development: developing a conceptual framework for social sustainability in a rapid urban growth region in Australia.

Sustainable Development, 18(6), pp. 362–373. Ανακτήθηκε 3/4/2021 από:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sd.397>

Dale, A. & Newman, L. (2005). Sustainable development, education and literacy. *International journal of sustainability in higher education*, 6(4), pp. 351–362. Ανακτήθηκε 30/6/2021 από:
https://www.researchgate.net/publication/235268082_Sustainable_development_education_and_literacy

Dambudzo, I. I. (2015). Curriculum issues: teaching and learning for sustainable development in developing countries: Zimbabwe case study. *Journal of education and learning*, 4(1), pp. 11–24. Ανακτήθηκε 13/3/2021 από:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075158.pdf>

Dempsey, N., Bramley, G., Power, S. & Brown, C. (2011). The social dimension of sustainable development: Defining urban social sustainability. *Sustainable development*, 19, pp. 289–300. doi:10.1002/sd.417

Dessein, J., Soini, K., Fairclough, G. & Horlings, L. (2015). *Culture in, for and as sustainable development. Conclusions from the cost action is1007 investigating cultural sustainability*. Finland: University of Jyväskylä.

Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School journal*, 54, pp. 77–80. Ανακτήθηκε 18/3/2021 από: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>

Dymitrow, M. & Halfacree, K. (2018). Sustainability-differently. *Bulletin of geography. Socio-economic series*, 40, pp. 7–16. Ανακτήθηκε 5/6/2021 από:
<https://content.sciendo.com/view/journals/bog/40/40/article-p7.xml?product=sciendo>

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.

Glavic, P. & Lukman, R. (2007). Review of sustainability terms and their definitions. *Journal of cleaner production*, 15, pp. 1875–1885. University of Maribor-Department of chemistry and chemical engineering: Slovenia. Ανακτήθηκε 11/7/2021 από:
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652607000029?casa_token=8w89PQ9AfLgAAAAA:urUtwKEWyxEa6ksiwoXE6lsKduwKoaY-_iivmii1Pld7j-EYKzvgQf_oqvg5wsa0AcvgD62qHQ

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, (8)4, pp. 597-607. Ανακτήθηκε 25/8/2021 από το: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>

Gough, A. (2005). Sustainable schools: Renovating educational processes. *Applied environmental education and communication*, 4, pp. 339-351. Ανακτήθηκε 27/2/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/233110847_Sustainable_Schools_Renovating_Educational_Processes

Hall, St., & Held, D. & McGrew, A. (2004). *Η νεωτερικότητα σήμερα* (μτφρ. Θ. και Β. Τσακίρης). Αθήνα: Σαββάλας.

Henderson, K. & Tilbury, D. (2004). *Whole school approaches to sustainability. An international review of sustainable school programs. Report prepared by Macquarie University for the Australian Government Department of the environment and heritage*. Sydney: Macquarie University. Ανακτήθηκε 17/2/2021 από: <http://www.aries.mq.edu.au/proiect.html>

Herzberg, F. (1972). *The motivation to work*. Chichester: Wiley.

Hopkins, C. & McKeown, R. (2002). Education for sustainable development: An international perspective. In D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fine & D. Shreuder (Eds.). *Education and sustainable development: responding to the global challenge* (pp. 13-25). Cambridge: IUCN.

Huckle, J. (2009). Consulting the UK ESD community on an ESD indicator to recommend to government: An insight into the micro-politics of ESD. *Environmental education research*, 15(1), pp. 1-15. doi:10.1080/13504620802578509.

Huckle, J. (1996). Realizing sustainability in changing times. In J. Huckle & S. Sterling (Eds.). *Education for sustainability* (pp. 3-17). London: Earthscan.

Huckle, J. (2008). *Sustainable schools. Responding to new challenges and opportunities*. Ανακτήθηκε 22/4/2021 από: <http://john.huckle.org.uk/>

Huckle, J. & Sterling, S. (1996). *Education for sustainability*. London: WWF and Earthscan.

Ilovan, O.-R., Dulamă M.-E., Havadi- Nagy, K.-X., Botan, C.-N., Horvath, C., Nitoaia, A., Nicula, A.-S. & Rus, G.-M. (2019). Environmental education and education for sustainable

development in Romania. Teacher's perceptions and recommendations (II). *Romanian Review of Geographical Education*, 8(2), pp. 21-37. Ανακτήθηκε 19/6/2021 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1223230.pdf>

Kennelly, J. & Maxwell, T. (2009). *Education for sustainability: Initial teacher education and the primary curriculum*. Ανακτήθηκε 12/1/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/284458608_Education_for_Sustainability_Initial_teacher_education_and_the_primary_curriculum

Kerlinger, F. N. (1969). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Khan, Sh. (2013). Fostering sustainable development and environmental education programs: Role of teacher training institutions and colleges of teacher education. *African educational research journal*, 1(1), pp. 8-17. Ανακτήθηκε 28/6/2021 από: <https://www.researchgate.net/publication/328845930>

Koning, J. (2002). Social sustainability in a globalizing world: context, theory and methodology explored. In H. J. van Rinsum & A. de Ruijter (Eds.), *More on MOST: Proceedings of an expert meeting* (pp. 63-91). Unesco Centre the Netherlands: Amsterdam.

Kuhn, Th. (2008⁹). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων* (Β. Κάλφας επιμ.). Αθήνα: Σύγχρονα θέματα.

Larsen, G. L. (2009). An inquiry into the theoretical basis of sustainability. In J. Dillard, V. Dujon & M. C. King (Eds.), *Understanding the social dimension of sustainability* (pp. 45-82). Routledge: New York.

Manen, M. V. (2017). Phenomenology in its original sense. *Qualitative health research*, 27(6), pp. 810–825. Ανακτήθηκε στις 20/8/2021 από: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049732317699381>

Maxwell, A. & Mawson, B. (2015). A kindergarten's journey into sustainability through the enviroschools in the early years program. *New Zealand journal of teachers' work*, 12(1), pp. 14-29. Ανακτήθηκε 11/5/2021 από: <https://files.eric.gov/fulltext/EJ1230288.pdf>

Michalos, A. C., Creech, H., McDonald, C. & Kahlke, P. M. (2009). *Measuring knowledge, attitudes and behaviors towards sustainable development: Two exploratory studies*.

Winnipeg, Canada: International institute for sustainable development. Ανακτήθηκε
12/7/2021 από:

https://www.researchgate.net/publication/227598461_Progress_in_Measuring_Knowledge_Attitudes_and_Behaviours_Concerning_Sustainable_Development_Among_Tenth_Grade_Students_in_Manitoba/link/57483f0b08ae14040e2a47d8/download

Missimer, M., Robèrt, Karl-Henrik, Broman, Göran & Sverdrup, H. (2010). Exploring the possibility of a systematic and generic approach to social sustainability. *Journal of cleaner production*, 18(1), pp. 1107-1112. doi:10.1080/13504620903504032

Mogensen, F. & Mayer, M. (2005). *Eco-schools: Trends and divergences. A comparative study on eco-school development processes in 13 countries*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.

Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the ‘‘new’’ discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16, pp. 59–74. doi:10.1080/13504620903504032

Moncaster, A. M. & Simmons, P. (2015). Policies and outcomes for UK sustainable schools. *Building Research & Information*, 43(4), pp. 452-464. Ανακτήθηκε 15/7/2021 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09613218.2015.1005518?needAccess=true>

Neubauer, B. E., Witkop, C. T. & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspect Med Education* 8(2), pp. 90-97. doi: 10.1007/s40037-019-0509-2

Nolet, V. (2009). Preparing Sustainability-Literate Teachers. *Teachers college record*, 111(2), pp. 409-442. Ανακτήθηκε 6/6/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/265028703_Preparing_Sustainability-Literate_Teachers

Polese, M. & Stren, R. (2000). *The social sustainability of cities: diversity and management of change*. Toronto: University of Toronto Press.

Popovic, T., Kraslawski, A., Barbosa-Póvoa, A. & Carvalho, A. (2017). Quantitative indicators for social sustainability assessment of society and product responsibility aspects in supply chains. *Journal of international studies*, 10(4), pp. 9-36. doi:10.14254/2071-8330.2017/10-4/1

- Rauch, F. & Steiner, R. (2013). Competences for education for sustainable development in teacher education. *Center for educational policy studies journal*, 3(1), pp. 9-24. Ανακτήθηκε 2/4/2021 από: <https://www.researchgate.net/publication/263620245>
- Reid, A. (2002). On the possibility of education for sustainable development. *Environmental education research*, 8 (1), pp. 73-80. doi:10.1080/13504620120109600
- Rieckmann, M. (2019). Learning to transform the world: Key competencies in education for sustainable development. In A., Leicht, A.J. & Heiss, W.J. Byun (Eds.). *Issues and trends in education for sustainable development* (pp. 61-86). Unesco: Paris. Ανακτήθηκε 4/5/2021 από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445>
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Φ. Καλύβα, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2007).
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (Μ. Κ. Παπαδοπούλου, & Μ. Τόμπρου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rowe, D. (2007). Education for a sustainable future. *Science*, 317(5836), pp. 323-324. Ανακτήθηκε 12/7/2021 από: <https://science.sciencemag.org/content/317/5836/323/tab-pdf>
- Sagdic, A. & Sahin, E. (2016). An assessment of Turkish elementary teachers in the context of education for sustainable development. *International electronic journal of environmental education*, 6(2), pp. 141-155. Ανακτήθηκε 10/7/2021 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104837.pdf>
- Sajjad, A. & Shahbaz, W. (2020). Mindfulness and social sustainability: An integrative review. *Social indicators research*, 150(7), pp. 73-94. doi:10.1007/s11205-020-02297-9
- Scott, W. (2013). Developing the sustainable school: Thinging the issues through. *The Curriculum Journal*, 24(2), pp. 181-205. Ανακτήθηκε 14/3/2021 από: <file:///C:/Users/Maria/Downloads/09585176.2013.781375.pdf>
- Siemer, St., Elmer, S. & Rammel, Chr. (2006). *Pilot study: Indicators of an education for sustainable development*. English Summary. Vienna: Austria.
- Sterling, S. (1996). Education in change. In J. Huckle, & S. Sterling (Eds.). *Education for Sustainability* (pp. 18-37). London: Earthscan.

Sterling, S. (2001). *Sustainable education: re-visioning learning and change*. Bristol: Green Books.

Summers, M., Childs, A. & Corney, G. (2007). Education for sustainable development in initial teacher training: issues for interdisciplinary collaboration, *Environmental education research*, 11(5), pp. 623-647. Ανακτήθηκε 1/4/2021 από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620500169841>

Taylor, E.W. (2009). Fostering transformative learning. In J. Mezirow & E.W.A. Taylor (Eds.). *Transformative learning in practice: insights from community, workplace and higher education* (pp. 67-78). Jossey Bass: San Francisco.

Tilbury, D. (2004). Rising to the challenge: education for sustainability in Australia. *Australian journal of environmental education*, 20(2), pp. 103-114. doi:10.1017/S081406260000224X

Uitto, A. & Saloranta, S. (2017). Subject teachers as educators for sustainability: A survey study. *Education studies*, 7(8), pp. 1-19. Ανακτήθηκε 28/6/2021 από: <https://www.mdpi.com/2227-7102/7/1/8/html>

UN (2013). *Global sustainable development report. Building the common future we want. Executive summary*. Ανακτήθηκε 3/3/2021 από: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1449GSDR%20Executive%20Summary.pdf>

UN (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development (WCED). Our common future*. Ανακτήθηκε στις 2/3/2021 από: https://www.are.admin.ch/are/en/home/sustainable-development/international-cooperation/2030agenda/un_-milestones-in-sustainable-development/1987--brundtland-report.html

U.N. (2020). United Nations. *SDG Good practices. A compilation of success stories and lessons learned in SDG implementation*. Ανακτήθηκε 9/3/2021 από: <https://sdgs.un.org/sites/default/files/2020-11/SDG%20Good%20Practices%20Publication%202020.pdf>

U.N. (2015). United Nations. *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. Ανακτήθηκε 15/4/2021 από: <https://sdgs.un.org/2030agenda>

U.N. (1973). *United nations*. Report of the United Nations Conference on the Human Environment. Stockholm, 5-16 June 1972. Ανακτήθηκε 17/4/2021 από: <https://undocs.org/en/A/CONF.48/14/Rev.1>

U.N. (2015). United nations. Sustainable development goals and targets. *In Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. Ανακτήθηκε 6/4/2021 από: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

UNDESA/DSDG and UNITAR (2021). *2021 SDGs learning, training and practice*. Ανακτήθηκε 23/2/2021 από: <https://sdgs.un.org/events/2021-sdgs-learning-training-and-practice>

UNESCO (2019). *Education for sustainable development: building forward, building better*. Ανακτήθηκε 29/3/2021 από: <https://en.unesco.org/news/education-sustainable-development-building-forward-building-better>

UNESCO (2014). *Education. Related SDGS 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Ανακτήθηκε 15/4/2021 από: <https://sdgs.un.org/topics/education>

UNESCO (2019). *Sustainable development*. Ανακτήθηκε 22/5/2021 από: <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/sd>

UNESCO (2021). *Sustainable development goal 4 and its targets*. Ανακτήθηκε 4/7/2021 από: <https://en.unesco.org/node/265600>

UNESCO (2002). *Teaching and learning for a sustainable future: a multimedia teacher education program*. Ανακτήθηκε 12/6/2021 από: www.unesco.org/education/tlsf

UNESCO (2018). *The global action program on ESD. A coordinated worldwide effort to build momentum*. Ανακτήθηκε 30/3/2021 από: https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/246270e.pdf

UNESCO (2005). *The UN decade of education for sustainable development (DESD 2005-2014). The first two years*. Ανακτήθηκε 2/4/2021 από:

<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Los%20dos%20primeros%20a%C3%B1os%20del%20Decenio%20de%20las%20Naciones%20Unidas%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20para%20el%20Desarrollo%20Sostenible%20%282005-2014%29.pdf>

UNSD (1992). *United nations conference on environment & development. Agenda 21*.
Brazil: Rio de Janeiro. Ανακτήθηκε 19/3/2021 από:
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>

UNCED (1992). *Agenda 21: Programme of action for sustainable development. Rio declaration on environment and development*. Ανακτήθηκε 11/3/2021 από:
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/171232/EB91_Inf.Doc-5_eng.pdf

Uzzell, D. L., Rutland, A. & Whistance, D. (1995). Questioning values in environmental education. In Y. Guerrier, N. Alexander, J. Chase & M. O' Brien (Eds.). *Values and the Environment* (pp. 171-182). Chichester: Wiley.

Vavik, T. & Keitsch, M. M. (2010). Exploring relationships between universal design and social sustainable development: some methodological aspects to the debate on the sciences of sustainability. *Sustainable Development*, 18(5). Ανακτήθηκε 17/6/2021 από:
http://www.wacoss.org.au/Libraries/State_Election_2013_Documents/WACOSS_Model_of_Sustainability.sflb.ashx/

Wals, A. & Jickling, B. (2002). Sustainability in higher education: From doublethink and newspeak to critical and meaningful learning. *International journal of sustainability in higher education*, 3, pp. 221-232. doi:10.1108/14676370210434688

Wen, Y. & Wu, J. (2017). A study on Singapore Chinese language teachers' professional proficiency and training needs for sustainable development. *Journal of teacher education for sustainability*, 19(2), pp. 69-89. Ανακτήθηκε 15/6/2021 από:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1218144.pdf>

Willis, P., McKenzie, St. & Harris, R. (2009). *Rethinking work and learning: Adult and vocational education for social sustainability*, 9. Springer: UNEVOC.

Wolff, L.-A. & Ehrström, P. (2020). Social sustainability and transformation in higher education settings: A utopia or possibility?, *Sustainability*, 12(10), pp. 1-21. doi:10.3390/su12104176

Wolff, L.-A., Hofman-Bergholm, M., Palmberg, I. & Sjöblom, P. (2017). High performance education fails in sustainability? A reflection on Finnish primary teacher education. *Education Sciences*, 7(1), pp. Ανακτήθηκε 10/7/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/314116770_High_Performance_Education_Fails_in_Sustainability_-_A_Reflection_on_Finnish_Primary_Teacher_Education

Ελληνική

Αθανασάκης, Α. (1998). Εκτιμήσεις για την πορεία του θεσμού της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Πρακτικά 3ου Περιβαλλοντικού Συνεδρίου της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών*. Χαλκίδα.

Αντωνίου, Α. (2011). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου* (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Αριανούτσου, Μ. (1999). Οικολογικά συστήματα. Στο Αριανούτσου, Μ., Γεωργίου, Κ., Δημητρακόπουλος, Α., Καρτάλης, Κ., Παναγιωτίδης, Π., Σταματοπούλος, Κ., *Εισαγωγή στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον. Το φυσικό περιβάλλον*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Γαβριλάκης, Κ. & Σοφούλης, Κ. Μ. (2005). Μια κριτική εξιστόρηση των γεγονότων στο χώρο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σσ. 515-531) Αθήνα: Gutenberg.

Γούπος, Θ. (2005). Τα είδη προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *1^ο Συνέδριο σχολικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, 23-25 Σεπτεμβρίου, 2005*. Ισθμός Κορίνθου.

Δηλάρη, Β. (2015). Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στην μετά το 2015 ατζέντα. *Για την περιβαλλοντική εκπαίδευση*, 8(53). Ανακτήθηκε 8/5/2021 από: <http://www.peekpemagazine.gr/article/%CE%B7-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B1%CE%B5%CE%B9%CF%86%CF%8C%CF%81%CE%BF-%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%AC->

[%CF%84%CE%BF-2015-](#)

[%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%B1](#)

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δημητρίου, Α. & Χατζηνικήτα, Β. (2003). Απόψεις εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής για περιβαλλοντικά θέματα. Στο Μ. Τσιτουρίδου (Επιμ.), *Οι φυσικές επιστήμες και οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην προσχολική εκπαίδευση* (σσ. 159-168). Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

Δημοπούλου, Μ. & Μπαμπίλα, Ε. (2010). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Α΄ Δ/σης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών που εφαρμόζουν πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στο Ι. Παντής (Επιμ.), *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Το σταυροδρόμι της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, 26-28 Νοεμβρίου 2010* (σσ. 1-16). Ιωάννινα: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Ανακτήθηκε 19/4/2021 από: <https://docplayer.gr/9025624-Diereynisi-epimorfotikon-anagkon-ton-ekpaideytikon-tis-a-d-nsis-protovathmias-ekpaideysis-athinon-poy-efarmozoy-n-programma-perivallontikis-ekpaideysis.html>

Διακίδου, Σ. (2020). *Το σχολικό κλίμα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη: Μελέτη περίπτωσης στα γυμνάσια της νήσου Ρόδου. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου (διπλωματική εργασία)*. Ανακτήθηκε στις 2/8/2021 από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/20143>

Δοντσίδου, Μ. (2017). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον επιτυχή ή μη προσανατολισμό του σχολείου σε αειφόρο σχολείο* (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π. Ανακτήθηκε 12/12/2020 από: <http://apothesis.eap.gr>

Εγκύκλιος (Αρ. Πρωτ.190790/Δ7). (2019). Ανακτήθηκε 14/1/2021 από: <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2019/%CE%95%CE%9E%CE%951907902019.pdf>

Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού (2016). *Αειφόρο ελληνικό σχολείο: όλοι νοιαζόμαστε όλοι συμμετέχουμε*. Ανακτήθηκε 15/5/2021 από: [Διπλωματική Εργασία](https://perekp.wordpress.com/%CF%85-</p></div><div data-bbox=)

[%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF-
%CE%B1%CF%85%CE%BB%CE%AE/](#)

Καλαϊτζίδης, Δ. (2013). *Το αειφόρο σχολείο. Δείκτες αειφόρου σχολείου και μεθοδολογία οργάνωσης*. Αθήνα: Aeiforum. Ανακτήθηκε 4/3/2021 από: <https://www.openbook.gr/to-aeiforo-sxoleio/>

Καλαϊτζίδης, Δ. (2013). Συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών στο σχολικό πρόγραμμα δράσης του βραβείου αειφόρου σχολείου σε σχέση με τον τύπο και την βαθμίδα του σχολείου. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 3(48). Ανακτήθηκε 20/2/2021 από: <https://www.peekpemagazine.gr/article/%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%AE->

[%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD-
%CE%BA%CE%B1%CE%B9-](#)

[%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%BF-
%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C-
%CF%80%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82-
%CF%84%CE%BF%CF%85-](#)

[%C2%AB%CE%B2%CF%81%CE%B1%CE%B2%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85-%CE%B1%CE%B5%CE%B9%CF%86%CF%8C%CF%81%CE%BF%CF%85](#)

Καλαϊτζίδης, Δ. & Μπλίτσας, Π. (2012). Απόψεις εκπαιδευτικών για τους δείκτες αειφόρου σχολείου. *Πρακτικά 6ου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ στη σημερινή πραγματικότητα. Η εμπειρία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*. Ανακτήθηκε 14/2/2021 από: https://www.ekke.gr/projects/estia/Inteduc/SYNEDRIA%20PEEKPE/6oSynedrioPEEKPE/proceedings/2_Educational_Research/102_Kalaitzidis_Blitsas.pdf

Κανάση, Ο. (2017). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ04 που υπηρετούν στη β/θμια εκπαίδευση σχετικά με το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: Έρευνα βασισμένη σε καθηγητές στη περιοχή της Β' Αθήνας* (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π. Ανακτήθηκε 19/12/2020 από: <http://apothesis.eap.gr>

Καραμέρης, Α., Ράγκου, Π. & Παπανικολάου, Α. (2006). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών α/βαθμιας και β/βαθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. 2^ο Συνέδριο σχολικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, 15-17 Δεκεμβρίου 2006. Ανακτήθηκε 7/2/2021 από: <http://www.kpe.gr/new/index.php/2o-synedrio-s-p-p-e>

Κατσάνη-Σπυροπούλου, Δ., Κοσκολού, Α., Μίτσης, Π., Παυλικάκης, Γ. & Φέρμελη, Γ. (2014). *Περιβάλλον και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Οδηγός εφαρμογής του προγράμματος σπουδών*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.

