

Η επίδραση της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου στην υποβολή και αποδοχή περιβαλλοντικών δράσεων από τους εκπαιδευτικούς

<https://doi.org/10.69685/UXTY8350>

Γκερμπεσιώτη Γραμματία

Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ggkermpeioti@uth.gr

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες η θετική, οργανωσιακή, σχολική κουλτούρα εξετάστηκε ως βασική παράμετρος στην εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αειφορίας σε επίπεδο σχολείου. Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας φαίνεται ότι πολλά σχολεία διαθέτουν τα βασικά χαρακτηριστικά μιας θετικής κουλτούρας σχολείου, όπως είναι οι σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας, η πυκνή δικτύωση και η άμεση επικοινωνία, στοιχεία που οδηγούν στην εργασιακή ικανοποίηση, τη θετική στάση, τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και το καινοτόμο κλίμα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου στην υποβολή και αποδοχή περιβαλλοντικών δράσεων από τους εκπαιδευτικούς.

Μελετάται η συσχέτιση των χαρακτηριστικών της θετικής σχολικής κουλτούρας και της ανάπτυξης κουλτούρας υλοποίησης περιβαλλοντικών δράσεων, μέσω της κριτικής θεώρησης της διεθνούς βιβλιογραφίας και των συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν σε τρία δημοτικά σχολεία και σε ένα Κέντρο Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Από τις αναλύσεις προκύπτουν οι συσχετίσεις και οι παράγοντες που διαμορφώνουν μια σταθερή θετική κουλτούρα ανάληψης περιβαλλοντικών δράσεων από τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: κουλτούρα, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, δικτύωση, συνεργασία

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ΠΕ), που είναι γνωστή από τη δεκαετία του '70 (Palmer, 2002), οφείλεται στη ραγδαία αύξηση των τεράστιων περιβαλλοντικών προβλημάτων που απειλούν τη βιόσφαιρα και την επιβίωση του ανθρώπου. Είναι, επομένως, απαραίτητο να εκπαιδευτούν τα άτομα κάθε ηλικίας, μέσα από μια συνεχή εκπαιδευτική διαδικασία, εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, έτσι ώστε να υπάρξει διαφώτιση των πολιτών και υιοθέτηση μιας πιο φιλικής προς το περιβάλλον συμπεριφοράς (Festus and Ogoegbunam, 2012).

Η διαπίστωση ότι η επιτυχία ενός περιβαλλοντικού προγράμματος επιφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα στην υιοθέτηση μιας υγιούς περιβαλλοντικής συμπεριφοράς οδηγεί αναπόφευκτα στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν ή εμποδίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία της ΠΕ στα σχολεία (Dzerefos, 2020). Ως κύριοι συντελεστές επιτυχίας, σύμφωνα με τους Γκερμπεσιώτη, κ.ά., (2021), αναφέρονται η σχολική κουλτούρα και ο τρόπος αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών (Kalaitzidis, 2012, Bucher, 2017, Mogren and Gericke, 2017a, Mogren and Gericke, 2017b, Nordén, 2018), η δικτύωση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, είτε ως κοινότητες μάθησης, είτε ως περιβαλλοντικές ομάδες και η δικτύωση μεταξύ σχολείων ή μεταξύ σχολείων και τοπικών οργανισμών που διευκολύνει την ανταλλαγή γνώσεων, τη μεταβίβαση πληροφοριών και την υποστήριξη δράσεων (Bennell, 2015, Rauch, 2016, Li and Krasny, 2020, Mawela, 2020).