Κόκκος, Α., Καραλής, Α., Γούλας, Χ, Κουλαουζίδης, Γ., Κουτσούρης, Α. & Μάγος, Κ. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Όψεις της πραγματικότητας. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κώτσιος, Β. (2010). Ερμηνείες εκπαιδευτικών για τις πολυδιάστατες έννοιες της ανάπτυξης, της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης. Στο Ι. Παντής (Επιμ.), 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Το σταυροδρόμι της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, 26-28 Νοεμβρίου (σσ. 1-10). Ιωάννινα: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Ανακτήθηκε 21/3/2021 από:

https://www.researchgate.net/publication/280933076_Ermeneies_Ekpaideutikon_gia_tis_Polydiastates_Ennoies_tes_Anaptyxes_tes_Aeiphorias_kai_tes_Aeiphorou_Anaptyxes/link/55cc6b3408aeb975674c8a97/download

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

Μπαλούγιας, Γ. (2015). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Β' Αθήνας για τη συμβολή των καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία)*. Πάτρα: Ε.Α.Π. Ανακτήθηκε 30/1/2021 από: <http://apothesis.eap.gr>

Ναούμ, Ε. (2014). *Συνεργασία σχολείου - οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου: μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ΕΚΠΑ (διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε 19/8/2021 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/35676?lang=el#page/1/mode/2up>

Παπαδημητρίου, Β. (2010). Σχολική κουλτούρα, σχολικό κλίμα και αειφόρο σχολείο. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 44, σελ. 12-13. Ανακτήθηκε 5/5/2021 από: http://www.peekpemagazine.gr/sites/default/files/issues/pdf/peekpeteux_44.pdf

Παπαδοπούλου, Μ. (2017). *Περιβαλλοντικός εγγραμματισμός και η προώθησή του στη διδασκαλία: η περίπτωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νομού Σάμου* (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π. Ανακτήθηκε 26/11/2020 από: <http://apothesis.eap.gr>

Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος & Ι. Α. Δάγκλης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο* (σσ. 54-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαναούμ, Ζ. (1997). Περιβάλλον και εκπαίδευση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών: Μια εμπειρική διερεύνηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, σελ. 171-193. Ανακτήθηκε 19/2/2021 από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6784/6813>

Πουρνάρας, Ι. (2019). *Η προώθηση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από τις εγκυκλίους σχολικών δραστηριοτήτων: Η περίπτωση του νομού Ροδόπης* (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π. Ανακτήθηκε 29/12/2020 από: <http://apothesis.eap.gr>

Σπυροπούλου, Δ. (2012). Πρόγραμμα σπουδών του διδακτικού μαθησιακού πεδίου «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη»: Πίσω από τις γραμμές. *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία στη σημερινή πραγματικότητα)*. Η εμπειρία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, 30 Νοεμβρίου, 1 & 2 Δεκεμβρίου 2012 (σσ. 1-13). Θεσσαλονίκη: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Ανακτήθηκε 11/4/2021 από: http://www.kpe.gr/new/sinedria/6_congress/proceedings/Spyropoulou_et_al.pdf

Σπυροπούλου-Κατσάνη, Δ. (2014). *Πρόγραμμα σπουδών για το περιβάλλον και την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη*. Ανακτήθηκε 30/3/2021 από: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1940/2/1940_%ce%a0%ce%a3_%ce%a0%ce%95%ce%a1%ce%99%ce%92%ce%91%ce%9b%ce%9b%ce%9f%ce%9d_%ce%91%ce%9d%ce%91%ce%a1%ce%a4%ce%97%ce%a4%ce%95%ce%9f.pdf

Στάχτιαρη, Α. (2020). *Η εισαγωγή της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση του νομού Ευρυτανίας* (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π. Ανακτήθηκε 30/1/2021 από: <http://apothesis.eap.gr>

Σφακιανιάκη, Ν. (2019). *Διερεύνηση των απόψεων και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Ν. Ηρακλείου* (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π. Ανακτήθηκε 27/1/2021 από: <http://apothesis.eap.gr>

Σωτηράκου, Μ. (2005). Περιβαλλοντικές δράσεις για την δεκαετία 2005-2014. Εκπαίδευση για την αειφορία. Ανακοίνωση στο συνέδριο για την έναρξη της δεκαετίας για την Ε.Α.Α. (2005-2014) στη Μεσόγειο, 26-27 Νοεμβρίου 2005, Αθήνα. Ανακτήθηκε 26/2/2021 από: http://medies.net/uploaded_files/Conf1105/Sotirakou_Greece.pdf

Τίγκας, Ι. & Φλογαΐτη, Ε. (2019). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. *Περιβαλλοντική εκπαίδευση για την αειφορία*, 1(1), σελ. 44-58. Ανακτήθηκε 11/1/2021 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/enveducation/article/view/19550/17880>

Τρικαλίτη, Α. & Αγγελίδου, Ε. (2015). Αξιοποίηση των σχολικών καινοτομιών στο πλαίσιο του αειφόρου ελληνικού σχολείου. *Πρακτικά 7ου πανελλήνιου συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ*, 8-10 Μαΐου 2015, Βόλος. Ανακτήθηκε 29/4/2021 από: <https://docplayer.gr/8098234-Axiopoiisi-ton-sholikon-kainotomion-sto-plaisio-toy-aeiforoy-ellinikoy-sholeioly.html>

Τρικαλίτη, Α. (2015). Αειφόρο ελληνικό σχολείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 1. Αθήνα: Εθνικό κέντρο τεκμηρίωσης, σελ. 125-129. Ανακτήθηκε 15/5/2021 από: [file:///C:/Users/Maria/Downloads/8885-16988-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Maria/Downloads/8885-16988-1-PB%20(1).pdf)

ΥΑ (Υπουργική Απόφαση 83691/Γ7/2011). *Διαδικασίες στελέχωσης και καθήκοντα των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ)*. Ανακτήθηκε 1/8/2021 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-83691-g7-2011.html>

Υπουργείο Παιδείας (αρ. πρωτ. 190790/Δ7/4-12-2019). *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικών θεμάτων) για το σχολικό έτος 2019-2020*. Ανακτήθηκε 24/3/2021 από:

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παράρτημα Ι: Πρωτόκολλο συνέντευξης

Άξονας Ι: Προσωπικά στοιχεία

- α) Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε;
- β) Σε ποιο σχολείο διδάσκετε; Αν πρόκειται για Λύκειο, είναι Γενικό ή ΕΠΑ.Λ.;
- γ) Πόσα χρόνια εργάζεστε στο συγκεκριμένο σχολείο και πόσα χρόνια υπηρετείτε στο χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα;
- δ) Υπηρετείτε στο σχολείο με πλήρες ωράριο ή είστε αναπληρωτής/ωρομίσθιος;

Άξονας ΙΙ: Ερωτήματα αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της αειφορίας και του αειφόρου σχολείου

- α) Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν ή παρακολουθείτε κατά το τρέχον έτος σεμινάρια που αφορούν στην Εκπαίδευση για την Αειφορία ή την αειφορία γενικότερα; Αν ναι, τότε ποιος είναι ο τίτλος του σεμιναρίου που παρακολουθείτε και ποιος είναι ο φορέας υλοποίησης αυτού;
- β) Κατά τη γνώμη σας οι έννοιες της αειφόρου ανάπτυξης και της αειφορίας ταυτίζονται; Αν όχι, ποιες είναι οι διαφορές τους;
- γ) Γνωρίζετε ποιες είναι οι βασικές αρχές και αξίες που συνδέονται με τις έννοιες της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (Ε.Α.Α.);
- δ) Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το αειφόρο σχολείο από το παραδοσιακό σχολείο;
- ε) Μπορεί η αειφορία να ενσωματωθεί σε κάθε πτυχή του σχολείου; Για παράδειγμα, στις μεθόδους και πρακτικές που εφαρμόζονται κατά τη διδακτική πρακτική, τη δομή, την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων εντός του σχολείου;
- στ) Αν ναι, τότε με ποιο τρόπο είναι εφικτή η ενσωμάτωση της αειφορίας στις τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας;
- ζ) Το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε διαθέτει υλικοτεχνικές υποδομές για την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων που προάγουν το διερευνητικό τρόπο μάθησης και τη μαθητοκεντρική διδασκαλία;

- η) Στο σχολείο στο οποίο υπηρετείτε υπάρχουν εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές τεχνικές ή μεθόδους που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη;
- θ) Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο της παρακάτω πρότασης: «Η αειφόρος εκπαίδευση έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα στην οικοδόμηση ενός βιώσιμου κόσμου». Υπό ποιες προϋποθέσεις δύναται η παρεχόμενη εκπαίδευση να αλλάξει τον άνθρωπο;
- ι) Κατά τη γνώμη σας θεωρείτε απαραίτητη την ενσωμάτωση των πυλώνων της αειφορίας (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία και πολιτισμός) σε όλο το φάσμα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος; Με ποιον τρόπο;

Άξονας ΙΙΙ: Ερωτήματα αναφορικά με τις ανάγκες εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

- α) Θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη εποχή χρειάζεται να ενισχύσουν το γνωστικό τους πεδίο με τις αρχές, τους στόχους και τις πρακτικές της Εκπαίδευσης για την Αειφορία μέσω κατάλληλης εκπαίδευσης-επιμόρφωσης;
- β) Πιστεύετε πως ως εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιμορφωθείτε προκειμένου να μπορείτε να χειριστείτε τα ζητήματα που συνάδουν με την αειφορία στο σχολείο;
- γ) Σύμφωνα με τις αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη το σχολείο δύναται -με τις κατάλληλες προϋποθέσεις- να διαμορφώσει τη συμπεριφορά των μαθητών προς την κατεύθυνση της αλλαγής, της βελτίωσης και της αειφορίας σε όλα τα επίπεδα. Ποια στοιχεία-χαρακτηριστικά θεωρείτε πως θα πρέπει να περιλαμβάνει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε το σχολείο να λειτουργεί προς την κατεύθυνση υλοποίησης των παραπάνω στόχων αυτών;
- δ) Ποια είναι τα εμπόδια που συναντά το σύγχρονο σχολείο, αναφορικά με την εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού, ώστε να λειτουργεί ως αειφόρο;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II: Απομαγνητοφωνημένο Υλικό των Συνεντεύξεων

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Α (Αννα)

E: Αρχικά θα ήθελα να μου πείτε ποιο είναι το επίπεδο των σπουδών που έχετε.

Σ: Έχω ένα πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και φέτος ολοκληρώνω το μεταπτυχιακό μου.

E: Είστε εν ενεργεία εκπαιδευτικός;

Σ: Ναι.

E: Σε ποιο σχολείο διδάσκετε φέτος;

Σ: Διδάσκω σε γυμνάσιο.

E: Σε ποια περιοχή;

Σ: Στη Θεσσαλία.

E: Πόσα χρόνια διδάσκετε στο συγκεκριμένο σχολείο;

Σ: Είναι η πρώτη μου χρονιά.

E: Είστε αναπληρώτρια, ωρομίσθια ή μόνιμη;

Σ: Είμαι αναπληρώτρια φιλόλογος.

E: Ωραία! Γενικότερα, πόσα χρόνια έχετε προϋπηρεσία στο χώρο της εκπαίδευσης;

Σ: Στη δημόσια εκπαίδευση έντεκα χρόνια και άλλα επτά στην ιδιωτική.

E: Μάλιστα. Ωραία. Θα ήθελα τώρα να περάσουμε σε ερωτήματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης. Αρχικά, θα ήθελα να ρωτήσω αν έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν ή αν παρακολουθείτε κατά το τρέχον έτος σεμινάρια σχετικά με την Εκπαίδευση για την Αειφορία ή για την αειφόρο ανάπτυξη.

Σ: Όχι, ποτέ δεν έχω παρακολουθήσει έτσι συστηματικά κάποιο σεμινάριο.

E: Πού το αποδίδεται αυτό; Δηλαδή, τη μη συμμετοχή σας ή τη μη παρακολούθηση σεμιναρίων που αφορούν στην αειφορία και την εκπαίδευση για την αειφορία;

Σ: Είναι ένα αντικείμενο καινούριο για τα εκπαιδευτικά δεδομένα. Δεν υπάρχουν τέτοια σεμινάρια. Τα μόνα σεμινάρια που υπάρχουν είναι επί πληρωμή. Σε επίπεδο Υπουργείου που να αφορά δημόσιους λειτουργούς δεν υπάρχει κάτι οργανωμένο.

E: Αναφερθήκατε πριν στο ότι γίνονται σεμινάρια, αλλά επί πληρωμή. Γνωρίζετε ποιοι φορείς τα υλοποιούν;

Σ: Συνήθως Πανεπιστήμια.

E: Μάλιστα. Ωραία. Κατά τη γνώμη σας ποιες είναι οι διαφορές ή μάλλον γνωρίζετε το κατά πόσο οι έννοιες της αειφόρου ανάπτυξης και της αειφορίας ταυτίζονται;

Σ: Όχι. Στο μυαλό μου δεν είναι διακριτές. Θα μπορούσα έτσι λίγο διερευνητικά να τις προσεγγίσω.

Ε: Μπορείτε να γίνετε περισσότερο σαφής;

Σ: Η αειφορία σχετίζεται με έννοιες που αφορούν το περιβάλλον, ενώ η αειφόρος ανάπτυξη με δράσεις που αφορούν όχι μόνο την προστασία του, αλλά και τη σύνδεσή του με άλλους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Ε: Μάλιστα. Αν πάρουμε τις δύο έννοιες που προανέφερα, δηλαδή την έννοια της αειφορίας και την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης και σας ζητούσα να μου πείτε ποια, κατά τη γνώμη σας, θεωρείτε πως φέρει (ως έννοια) μακροπρόθεσμο στόχο, τι θα λέγατε;

Σ: Η αειφόρος ανάπτυξη θα έλεγα.

Ε: Ωραία. Ποιες πιστεύετε πως είναι οι βασικές αρχές και αξίες που συνδέονται με τις έννοιες της αειφορίας ή της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη;

Σ: Βασικές αρχές θα θεωρούσα την προστασία του περιβάλλοντος, δηλαδή την ανάπτυξη μιας περιβαλλοντικής συνείδησης και τη σύνδεσή της (αυτής της περιβαλλοντικής συνείδησης) και της δραστηριοποίησης για θέματα που αφορούν το περιβάλλον με τομείς όπως η εκπαίδευση, η κοινωνία, η οικονομία. Και αν πρέπει να μιλήσω μόνο για την εκπαίδευση, η δημιουργία ενεργών πολιτών. Για μένα στόχος της εκπαίδευσης, πέρα από ένα θεωρητικό πλαίσιο, την ενημέρωση ή τη γνώση, είναι η δραστηριοποίηση. Ενεργοί πολίτες, προβληματισμένοι πολίτες, μέλη ενός φυσικού περιβάλλοντος, ο ρόλος του οποίου μπορεί να συνδεθεί με την πολιτισμική ζωή, με την οικονομική ζωή.

Ε: Ωραία. Άρα, ουσιαστικά, αν κατάλαβα σωστά, μέσα στην έννοια της αειφορίας εντάσσετε, εκτός από το περιβάλλον, και την κοινωνία. Σωστά;

Σ: Ναι. Ναι.

Ε: Και την εκπαίδευση;

Σ: Και την εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της δημιουργίας ενεργών και δραστήριων πολιτών.

Ε: Ωραία. Αυτοί οι ενεργοί και δραστήριοι πολίτες από ποιες αξίες θα πρέπει να εμφορούνται, κατά τη γνώμη σας;

Σ: Ανθρωπιστικές αξίες. Ότι όλοι είμαστε τα μέλη μιας αλυσίδας, ότι κανένας κρίκος δεν μπορεί να εκλείψει και ότι η ύπαρξή μας, η δική μας, των επόμενων γενεών, εξαρτάται άμεσα από το περιβάλλον. Ούτως ή άλλως βιώνουμε φυσικά φαινόμενα καταστροφικά, και ο ρόλος της ανθρωπότητας ή ο τρόπος που λειτουργούμε είναι καταλυτικός.

Ε: Μάλιστα. Αν σας έλεγα να εντάξετε την έννοια της αειφορίας, όπως εσείς την έχετε στο μυαλό σας στις τέσσερις διαστάσεις της, δηλαδή περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία και πολιτισμός, σε ποια από τις τέσσερις διαστάσεις πιστεύετε ότι ανήκει η έννοια της αειφορίας; Με ποια από τις τέσσερις αυτές διαστάσεις συνδέεται;

Σ: Σίγουρα το περιβάλλον, η οικονομία και η εκπαίδευση. Γιατί όχι και ο πολιτισμός. Δηλαδή, θεωρώ ότι και με τις τέσσερις διαστάσεις συνδέεται.

Ε: Ωραία. Κατά τη γνώμη σας ποια θεωρείτε τα βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το παραδοσιακό σχολείο από το λεγόμενο ‘αειφόρο σχολείο’;

Σ: Οι μέθοδοι διδασκαλίας και το γνωστικό αντικείμενο. Το παραδοσιακό σχολείο, όπως εξακολουθεί, δυστυχώς, να λειτουργεί, χρησιμοποιεί πιο δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Επίσης, παρά το γεγονός ότι ζούμε στον 21ο αιώνα, έχουμε ένα πολύ δεσμευτικό αναλυτικό πρόγραμμα (νομίζω, πως είμαστε η μοναδική χώρα όπου το αναλυτικό πρόγραμμα είναι νόμος του κράτους), και επίσης εξαρτόμαστε άμεσα από το σχολικό εγχειρίδιο. Δηλαδή, δεν έχουμε ένα σχολείο ανοιχτό.

Ε: Όταν λέτε ανοιχτό, εννοείτε ανοιχτό στην κοινωνία ή ανοιχτό υπό την έννοια του να δίνει την ελευθερία και πρωτοβουλία, την ευχέρεια στον εκπαιδευτικό ώστε να αναλάβει πρωτοβουλίες το ίδιο το σχολείο ή η τοπική κοινωνία όσον αφορά τη στροφή προς το αειφόρο σχολείο;

Σ: Και τα δύο τα θεωρώ εξίσου σημαντικά. Από τη μια δεν είναι ανοιχτό στην κοινωνία και την κοινωνία της γνώσης, από την άλλη δεν προωθεί συνεργατικές μορφές μάθησης. Αντίθετα, το αειφόρο σχολείο το έχω στο μυαλό μου πιο ανοιχτό: ανοιχτό στην κοινωνία, αντιλαμβάνεται τις ανάγκες της κοινωνίας, τις μεταφέρει στο σχολείο και δημιουργεί γέφυρες επικοινωνίας. Και όταν λέω κοινωνία μπορεί να είναι οι ίδιοι οι γονείς, οι τοπικοί φορείς, ο ρόλος και οι πρωτοβουλίες αυτών που ηγούνται, είτε είναι η διεύθυνση του σχολείου είτε είναι άτομα που κατέχουν ρόλο στην τοπική αυτοδιοίκηση. Αυτό.

Ε: Μάλιστα. Ωραία. Συνεπώς, μπορεί, κατά τη γνώμη σας, η αειφορία να ενσωματωθεί σε κάθε πτυχή του σχολείου;

Σ: Μπορεί να ενσωματωθεί στη σχολική ζωή γενικότερα.

Ε: Είτε αυτό αφορά πρακτικές, μεθόδους διδασκαλίας είτε αφορά την ίδια την διαπροσωπική επικοινωνία, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, της διοίκησης, των μαθητών;

Σ: Ναι. Και τα δύο. Γιατί αφενός το σχολείο είναι ικανό να διαμορφώσει τάσεις, άρα και ενεργούς πολίτες, αφετέρου το σχολείο είναι ένας χώρος που μπορεί να συνδέσει την κοινωνία, να υπάρχει συνεργασία με τους τοπικούς φορείς και τα ίδια τα παιδιά.

Ε: Επομένως, παρόλο που γνωρίζουμε όλοι πως μιλούμε για ένα συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θα λέγατε ότι υπάρχει η δυνατότητα να στραφεί το σχολείο προς την αειφορία σε κάθε πτυχή του;

Σ: Οι δυνατότητες είναι πολλές. Οι νοοτροπίες πρέπει να αλλάξουν και οι πολιτικές. Δηλ. δεν περιμένω σαν εκπαιδευτικός θαύματα από τη μια μέρα στην άλλη, ούτε σε μια εκ βαθέων αλλαγή των πάντων. Ωστόσο, είναι αναγκαία. Το βλέπουμε στους μαθητές μας: ξεπερασμένα βιβλία, ξεπερασμένο περιεχόμενο, ξεπερασμένες μέθοδοι διδασκαλίας δεν

μπορούν να φέρουν την αλλαγή. Πάντως, θεωρώ πως οι ίδιες οι ανάγκες της κοινωνίας το ζητούν.

Ε: Επειδή αναφερθήκατε στις ανάγκες για νέα βιβλία, νέα αναλυτικά προγράμματα, νέες μεθόδους διδασκαλίας, πιστεύετε πως είναι εφικτή η ενσωμάτωση της αειφορίας στις τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας; Και αν ναι, με ποιο τρόπο;

Σ: Οι τεχνικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας πολλές φορές εξαρτώνται από το τι διδάσκεις. Μίλησα για μια αλλαγή, γιατί ζούμε σε μια εποχή όπου η διαθεματικότητα μπορεί να προσφέρει πάρα πολλά, η αειφορία, έτσι όπως την έχω συνδεσμένη στο μυαλό μου (και με την κοινωνία και με την οικονομία και με την εκπαίδευση) θα ταίριαζε σε πολλά γνωστικά αντικείμενα και σίγουρα χρειάζεται η ενσωμάτωσή της, όπως χρειάζεται και το σχολείο ενεργητικές τεχνικές μάθησης, συμμετοχικές τεχνικές μάθησης και ανάλογες μεθόδους διδασκαλίας όπου το κέντρο θα είναι ο μαθητής, θα μάθει πώς να ανακαλύπτει τη γνώση. Δηλαδή, πιστεύω στο ρόλο του δασκάλου ως διαμεσολαβητή.

Ε: Αυτή η ενσωμάτωση της αειφορίας στις τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας απαιτεί και τις ανάλογες υλικοτεχνικές υποδομές. Σωστά;

Σ: Σίγουρα.

Ε: Το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε εσείς διαθέτει υλικοτεχνικές υποδομές για την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων ώστε να προάγουν το διερευνητικό τρόπο μάθησης;

Σ: Το συγκεκριμένο σχολείο, επειδή είναι πρώην πειραματικό σχολείο, διαθέτει και τους χώρους και τα μέσα. Αλλά ανήκει στη μειοψηφία. Τα περισσότερα σχολεία δεν διαθέτουν βασική υλικοτεχνική υποδομή και αυτός είναι ανασταλτικός παράγοντας για την μάθηση και γενικότερα για τη διδασκαλία. Πιστεύω ότι, αν θέλουμε να δούμε την εκπαίδευση μέσα από αυτήν την προοπτική, η στελέχωση και η κάλυψη των σχολείων με το ανάλογο προσωπικό και την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή είναι απαραίτητη. Αλλιώς δεν μπορούμε να μιλάμε για μαθητοκεντρική διδασκαλία και αειφορία ούτε για καινοτόμες τεχνικές.

Ε: Πολύ ωραία! Άρα, στο σχολείο στο οποίο υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός διατίθενται υλικοτεχνικές υποδομές. Αυτές τις υλικοτεχνικές υποδομές τις εφαρμόζει το σύνολο των εκπαιδευτικών;

Σ: Εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς που έχουμε εκπαιδευτεί και έχουν επιμορφωθεί στη χρήση αυτών των υλικοτεχνικών υποδομών: το διαδραστικό πίνακα, τον υπολογιστή και αυτοί είναι η μειοψηφία.

Ε: Μάλιστα. Εσείς προσωπικά ως εκπαιδευτικός εφαρμόζεται καινοτόμες διδακτικές τεχνικές ή μεθόδους;

Σ: Στο βαθμό που το επιτρέπει η ύλη που απαιτείται να καλύψω. Δηλαδή, ενώ θα ήθελα να χρησιμοποιώ σε μεγαλύτερο βαθμό, το γεγονός ότι η ύλη είναι πάρα πολύ δεσμευτική, με αναγκάζει να χρησιμοποιώ πιο παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας.

Ε: Το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε προωθεί μαθησιακές πρακτικές οι οποίες γενικότερα αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, την ικανότητα δράσης και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές;

Σ: Αυτό γίνεται μόνο στο πλαίσιο προγραμμάτων που αναλαμβάνουμε.

Ε: Τί είδους προγράμματα είναι αυτά; Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα;

Σ: Μπορεί να είναι κάποιο πρόγραμμα πολιτισμικό και αυτή τη στιγμή τρέχει ένα πρόγραμμα που έχει σχέση με τα 200 χρόνια από την επανάσταση του '21.