Η σχολική κουλτούρα θεωρείται ένας από τους βασικούς παράγοντες ανάπτυξης της ΠΕ, αν και πολλές φορές υπάρχει σύγχυση με το σχολικό κλίμα και συχνά οι δύο όροι αλληλεπικαλύπτονται. Ο Schein (1985) ισχυρίζεται ότι η δημιουργία κλίματος είναι ένας από τους βασικούς μηχανισμούς ενσωμάτωσης μιας κουλτούρας. Κάνοντας έναν διαχωρισμό των

δυο εννοιών, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι η σχολική κουλτούρα, σύμφωνα με τον Alqarni (2020), στηρίζεται σε κοινόχρηστες αξίες και πεποιθήσεις που το σχολικό μακροπρόθεσμο περιβάλλον μοιράζεται μεταξύ ατόμων και χρόνου και μεταφράζεται ως η «προσωπικότητα» του σχολείου. Με άλλα λόγια, το σχολικό κλίμα μπορεί να χαρακτηριστεί ως «στάση ή διάθεση» του σχολείου, ενώ η σχολική κουλτούρα αντιπροσωπεύει την «προσωπικότητα ή αξίες» του σχολείου. Επίσης, το κλίμα βασίζεται στην αντίληψη, ενώ η κουλτούρα στηρίζεται σε κοινόχρηστες αξίες και πεποιθήσεις (Gruenert, 2008).

Τις τελευταίες δεκαετίες η θετική, οργανωσιακή, σχολική κουλτούρα εξετάστηκε ως βασική παράμετρος στην εφαρμογή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή προγραμμάτων ΠΕ και Αειφορίας σε επίπεδο σχολείου (Higgs & McMillan, 2006, Evans et al., 2012, Kalaitzidis, 2012). Χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας φαίνεται να διερεύνησε η Nordén (2018) που έδωσε διεπιστημονικές προεκτάσεις της ΠΕ. Θεώρησε σημαντικά στοιχεία για την επιτυχία ενός περιβαλλοντικού έργου τη συνολική δέσμευση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο έργο αυτό, τη συνεργασία και την από κοινού δημιουργία. Ταυτόχρονα, τόνισε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί, απλώς, συνεισφέρουν ή βοηθούν στο έργο, χωρίς να το αισθάνονται ιδιοκτησία τους, αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες. Η σχολική οργανωσιακή κουλτούρα διερευνήθηκε και σε δύο βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις κατά την τελευταία δεκαετία (Muller et al., 2020, Verhelst et al., 2020), όπου αναπτύχθηκε ένα πλαίσιο σχολικής οργάνωσης για την ενσωμάτωση της Αειφορίας στο σχολικό περιβάλλον.

Με βάση την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας τα βασικά χαρακτηριστικά που ευνοούν την ΠΕ και ιδρύουν μια θετική σχολική κουλτούρα είναι: η δικτύωση, η ομαδική εργασία, η συνεργασία, η αλληλεπίδραση, η αποτελεσματική επικοινωνία, η συλλογικότητα, το υποστηρικτικό κλίμα, το κλίμα συνοχής της ομάδας και η ομότιμη καθοδήγηση και συμβουλευτική (Γκερμπεσιώτη κ.ά., 2021).

Για τη διερεύνηση των παραπάνω παραγόντων της σχολικής κουλτούρας πραγματοποιήθηκαν τέσσερις συνεντεύξεις σε στελέχη που εφάρμοσαν ΠΕ ή συντόνισαν σχετικά προγράμματα.

Μεθοδολογία

Πραγματοποιήθηκαν τέσσερις συνεντεύξεις στελεχών που υλοποίησαν ή συντόνιζαν περιβαλλοντικά προγράμματα. Το δείγμα ήταν τρεις άνδρες και μία γυναίκα, που απάντησαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις, σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν και προάγουν την ανάπτυξη κουλτούρας υλοποίησης περιβαλλοντικών δράσεων. Τα στοιχεία των εκπαιδευτικών, που στο εξής θα ονομάζονται με ψευδώνυμο για λόγους σεβασμού σε προσωπικά δεδομένα είναι τα παρακάτω:

Ο Α. είναι προϊστάμενος ενός Κέντρου Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΚΕΠΕΑ) σε επαρχία, με θητεία 15 χρόνων. Συντονίζει τα περιβαλλοντικά προγράμματα του Κέντρου, των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής, αλλά και όσων σχολείων της Ελλάδας δηλώνουν επιθυμία για συνεργασία.