Ε: Και στα πλαίσια αυτού του προγράμματος γίνονται τι είδους δράσεις;

Σ: Επειδή διανύουμε μια εποχή πανδημίας, το να βγούμε με τα παιδιά έξω από το σχολείο είναι αδύνατον. Οι δράσεις μας αφορούν την αναζήτηση υλικού με τη χρήση του διαδικτύου. Από το να πάρουμε μια συνέντευξη, να συμμετέχουμε σε ευρωπαϊκά fora μέχρι να αναζητήσουμε υλικό και πηγές.

Ε: Μάλιστα. Επομένως, με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο στο οποίο εργάζεστε δεν έχει να κάνει μόνο με την δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, αλλά γίνονται προσπάθειες για την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας.

Σ: Ναι φυσικά, γιατί σε όλα αυτά τα προγράμματα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διαμεσολαβητικός. Είναι ένα πρόγραμμα που γίνεται για τα παιδιά, αλλά το υλικό που παρέχεται είναι από τα παιδιά.

Ε: Πού πιστεύετε ότι αποσκοπούν αυτές οι δράσεις, αυτά τα προγράμματα που απευθύνονται στους μαθητές;

Σ: Στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στην ευαισθητοποίηση, στον προβληματισμό (κοινωνικός, περιβαλλοντικός) και στη δημιουργία ενεργών πολιτών.

Ε: Μάλιστα. Κατά τη γνώμη σας, πιστεύετε πως μέσω αυτών των δράσεων ή και άλλων που μπορεί να γίνουν στο σχολείο οι μαθητές αποκτούν τον τρόπο του να μάθουν πώς να μαθαίνουν;

Σ: Στην ποσότητα και στο βαθμό που γίνονται αυτά τα προγράμματα, ναι. Και μάλιστα, τα παιδιά έχουν φρέσκες ιδέες, και πολλές φορές σε επίπεδο στόχων μπορεί να υπάρχει μεγάλη διαφορά και να προστεθούν στοιχεία σε ένα πρόγραμμα, στο υλικό που θα συλλεχθεί, δημιουργικές. Αρκεί τα παιδιά να είναι κατάλληλα προετοιμασμένα γι' αυτό, όταν διαθέτουν ένα επίπεδο μαθησιακό.

Ε: Επειδή πριν αναφερθήκατε στη διαφοροποίηση του παραδοσιακού από το αειφόρο σχολείο, κατά τη γνώμη σας ποιος/ποιοι είναι υπεύθυνοι για τη μετάβαση προς το αειφόρο σχολείο;

Σ: Για μένα μεγάλο ρόλο παίζει η ηγεσία, η διεύθυνση του σχολείου, γιατί έχει την εποπτεία του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έρχονται και να φεύγουν από το σχολείο. Όταν σε επίπεδο ηγεσίας του σχολείου και σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ευνοούνται

τέτοιες προσεγγίσεις και η ένταξη της αειφορίας στα σχολικά προγράμματα, μπορούν να γίνουν πολύ σημαντικά πράγματα.

Ε: Ωραία. Θα σας αναφέρω την ακόλουθη πρόταση και θέλω να μου πείτε πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο αυτής: «Η αειφόρος εκπαίδευση έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα στην οικοδόμηση ενός βιώσιμου κόσμου». Υπό ποιες προϋποθέσεις, κατά τη γνώμη σας, μπορεί η παρεχόμενη εκπαίδευση να αλλάξει τον άνθρωπο;

Σ: Αν θέλουμε να μιλούμε για βιώσιμο κόσμο και να αναλογιστούμε το ρόλο της εκπαίδευσης, θεωρώ ότι επειδή η εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώσει στάσεις και να μετασχηματίσει, να αλλάξει απόψεις, αντιλήψεις, συμπεριφορές, οι προϋποθέσεις θα ήταν η αλλαγή της νοοτροπίας, τον στόχων, των αναλυτικών προγραμμάτων και το να δώσει περισσότερες ελευθερίες, μεγαλύτερη αυτονομία στο ρόλο του εκπαιδευτικού και στον ρόλο της διοίκησης του σχολείου. Είναι πολύ δεσμευτικό το πλαίσιο που λειτουργεί το σχολείο για τέτοιες καινοτόμες προσεγγίσεις.

Ε: Μάλιστα. Η ενσωμάτωση των διαστάσεων της αειφορίας (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία και πολιτισμός) αφορά όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος;

Σ: Ναι. Αν μιλάμε για διαθεματικότητα, αφορά όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος, γιατί όλα τα μαθήματα σχετίζονται με τους πυλώνες της αειφορίας που προαναφέρατε.

Ε: Οι οποίοι, κατά τη γνώμη σας είναι διακριτοί;

Σ: Ενσωματώνονται στην έννοια της αειφορίας γιατί αλληλοεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν.

Ε: Πολύ ωραία. Πιστεύετε πως η εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας είναι συμβατή με την ανταπόκριση του σχολείου στις απαιτήσεις που γεννά η αειφορία;

Σ: Ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εποχής και όχι μόνο της αειφορίας, τη δημιουργία ενός αειφόρου σχολείου. Νομίζω πως το εκπαιδευτικό σύστημα υποτιμά τις ικανότητες και την αντίληψη των μαθητών μας. Η αναγκαιότητα πλέον για μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις επιβάλλεται.

Ε: Ωραία. Προς την κατεύθυνση προς το αειφόρο σχολείο και της εφαρμογής μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, θεωρείτε πως σημαντικό ρόλο παίζει και ο εκπαιδευτικός;

Σ: Απόλυτα. Ο ρόλος του είναι καταλυτικός. Ωστόσο, δεν μπορώ να παραβλέψω την αξία της παραδοσιακής διδασκαλίας. Πολλές φορές χρειάζεται να γίνει και η πηγή της γνώσης.

Ε: Πιστεύετε, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη εποχή χρειάζεται να ενισχύσουν το γνωστικό τους πεδίο με τις αρχές, τους στόχους και τις πρακτικές όσον αφορά την Εκπαίδευση για την Αειφορία;

Ε: Σαφώς. Νομίζω πως χρειάζονται εκπαίδευση. Γιατί επιμορφώνεσαι σε κάτι που ήδη ξέρεις. Νομίζω ότι λείπει η εκπαίδευση. Μια εκπαίδευση που, κατά τη γνώμη μου, πρέπει

να ξεκινήσει μέσα από το πανεπιστήμιο από το προπτυχιακό επίπεδο και φυσικά καταλυτικός είναι ο ρόλος της δια βίου μάθησης. Να μην ξεχνούμε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στη δ/θμια εκπαίδευση, είναι πάρα πολύ μεγάλος. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί χρειάζονται εκπαίδευση στην αειφορία. Νομίζω ότι είναι έννοια ξένη ακόμη για την ελληνική πραγματικότητα.

Ε: Μάλιστα. Εσείς προσωπικά ποιες γνώσεις και δεξιότητες πιστεύετε πως θα πρέπει να αποκτήσετε ώστε να ανταποκρίνεστε με αποτελεσματικότητα στο διδακτικό σας έργο όσον αφορά την ενσωμάτωση αειφορικών μεθόδων διδασκαλίας;

Σ: Εκπαίδευση στους τρόπους προσέγγισης της αειφορίας, γιατί για να μεταφέρουμε στους μαθητές την επιστημονική γνώση την επεξεργαζόμαστε προκειμένου να ανταποκρίνεται στο γνωστικό τους επίπεδο, στους τρόπους, στις μεθόδους διδασκαλίας, στο τι θα διδάξω και πώς θα το διδάξω μέσα από μια διεπιστημονική προσέγγιση. Και φυσικά τα κατάλληλα εργαλεία μάθησης.

Ε: Συνεπώς, αν επικεντρωθούμε στα στοιχεία/χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε αυτοί να είναι σε θέση να διαμορφώσουν τη συμπεριφορά των μαθητών προς την κατεύθυνση της αλλαγής και της επιδίωξης της αειφορίας;

Σ: Σύγχρονες προσεγγίσεις μάθησης και να εμπλακούν σε ενεργητικές τεχνικές. Δηλαδή, να προσεγγίσουν την αειφορία μέσα από την πράξη. Όχι θεωρητικά.

Ε: Όταν λέτε μέσα από την πράξη, εννοείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Σ: Όχι. Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους.

Ε: Ποιοι πιστεύετε πως θα πρέπει να είναι οι φορείς που θα αναλάβουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αειφορία;

Σ: Τα πανεπιστήμια, τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ο ρόλος των οποίων έχει περιοριστεί πάρα πολύ και σε επίπεδο Υπουργείου, η τοποθέτηση κατάλληλων εκπαιδευμένων και εξειδικευμένων επιστημόνων σε θέσεις ευθύνης για την οργάνωση όλου αυτού του πλαισίου.

Ε: Οι οποίοι τι χαρακτηριστικά πρέπει να φέρουν;

Σ: Πρέπει να είναι το αντικείμενο των σπουδών τους η αειφορία και η αειφόρος ανάπτυξη, αλλά να διαθέτουν και εμπειρία πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Όχι μόνο θεωρητική γνώση. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός δεν έχει ανάγκη να του μεταφέρει θεωρητική γνώση, αλλά έχει την ανάγκη να μάθει το πώς και να εμπλακεί ενεργά για να μπορέσει να το μεταδώσει στους μαθητές του.

Ε: Ωραία. Πιστεύετε πως η διαδικασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών από τους φορείς που προαναφέρατε γίνεται;

Σ: Όχι.

Ε: Ποια είναι, λοιπόν, κατά τη γνώμη σας τα εμπόδια που συναντά το σύγχρονο σχολείο, αναφορικά με την εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού, ώστε να λειτουργεί ως αειφόρο;

Σ: Δεν υπάρχουν σοβαρές και οργανωμένες προσπάθειες. Συνήθως είναι ετεροχρονισμένες, περιορίζονται μόνο στο θεωρητικό πλαίσιο, δηλαδή δίνουν ένα θεωρητικό υπόβαθρο που ο εκπαιδευτικός το κάνει μόνος του. Πολλές φορές, οι επιμορφωτές γνωρίζουν το αντικείμενο μόνο θεωρητικά, δεν μάς παρέχουν εργαλεία που θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε κι εμείς πχ. σχέδια μαθήματος, προσεγγίσεις κτλ.

Ε: Ωραία. Πιστεύετε πως ένα εμπόδιο είναι και η μη ενσωμάτωση της φιλοσοφίας της αειφόρου ανάπτυξης στην αρχική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών;

Σ: Σαφώς, γιατί οι περισσότεροι γνωρίζουμε στο περίπου τις έννοιες αυτές. Για πάρα πολλούς είναι τελείως άγνωστες και η αειφορία πρέπει να μπει στις προπτυχιακές σπουδές όσων θα ασχοληθούν με οποιαδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Β (Βασίλης)

Ε: Αρχικά, θα ήθελα να ρωτήσω ποιο είναι το επίπεδο των σπουδών σας.

Σ: Πτυχίο Φιλολογίας και τίποτε άλλο.

Ε: Ωραία. Σε ποιο σχολείο διδάσκετε;

Σ: Στο Γενικό Λύκειο Νέας Ιωνίας Βόλου.

Ε: Πόσα χρόνια εργάζεστε στο συγκεκριμένο σχολείο;

Σ: Εδώ και οκτώ χρόνια.

Ε: Ωραία. Συνολικά πόσα χρόνια υπηρετείτε στο χώρο της εκπαίδευσης;

Σ: Είκοσι επτά.

Ε: Υπηρετείτε στο χώρο της εκπαίδευσης με πλήρες ωράριο;

Σ: Ναι. Ναι.

Ε: Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν ή παρακολουθείτε κατά το τρέχον έτος σεμινάρια που αφορούν στην Εκπαίδευση για την Αειφορία ή την αειφορία γενικότερα;

Σ: Όχι τίποτε και μάλιστα δεν γνωρίζω τι είναι. Σεμινάρια έχω παρακολουθήσει πολλά, για τη χρήση των υπολογιστών, για διαδικτυακά μαθήματα, αλλά για την αειφορία δεν ξέρω.

Ε: Εφόσον, όπως αναφέρατε, δεν έχετε συμμετάσχει σε σεμινάρια που αφορούν την αειφορία, έχετε συμμετάσχει μήπως σε σεμινάρια που διοργανώνονται από τα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;

Σ: Μια φορά ναι. Σε ένα σεμινάριο στη Μακρυνίτσα πριν από περίπου 6-7 χρόνια, αλλά θυμάμαι λίγα πράγματα. Έκτοτε δεν με ξανακαλέσανε.

Ε: Ωραία. Μάλιστα. Κατά τη γνώμη σας οι έννοιες της αειφόρου ανάπτυξης και της αειφορίας ταυτίζονται;

Σ: Ακριβώς δεν ταυτίζονται, αλλά δεν μπορώ να τις εξηγήσω κιόλας.

Ε: Ποιες πιστεύετε πως είναι οι βασικές αρχές και αξίες που συνδέονται με τις έννοιες της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (Ε.Α.Α.);

Σ: Μήπως είναι η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία;

Ε: Μια από τις διαστάσεις της αειφορίας είναι η κοινωνία.

Σ: Όσο για τις αξίες είναι οι θετικές αξίες: ελευθερία, δικαιοσύνη, αλληλεγγύη, αγάπη για το περιβάλλον, σεβασμός στο περιβάλλον.

Ε: Ωραία. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το αειφόρο σχολείο από το παραδοσιακό σχολείο;

Σ: Μπορεί το αειφόρο σχολείο να κάνει δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνία, να είναι ανοιχτό στην κοινωνία, να είναι ανοιχτό στην οικονομία.

Ε: Επειδή αναφέρατε πως το σχολείο είναι καλό να κάνει ένα άνοιγμα προς την κοινωνία, πώς το εννοείτε αυτό το άνοιγμα;

Σ: Για παράδειγμα, τα παιδιά των δημοτικών σχολείων γνωρίζω ότι πηγαίνουν στις παραλίες και καθαρίζουν τις ακτές από τα σκουπίδια. Τα παιδιά το χαίρονται.

Ε: Κατά τη γνώμη σας μπορεί η αειφορία να ενσωματωθεί σε κάθε πτυχή του σχολείου; Για παράδειγμα, στις μεθόδους που εφαρμόζονται κατά τη διδακτική πρακτική και την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων εντός του σχολείου;

Σ: Όχι. Εμένα αυτό μου φαίνεται δύσκολο. Δηλαδή, πώς θα βοηθήσει η αειφορία την ύλη του σχολείου που πρέπει να βγει. Αυτή η ερώτηση είναι για κάποιον που δεν έχει μπει σε σχολική τάξη δημόσιου σχολείου. Στο δημοτικό και στο γυμνάσιο ίσως μπορεί να γίνει. Για παράδειγμα, στο γυμνάσιο μπορεί να ενσωματωθεί σε περιβαλλοντικές δράσεις και στην αφύπνιση της κοινωνίας και των μαθητών σε περιβαλλοντικά προβλήματα. Για τα καθημερινά του σχολείου δεν νομίζω η αειφορία να έχει μεγάλη σχέση.

Ε: Επομένως, εσείς ως εκπαιδευτικός εφαρμόζετε στη διδακτική πράξη τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας που συνάδουν προς την αειφορία;

Σ: Μάλλον θα έλεγα όχι. Γιατί, είμαστε παραδοσιακοί. Χρησιμοποιούμε μόνο τον υπολογιστή. Παραπάνω τι άλλο να κάνουμε.

Ε: Το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε διαθέτει υλικοτεχνικές υποδομές για την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων που προάγουν το διερευνητικό τρόπο μάθησης και τη μαθητοκεντρική διδασκαλία;

Σ: Ναι, ναι. Έχει και προτζέκτορα, υπολογιστές, διαδραστικούς πίνακες.

Ε: Εσείς χρησιμοποιείτε καινοτόμες διδακτικές μεθόδους που προάγουν την κριτική σκέψη των μαθητών;

Σ: Φέτος στη Γ' Λυκείου όχι και τόσο, αλλά στις άλλες τάξεις ναι. Στη Γ' Λυκείου προέχει η προετοιμασία για τις πανελλαδικές.

Ε: Πιστεύετε πως με την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα και την ικανότητα δράσης;

Σ: Ναι. Και τους βοηθά πολύ ο υπολογιστής και ο προτζέκτορας. Βέβαια, δεν έχω σε όλες τις τάξεις, αλλά σχεδόν σε όλες.

Ε: Θεωρείτε πως το αειφόρο σχολείο αφορά αποκλειστικά και μόνο σε ό,τι αφορά σε περιβαλλοντικά ζητήματα;

Σ: Περισσότερο θα έλεγα ναι.

Ε: Επειδή είπατε περισσότερο, τι άλλο πιστεύετε πως περικλείεται στον όρο αειφορία εκτός από το περιβάλλον.

Σ: Δεν μπορώ να σκεφτώ αυτή τη στιγμή. Δεν ξέρω.

Ε: Έχετε ακούσει τον όρο 'αειφόρος γνώση';

Σ: Όχι. Ειλικρινά όχι.

Ε: Κατά τη γνώμη σας ποιος/ποιοι είναι ο/οι υπεύθυνος/οι για τη μετάβαση από το παραδοσιακό προς το αειφόρο και σύγχρονο σχολείο;

Σ: Θα έλεγα πρώτα το Υπουργείο Παιδείας. Το κράτος. Ας μας φέρει πιο πολλούς υπολογιστές, ας μας επιμορφώσει. Εμένα με επιμόρφωσε στο Webex η κόρη μου. Και όποτε συμμετείχα σε επιμορφώσεις, για παράδειγμα το 2000, οι υπεύθυνοι μάς κάνανε μάθημα 10 λεπτά και μετά μιλούσαμε. Αλλά τι να μας πουν τότε για τους υπολογιστές. Ποιοι είχαν υπολογιστές τότε. Και πολλά σεμινάρια παρακολούθησα αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο.

Ε: Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο της παρακάτω πρότασης: «Η αειφόρος εκπαίδευση έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα στην οικοδόμηση ενός βιώσιμου κόσμου». Υπό ποιες προϋποθέσεις δύναται η παρεχόμενη εκπαίδευση να αλλάξει/μετασχηματίσει τον άνθρωπο;

Σ: Θα σου πω ένα απλό παράδειγμα: Μπορεί να κάνει τους πολίτες περισσότερο σκεπτόμενους, θα δείξει τα προβλήματα στους μαθητές, θα ενσωματώσει την κοινωνία στο σχολείο και το σχολείο στην κοινωνία (δεν θέλουμε σχολεία αποκομμένα από την κοινωνία).

Ε: Κατά τη γνώμη σας θεωρείτε απαραίτητη την ενσωμάτωση των πυλώνων της αειφορίας (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία και πολιτισμός) σε όλο το φάσμα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος; Με ποιον τρόπο;

Σ: Όχι απλώς το θεωρώ απαραίτητο. Επιβάλλεται. Για παράδειγμα, να πάμε σε ένα εργοστάσιο να δουν τα παιδιά από κοντά την παραγωγή, να έρχονται στα σχολεία γιατροί

κτλ. να μιλούν στα παιδιά σχετικά με το επάγγελμά τους και τα προβλήματα του κλάδου τους. Αλλά αυτά απαιτούν αλλαγές και στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Ε: Στο σημερινό σχολείο υπάρχει ανάγκη εφαρμογής διεπιστημονικών και μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας;

Σ: Ναι. Υπάρχει ανάγκη. Και να αλλάξουν τα αναλυτικά προγράμματα.

Ε: Τι δημιουργεί την ανάγκη εφαρμογής διεπιστημονικών και μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας;

Σ: Ένα απλό παράδειγμα: απαρχαιωμένα βιβλία. Κάνω μάθημα με βιβλία που δεν μιλούν για τους υπολογιστές και το ίντερνετ. Επίσης, να εισαχθούν νέα σύγχρονα γνωστικά αντικείμενα στα σχολεία. Επίσης, ο τρόπος διδασκαλίας των περισσότερων συναδέλφων είναι καθαρά καθηγητικός. Ο καθηγητής είναι αυθεντία.

Ε: Κατά τη γνώμη σας υφίσταται σχέση ανάμεσα στις ενεργητικές/διαδραστικές και μαθητοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας και στη συμμετοχική, συνεργατική μάθηση και τη μάθηση της επίλυσης προβλημάτων;

Σ: Ναι, φυσικά. Όταν κάνεις μάθημα στα παιδιά και χρησιμοποιείς υπολογιστή και βίντεο τα παιδιά αποκτούν ενδιαφέρον να παρακολουθήσουν. Τα καταλαβαίνουν έτσι καλύτερα τα παιδιά. Αλλιώς βαριούνται.

Ε: Οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη εποχή θεωρείτε πως χρειάζεται να ενισχύσουν το γνωστικό τους πεδίο με τις αρχές, τους στόχους και τις πρακτικές της Εκπαίδευσης για την Αειφορία;

Σ: Ναι εννοείται αυτό. Αυτό βέβαια γίνεται από πάνω. Από την ηγεσία.

Ε: Συγκεκριμένα, ποιες γνώσεις και δεξιότητες πιστεύετε πως πρέπει να αποκτήσετε ώστε να ανταποκρίνεστε πιο αποτελεσματικά στο διδακτικό σας έργο;

Σ: Καλύτερη χρήση υπολογιστών, γνώσεις σε νέες μεθόδους διδασκαλίας. Αλλά λεπτομέρειες δεν ξέρω να πω. Ας μας επιμορφώσουν.

Ε: Θεωρείτε πως ο σύγχρονος εκπαιδευτικός φέρει ευθύνη όσον αφορά την απουσία κατάλληλης επιμόρφωσης;

Σ: Κατά το ήμισυ ναι. Ευθύνεται και το κράτος και ο εκπαιδευτικός.

Ε: Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε πως πρέπει να έχει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορεί να διαμορφώσει τη συμπεριφορά των μαθητών προς την κατεύθυνση της αλλαγής που χρειάζεται η κοινωνία;

Σ: Επιμόρφωση σε νέα μαθησιακά εργαλεία, σε νέα βιβλία, σε νέες μεθόδους διδασκαλίας. Εμείς δεν τα ξέρουμε αυτά. Και ό,τι μάθαμε, το μάθαμε μόνοι μας.

Ε: Στο σχολείο όπου εργάζεστε πραγματοποιούνται δράσεις και προγράμματα σε συνεργασία με ευρωπαϊκά σχολεία;

Σ: Όχι, γιατί δεν ενδιαφέρεται σχεδόν κανένας. Μόνο μια χρονιά έγινε αυτό. Αλλά εγώ δεν συμμετείχα.

Ε: Ποια πιστεύετε πως είναι τα εμπόδια που συναντά το σύγχρονο σχολείο όσον αφορά την εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού, ώστε να λειτουργεί ως αειφόρο;

Σ: Το πρώτο και το βασικό είναι το ίδιο το Υπουργείο. Και το δεύτερο είναι οι εκπαιδευτικοί. Γιατί πολλοί εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να χάσουν τη βολή τους. Για παράδειγμα, έχουμε στο σχολείο εκπαιδευτικούς που γράφουν κείμενα χειρόγραφα (χωρίς τη χρήση υπολογιστή), αφού στο σχολείο σε ένα σύλλογο 20 καθηγητών οι 7 είναι 62 ετών και άνω. Επίσης, είναι και το θεσμικό πλαίσιο. Τη θέλουν την παιδεία υποβαθμισμένη, γιατί τους συμφέρει όλους.

Ε: Θεωρείτε πως μπορεί η αειφορία (οι αρχές και αξίες αυτής) να ενσωματωθεί στην αρχική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στα Πανεπιστήμια;

Σ: Βέβαια. Φυσικά. Εννοείται. Μακάρι να γίνει αυτό.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Γ (Γρηγορία)

Ε.: Αρχικά θα ήθελα να ρωτήσω ποιο είναι το επίπεδο των σπουδών σας.

Σ.: Το βασικό πτυχίο έχω και τώρα τελειώνω το μεταπτυχιακό μου.

Ε.: Σε ποιο σχολείο διδάσκετε;

Σ.: Δουλεύω σε σχολική μονάδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε δημοτικό σχολείο συγκεκριμένα.

Ε.: Πόσα χρόνια εργάζεστε στο συγκεκριμένο σχολείο;

Σ.: Στο σχολείο αυτό είναι η δεύτερη χρονιά που διδάσκω. Στην Κατερίνη είναι το σχολείο.

Ε.: Γενικότερα, πόσα χρόνια υπηρετείτε στο χώρο της εκπαίδευσης;

Σ.: Δεκαεννιά χρόνια.

Ε.: Υπηρετείτε στο χώρο της εκπαίδευσης με πλήρες ωράριο ή είστε αναπληρώτρια/ωρομίσθια;

Σ.: Με πλήρες ωράριο. Μόνιμη είμαι.

Ε.: Ωραία. Θα ήθελα στο σημείο αυτό να ρωτήσω αν έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν ή αν παρακολουθείτε κατά το τρέχον έτος σεμινάρια που αφορούν στην Εκπαίδευση για την Αειφορία ή γενικότερα την αειφορία.

Σ.: Όχι. Δεν έχει τύχει ποτέ.

Ε.: Ωραία. Κατά τη γνώμη σας οι έννοιες της αειφόρου ανάπτυξης και της αειφορίας ταυτίζονται;

Σ.: Παρόλο που νομίζω πως έχουν κάποια βασικά στοιχεία κοινά, δεν θεωρώ ότι ταυτίζονται τελείως.

Ε. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι διαφορές τους;

Σ.: Για μένα, αειφορία είναι μια ουτοπική κατάσταση, είναι ένας σκοπός τον οποίο θέλουμε να φτάσουμε, είναι μια συνεχής προσπάθεια, μια συνεχής ανανεώσιμη διαδικασία, η οποία μπορεί να αφορά το περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία, τον πολιτισμό, δηλαδή να αφορά συστήματα φυσικά και ανθρώπινα. Η αειφόρος ανάπτυξη έχει μέσα της τη λέξη "ανάπτυξη," δηλαδή προσθέτει τη λέξη παραγωγή. Δηλ. προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες στο παρόν, δηλ. να υπάρχει παραγωγή και ανάπτυξη στο παρόν, αλλά με τέτοιο τρόπο ώστε να μη μειώνεται η ικανότητα παραγωγής και στο μέλλον.

Ε.: Οπότε, ποια από τις δύο παραπάνω έννοιες (την αειφορία και την αειφόρο ανάπτυξη) θεωρείτε μακροπρόθεσμο στόχο και ποια βραχυπρόθεσμο στόχο;

Σ.: Θα θεωρούσα ότι πιο μελλοντική έννοια είναι η αειφορία. Είναι ένας σκοπός. Ενώ η αειφόρος ανάπτυξη έχει να κάνει και με την παραγωγή, δηλ. να έχουμε ανάπτυξη και παραγωγή, αλλά να μπορέσουμε αυτό να το διατηρήσουμε και στο μέλλον.

Ε.: Ποιες πιστεύετε πως είναι οι βασικές αρχές και αξίες που συνδέονται με τις έννοιες της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (Ε.Α.Α.);

Σ.: Για μένα είναι περισσότερο η συμμετοχή και η συνεργασία, η δικαιοσύνη, να μην έχουμε ανισότητες, να μην υπάρχει βία, να προσπαθούμε να δημιουργήσουμε ενεργούς πολίτες μέσα σε ένα δημοκρατικό καθεστώς. Αυτά. Για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη θα έλεγα πως οι αρχές είναι κοινές με αυτές που προανέφερα. Η συνεργασία είναι για μένα πολύ σημαντική και αφορά και τα εντός και τα εκτός της σχολικής μονάδας. Θεωρώ δεδομένο πως για να δημιουργήσουμε ένα αειφόρο σχολείο πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, βοηθητικού προσωπικού που εργάζεται στο σχολείο. Αλλά το σημαντικότερο είναι αυτό το σχολείο να ανοιχτεί στην κοινωνία, να μπορέσει να συνεργαστεί με τους φορείς πχ. ο δήμος.

Ε.: Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, τα βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το σύγχρονο/αειφόρο σχολείο από το παραδοσιακό σχολείο;

Σ.: Το παραδοσιακό σχολείο ήταν, γιατί θέλω να πιστεύω πως έχουμε ξεφύγει από αυτό το πλαίσιο, περισσότερο δασκαλοκεντρικό. Στηριζόταν στην απλή διάλεξη, δεν υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, στηριζόταν στο δάσκαλο. Το αειφόρο σχολείο το θεωρώ ένα σχολείο με όραμα, με κουλτούρα, με προοπτική, που θα είναι εργαστήριο ζωής, τα παιδιά σε αυτό θα αναπτύσσουν τις ιδέες τους, τα ταλέντα τους, την κριτική σκέψη και δεν θα στηρίζεται στην απλή διάλεξη.

Ε.: Επομένως, κατά τη γνώμη σας, η αειφορία είναι δυνατόν να ενσωματωθεί σε κάθε πτυχή του σχολείου; Εννοώ στις μεθόδους και πρακτικές που εφαρμόζονται κατά τη διδακτική πρακτική, στη δομή και διοίκηση, την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων εντός του σχολείου;

Σ.: Θεωρώ ότι μπορεί να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, αλλά χρειάζεται πολύ προσπάθεια, συνεργασία και να θέλουν τα μέλη του σχολείου να το πραγματοποιήσουν αυτό. Ο διευθυντής θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συνεργασία με τους φορείς και να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία. Και μέσα στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να γίνει, αρκεί να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τις ενεργητικές συμμετοχικές διαδικασίες. Να εισάγει τον μαθητή στη χρήση των τεχνολογιών. Γενικά, πιστεύω ότι μπορεί να γίνει, αλλά θέλει προσπάθεια και δέσμευση από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας.

Ε.: Μάλιστα. Το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε διαθέτει υλικοτεχνικές υποδομές για την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας που προάγουν το διερευνητικό τρόπο μάθησης;

Σ.: Το σχολείο είναι σχετικά παλιό. Διαθέτει αίθουσα υπολογιστών, κάθε τάξη έχει υπολογιστή και προτζέκτορα, το κακό όμως είναι ότι τα παιδιά είναι πολλά και οι αίθουσες είναι μικρές. Έτσι, δεν μπορούν εύκολα να δημιουργηθούν/στηθούν ομάδες εργασίας και τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν.

Ε.: Στο σχολείο στο οποίο υπηρετείτε εφαρμόζετε καινοτόμες διδακτικές τεχνικές ή μεθόδους;

Σ.: Δυστυχώς φέτος και πέρυσι δε μας δόθηκε η δυνατότητα να εφαρμόσουμε πολλά πράγματα. Εγώ σαν εκπαιδευτικός τα προηγούμενα χρόνια προσπαθούσα να εφαρμόζω καινοτόμες διδακτικές μεθόδους. Δηλ. να βάζω τα παιδιά σε παιχνίδια ρόλων, σε ομάδες και η γνώση να προέρχεται από τα παιδιά. Γενικά στο σχολείο προωθούνται οι νέες πρακτικές διδασκαλίας.

Ε.: Το αιεφόρο σχολείο, κατά τη γνώμη σας, αφορά μόνο περιβαλλοντικά ζητήματα ή και σε άλλα θέματα εκτός από το περιβάλλον;

Σ.: Θεωρώ ότι το αιεφόρο σχολείο ενσωματώνει τις αρχές και αξίες της αιεφορίας γενικά σε όλα τα επίπεδα. Εννοείται ότι ξεκινάμε από το περιβάλλον, πχ. προσπαθούμε να προωθήσουμε την ανακύκλωση και την εξοικονόμηση νερού, αλλά θεωρώ ότι εστιάζει και στις άλλες διαστάσεις. Δηλ. και την οικονομία και την κοινωνία, να υπάρχει συνεργασία εντός και εκτός της σχολικής μονάδας, να υπάρχει δημοκρατική λειτουργία ολόκληρου του σχολείου, να μην υπάρχουν ανισότητες, αλλά διάλογος, συμμετοχή των μαθητών στα συμβούλια.

Ε.: Ποιος/ποιοι θεωρείτε πως είναι υπεύθυνος/οι για τη μετάβαση στο αιεφόρο σχολείο;

Σ.: Για μένα το σημαντικότερο ρόλο τον έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και μετά ο διευθυντής, οι μαθητές, οι γονείς. Δηλ. να υπάρχει θέληση από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και δέσμευση για την αλλαγή και τη συνεργασία. Αν το ίδιο το σχολείο θέλει τη μετάβαση σε αιεφόρο, πρέπει το ίδιο το κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου να θέσει τις βάσεις.

Ε.: Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο της παρακάτω πρότασης: «Η αειφόρος εκπαίδευση έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα στην οικοδόμηση ενός βιώσιμου κόσμου». Υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί η παρεχόμενη εκπαίδευση να αλλάξει τον άνθρωπο;

Σ.: Θεωρώ ότι στην αειφόρο εκπαίδευση δεν ενδιαφερόμαστε για αιτίες και λύσεις προβλημάτων. Η αειφόρος εκπαίδευση είναι μια απελευθερωτική διαδικασία που προσπαθεί να διαμορφώσει τέτοια συναισθήματα ικανά ώστε να μπορούμε να διαχειριστούμε τους κινδύνους, να αλλάξουμε τις πεποιθήσεις, αξίες και αντιλήψεις μας. Μπορεί να μας αλλάξει και να οικοδομήσει ένα βιώσιμο κόσμο. Αλλά για να συμβεί αυτό πρέπει να υπάρχουν οι εξής προϋποθέσεις: το ίδιο το άτομο να έχει εσωτερική παρακίνηση, να θέλει να συμμετέχει σε δράσεις και προγράμματα, να θέλει να εντάξει την αειφορία στην προσωπική του ζωή. Αν ο άνθρωπος δεν μετασχηματιστεί, αλλάξει ως άνθρωπος, τότε δεν θα αλλάξει και ως εκπαιδευτικός.

Ε.: Αυτός ο μετασχηματισμός του ανθρώπου περνά και μέσα από τη διδασκαλία. Πιστεύετε πως η εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας είναι συμβατή με το σχολείο που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του αειφόρου σχολείου;

Σ.: Φυσικά. Η αειφορία θεωρώ ότι για να λειτουργήσει προϋποθέτει την κριτική σκέψη. Να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν κριτικά κάποια πράγματα, τα θέματα της αειφορίας. Και μέσω της εμπλοκής διαφόρων επιστημών. Δηλ. διεπιστημονικά. Να υπάρξει μια ολιστική προσέγγιση.

Ε.: Ως εν ενεργεία εκπαιδευτικός, θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενισχύσουν το γνωστικό τους πεδίο με τις αρχές, τους στόχους και τις πρακτικές της Εκπαίδευσης για την Αειφορία μέσω κατάλληλης εκπαίδευσης-επιμόρφωσης;

Σ.: Φυσικά χρειάζεται, γιατί θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν λίγα πράγματα αναφορικά με τις αρχές και τις διαστάσεις, τους στόχους της αειφορίας. Υπάρχουν βασικές ελλείψεις.

Ε.: Όσον αφορά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί ποιες πιστεύετε πως θα πρέπει να είναι αυτές ώστε να ανταποκρίνεται με αποτελεσματικότητα στο διδακτικό του έργο;

Σ.: Καταρχάς η γνώση του υπολογιστή. Δηλ. γνώσεις τεχνολογικές. Επίσης, να γνωρίζουν τους στόχους και τις αρχές της αειφορίας, ώστε να ξέρουν πού θα εστιάσουν, τις μεθόδους που προωθούν την αειφορία.

Ε.: Ως εκπαιδευτικός πιστεύετε πως χρειάζεται να επιμορφωθείτε στα ζητήματα που άπτονται της αειφορίας;

Σ.: Εννοείται πως χρειάζεται. Ιδίως εγώ που δεν έχω παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση. Αλλά πιο σημαντικό θεωρώ τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να επιμορφωθούμε. Δηλ. να είναι βιωματικός. Να διδαχθούμε και εμείς οι εκπαιδευτικοί βιωματικά. Και όχι μια εξ αποστάσεως επιμόρφωση που θα επικεντρώνετε μόνο στο θεωρητικό κομμάτι, αλλά και

στην πράξη. Όταν λέω βιωματικά εννοώ η επιμόρφωση να είναι ουσιαστική και όχι απλώς μια διάλεξη.

Ε.: Είπατε πως την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να την αναλάβουν ειδικοί, ποιοι θα μπορούσαν να έχουν αυτό το ρόλο; Πχ. εκπαιδευτές που είναι γνώστες της περιβαλλοντικής διάστασης της αειφορίας ή και ευρύτερα;

Σ.: Για μένα δε θα πρέπει να είναι γνώστες αποκλειστικά των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Θα πρέπει να εστιάζουν και στο φυσικό και στο ανθρώπινο σύστημα. Δηλ. και στο παιδαγωγικό κομμάτι. Δηλ. να μπορώ να διδάξω και να προωθήσω όσα σχετίζονται με την αειφορία. Και γι' αυτό πρέπει οι εκπαιδευτές μας να είναι επιμορφωμένοι και παιδαγωγικά, ώστε να είναι πιο ολοκληρωμένη η επιμόρφωση που παρέχουν.

Ε.: Αν θέλαμε να συνοψίσουμε τα χαρακτηριστικά που πρέπει να φέρει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν αυτοί να μετασχηματίσουν τη συμπεριφορά και τον τρόπο σκέψης των μαθητών τους, ποια θα ήταν αυτά;

Σ.: Να μπορούμε να διαχειριστούμε την τεχνολογία, τα διάφορα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, γιατί μέσα στην τάξη υπάρχουν μαθητές και από άλλες χώρες, να μπορούμε να εφαρμόσουμε συμμετοχικές δράσεις, να υπάρχει η επιστημονική κατάρτιση (γνώσεις και δεξιότητες).

Ε.: Ωραία. Ποια εμπόδια πιστεύετε πως συναντά το σύγχρονο σχολείο αναφορικά με την εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού προκειμένου να λειτουργεί ως σύγχρονο-αειφόρο;

Σ.: Τα εμπόδια είναι πολλά: η αδιαφορία των εκπαιδευτικών, δεν θέλουν να ασχοληθούν με αυτό, διότι δεν ενδιαφέρονται, έχουν προσωπικά προβλήματα, υπάρχει ανεπαρκής στήριξη και εμπύχωση από πλευράς της ηγεσίας του σχολείου προς τους εκπαιδευτικούς. Και η απουσία ουσιαστικής στήριξης από την πλευρά της ηγεσίας του Υπουργείου. Στέλνουν μεν εγκυκλίους, αλλά απουσιάζει η παρακίνηση από τους υπευθύνους του Υπουργείου. Και εμάς στα σχολεία μας πιέζει και η έλλειψη χρόνου κατά την προετοιμασία μας στο σπίτι και κατά τη διδακτική πράξη. Και φυσικά, το χαμηλό επίπεδο συνειδητοποίησης των εννοιών της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Δ (Δήμητρα)

Ε.: Αρχικά θα ήθελα να ρωτήσω ποιο είναι το επίπεδο των σπουδών σας.

Σ.: Έχω τελειώσει το τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Καποδιστριακού Αθηνών και έχω κάνει μεταπτυχιακό στο Ε.Α.Π. στη Διδακτική της Γαλλικής Γλώσσας.

Ε.: Σε ποιο σχολείο διδάσκετε φέτος;

Σ.: Φέτος διδάσκω σε γυμνάσιο σε αστική περιοχή στην Καλαμάτα.

Ε.: Στο συγκεκριμένο σχολείο πόσα χρόνια διδάσκετε;

Σ.: Είναι η πρώτη χρονιά, γιατί είμαι αναπληρώτρια, οπότε κάθε χρόνο διδάσκω σε διαφορετική περιοχή.

Ε.: Γενικότερα στην εκπαίδευση πόσα χρόνια υπηρετείτε;

Σ.: Από το 2006 με διάφορες μορφές (ωρομίσθια, αναπληρώτρια μειωμένου ωραρίου, και τα τελευταία επτά χρόνια είμαι αναπληρώτρια πλήρους ωραρίου).

Ε.: Ωραία. Θα ήθελα να ρωτήσω τώρα αν έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν ή αν παρακολουθείτε κατά το τρέχον έτος σεμινάρια σχετικά με την Εκπαίδευση για την Αειφορία ή την αειφορία γενικότερα.

Σ.: Όχι, δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο με το συγκεκριμένο τίτλο.

Ε.: Παρόλα αυτά έχετε ακούσει για την υλοποίηση τέτοιων σεμιναρίων σχετικά με τα εν λόγω ζητήματα;

Σ.: Για να πω την αλήθεια, επειδή τα ζητήματα της εκπαίδευσης τα ψάχνω γενικότερα δεν έχει περιέλθει κάτι τέτοιο στην αντίληψή μου. Και γενικότερα τα σεμινάρια που έχω παρακολουθήσει αφορούν γενικότερα τις πρακτικές διδακτικής.

Ε.: Ωραία. Τις έννοιες της αειφόρου ανάπτυξης και της αειφορίας τις γνωρίζετε;

Σ.: Ναι, τις γνωρίζω.

Ε.: Θεωρείτε ότι αυτές οι δυο έννοιες ταυτίζονται;

Σ.: Νομίζω πως ναι. Ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό. Αφού έχουν κοινό στόχο: τη βελτίωση της ποιότητας ζωής γενικότερα και ότι η ανάπτυξη που επιδιώκουν για να επέλθει πρέπει να είναι ισορροπημένη κοινωνικά, οικονομικά, περιβαλλοντικά, δηλ. να περιλαμβάνει και τους τρεις πυλώνες.

Ε. Ωραία. Ποιες πιστεύετε πως είναι οι βασικές αρχές και αξίες που συνδέονται με τις έννοιες της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (Ε.Α.Α.);

Σ.: Νομίζω ότι έχει να κάνει με την αλληλεγγύη, τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, την ανεκτικότητα, το σεβασμό στον άλλον και στο περιβάλλον, την αποφυγή της βίας. Αυτές είναι οι βασικές αρχές που πρεσβεύει η αειφορία και γενικότερα όλο το κομμάτι της εκπαίδευσης.

Ε.: Αυτές οι αρχές που αναφέρατε θεωρείτε ότι υφίστανται στο σύγχρονο σχολείο;

Σ.: Ο στόχος όλων μας είναι αυτές οι αρχές και αξίες να γίνονται πράξη. Με τα χρόνια βλέπω ότι τίποτε δεν είναι αυτονόητο και ότι πρέπει να προσπαθούμε πάρα πολύ. Από το σχολείο που δουλεύω φέτος είμαι αρκετά ευχαριστημένη, γιατί γίνονται δράσεις και προγράμματα που έχουν να κάνουν με αυτά. Υπάρχουν συνάδελφοι που έχουν κάνει σεμινάρια στην Παιδαγωγική του Freinet και για την αποφυγή της ενδοσχολικής βίας.

Ε. Μάλιστα. Κατά τη γνώμη σας ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το σύγχρονο/αειφόρο σχολείο από το παραδοσιακό σχολείο;

Σ.: Διαφοροποιούνται με την έννοια ότι το αειφόρο σχολείο έχει μεγαλύτερη υλικοτεχνική υποδομή, έχει ενσωματωμένες τις ΤΠΕ, και στηρίζεται περισσότερο στις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας από ό,τι το παραδοσιακό σχολείο, στο οποίο μοναδική πηγή είναι ο δάσκαλος και το διδακτικό εγχειρίδιο. Ενώ στο αειφόρο σχολείο στόχος είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της αυτονομίας και η ευρύτερη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ε.: Αν σας ζητούσα να χαρακτηρίσετε το σχολείο στο οποίο εργάζεστε φέτος, θα το κατατάσσετε στο παραδοσιακό ή στο αειφόρο σχολείο;

Σ.: Νομίζω ότι είναι μια μείξη. Θα έπρεπε να είμαστε όλοι προσανατολισμένοι προς την αειφορία. Δεν αρκεί μόνο κάποιοι να αναπτύσσουν δράσεις και κάποιοι να επιμένουν παραδοσιακά. Θέλει μια αλλαγή που ξεκινά από το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων, αλλά και όλων.

Ε.: Ωραία. Η αειφορία είναι μια έννοια η οποία, κατά τη γνώμη σας, μπορεί να ενσωματωθεί σε κάθε πτυχή του σχολείου; Και αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ.: Μπορεί να ενσωματωθεί σίγουρα. Νομίζω ότι υπήρχε μια προσπάθεια να αποτυπωθεί αυτό και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, δηλ. να υπάρχει ένας σαφής προσανατολισμός στις αξίες και αρχές της αειφορίας, αλλά και το κάθε σχολείο μπορεί στα πλαίσια των δυνατοτήτων που μας έδωσαν φέτος για σύνταξη του νέου σχολικού κανονισμού να προωθεί ιδέες και δράσεις με την πιο ενεργή συμμετοχή των μαθητών στα συμβούλια, να παίρνει πρωτοβουλίες για κάποιες αλλαγές στο σχολείο. Αυτό αφορά το οργανωσιακό κυρίως κομμάτι του σχολείου. Όχι τόσο τις διδακτικές που εφαρμόζονται.

Ε.: Μάλιστα. Θεωρείτε πως η αειφορία μπορεί να ενσωματωθεί και στις τεχνικές ή μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός; Και αν ναι, με ποιο τρόπο;

Σ.: Εφόσον σκοπός ενός αειφόρου σχολείου είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της συμμετοχής, της ανεξαρτησίας, του αναστοχασμού, σίγουρα πρέπει και οι τεχνικές διδασκαλίας να μετασχηματιστούν. Δηλ. πρέπει να υπάρχει γενικότερα αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Χρειάζονται τεχνικές που δεν θα στοχεύουν μόνο στη στείρα γνώση. Η παιδαγωγική των σχεδίων εργασίας είναι μια τέτοια τεχνική που θα παρακινήσει τα παιδιά.

Ε.: Ωραία. Ως εκπαιδευτικός στο σχολείο που υπηρετείτε εφαρμόζετε τέτοιες διδακτικές μεθόδους;

Σ.: Ναι. Εγώ σχέδια εργασίας εφάρμοσα και φέτος. Αυτό που έγινε φέτος είναι ότι δύο συνάδελφοι εξήγησαν στα παιδιά πώς μπορούν να πάρουν αποφάσεις και αυτό τα παιδιά το έκαναν μέσα από ομάδες. Το θέμα ήταν η λήψη απόφασης για το τμήμα αναφορικά με το τί πρέπει να αλλάξει στην τάξη τους και το σχολείο γενικότερα.