Ο Β. είναι υποδιευθυντής δημοτικού σχολείου σε μεγάλη πόλη τα τελευταία 2 χρόνια και είναι δάσκαλος σε σχολεία εδώ και 37 χρόνια. Έχει μεγάλη εμπειρία στην υλοποίηση και τον συντονισμό περιβαλλοντικών προγραμμάτων, καθώς το σχολείο του επιβραβεύεται με την πράσινη σημαία των Οικολογικών Σχολείων.

Η Μ. είναι διευθύντρια ιδιωτικού σχολείου σε μεγάλη αστική περιοχή με θητεία 8 χρόνων και προϋπηρεσία 30 χρόνων, η οποία συντονίζει τα προγράμματα των εκπαιδευτικών και το σχολείο της έχει βραβευτεί πολλές φορές με την πράσινη σημαία των Οικολογικών Σχολείων.

Ο Ν. είναι διευθυντής 6/θεσίου δημοτικού σχολείου σε μεγάλη πόλη, με προϋπηρεσία 21 χρόνων στο συγκεκριμένο σχολείο, το οποίο έχει επιβραβευτεί πολλές φορές με την πράσινη σημαία των Οικολογικών Σχολείων.

Η ανάλυση δεδομένων έγινε με κωδικοποίηση των απαντήσεων και στην παρούσα εργασία θα εξεταστεί αποκλειστικά ο παράγοντας της σχολικής κουλτούρας.

Ανάλυση

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει γίνει η ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο, συχνά, οι δράσεις που υλοποιούνται δεν είναι οργανωμένες, γίνονται αποσπασματικά και χωρίς σημαντικά αποτελέσματα.

Πιο συγκεκριμένα, ο υπεύθυνος του ΚΕΠΕΑ και η ομάδα του συνεργάζονται με πολλά σχολεία που εκπονούν περιβαλλοντικά προγράμματα. Σε ερώτηση της συνέντευξης για το επίπεδο ενσωμάτωσης της ΠΕ, επισημαίνει ότι «...*με τις συνθήκες που υπάρχουν τώρα γίνονται διάφορα και ίσως αριθμός ας πούμε σχετικά με προγράμματα και δεξιότητες, αλλά αυτές δεν είναι οργανωμένες όπως θα 'πρεπε, δεν υπάρχει σύνδεση ανάμεσα σε κάποιους ανθρώπους που είναι τόσο, να πω έχουν και την ανάλογη εμπειρία βάζω τους υπεύθυνους σχολικών δραστηριοτήτων που ανέκαθεν βοηθούσαν και το Κέντρο ακόμη και η σύνδεση ανάμεσα και στο Κέντρο και σ' αυτούς ας πούμε τους εκπαιδευτικούς. Δεν θα 'λεγα ότι είναι στο επίπεδο που θα 'πρεπε.*». Το σημαντικό πρόβλημα που αναδεικνύεται είναι η έλλειψη δικτύωσης ανάμεσα στα σχολεία και σε άτομα που έχουν τις ειδικές γνώσεις και εμπειρίες για περιβαλλοντικά ζητήματα (ΚΕΠΕΑ, Υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων). Ο Α. θεωρεί ότι λείπει η θεωρητική γνώση από τα σχολεία και για τον λόγο αυτό είναι επιβεβλημένη η δικτύωση με το ΚΕΠΕΑ. Σύμφωνα με τον Parker (1977), τα δίκτυα πληρούν μεταξύ άλλων και το αίσθημα δέσμευσης στην ιδέα που υπηρετούν, το αίσθημα του κοινού σκοπού, την ανταλλαγή πληροφοριών σε συνδυασμό με ψυχολογική υποστήριξη, στοιχεία απαραίτητα για την παρακίνηση και τη βοήθεια των εκπαιδευτικών να αναλάβουν δράσεις της ΠΕ.