Ε.: Το σχολείο διαθέτει υλικοτεχνικές υποδομές ώστε να εφαρμόζονται σύγχρονες μέθοδοι που προάγουν την μαθητοκεντρική διδασκαλία και τον διερευνητικό τρόπο μάθησης;

Σ.: Ναι. Σχεδόν οι περισσότερες αίθουσες έχουν διαδραστικό πίνακα. Και όσες δεν έχουν διαδραστικό πίνακα, έχουν τηλεόραση που μπορεί να συνδεθεί με λαπτοπ. Υπάρχει ασύρματο ίντερνέτ σχεδόν σε όλες τις αίθουσες. Από αυτή την άποψη είναι το πιο καλά εξοπλισμένο σχολείο που έχω γνωρίσει.

Ε.: Μάλιστα. Το αειφόρο σχολείο θεωρείτε πως αφορά μόνο περιβαλλοντικά ζητήματα ή περικλείει και άλλες διαστάσεις της αειφορίας;

Σ.: Σίγουρα δεν περικλείει μόνο το περιβάλλον, αλλά φαντάζομαι ότι οι βασικοί του πυλώνες είναι και η κοινωνία, το παιδαγωγικό κομμάτι, το οργανωσιακό κομμάτι της εκπαίδευσης, παρόλο που νομίζω ότι οι περισσότεροι το ταυτίζουν με τα προγράμματα δράσης που αφορούν το περιβάλλον. Αλλά δεν ισχύει αυτό, γιατί ξέρω από την εμπειρία μου ότι και τα ΚΠΕ δεν προωθούν μόνο περιβαλλοντικά προγράμματα. Περικλείουν και άλλα προγράμματα, πχ. την τοπική Ιστορία ενός τόπου.

Ε.: Ωραία. Αν θέλουμε να ανταποκριθούμε στις ανάγκες που γεννά η σύγχρονη εποχή, κατά τη γνώμη σας ποιος πρέπει να συμμετέχει, να είναι ο υπεύθυνος για τη μετάβαση στο αειφόρο σχολείο;

Σ.: Νομίζω ότι η μετάβαση πάντα ξεκινά από το διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, αλλά πρέπει να βρει συμμετόχους και κοινωνούς και τους γονείς, και τους μαθητές και την κοινότητα. Επίσης, όλα αυτά τα προωθεί σε θεωρητικό επίπεδο το Υπουργείο Παιδείας με εγκυκλίους. Απλώς υπάρχουν σχολεία που δεν έχουν ούτε λαπτοπ, εργαστήριο πληροφορικής. Οπότε, έχει και αυτό ευθύνη. Υπάρχει απόκλιση από την θεωρία στην πράξη. Το θέμα είναι πολυπαραγοντικό.

Ε.: Μάλιστα. Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο της παρακάτω πρότασης: «Η αειφόρος εκπαίδευση έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα στην οικοδόμηση ενός βιώσιμου κόσμου». Υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί η παρεχόμενη εκπαίδευση να αλλάξει τον άνθρωπο;

Σ.: Συμφωνώ απόλυτα. Για να αλλάξει η παρεχόμενη εκπαίδευση τον άνθρωπο θα πρέπει αυτός να κάνει βίωμά του αυτό που μαθαίνει. Μόνο έτσι μπορεί να επέλθει ο μετασχηματισμός και των στάσεων και των θέσεων.

Ε.: Πώς θα μπορέσει ο μαθητής να κάνει βίωμά του όλα τα χαρακτηριστικά και τις αρχές που θα πρέπει να έχει ο σύγχρονος άνθρωπος ώστε να μιλούμε για αειφόρο κοινωνία και αειφόρο γνώση;

Σ.: Μέσα από τεχνικές και μεθόδους, μέσα από την πρακτική εφαρμογή αυτών που μαθαίνει. Μόνο μέσα από την πράξη, το βίωμα, το πέρασμα από την θεωρία στην πράξη, αλλάζεις. Και ο εκπαιδευτικός φέρει μεγάλη ευθύνη.

Ε.: Είπατε προηγουμένως ότι η αειφορία μπορεί να ενσωματωθεί σε διάφορες πτυχές, πχ. την κοινωνία, την οικονομία κτλ., μπορείτε να αναφερθείτε με ένα παράδειγμα στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία;

Σ.: Θεωρώ μέσα από την ανάπτυξη δράσεων που θα αφορούν και την κοινωνία, πχ. όταν υπάρχει σχολείο που φιλοξενεί προσφυγόπουλα, μπορεί να γίνει άνοιγμα στην κοινωνία. Και για την οικονομία μπορεί να υπάρξει σύνδεση με το σχολείο.

Ε.: Θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενισχύσουν το γνωστικό τους επίπεδο όσον αφορά τις αρχές και αξίες της Εκπαίδευσης για την Αειφορία;

Σ.: Ναι. Θεωρώ πως πρέπει να γίνει αυτό. Είναι χρήσιμο να γίνει στα πλαίσια των προπτυχιακών τους σπουδών, ώστε να μην είναι τόσο θέμα επιμόρφωσης, αλλά ίσως να γίνει καλύτερα από την αρχή να εκπαιδευτούμε σε τέτοιες τεχνικές και πρακτικές σε πρακτικό επίπεδο πάντα. Και όχι η εκπαίδευση να αφορά μόνο το θεωρητικό επίπεδο.

Ε.: Εσείς ποιες γνώσεις και δεξιότητες θεωρείτε πως πρέπει να αποκτήσετε ώστε να ανταποκρίνεστε με αποτελεσματικότητα στο διδακτικό σας έργο;

Σ.: Νομίζω ότι θα ήταν χρήσιμο να παρακολουθήσω και εγώ σεμινάριο με θέμα την αειφορία και την εκπαίδευση στην αειφορία όσον αφορά το κομμάτι των γνώσεων. Όσον αφορά τις δεξιότητες επιμένω πως πρέπει όλα τα σεμινάρια να είναι βιωματικά. Στο θεωρητικό κομμάτι όποιος θέλει μπορεί να το κάνει και μόνος του. Η ανάγκη όλων πιστεύω πως είναι το πώς από την θεωρία περνάμε στην πράξη. Μια τάση που υπάρχει στο εξωτερικό είναι ο ένας συνάδελφος να παρακολουθεί τον άλλο κατά τη διδακτική πράξη, ώστε να βλέπουμε τις τεχνικές και μεθόδους που εφαρμόζει. Δεν έχουμε κάτι να κρύψουμε.

Ε.: Σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης για την αειφορία το σχολείο δύναται να διαμορφώσει τη συμπεριφορά των μαθητών προς την κατεύθυνση της αλλαγής. Κατά τη γνώμη σας ποια χαρακτηριστικά πρέπει να φέρει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να συμβεί αυτό;

Σ.: Νομίζω ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη όχι μόνο στην παροχή γνώσεων, αλλά και στην εφαρμογή τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας που θα έχουν ως επίκεντρο τον μαθητή, ώστε ο μαθητής να είναι το κέντρο της αλλαγής. Δεν πρέπει να έχουμε μόνο στο μυαλό μας το πώς θα βγει η ύλη. Αλλά τι έμαθε ο μαθητής μου και όχι μόνο σε επίπεδο γνώσεων, αλλά και των στάσεων που διαμορφώνουν. Θα πρέπει ο μαθητής να καλλιεργεί την κριτική σκέψη, να εμφορείται από την αξία της αλληλεγγύης, της ανεκτικότητας, της ενσυναίσθησης, του σεβασμού στον άλλο.

Ε.: Ωραία. Πιστεύετε πως υπάρχουν εκπαιδευτές που θα πρέπει να λάβουν το ρόλο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ή αυτό πρέπει να το κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός μόνος του ώστε να το καλλιεργήσει στην τάξη;

Σ.: Έχω συναντήσει συναδέλφους που έχουν προσπαθήσει φέτος πάρα πολύ να επιμορφωθούν στις νέες τεχνολογίες, αλλά αυτό δεν αρκεί. Χρειάζεται η εκπαίδευση να γίνει από καταρτισμένα άτομα που θα πρέπει να είναι γνώστες του αντικειμένου, να αφουγκράζεται το κοινό του, να είναι προσαρμοστικός ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός.

Ε.: Ωραία. Ποια θα λέγατε πως είναι τα εμπόδια που συναντά το σύγχρονο σχολείο αναφορικά με την εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού προκειμένου αυτό να λειτουργεί ως αειφόρο;

Σ.: Νομίζω τα εμπόδια είναι τα προσωπικά θέματα και προβλήματα, αλλά υπάρχει η άποψη σε κάποιους συναδέλφους ότι εγώ ό,τι ήταν να μάθω το έμαθα, ή ότι έχω μεγαλώσει ή ότι δεν θέλω να μάθω κάτι τέτοιο πριν τη σύνταξή μου. Και το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να διοργανώσει κάτι, οι συντονιστές εκπαίδευσης έχουν πλέον πολύ σπάνια επικοινωνία με μας. Το θεσμικό πλαίσιο τώρα δεν προωθεί ιδιαίτερα τα ζητήματα της αειφορίας.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Ε (Ευάγγελος)

Ε.: Αρχικά θα ήθελα να ρωτήσω ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας.

Σ.: Είμαι απόφοιτος του ΤΕΙ Φυσικοθεραπείας Θεσσαλονίκης και έχω μεταπτυχιακό δίπλωμα στις ‘Επιστήμες της Αγωγής’ του Ε.Α.Π. Παράλληλα, έχω παρακολουθήσει και το ετήσιο πρόγραμμα της ΑΣΠΑΙΤΕ.

Ε.: Σε ποιο σχολείο διδάσκετε φέτος;

Σ.: Στο ΕΠΑΛ της Έδεσσας.

Ε.: Στο συγκεκριμένο σχολείο πόσα χρόνια διδάσκετε;

Σ.: Στο συγκεκριμένο σχολείο είμαι περίπου εννιά χρόνια.

Ε.: Και γενικότερα στην εκπαίδευση πόσα χρόνια υπηρετείτε;

Σ.: Συνολικά δώδεκα χρόνια με πλήρες ωράριο και είμαι μόνιμος εκπαιδευτικός.

Ε.: Πολύ ωραία. Θα ήθελα να ρωτήσω αν έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν ή αν παρακολουθείτε κατά το τρέχον έτος σεμινάρια σχετικά με την Εκπαίδευση για την Αειφορία ή την αειφορία γενικότερα.

Σ.: Όχι, δεν έχει τύχει να παρακολουθήσω. Κατά καιρούς σε ενημερώσεις που γίνονται έχω ακούσει για σεμινάρια που γίνονται γύρω από το αειφόρο σχολείο. Έχω μια σχετική γνώση της έννοιας. Εγώ δεν έχω συμμετάσχει σε αυτά λόγω φόρτου εργασίας, αν και θα ήθελα. Τα βρίσκω ενδιαφέροντα, αν και δεν ξέρω κατά πόσο στο σύγχρονο σχολείο μπορώ να τα εφαρμόσω αυτά.

Ε.: Ωραία. Κατά τη γνώμη σας οι έννοιες της αειφόρου ανάπτυξης και της αειφορίας ταυτίζονται;

Σ.: Φαντάζομαι ότι είναι πάρα πολύ κοντά οι δύο έννοιες. Θεωρώ ότι δεν ταυτίζονται. Η αειφορία θεωρώ ότι είναι μια πιο γενική έννοια που έχει να κάνει με το περιβάλλον και έναν οργανισμό άυλο ή υλικό, με την ανάπτυξή του στο διηνεκές. Η αειφόρος ανάπτυξη θεωρώ ότι είναι κάτι πιο εξειδικευμένο που έχει να κάνει με πιο συγκεκριμένα πράγματα, δηλ. την

ανάπτυξη κάποιου οργανισμού η οποία στηρίζεται σε συγκεκριμένες παραμέτρους, πυλώνες.

Ε.: Ωραία. Οπότε, από αυτές τις δυο έννοιες, ποια θεωρείτε πιο μακροπρόθεσμη;

Σ.: Μακροπρόθεσμο στόχο θεωρώ την αιεφόρο ανάπτυξη, γιατί κάποιος αναπτύσσεται συνεχώς και ως άνθρωπος και ως εκπαιδευτικός, να εξελίσσεται, να βρίσκεται σε επαφή και σύνδεση με την εποχή του. Ενώ η αιεφορία είναι πιο γενική.

Ε. Ωραία. Ποιες πιστεύετε πως είναι οι βασικές αρχές και αξίες που συνδέονται με την έννοια της αιεφορίας και της εκπαίδευσης για την αιεφόρο ανάπτυξη (Ε.Α.Α.);

Σ.: Για μας τους εκπαιδευτικούς θεωρώ ότι μια βασική αρχή και αξία είναι το να μπορούμε να αλληλεπιδρούμε και να συνεργαζόμαστε με άλλους στο περιβάλλον μας. Ο σεβασμός του άλλου, η ευελιξία να ενεργούμε χωρίς περιορισμούς, δηλ. με ελευθερία, να μπορούμε να υλοποιήσουμε τις αποφάσεις που παίρνουμε, να μην κολλάμε στη γραφειοκρατία, να έχουμε τη δυνατότητα να αναλάβουμε πρωτοβουλίες, να υπάρχει δικαιοσύνη και ισότητα μεταξύ των ανθρώπων.

Ε.: Ωραία. Κατά τη γνώμη σας ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το αιεφόρο σχολείο από το παραδοσιακό σχολείο;

Σ.: Το αιεφόρο σχολείο, στα πλαίσια ενός σχολείου που αναπτύσσεται συνεχώς, που εξελίσσεται, θεωρώ ότι θα πρέπει να συμβαδίζει με την εποχή του. Αυτό μπορεί να γίνει με τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε καινοτόμα προγράμματα που αφορούν στην ανακύκλωση ή ανταλλαγής μαθητών ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εγώ πριν από τρία χρόνια συμμετείχα σε ένα πρόγραμμα ERASMUS στην Αγγλία. Είχε να κάνει αυτό με κομμάτι της αιεφορίας, με διαδραστικά παιχνίδια και το πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι προκειμένου να διδάξει το μάθημά του.

Ε.: Μάλιστα. Σε τι διαφοροποιείται το αιεφόρο σχολείο από το παραδοσιακό;

Σ.: Νομίζω ότι το παραδοσιακό σχολείο μένει στατικό, δεν εξελίσσεται. Μένει σταθερό στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Το αιεφόρο σχολείο μέσω των προγραμμάτων και της εκπαίδευσης μαθητών και εκπαιδευτικών κάνει βήματα προς την εξέλιξη.

Ε.: Ωραία. Η αιεφορία, λοιπόν, μπορεί να ενσωματωθεί σε κάθε πτυχή του σχολείου; Και αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ.: Μπορεί και πρέπει να ενσωματωθεί θεωρώ, υπό την έννοια του ότι οι συνθήκες αλλάζουν, κάθε χρόνο ζούμε διαφορετικές καταστάσεις, γιατί αλλάζουν και οι άνθρωποι που βρίσκονται σε αυτό. Το σχολείο είναι ζωντανός οργανισμός.

Ε.: Μάλιστα. Αν σας ζητούσα να επικεντρωθείτε στις τεχνικές ή μεθόδους διδασκαλίας μπορείτε να μου πείτε με ποιον τρόπο είναι εφικτή η ενσωμάτωση της αιεφορίας;

Σ.: Σε πρώτη φάση πρέπει να αλλάξει η θεώρηση των πραγμάτων από εμάς τους εκπαιδευτικούς, πρέπει να βγούμε από τη ζώνη ασφαλείας μας, να πειραματιστούμε, αλλά με καθοδήγηση και επιμόρφωση από σεμινάρια που γίνονται, να εφαρμόσουμε αυτά που

θα μάθουμε στη διδασκαλία, να μάθουμε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, να έχουμε όμως και την υποστήριξη από το σχολείο και σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής και διοίκησης και σε επίπεδο συλλόγου.

Ε.: Ωραία. Στο σχολείο υπάρχουν οι υλικοτεχνικές υποδομές ώστε να εφαρμοστούν σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι;

Σ.: Ναι. Υπάρχουν, αλλά δεν επαρκούν. Εγώ δεν έχω χρησιμοποιήσει τον διαδραστικό πίνακα, γιατί δεν έχω στο δικό μας κτίριο. Υπάρχει στο δίπλα κτίριο. Είμαστε και μεγάλο σχολείο βέβαια. Έχουμε 550 μαθητές και δύο κτίρια, στο ένα γίνονται τα εργαστήρια.

Ε.: Μάλιστα. Το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε προωθούνται μαθησιακές πρακτικές που ενισχύουν την ικανότητα δράσης των μαθητών, ώστε να ξεφύγουμε πλέον από τη στείρα μετάδοση γνώσης;

Σ.: Στα πλαίσια του ΕΠΑΛ γίνεται αυτό, ειδικά στα εργαστηριακά μαθήματα, όσο βέβαια μάς το επιτρέπει η υλικοτεχνική υποδομή που έχουμε. Προ κορονοϊού γινόταν και επισκέψεις σε κέντρα αποκατάστασης, κάναμε ασκήσεις προσομοίωσης, υποθετικά σενάρια και γενικά γίνονται πράγματα που προωθούν την αυτενέργεια των μαθητών.

Ε.: Ωραία. Θεωρείτε πως το αειφόρο σχολείο συνδέεται αποκλειστικά με περιβαλλοντικά ζητήματα ή αφορά και άλλες διαστάσεις αυτής;

Σ.: Όχι, σίγουρα αφορά και άλλα επίπεδα. Το περιβάλλον είναι πάρα πολύ βασικό και είναι μια παράμετρος της αειφόρου ανάπτυξης. Από κει και πέρα η αειφορία στο επίπεδο του σχολείου έχει να κάνει και με τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, με το επάγγελμα που θέλουν να σπουδάσουν οι μαθητές. Αυτό πετυχαίνετε και με τις δράσεις και επισκέψεις που κάνουμε σε χώρους που ασκείται η φυσικοθεραπεία ή με επισκέψεις σε σχολείο από επαγγελματίες υγείας.

Ε.: Ωραία. Για τη μετάβαση του σημερινού σχολείου προς την αειφορία ποιοι πιστεύετε πως είναι υπεύθυνοι;

Σ.: Νομίζω ότι πρέπει να ξεκινήσουμε από ψηλά, από το Υπουργείο Παιδείας και μετά να κατεβαίνουμε επίπεδα. Θεωρώ ότι και το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας ενός σχολείου θα πρέπει να αλλάξει υπό την έννοια ότι αν θέλουμε να εκμεταλλευτούμε τις δυνατότητες που δίνει η τεχνολογία, θα πρέπει να υπάρχουν χρήματα και να αλλάξει το καθεστώς χρήσης της τεχνολογίας εντός του σχολείου. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδευτούν. Είναι μια αλυσίδα.

Ε.: Ωραία. Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο της παρακάτω πρότασης: «Η αειφόρος εκπαίδευση έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα στην οικοδόμηση ενός βιώσιμου κόσμου». Υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί η εκπαίδευση να αλλάξει τον άνθρωπο;

Σ.: Μπορεί να αλλάξει τον άνθρωπο. Η αειφόρος εκπαίδευση δίνει στο μαθητή εναύσματα και ερεθίσματα που τους ενεργοποιούν να σκεφτούν με διαφορετικούς τρόπους, κριτικά, να μεταφέρουμε αρχές και όχι μόνο γνώση στους μαθητές. Να τους καθοδηγούμε στο πώς μπορούν να διαχειριστούν οι μαθητές την πληροφορία, να αυτενεργούν, να μπορούν να

επεξεργαστούν την πληροφορία. Να συναισθανόμαστε τους μαθητές, να συνεργαζόμαστε με αυτούς.

Ε.: Επομένως, κατά τη γνώμη σας, η έννοια της αειφορίας ενσωματώνεται και σε άλλες πτυχές πέραν του περιβάλλοντος; Πχ. την κοινωνία, την οικονομία κτλ.;

Σ.: Ναι, ναι. Σίγουρα. Πέρα από το να χρησιμοποιούν ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, η ενσωμάτωση της αειφορίας είναι και στο κομμάτι της κοινωνίας. Πχ. η ενσυναίσθηση είναι σημαντική. Αλλά και στην οικονομία και τον πολιτισμό μπορεί να ενταχθεί. Πχ. πολύ συχνά το σχολείο μας έκανε μπαζαρ με έργα των μαθητών, διάφορα προϊόντα που πωλούνταν και με τα έσοδα αυτά ενίσχυαν το ταμείο του σχολείου και άτομα με ειδικές ανάγκες.

Ε.: Πιστεύετε πως υπάρχει ανάγκη το σύγχρονο σχολείο να εφαρμόζει διεπιστημονικές μεθόδους διδασκαλίας;

Σ.: Ναι, υπάρχει ανάγκη. Νομίζω ότι το πρότζεκτ είναι μάθημα που προωθεί την διεπιστημονική και μαθητοκεντρική γνώση. Στα ΕΠΑΛ λόγω των εργαστηρίων πολλές φορές οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τέτοιες μεθόδους διδασκαλίας.

Ε.: Πιστεύετε πως η εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας συνδέεται με τις απαιτήσεις της αειφορίας;

Σ.: Ναι, σίγουρα είναι. Γιατί με αυτό τον τρόπο εξελισσόμαστε, με την έννοια ότι είμαστε σε επαφή με την εποχή μας. Αειφορία είναι η συνεχής ανάπτυξη του σχολείου και αυτό γίνεται και μέσα από τους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές είναι κομμάτι της κοινωνίας και πρέπει να είναι ελεύθεροι να αυτενεργούν. Αυτό θέλει το αειφόρο σχολείο από την κοινωνία, τη σύνδεση με αυτήν.

Ε.: Ως εκπαιδευτικός θεωρείτε πως χρειάζεται να ενισχύσετε το γνωστικό σας επίπεδο σε ζητήματα που άπτονται της αειφορίας;

Σ.: Ναι. Θεωρώ ότι χρειάζομαι ενίσχυση. Είναι καινούριο το πεδίο. Γνωρίζω την αειφορία κυρίως στο περιβαλλοντικό κομμάτι και βλέπω πως τα ΚΠΕ κάνουν τέτοια σεμινάρια, γι' αυτό έχω την έννοια αυτή συνδεδεμένη με το περιβάλλον.

Ε.: Κατή τη γνώμη σας ποιες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να αποκτήσετε ώστε να ανταποκρίνεστε πιο αποτελεσματικά στο διδακτικό σας έργο;

Σ.: Πολύ βασικό θα ήταν για μένα η εκπαίδευσή μου στις ΤΠΕ. Και χρήσιμο θα ήταν να επιμορφωθώ στις νέες τεχνικές διδασκαλίας που είναι καλό να εφαρμόζονται στο αειφόρο σχολείο, ώστε να γίνω καλύτερος. Γιατί εντοπίζω στον εαυτό μου ένα κομμάτι δασκαλοκεντρικό κάνοντας τώρα την αυτοκριτική μου.

Ε.: Αν σας ζητούσα να επικεντρωθείτε στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να διαμορφώσει τη συμπεριφορά των μαθητών προς την κατεύθυνση της αλλαγής, ποια θα ήταν αυτά;

Σ.: Νομίζω ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφωθούν και να κάνουν την αυτοκριτική τους. Αλλά και το Υπουργείο πρέπει να δίνει σε μας τη δυνατότητα. Οι

εκπαιδευτικοί με την συμπεριφορά τους πρέπει να δίνουν το παράδειγμα. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσής μας πρέπει να είναι και το να κάνουμε την αυτοκριτική για την αποτελεσματικότητά μας, πώς μπορούμε εμείς να ανταποκριθούμε στις προκλήσεις της εποχής.

Ε.: Ωραία. Ποιοι πιστεύετε πως πρέπει να αναλάβουν το ρόλο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών;

Σ.: Η ΑΣΠΑΙΤΕ αυτό που δίνει είναι κατάρτιση σε όλες τις μη καθηγητικές σχολές. Στις καθηγητικές σχολές από όσα γνωρίζω, σε επίπεδο πανεπιστημίου, τα μαθήματα παιδαγωγικής δεν θα πρέπει να είναι επιλογής. Όσοι είναι παλιοί εκπαιδευτικοί, πρέπει να επιμορφωθούν από το Υπουργείο το οποίο θα τους δώσει κίνητρο, ώστε να έχουν μια πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση. Στους νέους εκπαιδευτικούς θα μπορούσαν να γίνουν σεμινάρια επιμορφωτικά κατά το διορισμό τους ως προς την αειφορία. Γίνεται αυτό, αλλά είναι μικρό το χρονικό διάστημα της επιμόρφωσης. Τουλάχιστον πριν από δώδεκα χρόνια.

Ε.: Ωραία. Ποια είναι τα εμπόδια που συναντά το σύγχρονο σχολείο αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να λειτουργεί ως αειφόρο;

Σ.: Νομίζω τα εμπόδια είναι προσωπικοί λόγοι (ο φόρτος εργασίας). Νομίζω πως είναι και θέμα θεσμικού πλαισίου. Θεωρώ ότι το αειφόρο σχολείο για να υπάρξει πρέπει να αλλάξει το θεσμικό πλαίσιο. Πχ. όταν θέλουμε να εκμεταλλευτούμε τις νέες τεχνολογίες, πρέπει να το ευνοεί το θεσμικό πλαίσιο. Από κει και πέρα, άλλο εμπόδιο είναι οι άνθρωποι που πρέπει να μας εκπαιδεύουν. Πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι στην έννοια της αειφορίας, γιατί νομίζω πως αυτοί μάλλον απουσιάζουν. Στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ενηλίκων ξέρω πως αυτοί τα τελευταία πέντε χρόνια υπάρχουν. Πόσο μάλλον σε μια έννοια που είναι άγνωστη, όπως η αειφορία.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Ζ (Ζαχαρίας)

Ε.: Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;

Σ.: Έχω τελειώσει δύο πανεπιστήμια και έχω κάνει και μεταπτυχιακό. Τώρα είμαι φοιτητής σε τρίτη σχολή. Το πρώτο πτυχίο είναι από το τμήμα ΦΠΨ στην Αθήνα, το δεύτερο από το Ε.Α.Π. στο τμήμα “Ισπανική Γλώσσα και Πολιτισμός” και το μεταπτυχιακό μου στην Αγγλία, στην “Εφαρμοσμένη Διδασκαλία της Αγγλικής” και τώρα φοιτώ στο τμήμα “Δασολογίας και Επεξεργασίας Ξύλου” στην Καρδίτσα.

Ε.: Σε ποιο σχολείο διδάσκετε φέτος;

Σ.: Φέτος είναι η πρώτη φορά που διδάσκω σε σχολείο. Είμαι αναπληρωτής πλήρους ωραρίου σε γυμνάσιο της Καρδίτσας.

Ε.: Πολύ ωραία. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν ή παρακολουθείτε κατά το τρέχον έτος σεμινάρια σχετικά με την Εκπαίδευση για την Αειφορία ή την αειφορία;

Σ.: Σεμινάρια όχι, αλλά επειδή είμαι φοιτητής Δασολογίας, έχω κάνει κάποια σχετικά μαθήματα αναφορικά με το περιβάλλον. Αλλά δεν ξέρω αν αυτά σχετίζονται με την αειφορία.

Ε.: Ωραία. Κατά τη γνώμη σας οι έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης ταυτίζονται;

Σ.: Νομίζω όχι ακριβώς. Το ένα δεν αποκλείει το άλλο, αλλά η αειφορία δεν έχει μέσα της την ανάπτυξη, ενώ η αειφόρος ανάπτυξη είναι λίγο διαφορετική έννοια. Με την ανάπτυξη θα αναφερόμασταν σε κάτι σαν πρόοδο σχετικά με την ενέργεια, αλλά δεν το έχω ξεκάθαρο στο μυαλό μου.

Ε.: Ωραία. Σε σχέση με αυτές τις δυο έννοιες ποια θεωρείτε πως συνιστά πιο μακροπρόθεσμο στόχο;

Σ.: Αν η αειφόρος ανάπτυξη έχει να κάνει με πράσινη ανάπτυξη και μηδενικούς ρύπους, θα είναι μακροπρόθεσμη. Αλλά και η αειφορία έπρεπε να υπάρχει όλα αυτά τα χρόνια πριν καταστρέψουμε το περιβάλλον τόσο πολύ. Προηγείται η αειφορία νομίζω σε σχέση με αυτές τις δύο έννοιες.

Ε. Ωραία. Σε σχέση με την έννοια της αειφορίας ποιες πιστεύετε πως είναι οι βασικές αρχές και αξίες που συνδέονται με την έννοια της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (Ε.Α.Α.);

Σ.: Προστατεύω όσο μπορώ το περιβάλλον, δεν το ρυπαίνω, χρησιμοποιώ την πράσινη ενέργεια. Επίσης, οι μαθητές και οι καθηγητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντικό είναι αυτό. Να περάσουν το μήνυμα πως είναι μέρος του περιβάλλοντος και να ζουν μέσα στην φύση και να προστατεύουν το περιβάλλον. Και το σχολείο πρέπει να το φτιάξουμε πράσινο προφανώς. Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση σε σχέση με την προστασία του περιβάλλοντος.

Ε.: Ωραία. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το αειφόρο σχολείο από το παραδοσιακό σχολείο;

Σ.: Το παραδοσιακό σχολείο είναι αυτό που ζούμε και βλέπουμε καθημερινά. Το αειφόρο σχολείο θα το φανταζόμουν πράσινο κυριολεκτικά και μεταφορικά, να έχει δέντρα, να καλλιεργούν οι μαθητές τον κήπο, να είναι ενεργειακά αυτόνομο, όπως συμβαίνει σε ένα σχολείο στην Αγγλία, να δίνονται κίνητρα για την ανακύκλωση. Υπάρχει μια παλαιωμένη αντίληψη αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας που εφαρμόζουν πολλοί εκπαιδευτικοί.

Ε.: Ωραία. Η αειφορία, λοιπόν, μπορεί να ενσωματωθεί σε κάθε πτυχή του σχολείου; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ.: Ναι. Προσπαθώ να εφαρμόζω σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και ομαδοσυνεργατική και δραματοποίηση μέσα στην τάξη. Αλλά η αειφόρος μάθηση δεν υπάρχει στο σχολείο σήμερα. Είμαστε εντελώς σε άλλη κατεύθυνση.

Ε.: Μάλιστα. Θεωρείτε πως η ενσωμάτωση της αειφορίας είναι εφικτή αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας; Με ποιον τρόπο;

Σ.: Όλα είναι εφικτά, αλλά για να αλλάξουν, πρέπει να αλλάξουν και οι αντιλήψεις και δεν βλέπω να το κάνει κανένας. Γενικότερα, χρειάζεται και μια μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το σχολείο πρέπει να προσφέρει άλλα πράγματα. Να εφαρμόζει μαθητοκεντρικές μεθόδους και ο δάσκαλος να είναι συνεργάτης των μαθητών, δεν το συζητώ.

Ε.: Ωραία. Γενικότερα στο σχολείο που διδάσκετε υπάρχουν οι υλικοτεχνικές υποδομές ώστε να εφαρμοστούν σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι;

Σ.: Επειδή φέτος δεν έχω δει τα πάντα λόγω πανδημίας, ξέρω μόνο πως έχουν προτζέκτορα όλες οι τάξεις, οπότε αυτό βοηθάει πάρα πολύ. Αλλά κάτι παραπέρα δεν γνωρίζω αν υπάρχει κάτι άλλο.

Ε.: Εσείς ως εκπαιδευτικός στο σχολείο που υπηρετείτε εφαρμόζετε καινοτόμες διδακτικές μεθόδους;

Σ.: Ναι, προσπαθώ. Αλλά με την πανδημία δεν μπόρεσα να κάνω πολλά πράγματα. Θα ήθελα να κάνω περισσότερα.

Ε.: Ωραία. Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε προωθούνται μαθησιακές πρακτικές που αναπτύσσουν την ικανότητα δράσης των μαθητών;

Σ.: Δεν έχει πέσει κάτι τέτοιο στην αντίληψή μου. Με την πανδημία δεν μπορέσαμε να κάνουμε πολλά πράγματα.

Ε.: Το αειφόρο σχολείο θεωρείτε πως συνδέεται αποκλειστικά με περιβαλλοντικά ζητήματα ή περιλαμβάνει την έννοια της αειφορίας και σε άλλες διαστάσεις;

Σ.: Όλα θα μπορούσαν να είναι αειφορία. Ο όρος προφανώς ξεκινά σε σύνδεση με το περιβάλλον και από κει συνεχίζει και μπορεί να αφορά και τον πολιτισμό, μια αειφορία στη σκέψη, σε δράσεις που αφορούν τη σχέση των ανθρώπων και την κοινωνία.

Ε.: Μάλιστα. Κατά τη γνώμη σας ποιος πιστεύετε πως είναι ο υπεύθυνος/οι για τη μετάβαση στο αειφόρο/σύγχρονο σχολείο;

Σ.: Προφανώς όλοι είναι υπεύθυνοι όσοι συμμετέχουν σε ένα σχολείο (οι διευθυντές, οι μαθητές, οι γονείς) πρέπει να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους και να συνεργαστούν. Βέβαια, πρέπει και κάποιος να τους εκπαιδεύσει σε όλο αυτό. Ο μέσος όρος της ηλικίας πολλών εκπαιδευτικών είναι μεγάλος και πρέπει να εκπαιδευτούν, να μάθουν για την αειφορία.

Ε.: Ωραία. Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο της παρακάτω πρότασης: «Η αειφόρος εκπαίδευση έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα στην οικοδόμηση ενός βιώσιμου κόσμου». Υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί η εκπαίδευση να αλλάξει τον άνθρωπο;

Σ.: Ναι. Νομίζω πως η αειφορία και η βιωσιμότητα είναι έννοιες συνώνυμες. Πρέπει να καταλάβουμε τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, να αντιληφθούμε την μεγαλύτερη

πρόκληση της εποχής που είναι η κλιματική αλλαγή. Να έχουμε αλληλεγγύη, να έχουμε ενσυναίσθηση, αλληλοκατανόηση και αυτά να τα δείξουμε στην πράξη. Γενικά, χρειάζεται αλλαγή αντίληψης. Να δούμε τη ζωή διαφορετικά.

Ε.: Επομένως, κατά τη γνώμη σας, η έννοια της αειφορίας ενσωματώνεται και σε άλλες διαστάσεις πέραν του περιβάλλοντος; πχ. την κοινωνία, την οικονομία κτλ.;

Σ.: Μπορούν και πρέπει. Τα παιδιά πρέπει να δράσουν. Πχ. να στείλουν γράμμα παραπόνου προς τους δημάρχους. Ή να υπάρχει επικοινωνία της τοπικής κοινωνίας με το σχολείο και να αναδεικνύονται οι καλές συμπεριφορές της τοπικής κοινωνίας ώστε τα παιδιά να έχουν ένα παράδειγμα. Τώρα με την οικονομία ίσως μια εταιρεία να προσπαθεί να κάνει αειφόρο ανάπτυξη και να αποτελέσει παράδειγμα. Ή μια άλλη που ρυπαίνει να αποτελέσει αντι-παράδειγμα.

Ε.: Πιστεύετε πως υπάρχει ανάγκη το σύγχρονο σχολείο να εφαρμόζει διεπιστημονικές μεθόδους διδασκαλίας;

Σ.: Ε φυσικά. Πρέπει να αλλάξουν οι αντιλήψεις ως προς αυτό. Είμαστε σε άλλη εποχή, είμαστε πολύ πίσω.

Ε.: Θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενισχύσουν το γνωστικό τους επίπεδο σε σχέση με τις αρχές και τους στόχους της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφορία;

Σ.: Προφανώς ναι. Αν εννοείτε για το περιβάλλον, δεν γνωρίζουμε απολύτως τίποτε. Αν εννοείτε για την κοινωνία που λέγαμε πριν, επίσης υπάρχει άγνοια μεγάλη.

Ε.: Εσείς προσωπικά ποιες γνώσεις και δεξιότητες πιστεύετε πρέπει να αποκτήσετε ώστε να ανταποκρίνεστε πιο αποτελεσματικά στο διδακτικό σας έργο;

Σ.: Δεν ξέρω. Αν τις ήξερα, θα τις έψαχνα. Αλλά αυτό που έλεγα, ένα σεμινάριο, αλλά να γίνει από τους κατάλληλους καταρτισμένους ανθρώπους. Δηλ. να μην μου λένε πράγματα που ξέρω ήδη. Γενικά, πρέπει να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά στην αειφορία.

Ε.: Αυτή η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις αρχές της αειφορίας ώστε μετά αυτοί να δώσουν τη γνώση στους μαθητές/τριές τους ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει;

Σ.: Λοιπόν. Αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός κάτι δεν το γνωρίζει καλά ή δεν το πιστεύει, δεν μπορεί να το διδάξει σωστά. Άρα, πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να γίνει πρότυπο ως προς αυτό με την χρήση της αειφόρου αντίληψης και να αποκτήσει και τις γνώσεις. Πέρα από τη γνώση, χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να έχει και προσωπική ευαισθησία για όλα αυτά.

Ε.: Για να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός αυτά τα εφόδια χρειάζεται να εκπαιδευτεί από κάποιον/κάποιους;

Σ.: Σίγουρα.

Ε.: Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής των εκπαιδευτικών;

Σ.: Σίγουρα να έχει κάνει σπουδές πάνω στο θέμα, να ξέρει το θέμα πολύ καλά, να μπορεί να το περάσει στον καθηγητή με παραδείγματα και μέσα από τη στάση του, να μην είναι

ένα βαρετό σεμινάριο. Αυτό βέβαια, η σύνδεση θεωρίας και πράξης μου φαίνεται σαν επιστημονική φαντασία.

Ε.: Ποια είναι τα εμπόδια που συναντά το σύγχρονο σχολείο αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να λειτουργεί αιεφορικά;

Σ.: Οι παλιές αντιλήψεις. Δηλ. μπαίνουμε στην τάξη και λειτουργούμε με παραδοσιακό τρόπο. Και θεωρώ πως είναι μειονότητα οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν με σωστό τρόπο. Και επίσης, βαριούνται, τούς είναι άγνωστα όλα αυτά τα πράγματα. Δεν ξέρω και αν υπάρχει θεσμικό πλαίσιο που προωθεί την αιεφορία. Αλλά και να υπάρχει, δεν το γνωρίζουμε. Είναι σημαντικό να ενημερωθούμε. Δεν γίνεται ενημέρωση. Τα καινούρια μυαλά συναντούν εμπόδια, λοιδορίες κτλ. Λίγα είναι τα καλά που γίνονται. Θεωρώ σημαντικό ο άνθρωπος να έχει ενδιαφέροντα. Οι άνθρωποι μεγάλης ηλικίας δεν έχουν ενδιαφέροντα, δεν ξέρουν να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή. Δεν ψάχνουν παραπέρα. Δεν θέλουν να ξεβουλευτούν. Αν ακούσουν τη λέξη “αιεφορία,” μπορεί και να αδιαφορήσουν.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Η (Ηρώ)

Ε.: Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;

Σ.: Έχω τελειώσει τη Φιλοσοφική Σχολή, το Τμήμα Φιλολογίας Ιωαννίνων και τώρα κάνω μεταπτυχιακό στο Ε.Α.Π.

Ε.: Σε ποιο σχολείο διδάσκετε φέτος;

Σ.: Είμαι στο γυμνάσιο Αξιού. Στο σχολείο αυτό είμαι οκτώ χρόνια και συνολικά στο χώρο της εκπαίδευσης είμαι δεκαπέντε χρόνια. Είμαι μόνιμη και πλήρους ωραρίου.

Ε.: Πολύ ωραία. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν ή παρακολουθείτε κατά το τρέχον έτος σεμινάρια που αφορούν την Εκπαίδευση για την Αειφορία ή την αιεφορία γενικότερα;

Σ.: Έχω παρακολουθήσει σεμινάρια και έχω συμμετάσχει σε περιβαλλοντικά προγράμματα. Το θέμα αφορούσε τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Αλλά για την αιεφορία συγκεκριμένα δεν έχω ακούσει ούτε έχω παρακολουθήσει. Τέτοια σεμινάρια ξέρω ότι γίνονται από τα ΚΠΕ.

Ε.: Ωραία. Κατά τη γνώμη σας οι έννοιες της αιεφορίας και της αιεφόρου ανάπτυξης ταυτίζονται;

Σ.: Τις έννοιες αυτές τις έχω ακουστά. Να σας πω την αλήθεια ορισμό δεν ξέρω, αλλά πιστεύω πως η αιεφορία είναι μια πιο γενική έννοια, ενώ η αιεφόρος ανάπτυξη έχει να κάνει με τους τομείς στους οποίους εφαρμόζεται η αιεφορία. Δηλ. έχει να κάνει με την εκπαίδευση, τους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας.

Ε. Ωραία. Ποιες είναι οι βασικές αρχές και αξίες που συνδέονται με την έννοια της αιεφορίας και της εκπαίδευσης για την αιεφόρο ανάπτυξη (Ε.Α.Α.);

Σ.: Ο σεβασμός προς το περιβάλλον και σε αυτό που προσφέρει στον άνθρωπο. Όσο αφορά το σχολείο, οι αξίες της ισότητας, της δικαιοσύνης και των ίσων ευκαιριών.

Ε.: Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το αειφόρο σχολείο από το παραδοσιακό σχολείο;

Σ.: Το παραδοσιακό σχολείο κινείται με το βιβλίο, τη μετωπική διδασκαλία, τον πίνακα. Το αειφόρο σχολείο έχει καινοτόμες δράσεις και προγράμματα, σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας.

Ε.: Ωραία. Η αειφορία μπορεί να ενσωματωθεί σε κάθε πτυχή του σχολείου; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ.: Η αειφορία δεν αφορά μόνο το περιβάλλον. Μπορεί να εφαρμοστεί και στην εκπαίδευση. Άρα, ναι μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε πτυχή του σχολείου, αλλά με την κατάλληλη επιμόρφωση. Και όχι επιμόρφωση μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Ζούμε στην εποχή της εικόνας και της τεχνολογίας και οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζονται είναι απαρχαιωμένες. Το θέμα είναι με τι πόρους θα γίνει η ανανέωση και θα φτάσουμε στην καινοτομία.

Ε.: Μάλιστα. Θεωρείτε πως η ενσωμάτωση της αειφορίας είναι εφικτή αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας; Με ποιον τρόπο;

Σ.: Όσον αφορά τις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, όχι δεν εφαρμόζω. Εγώ εφαρμόζω τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, γιατί δεν υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωση προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να γνωρίσουμε αυτές τις καινοτόμες δράσεις, δεν υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή και χώρος, αλλά υπάρχει και δυσθυμία από τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με αυτά τα ζητήματα. Μακάρι να μπορούσα να αλλάξω. Αλλά και τα βιβλία είναι για πέταμα. Όλη την προετοιμασία μόνοι μας την κάνουμε οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία. Αλλά ο τρόπος διδασκαλίας πρέπει να αλλάξει, να γίνει πιο σύγχρονος, με επίκεντρο το μαθητή και ο δάσκαλος να είναι απλώς καθοδηγητής, όχι η αυθεντία.

Ε.: Ωραία. Γενικότερα στο σχολείο που διδάσκετε υπάρχουν οι υλικοτεχνικές υποδομές ώστε να εφαρμοστούν σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι;

Σ.: Όχι. Σε όλο το σχολείο υπάρχει ένα λαπτοπ και ποιος θα το χρησιμοποιήσει αυτό; Ούτε προτζέκτορας υπάρχει.

Ε.: Ως εκπαιδευτικός στο σχολείο που υπηρετείτε εφαρμόζετε καινοτόμες διδακτικές μεθόδους;

Σ.: Όχι, δεν μπορώ να εφαρμόσω καινοτόμες μεθόδους δυστυχώς. Δεν υπάρχει στο σχολείο υλικοτεχνική υποδομή και λάπτοπ ούτε διαδραστικός πίνακας. Πώς να τα εφαρμόσω όλα αυτά; Μόνο μια χρονιά είχα δουλέψει σε σχολείο που είχε διαδραστικό πίνακα.

Ε.: Ωραία. Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε προωθούνται μαθησιακές πρακτικές που αναπτύσσουν την ικανότητα δράσης των μαθητών;

Σ.: Δεν έχει πέσει κάτι τέτοιο στην αντίληψή μου. Με την πανδημία δεν μπορέσαμε να κάνουμε πολλά πράγματα.

Ε.: Το αειφόρο σχολείο θεωρείτε πως συνδέεται αποκλειστικά με περιβαλλοντικά ζητήματα ή περικλείει την έννοια της αειφορίας και σε άλλες διαστάσεις;

Σ.: Στον εκπαιδευτικό χώρο, όπως είπαμε. Και στο περιβάλλον. Σε άλλους τομείς δεν ξέρω.

Ε.: Επειδή χαρακτηρίσατε προηγουμένως το σημερινό σχολείο ως παραδοσιακό και ότι υπάρχει ανάγκη για κάτι πιο σύγχρονο, ποιος πιστεύετε πως είναι ο υπεύθυνος/οι για τη μετάβαση στο αειφόρο σχολείο;

Σ.: Πρώτα πιστεύω πως υπεύθυνο είναι το Υπουργείο Παιδείας, γιατί από κει ξεκινούν όλα. Δεν μπορούμε οι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουμε από μόνοι μας μια τέτοια ενέργεια. Μετά είναι η θέση του διευθυντή του σχολείου (γιατί το Υπουργείο δεν μπορεί να το επιβάλλει) και το πόσο ανοιχτόμυαλος είναι, αλλά και η προθυμία των συναδέλφων για το κατά πόσο είναι διατεθειμένοι να υλοποιήσουν κάτι τέτοιο. Αλλά χρειάζεται και η επιμόρφωσή μας.

Ε.: Ωραία. Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο της παρακάτω πρότασης: «Η αειφόρος εκπαίδευση έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα στην οικοδόμηση ενός βιώσιμου κόσμου». Υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί η εκπαίδευση να διαμορφώσει τον άνθρωπο;

Σ.: Η δύναμη της παιδείας είναι γενικότερα πολύ μεγάλη. Στο σχολείο δεν παίρνουμε μόνο γνώσεις, αλλά και στάσεις και συμπεριφορές. Αν, λοιπόν, η αειφόρος εκπαίδευση περιλαμβάνει καινοτόμες δράσεις και πρωτοπόρες τεχνικές διδασκαλίας, πιστεύω ότι καθιστά το μαθητή πιο υπεύθυνο, αυτόνομο και έτοιμο να ενταχθεί στην κοινωνία και να γίνει ενεργός πολίτης.

Ε.: Κατά τη γνώμη σας η έννοια της αειφορίας περιλαμβάνει και άλλες διαστάσεις πέραν του περιβάλλοντος; πχ. την κοινωνία, την οικονομία, τον πολιτισμό;

Σ.: Αν θέλουμε αυτές οι διαστάσεις να ενταχθούν στο σχολείο, θα πρέπει να μουν στο αναλυτικό πρόγραμμα ως εξτρά μάθημα. Αλλά αυτό είναι δύσκολο να γίνει στο λύκειο. Στο γυμνάσιο ίσως. Ή ένας άλλος τρόπος είναι να γίνονται προγράμματα, όπως είναι τα περιβαλλοντικά προγράμματα που γίνονται ή τα προγράμματα αγωγής υγείας. Αλλά στο σχολείο κάτι τέτοιο δεν γίνεται. Η μόνη επαφή του σχολείου μας με την κοινωνία είναι με το σύλλογο γονέων και η βοήθεια που προσφέρει αυτός.

Ε.: Ωραία. Θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενισχύσουν το γνωστικό τους επίπεδο αναφορικά με τις αρχές και τους στόχους της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφορία;

Σ.: Φυσικά. Εγώ πχ. ξέρω πολύ λίγα πράγματα για το θέμα. Δεν έχω επιμορφωθεί ούτε έχω συμμετάσχει σε πρόγραμμα αειφορίας. Οπότε, χρειάζεται η διεύρυνση του γνωστικού επιπέδου.

Ε.: Εσείς ποιες γνώσεις και δεξιότητες πιστεύετε πως πρέπει να αποκτήσετε προκειμένου να ανταποκρίνεστε πιο αποτελεσματικά στο διδακτικό σας έργο;

Σ.: Καταρχάς πρέπει να μάθω για την αιεφορία, τι είναι ακριβώς, ποιους τομείς αγγίζει, πώς εμπλέκεται στην εκπαίδευση, να μάθω πώς να εφαρμόζω στην πράξη κάποια προγράμματα. Όχι μόνο θεωρητική γνώση.

Ε.: Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκρίνεται στις αρχές της αιεφορίας;

Σ.: Θα πρέπει να προωθεί τη δικαιοσύνη, την ισοτιμία και το σεβασμό στον άνθρωπο. Θα πρέπει εμείς να είμαστε πρότυπα για τα παιδιά.

Ε.: Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής των εκπαιδευτικών; Ποιοι μπορούν να αναλάβουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών;

Σ.: Κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτές, πιστεύω. Που είναι επιμορφωμένοι, άνθρωποι που είναι γνώστες του αντικειμένου και έχουν σχετική -με την αιεφορία- επιμόρφωση.

Ε.: Πιστεύετε πως υπάρχουν εμπόδια όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που συναντά το σχολείο και τα οποία αποτελούν προσκόμματα στο να λειτουργήσει αυτό ως αιεφόρο;

Σ.: Λοιπόν. Πέρα από τον παράγοντα της κούρασης που χαρακτηρίζει κάποιους εκπαιδευτικούς, πιστεύω ότι δεν έχουμε κατανοήσει την έννοια της αιεφορίας που σχετίζεται με το σχολείο. Πολλοί το ταυτίζουν με το περιβάλλον. Οπότε, χρειαζόμαστε ενημέρωση και επιμόρφωση. Αν δεν το γνωρίσουμε, πώς θα το εφαρμόσουμε. Μετά υπάρχουν και οι οικογενειακές και προσωπικές υποχρεώσεις.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Θ (Θεανώ)

Ε.: Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;

Σ.: Είμαι απόφοιτη του ΤΕΙ Αισθητικής-Κοσμετολογίας και του ΤΕΙ Διατροφής-Διαιτολογίας. Έχω δύο πτυχία.

Ε.: Σε ποιο σχολείο διδάσκετε φέτος;

Σ.: Στο ΕΠΑΛ της Έδεσσας. Διδάσκω εκεί τα τελευταία τρία χρόνια. Συνολικά βρίσκομαι στο χώρο της εκπαίδευσης από το 2003.

Ε.: Ωραία. Υπηρετείτε στο χώρο της εκπαίδευσης με πλήρες ωράριο ή είστε αναπληρώτρια -ωρομίσθια;

Σ.: Τα τελευταία πέντε χρόνια είμαι μόνιμη.

Ε.: Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν ή παρακολουθείτε κατά το τρέχον έτος σεμινάρια σχετικά με την αιεφορία γενικά ή την αιεφορία στην εκπαίδευση;

Σ.: Όχι. Δεν έχει προκύψει τέτοιο σεμινάριο. Εγώ δεν έχω συμμετάσχει, γιατί λόγω του μεταπτυχιακού που κάνω, ο χρόνος μου είναι περιορισμένος. Αλλά έχω ακουστά για την ύπαρξη τέτοιων σεμιναρίων.

Ε.: Μάλιστα. Έχετε ακούσει για τις έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης;

Σ.: Πολύ λίγο. Στα πλαίσια της θεματικής ενότητας που κάνω στο μεταπτυχιακό του Ε.Α.Π. με τίτλο “Επιστήμες της Αγωγής.” Το μάθημα ήταν το “Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές περιβάλλον” και εκεί είχαμε μιλήσει για τις έννοιες αυτές, αλλά πολύ αδρά και όχι επικεντρωμένα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ε.: Ωραία. Μπορείτε να μου πείτε, λοιπόν, αν αυτές οι δύο έννοιες ταυτίζονται; Πώς τις αντιλαμβάνεστε εσείς;

Σ.: Νομίζω ότι δεν ταυτίζονται. Υπάρχει μια διαφορά, αλλά δεν την έχω προσδιορίσει καλά στο μυαλό μου. Θεωρώ ότι η αειφορία είναι μια γενική έννοια που ουσιαστικά αφορά την ανάπτυξη με βάση τους φυσικούς ρυθμούς του οικοσυστήματος στο οποίο ανήκει κάθε έμβιο ον, ενώ η αειφόρος ανάπτυξη είναι μια βιώσιμη ανάπτυξη, δηλ. να μπορεί να προχωρά ο άνθρωπος χρησιμοποιώντας τους πόρους που χρειάζεται, χωρίς όμως να υπονομεύει το μέλλον των επόμενων γενεών κατασπαταλώντας τους.

Ε.: Ωραία. Οπότε, ποια τις δυο έννοιες θεωρείτε πιο γενική, που συνιστά μακροπρόθεσμο στόχο;

Σ.: Η έννοια της αειφορίας έχω την εντύπωση πως είναι πιο γενική, ενώ η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης είναι κάτι πιο εξειδικευμένο.

Ε. Ωραία. Ποιες πιστεύετε πως είναι οι βασικές αρχές και αξίες που συνδέονται/συνάδουν με την έννοια της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (Ε.Α.Α.);

Σ.: Να υπάρχει μια ισορροπία, μια ρύθμιση στο ποσό της ενέργειας που μπορεί να καταναλωθεί μέσα σε ένα οικοσύστημα, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες και να υπάρχει πρόβλεψη αυτοί οι πόροι να μην σπαταλώνονται, άρα να υπάρχει ένας σεβασμός σε κάθε μέρος του οικοσυστήματος. Υπάρχει μια σφαιρική, ολιστική αντιμετώπιση σε οποιοδήποτε θέμα ή αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο του οικοσυστήματος. Και στο σχολείο θα πρέπει να αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των μαθητών. Αλλά και στη λήψη των αποφάσεων θα πρέπει να εμπλέκονται όλοι: η διοίκηση του σχολείου, ο σύλλογος των μαθητών, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, να υπάρχει εμπιστοσύνη (κάτι που λείπει) και συνεργασία με όλους τους παράγοντες.

Ε.: Κατά τη γνώμη σας, η έννοια της αειφορίας περιορίζεται μόνο στο περιβάλλον ή αφορά και άλλες διαστάσεις;

Σ.: Η αειφορία δεν είναι μόνο το περιβάλλον. Είναι όλοι οι παράγοντες. Το περιβάλλον δεν περιλαμβάνει μόνο το φυσικό περιβάλλον, αλλά και το ανθρωπογενές και αυτά τα δύο είναι εμπλεκόμενα. Επίσης, η κοινωνία και η οικονομία, η πολιτική και το φυσικό περιβάλλον, η εκπαίδευση είναι τμήματα της αειφορίας, αλλά η έννοια και το σκεπτικό της αειφορίας δεν έχει μεταφερθεί στο σχολείο, τουλάχιστον στο επίπεδο που θα έπρεπε. Και το άνοιγμα στην

κοινωνία δεν έχει γίνει, γιατί το σχολείο διστάζει. Υπάρχουν οι αντιλήψεις της κοινωνίας που θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί αμείβονται χωρίς να δουλεύουν. Οπότε, το σχολείο έχει ταμπουρωθεί. Δεν αναλαμβάνει δράσεις. Θα μπορούσε και η τοπική αυτοδιοίκηση να μας δώσει τους πόρους, ώστε να κάνουμε τις δράσεις που απαιτούνται και να βελτιώσουμε το σχολείο.

Ε.: Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα βασικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το αειφόρο σχολείο από το παραδοσιακό σχολείο;

Σ.: Το αειφόρο σχολείο το έχω ακούσει, αλλά μού φαντάζει τόσο ουτοπικό. Ο άξονας ενδιαφέροντος σε ένα τέτοιο σχολείο πρέπει να μετατοπισθεί από το δάσκαλο και να πάει στο μαθητή, γιατί ακόμη λειτουργούμε νομίζω με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Ακόμη θεωρείται ο δάσκαλος αυθεντία και αυτό καταδεικνύει ότι έχουμε μείνει πίσω. Το παραδοσιακό σχολείο είναι κλειστό στην κοινωνία, οι αποφάσεις λαμβάνονται από τη διοίκηση και απλώς ανακοινώνονται στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, χωρίς τη δυνατότητα αντιλόγου, τα μέσα διδασκαλίας είναι ελάχιστα, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι δασκαλοκεντρικοί, δεν ευνοείται η συνεργασία ούτε μεταξύ συναδέλφων, έχουμε μετωπική διδασκαλία. Δυστυχώς, ακόμη είναι πολλά τα σχολεία που είναι παραδοσιακά.

Ε.: Κατά τη γνώμη σας ποιος πιστεύετε πως είναι ο υπεύθυνος/οι για τη μετάβαση στο αειφόρο σχολείο;

Σ.: Νομίζω πως η ευθύνη είναι συλλογική. Ξεκινά από το Υπουργείο Παιδείας και την κατεύθυνση που θα δώσει, το θεσμικό πλαίσιο που ισχύει, τα αναλυτικά προγράμματα.

Ε.: Ωραία. Η αειφορία, κατά τη γνώμη σας, μπορεί να ενσωματωθεί σε κάθε πτυχή του σχολείου;

Σ.: Εννοείται ότι μπορεί. Αλλά δεν ξέρω το κατά πόσο είμαστε αποφασισμένοι να το κάνουμε αυτό, δηλ. να υπάρχει πρώτα συζήτηση και όχι να υπάρχουν αποφάσεις χωρίς διαβούλευση. Πρέπει η διοίκηση του σχολείου να λαμβάνει υπόψη της την αειφορία όταν θέλει να κάνει το σχεδιασμό, το πλάνο δράσης της επόμενης χρονιάς. Αλλά αυτό απαιτεί συνεργασία και εμπιστοσύνη. Και στο δικό μου σχολείο δεν υπάρχει προθυμία από τους πιο παλιούς συναδέλφους να μάθουν καινούρια πράγματα, να εμπλακούν σε αυτή τη διαδικασία. Το σχολείο γενικά δίνει στους μαθητές την αίσθηση ότι δεν τους προσφέρει κάτι.

Ε.: Μάλιστα. Στο σχολείο που εργάζεστε είναι εφικτή η ενσωμάτωση της αειφορίας αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας;

Σ.: Όχι. Στα εργαστήρια είναι λίγο καλύτερα τα πράγματα. Στα μαθήματα της γενικής παιδείας, όχι από ό,τι μου λένε οι συνάδελφοι. Δυο χρονιές που εργάστηκα σε σχολεία που είχαν τις κατάλληλες υποδομές, μπόρεσα να κάνω τα περισσότερα από αυτά που έχω διδαχθεί στην ΑΣΠΑΙΤΕ. Ήταν πιο εύκολο εκεί.

Ε.: Ωραία. Γενικότερα στο σχολείο που διδάσκετε υπάρχουν οι υλικοτεχνικές υποδομές ώστε να εφαρμοστούν σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι;

Σ.: Το σχολείο στο οποίο εργάζομαι δεν έχει τις κατάλληλες υποδομές ώστε να υποστηρίξει τις καινούριες διδακτικές μεθόδους. Δεν έχουμε προτζέκτορα. Και υπολογιστής μπήκε φέτος με πολύ πίεση από το σύλλογο. Παρόλο που το σχολείο είναι μεγάλο, έχει 500 μαθητές.

Ε.: Μάλιστα. Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο της παρακάτω πρότασης: «Η αειφόρος εκπαίδευση έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα στην οικοδόμηση ενός βιώσιμου κόσμου». Υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί η εκπαίδευση να διαμορφώσει τον άνθρωπο;

Σ.: Όταν η εκπαίδευση λειτουργεί σωστά μπορεί ο μαθητής να μάθει να συνεργάζεται, να λειτουργεί αυτόνομα, να χειραφετείται. Μόνο τότε η εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τον άνθρωπο να λειτουργήσει με βάση την αειφορία.

Ε.: Ωραία. Είπατε πριν πως, πέρα από το περιβάλλον, και η κοινωνία και η οικονομία και ο πολιτισμός μπορούν να ενσωματωθούν στο σχολείο. Με ποιο τρόπο μπορεί να συμβεί αυτό;

Σ.: Στον τομέα που ανήκω έχουμε μάθημα με τίτλο ‘Αγωγή Υγείας.’ Μέσα από αυτό όντως ανοιγόμαστε προς την κοινωνία και μέσα σε αυτά τα πλαίσια γίνονται επισκέψεις και ομιλίες από επαγγελματίες γιατρούς που ενημερώνουν και ευαισθητοποιούν τους μαθητές. Επίσης, μέσω project, των διεπιστημονικών μεθόδων όπου θα εντάσσονται όλες οι διαστάσεις της αειφορίας. Αλλά και στα ίδια τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να υπάρξει αλλαγή, γιατί αυτά είναι αναχρονιστικά. Αλλά πρέπει και ο άνθρωπος να θέλει να αλλάξει, να ενσωματώσει το νέο.

Ε.: Θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας χρειάζεται να ενισχύσουν το γνωστικό τους επίπεδο αναφορικά με τις αρχές της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφορία;

Σ.: Εννοείται. Γιατί δεν το γνωρίζουν όλοι και δυστυχώς δείχνουμε -οι εκπαιδευτικοί- μια αδιαφορία, γιατί δεν ξέρουμε, αν αυτό που θα μάθουμε, θα έχει αντίκρισμα. Αλλά δεν αρκεί η θεωρία: αυτή όποιος θέλει τη μαθαίνει από ένα εγχειρίδιο ή από το ίντερνετ. Αλλά είναι δύσκολο το πέρασμα από τη θεωρία στην πράξη και όσο πιο μεγάλος είναι ένας άνθρωπος, τόσο πιο δύσκολα επιλέγει την αλλαγή. Γενικά, χρειάζεται να έχουμε γνώσεις πληροφορικής, να έχει κάποιος θέληση να μάθει, να είναι ανοιχτός στη συνεργασία και σε νέες ιδέες.

Ε.: Μάλιστα. Γενικά, ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκρίνεται στις αρχές της αειφορίας και να μπορεί ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει στην αλλαγή νοοτροπίας που θα κινείται προς την αειφορία;

Σ.: Καταρχήν, όσοι είμαστε εκπαιδευτικοί δεν έχουμε λάβει παιδαγωγική κατάρτιση. Ούτε εγώ είχα αρχικά εκπαίδευση, μέχρι που έκανα ΑΣΠΑΙΤΕ. Αλλιώς, θα λειτουργούσα με το ένστικτο. Πρέπει να στρέψουμε, επίσης, τον προβολέα από εμάς στις ανάγκες των παιδιών, να έχουμε βασικές γνώσεις ψυχολογίας, να έχουμε ενσυναίσθηση. Να είμαστε

διατεθειμένοι να μπούμε σε διαδικασία δια βίου μάθησης, γιατί η γνώση διαρκώς εξελίσσεται.

Ε.: Ποιοι πιστεύετε πως πρέπει να αναλάβουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών;

Σ.: Άνθρωποι που γνωρίζουν, που κατέχουν το αντικείμενο, που είναι στη δουλειά, στην αγορά εργασίας. Όχι αυτοί που θέλουν απλώς να πάρουν περισσότερα χρήματα. Δεν ξέρω αν είναι καλύτερο να αναλάβουν αυτό το ρόλο ακαδημαϊκοί ή τεχνοκράτες. Θα ήθελα ένα συνδυασμό για να έχουμε μια σφαιρική εκπαίδευση, γιατί ο καθένας από αυτούς δίνει αλλού την βαρύτητα.

Ε.: Ωραία. Ποια είναι τα εμπόδια που πιστεύετε πως συναντά το σύγχρονο σχολείο όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να λειτουργήσει ως αειφόρο;

Σ.: Η άρνηση των εκπαιδευτικών να εκπαιδευτούν, γιατί έχουν κουραστεί να κάνουν επιμορφώσεις που δεν έχουν αποτέλεσμα ή επειδή φοβούνται το καινούριο που τους ξεβολεύει, η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών και προσωπικών υποχρεώσεων, η απουσία κατάλληλων καταρτισμένων εκπαιδευτών. Αλλά ο εκπαιδευτικός πρέπει να κάνει τη διαφορά, γιατί είναι ο άμεσος αποδέκτης των καλών και κακών συναισθημάτων των μαθητών, παρά τη ματαίωση των προσδοκιών του που γίνεται με το πέρασμα των χρόνων.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Ι (Ιουλία)

Ε.: Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;

Σ.: Έχω τελειώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο Βόλο.

Ε.: Σε ποιο σχολείο διδάσκετε φέτος;

Σ.: Είμαι σε νηπιαγωγείο της Αγίας στη Λάρισα.

Ε.: Ωραία. Πόσα χρόνια διδάσκετε στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο;

Σ.: Μία χρονιά. Επειδή είμαι αναπληρώτρια, κάθε χρόνο είμαι σε άλλο σχολείο. Αν και είμαι αναπληρώτρια οκτώ χρόνια.

Ε.: Φέτος έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με την αειφορία ή την αειφορία στην εκπαίδευση;

Σ.: Ναι. Φέτος και μάλιστα τον Απρίλιο παρακολούθησα ένα σεμινάριο εξ αποστάσεως που το διοργάνωσε το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Περτούλι Τρικάλων. Το βρήκα χρήσιμο γιατί αφορούσε το συνδυασμό εκπαίδευση και περιβάλλον.

Ε.: Στο παρελθόν έχετε παρακολουθήσει και άλλα σεμινάρια αναφορικά με την εκπαίδευση και την αειφορία;

Σ.: Ναι. Για την εκπαίδευση ναι, αλλά και για το περιβάλλον. Τώρα παρακολουθώ εξ αποστάσεως ένα 9μηνο σεμινάριο σχετικά με την Ειδική Αγωγή. Αλλά και για την αειφορία που ρωτάτε έχω παρακολουθήσει στο παρελθόν σεμινάρια από τα ΚΠΕ του Αν. Ολύμπου. Αλλά μόνο από φορείς που σχετίζονται με το περιβάλλον.

Ε.: Μάλιστα. Βάσει αυτών των σεμιναρίων έχετε ακούσει τις έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης;

Σ.: Ναι, εννοείται. Όσον αφορά την αειφορία την αντιλαμβάνομαι ως κάτι σύμφωνα με το οποίο χρησιμοποιούμε τα διάφορα συστήματα με τρόπο ώστε να υφίστανται αυτά και για τις επόμενες γενιές, να διασφαλιστεί η ποιότητα. Η αειφόρος ανάπτυξη, πέρα από την προστασία του περιβάλλοντος που θίγει (όπως και η αειφορία δηλ.), θίγει θέματα και οικονομικής φύσεως. Την ενδιαφέρει η οικονομική ανάπτυξη, ελεγχόμενη, που θα λαμβάνει υπόψη της όμως και το περιβάλλον, την βιωσιμότητα.

Ε.: Ωραία. Ποια από τις δύο έννοιες (αειφορία και αειφόρος ανάπτυξη) θεωρείτε ότι συνιστά μακροπρόθεσμο στόχο;

Σ.: Ίσως η αειφορία.

Ε.: Ωραία. Ποιες πιστεύετε πως πρέπει να είναι οι βασικές αρχές και αξίες που συνδέονται με τις έννοιες της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (Ε.Α.Α.);

Σ.: Σίγουρα πρέπει να περιλαμβάνει την προστασία του περιβάλλοντος. Και όταν μιλάμε για προστασία του περιβάλλοντος, το πρώτο πράγμα που μου έρχεται στο μυαλό είναι η πρόληψη για την προστασία αυτή, αλλά και η μείωση της ρύπανσης. Οπότε, απαιτείται σεβασμός στο περιβάλλον. Μετά ίσως και η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια άλλη βασική αρχή, γιατί το περιβάλλον είναι και για τις μελλοντικές γενιές.

Ε.: Ωραία. Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο θα το χαρακτηρίζατε ως αειφόρο ή ως παραδοσιακό;

Σ.: Δυστυχώς παραδοσιακό. Θα ήθελα να είναι αειφόρο. Το παραδοσιακό σχολείο δεν σχετίζεται με τις έννοιες που προαναφέραμε. Το αειφόρο σχολείο το φαντάζομαι ως ένα σχολείο που θα ενσωματώνει αρχές και αξίες της αειφορίας σίγουρα πιο συστηματικά, δηλ. να κάνει δράσεις αναφορικά με την προστασία του περιβάλλοντος. Έτσι οι μαθητές θα αναπτύξουν δεξιότητες, κριτική σκέψη, θα είναι δημοκρατικό, θα τους αφήνει να αναπτύξουν τα ταλέντα τους. Γιατί το αειφόρο σχολείο θα είναι ένα παιδοκεντρικό σχολείο, θεωρώ.

Ε.: Ωραία. Θεωρείτε πως η αειφορία μπορεί να ενσωματωθεί σε κάθε πτυχή του σχολείου;

Σ.: Θεωρητικά η αειφορία ταιριάζει παντού και δεν έχει να κάνει μόνο με το περιβάλλον. Μπορεί, σίγουρα, να ενσωματωθεί και στις τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται στο σχολείο και στη δομή, οργάνωση και διοίκηση του σχολείου.

Ε.: Μπορείτε να μου πείτε με ποιο τρόπο είναι εφικτή η ενσωμάτωση της αειφορίας αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας;

Σ.: Σίγουρα εφαρμόζοντας παιδοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, δηλ. στο κέντρο είναι ο μαθητής και οι ανάγκες του και όχι μόνο η μετάδοση γνώσεων από το δάσκαλο στο μαθητή, όπως παλιά. Τώρα την πρωτοβουλία έχει ο μαθητής και ο δάσκαλος είναι συντονιστής. Υπάρχει μια αλληλεπίδραση με τον μαθητή.

Ε.: Εσείς ως εκπαιδευτικός εφαρμόζετε τέτοιες διδακτικές μεθόδους που προάγουν την κριτική σκέψη των μαθητών;

Σ.: Επειδή διδάσκω σε νηπιαγωγείο, το πρώτο πράγμα που κάνω είναι να προσπαθώ να ετοιμάσω τη διάταξη των θρανίων ώστε να δουλεύουμε σε ομάδες και χρησιμοποιώ το παιχνίδι ρόλων ή τη δραματοποίηση. Έτσι περνούν στα παιδιά πιο εύκολα οι αξίες και αρχές της αειφορίας, γιατί είναι και μικρά παιδιά.

Ε.: Ωραία. Θεωρείτε πως για την προώθηση των μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας αποτελεί προϋπόθεση η ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής;

Σ.: Η διευθέτηση του σχολικού χώρου νομίζω πως είναι εύκολη στην υλοποίηση χωρίς να απαιτεί υλικοτεχνική υποδομή. Οπότε, επαφίεται στον εκπαιδευτικό να το λειτουργήσει αυτό. Ή να επισκεφτούμε τη βιβλιοθήκη ή την αίθουσα υπολογιστών, γιατί και από κει μπορούμε να αντλήσουμε υλικό. Δεν νομίζω να χρειάζεται τόσο πολύ η υλικοτεχνική υποδομή.

Ε.: Μάλιστα. Εσείς έχετε χρησιμοποιήσει τεχνολογικά μέσα κατά τη διδασκαλία;

Σ.: Υπάρχει στο σχολείο η γωνιά του υπολογιστή όπου ελεγχόμενα πηγαίνουν τα παιδιά και χρησιμοποιούν τον υπολογιστή.

Ε.: Ωραία. Ποιος πιστεύετε πως είναι ο/οι υπεύθυνος/οι προκειμένου για τη μετάβαση από το παραδοσιακό στο αειφόρο σχολείο;

Σ.: Ξεκινάμε από τον εκπαιδευτικό, μετά είναι οι διευθυντές των σχολείων ή και οι γονείς που στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και είναι σε συνεχή επαφή και αλληλεπίδραση με το σχολείο. Αλλά νομίζω και οι τοπικοί φορείς, γιατί νομίζω ότι υπεύθυνοι είναι όσοι εμπλέκονται στη σχολική ζωή με κάποιο τρόπο.

Ε.: Ωραία. Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο της παρακάτω πρότασης: «Η αειφόρος εκπαίδευση έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα στην οικοδόμηση μιας βιώσιμης κοινωνίας». Υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί, κατά τη γνώμη σας, η εκπαίδευση να διαμορφώσει τον άνθρωπο;

Σ.: Θεωρώ ότι η εκπαίδευση είναι το βασικό. Για να φτάσω σε διαδικασία αλλαγής πρέπει πρώτα να καταλάβω, να γνωρίσω, να ενημερωθώ και από κει και πέρα πρέπει να συνειδητοποιήσω ότι όλα αυτά που πίστευα μέχρι τώρα δεν είναι σωστά, τουλάχιστον στο βαθμό που πίστευα πως είναι. Όταν έχω εγώ διάθεση για αλλαγή και ενημερωθώ για τη σημασία αυτής, θα το πράξω. Οπότε, χρειάζεται η γνώση, η οποία θα φέρει την αλλαγή της νοοτροπίας, συμπεριφορών και ορισμένων πεποιθήσεων.

Ε.: Πιστεύετε πως στο σύγχρονο σχολείο υπάρχει ανάγκη εφαρμογής διεπιστημονικών μεθόδων διδασκαλίας που θα προάγουν αυτή την αλλαγή;

Σ.: Ναι. Η διαθεματικότητα και οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις οδηγούν προς αυτή την κατεύθυνση.

Ε.: Ωραία. Η έννοια της αειφορίας είπατε πριν ότι πέρα από τη διάσταση του περιβάλλοντος, μπορεί να ενσωματωθεί και στην οικονομία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί και αναφορικά με την κοινωνία; Με ποιο τρόπο;

Σ.: Καταρχήν τίγονται θέματα που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος ή θέματα που αφορούν την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού και του ανθρώπου γενικότερα (αν θέλουμε να το πάμε και στο περιβάλλον). Ή το σχολείο πρέπει να κάνει οπωσδήποτε ένα άνοιγμα προς την κοινωνία πχ. να διδάσκει την ειρήνη, να επικοινωνεί με τους τοπικούς φορείς ώστε να λύνονται κάποια προβλήματα του σχολείου.

Ε.: Οι εκπαιδευτικοί στη σημερινή εποχή θεωρείτε πως χρειάζεται να ενισχύσουν το γνωστικό τους επίπεδο σχετικά με τις πρακτικές και αρχές της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφορία;

Σ.: Σίγουρα χρειάζονται και κατάλληλη επιμόρφωση προφανώς. Αν υπήρχε κάποιο τέτοιο πρόγραμμα οργανωμένο από το πανεπιστήμιο ή το Υπουργείο Παιδείας πχ. θα ήθελα να συμμετέχω. Αλλά και ο καθένας από μόνος του θα μπορούσε, αν το ήθελε, να μάθει, να ενημερωθεί. Νομίζω ότι είναι και θέμα προσωπικό του καθενός.

Ε.: Μάλιστα. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε πως πρέπει να έχει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να προωθήσει μαθητοκεντρικές τεχνικές και τις μεθόδους διδασκαλίας που στρέφονται προς την αειφορία;

Σ.: Καταρχήν να είναι προσιτή, να μπορεί κάποιος να δηλώσει συμμετοχή. Και δεν χρειάζεται η εκπαίδευση να αφορά αποκλειστικά εισηγήσεις κτλ., γιατί νομίζω πως αυτά είναι ξεπερασμένα. Χρειάζεται η αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτή και πιο ενεργητικές μέθοδοι, να αναπτύσσει την πρωτοβουλία και την κριτική σκέψη του εκπαιδευόμενου. Να μην είναι μόνο στείρα γνώση.

Ε.: Εσείς ποιες γνώσεις και δεξιότητες πιστεύετε πως πρέπει να αποκτήσετε ώστε να είστε πιο αποτελεσματική στο διδακτικό σας έργο;

Σ.: Γνώσεις όσον αφορά την αειφορία και την αειφόρο ανάπτυξη που θα προέρχονται από κάποιο οργανωμένο φορέα, πχ. κάποιο πανεπιστήμιο ή κέντρο δια βίου μάθησης, θα βοηθούσαν. Για δεξιότητες, σίγουρα η γνώση της χρήσης της τεχνολογίας βοηθάει, είναι ανάγκη.

Ε.: Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκρίνεται στις αρχές της αειφορίας ώστε να βοηθήσει στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών προς την κατεύθυνση της αειφορίας;

Σ.: Πρέπει να υπάρξουν διδακτικές προσεγγίσεις που έχουν ως κέντρο το μαθητή, και όχι το δάσκαλο, ώστε ο μαθητής να ανακαλύψει μόνος του τη γνώση. Πρέπει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, για να το πετύχει αυτό, να είναι δημοκρατική, να είναι ανοιχτή στο διάλογο, να υπάρχει συνεργασία μεταξύ όλων, να υπάρχει συμμετοχική διαδικασία και αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευτικού (η σχέση είναι αμφίδρομη), να υπάρχει ευχάριστο κλίμα, αλλιώς η μάθηση δεν επιτυγχάνεται αν υπάρχει τεταμένο κλίμα ή ανταγωνισμός.

Ε.: Ωραία. Ποια είναι τα εμπόδια, κατά τη γνώμη σας, που συναντά το σύγχρονο σχολείο προκειμένου να λειτουργήσει ως αιεφόρο όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών;

Σ.: Δεν υπάρχει ενημέρωση. Υπάρχει ελλιπής ενημέρωση και πολλοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τα θέματα της αιεφορίας και της αιεφόρου ανάπτυξης. Αυτό μπορεί να γίνει από σχολικούς συμβούλους ώστε οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε δράσεις. Το θεσμικό πλαίσιο τώρα προωθεί την αιεφορία σε μικρό βαθμό. Παραγκωνίζεται συνήθως, χωρίς να σημαίνει πως δεν είναι σημαντική.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Κ (Κορίνα)

Ε.: Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;

Σ.: Έχω τελειώσει τις σπουδές μου στο Τμήμα Πληροφορικής στη Θεσσαλονίκη και αυτή τη στιγμή προσπαθώ να ολοκληρώσω το μεταπτυχιακό μου στο Ε.Α.Π. το οποίο έχω αφήσει λίγο στην άκρη λόγω των δύο εγκυμοσυνών μου.

Ε.: Σε ποιο σχολείο διδάσκετε φέτος;

Σ.: Φέτος, ευτυχώς, βρίσκομαι σε δημοτικό σχολείο στον Εύοσμο. Αλλά γενικότερα έχω γυρίσει τη Βόρεια Ελλάδα.

Ε.: Πόσα χρόνια διδάσκετε στο συγκεκριμένο σχολείο;

Σ.: Φέτος μόνο βρίσκομαι σε αυτό το σχολείο. Πέρυσι πχ. ήμουν σε σχολείο στη Χαλκιδική. Είμαι μόνιμη εκπαιδευτικός εδώ και 18 χρόνια.

Ε.: Φέτος έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με την αιεφορία ή την αιεφορία στην εκπαίδευση;

Σ.: Όχι. Γιατί γίνονται τέτοια σεμινάρια; Εγώ ξέρω, να πω την αλήθεια, μόνο για σεμινάρια που διοργανώνονται από τα ΚΠΕ. Αλλά αυτά νομίζω πως αφορούν τα περιβαλλοντικά ζητήματα, όχι την αιεφορία αυτή καθαυτή. Τώρα που το σκέφτομαι καλύτερα, θυμάμαι πως έχω παρακολουθήσει στο παρελθόν ένα σεμινάριο που έγινε από τα ΚΠΕ, αλλά αυτά που μου προσέφερε, τα έβρισκα και στο διαδίκτυο λόγω και της ειδικότητάς μου.

Ε.: Μάλιστα. Στο σεμινάριο στο οποίο αναφέρατε πως συμμετείχατε, είχατε ακούσει τις έννοιες της αιεφορίας και της αιεφόρου ανάπτυξης;

Σ.: Ναι, τις άκουσα. Αλλά δεν θυμάμαι και πολλά πράγματα, να πω την αλήθεια. Θυμάμαι, νομίζω, πως είναι δύο έννοιες που είναι κάπως κοντά, αλλά χωρίς να ταυτίζονται. Η

αιεφορία, νομίζω, πως είναι πιο γενική, ένας πιο μακροπρόθεσμος στόχος, ένας σκοπός θα έλεγα, ενώ η αιεφόρος ανάπτυξη είναι ανάπτυξη. Δηλ. στοχεύει στη βιώσιμη ανάπτυξη προφανώς όχι σε βάρος του περιβάλλοντος.

Ε.: Ωραία. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι βασικές αρχές και αξίες που συνάδουν με τις έννοιες της αιεφορίας και της εκπαίδευσης για την αιεφόρο ανάπτυξη (Ε.Α.Α.);

Σ.: Νομίζω πως είναι όλες εκείνες οι αρχές που βοηθούν στη διατήρηση της ισορροπίας στο περιβάλλον και της αρμονικής συνύπαρξης και συμβίωσης μεταξύ των ανθρώπων στις διάφορες κοινωνίες. Δηλ. αναφέρομαι στην αλληλεγγύη, στον αλληλοσεβασμό, στο σεβασμό προς το περιβάλλον, στην δικαιοσύνη και στην παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους.

Ε.: Μάλιστα. Βάσει της δικής σας εμπειρίας ως εκπαιδευτικός θα χαρακτηρίζατε το σύγχρονο σχολείο ως αιεφόρο ή παραδοσιακό;

Σ.: Κάποιοι συνάδελφοι κάνουν σαφή βήματα προς την κατεύθυνση της αλλαγής, της υιοθέτησης μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, αλλά γενικά αυτό που παρατηρώ είναι μια διάθεση παραίτησης πολλών και κυρίως αυτών που είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία. Αυτοί εμμένουν στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, θεωρούν πως είναι αυθεντίες και χρησιμοποιούν τη μετωπική διδασκαλία. Σε ό,τι με αφορά, θεωρώ πως χρησιμοποιώ μαθητοκεντρικές τεχνικές και μεθόδους. Επιδιώκω να δίνω βήμα στους μαθητές μου να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη και αυτενέργεια. Οπότε, για να το συνοψίσω, θα έλεγα πως δυστυχώς είναι κατά βάση παραδοσιακό ακόμη, αλλά είναι στο χέρι μας να γίνει πιο σύγχρονο και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σήμερα.

Ε.: Μάλιστα. Κατά τη γνώμη σας η αιεφορία μπορεί να ενσωματωθεί σε κάθε πτυχή του σχολείου ή είναι μια έννοια που συνδέεται μόνο με το περιβάλλον;

Σ.: Νομίζω πως ναι, μπορεί να ενσωματωθεί σε κάθε πτυχή του σχολείου. Άλλωστε, η ενσωμάτωση των παιδοκεντρικών μεθόδων στη διδακτική πράξη δεν νομίζω να αφορά το περιβάλλον. Αυτό έχει να κάνει με τη διδασκαλία, αλλά συμβάλλει και στην αιεφορία. Νομίζω πως και η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων και της διοίκησης της σχολικής μονάδας είναι μέρος αυτού που λέμε αιεφορία, αν δεν κάνω λάθος.

Ε.: Μπορείτε να μου πείτε με ποιο τρόπο είναι εφικτή η ενσωμάτωση της αιεφορίας αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας;

Σ.: Αυτό που σας είπα και πριν. Δηλ. να σταματήσουμε πλέον να χρησιμοποιούμε τις παρωχημένες μεθόδους διδασκαλίας και να στραφούμε σε εκείνες που έχουν τον μαθητή σε πρώτο πλάνο, που αναπτύσσουν την πρωτοβουλία και κριτική σκέψη και την δυνατότητα λήψης αποφάσεων από αυτούς. Ο μαθητής μας πρέπει να γίνει το κέντρο της διδασκαλίας και της προσοχής μας.

Ε.: Εσείς ως εκπαιδευτικός εφαρμόζετε τέτοιες διδακτικές μεθόδους που προάγουν την κριτική σκέψη των μαθητών;

Σ.: Θεωρώ πως ναι. Ίσως σε αυτό να με βοηθά πολύ και η ειδικότητά μου και η πολύ καλή γνώση που έχω στη χρήση της τεχνολογίας και του υπολογιστή. Ακόμη και φέτος που ήταν μια πολύ ιδιαίτερη χρονιά και είχαμε πολλά προβλήματα στα σχολεία, επιδίωξα να βοηθήσω το μάθημα να γίνει όσο μπορώ πιο ενδιαφέρον. Αλλά αυτό το έκανα μόνη μου. Δεν μου το έδειξε κάποιος. Μόνη μου προσπαθούσα να σχεδιάσω έτσι το μάθημα ώστε να γίνει πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά, δηλ. να υπάρχει διάδραση. Και ομάδες εργασίας έφτιαχνα και σενάρια μαθήματος.

Ε.: Ωραία. Θεωρείτε πως προκειμένου να εφαρμοστούν οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας απαιτείται ως προϋπόθεση η ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής;

Σ.: Φυσικά. Νομίζω πως η τεχνολογία προσφέρει πολλά σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας και στο δικό μας επάγγελμα. Πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει σύγχρονες μεθόδους στη διδακτική πράξη αν δεν έχει βοηθό του την τεχνολογία! Αλλά και τα εποπτικά μέσα γενικότερα. Αλλιώς μιλούμε για ένα μάθημα βαρετό για τον μαθητή, νομίζω και σε καμία περίπτωση δεν τον κινητοποιεί. Για μένα πάντως ο υπολογιστής αποτελεί βασικό εργαλείο.

Ε.: Ωραία. Επειδή αναφερθήκαμε στις διαφορές ανάμεσα στο παραδοσιακό και το αειφόρο σχολείο, ποιος/ποιοι πιστεύετε πως είναι ο/οι υπεύθυνος/οι για τη μετάβαση στο σύγχρονο/αειφόρο σχολείο;

Σ.: Νομίζω πως πολλοί είναι οι υπεύθυνοι, αν μπορούμε να τους πούμε έτσι. Δηλ. νομίζω πως τη μεγαλύτερη ευθύνη έχει ο εκπαιδευτικός, εμείς. Αν εμείς δεν αλλάξουμε τρόπο αντίληψης των πραγμάτων και δεν αντιληφθούμε πως οι εποχές έχουν αλλάξει, θα συνεχίσουμε να εφαρμόζουμε απλώς όσα μάθαμε πριν από χρόνια. Άρα, ο εκπαιδευτικός νομίζω πως έχει μεγάλη ευθύνη. Αλλά και αυτός πρέπει να έχει τη στήριξη του Υπουργείου Παιδείας, αλλά και της διεύθυνσης του σχολείου. Και ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να συμβάλλει νομίζω προς την αλλαγή. Πρέπει να αφουγκράζεται τις ανάγκες του σχολείου που διοικεί.

Ε.: Ωραία. Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο της πρότασης: «Η αειφόρος εκπαίδευση έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα στην οικοδόμηση μιας βιώσιμης κοινωνίας». Κάτω από ποιες προϋποθέσεις μπορεί, κατά τη γνώμη σας, η παρεχόμενη εκπαίδευση να διαμορφώσει τον άνθρωπο;

Σ.: Μόνο αν είναι κοντά στο μαθητή. Δηλ. αν αντιλαμβάνεται και λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Δεν μπορεί να λειτουργήσει η εκπαίδευση χωρίς να βάλει στο κέντρο τον μαθητή. Αλλά και την εποχή. Δηλ. νομίζω πως η εποχή απαιτεί την ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, της συνειδητοποίησης πως όλοι είμαστε ίσοι, έχουμε δικαιώματα, αλλά και υποχρεώσεις. Χρειάζεται αλλαγή στις αντιλήψεις, τις στάσεις και συμπεριφορές όλων και σε αυτό προφανώς είναι σημαντικό η εκπαίδευση που παρέχεται να κάνει το άνοιγμα.

Ε.: Πιστεύετε πως στο σύγχρονο σχολείο υπάρχει ανάγκη εφαρμογής διεπιστημονικών μεθόδων διδασκαλίας που προάγουν αυτή την αλλαγή;

Σ.: Εννοείται αυτό. Το είπαμε και πριν. Οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας είναι και διαθεματικές και διεπιστημονικές. Χρειάζεται η σύνδεση να γίνεται με βάση τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Έτσι, ο μαθητής αποκτά κριτική ικανότητα, μπορεί να συνδέσει τη γνώση.

Ε.: Η έννοια της αειφορίας, εκτός από το περιβάλλον και τις διδακτικές μεθόδους, μπορεί, κατά τη γνώμη σας, να αφορά και άλλες διαστάσεις, όπως η οικονομία, ο πολιτισμός;

Σ.: Υπό την έννοια της σύνδεσης που πρέπει να έχει το σχολείο με την τοπική κοινωνία. Δεν μπορούμε να μιλούμε για το ότι το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, αλλά να είναι αποκομμένο από αυτήν. Στο σχολείο πρέπει να γίνονται δράσεις που φέρνουν το σχολείο σε επαφή με την κοινωνία. Στα σχολεία που έχω εργαστεί γίνονται πχ. κάποια μπάζαρ με δημιουργίες των μαθητών από ανακυκλώσιμα υλικά, τα οποία πωλούνται και από τα έσοδα που προκύπτουν, ενισχύονται οι οικογένειες των μαθητών που έχουν οικονομικά προβλήματα. Ή με αφορμή κάποιες παγκόσμιες μέρες, καλούμε στο σχολείο άτομα από τον χώρο του αθλητισμού ή γιατρούς και γίνονται ομιλίες και ενημερώσεις προς τα παιδιά.

Ε.: Ωραία. Κατά τη γνώμη σας οι εκπαιδευτικοί σήμερα πιστεύετε πως πρέπει να ενισχύσουν το γνωστικό τους επίπεδο όσον αφορά τις αρχές της αειφορίας και της εκπαίδευσης για την αειφορία;

Σ.: Νομίζω πως η ίδια η εποχή το επιβάλλει αυτό. Αλλιώς δεν θα αλλάξει η κατάσταση που υπάρχει στα σχολεία. Νομίζω πως κάτι πρέπει να γίνει από το Υπουργείο ή σε συνεργασία με άλλους φορείς για να γίνει συντονισμένα και με συγκεκριμένη κατεύθυνση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει πράγματα, αλλά θα είναι μεμονωμένες περιπτώσεις.

Ε.: Μάλιστα. Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει, κατά τη γνώμη σας, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να προωθεί μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας που σχετίζονται με την αειφορία;

Σ.: Νομίζω πως πρέπει η εκπαίδευση να κινείται προς την ίδια κατεύθυνση. Δηλ. να μην αφορά μόνο τη μετάδοση γνώσεων προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αειφορία, αλλά να υπάρχει και κατά την εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών η εφαρμογή στην πράξη των σύγχρονων μεθόδων και τεχνικών. Δηλ. από τους εκπαιδευτές προς τους εκπαιδευόμενους.

Ε.: Εσείς προσωπικά ποιες γνώσεις και δεξιότητες θεωρείτε ότι πρέπει να αποκτήσετε προκειμένου να είστε πιο αποτελεσματική στο διδακτικό σας έργο;

Σ.: Γνώσεις νομίζω πως χρειάζομαι αναφορικά με το τι είναι η αειφορία και το πώς αυτή εφαρμόζεται στην πράξη, δηλ. κατά τη διδασκαλία. Δηλ. να μου δείξουν τον τρόπο για το πώς αυτό που θα μάθω μπορώ στην πράξη να το εφαρμόσω. Τώρα για τις δεξιότητες που λέτε, δεν ξέρω τι να σας πω. Μάλλον, η συνεργασία και υποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων. Να συνειδητοποιήσουμε πως η αειφορία περνά μέσα από τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων μας στη διαδικασία της αλλαγής. Και αυτή η συνεργασία πρέπει να

ξεκινά νομίζω από την ίδια την εκπαίδευσή μας. Να μη γίνεται με στείρο τρόπο από τους εκπαιδευτές προς εμάς. Το σίγουρο είναι πως πρέπει με κάποιο τρόπο όλοι οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούμε και να εκπαιδευτούμε στην αειφορία.

Ε.: Πολύ ωραία. Κατά τη γνώμη σας ποια είναι τα εμπόδια που συναντά το σύγχρονο σχολείο προκειμένου να λειτουργήσει ως αειφόρο σε σχέση με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών;

Σ.: Καταρχήν δεν υπάρχει κάτι οργανωμένο και επικεντρωμένο αποκλειστικά στην αειφορία και στο πώς αυτή θα εφαρμοστεί στο σχολείο. Τουλάχιστον αυτό νομίζω εγώ. Δεν έχουμε σωστή ενημέρωση από τους αρμόδιους. Και νομίζω ότι γενικά απέχουμε πολύ από μια φιλοσοφία εκπαίδευσης που θα κινείται προς την κατεύθυνση της αειφορίας. Πρέπει να αλλάξουν πολλά ώστε να μιλούμε για ουσιαστική αλλαγή. Και φυσικά αυτό θα πρέπει να γίνει και από μας, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Να επιζητούμε εμείς την αλλαγή, να θέλουμε εμείς να βελτιωθούμε ως εκπαιδευτικοί για να είμαστε και πιο αποτελεσματικοί.

*Για λόγους διατήρησης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα αντί των πραγματικών ονομάτων τους.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.