Εκτός από την έλλειψη εξωτερικής δικτύωσης των σχολείων, ο προϊστάμενος του ΚΕΠΕΑ αναγνωρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δράσεις που υλοποιούν, για την ποιότητα και την ουσία των οποίων, ωστόσο, προβληματίζεται. Από τη συνέντευξη φαίνεται ότι το σύνολο των συνθηκών που επικρατούν στην ΠΕ και το περίπλοκο κύκλωμα των ειδικών και των φορέων που μπορούν να υποστηρίξουν ανάλογες δράσεις δεν παρακινούν τον εκπαιδευτικό, ακόμη και αν υπάρχει ανάλογη κουλτούρα στο σχολείο.

Το 12/θέσιο δημοτικό σχολείο που υπηρετεί ο Β. υλοποιεί το πρόγραμμα ανακύκλωσης Περσεφόνη που συμμετέχει όλο το σχολείο και το πρόγραμμα κομποστοποίησης με τη συμμετοχή του μισού σχολείου. Κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά δεν γίνονται άλλες περιβαλλοντικές δράσεις, ενώ στο παρελθόν είχε βραβευτεί για την αποτελεσματική δράση του στα Οικολογικά Σχολεία.

Τον προβληματισμό του για την ΠΕ εκφράζει και ο Β., ως εξής: «*Η ΠΕ έχει κουράσει, γιατί νομίζω ότι δεν έγινε πάντα με σωστή... με σωστό τρόπο. Οι νεότεροι συνάδελφοι ακούνε Περιβαλλοντική και λίγο αγκομαχούν, γιατί γιατί νιώθουν ότι... ότι.. εεε.. δεν έχουν πολλή υποστήριξη... τα προγράμματα που υπάρχουν είναι υποτυπώδη, δεν υπάρχει κάποια ενίσχυση ή κάποιος φορέας που μπορεί να βοηθήσει...*». Η λέξη «αγκομαχούν» που χρησιμοποίησε ο Β. δείχνει το δυσανάλογο βάρος των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ανάγκες της ΠΕ και την έλλειψη βοήθειας και υποστήριξης στο πλαίσιο της ίδιας της κοινότητας μάθησης του σχολείου.

Σε ερώτηση της συνέντευξης για τον αν η σχολική κουλτούρα ή το σχολικό κλίμα είναι παράγοντες που βοηθούν στον ρόλο της ΠΕ, ο Β. απάντησε ότι είναι πολύ σημαντικό. Ωστόσο, αναφέρει: «*αλλά πια και σαν μονάδα και 3 συνεργασίες να 'χεις και 5 συνεργασίες μπορείς να κάνεις πράγματα αν το θέλεις... επειδή υπάρχουν πάρα πολλές ιδέες, νομίζω αυτό το σχολείο είναι αρκετά δημοκρατικό και αφήνουμε τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται ανάλογα με τις ιδέες που έχουνε και τις προτιμήσεις...*», «*...πίεσα εγώ για την Περσεφόνη, ώστε να γίνει όλο το σχολείο κομμάτι αυτού του προγράμματος και τελικά νιώθω ότι η Περσεφόνη βρήκε εμπόδια από τις εταιρείες ανακύκλωσης, δεν προχωράει το πρόγραμμα και βρέθηκα εκτεθειμένος στους συναδέλφους.*». Φαίνεται ότι το σχολείο αποφασίζει με δημοκρατικό τρόπο την υλοποίηση δράσεων, αλλά παρατηρείται μια αρνητική σχολική κουλτούρα, όπου η διοίκηση αναγκάζεται να πιέσει για να γίνει μια περιβαλλοντική δράση

και όπου ο ίδιος ο συντονιστής νιώθει ενοχές για την αποτυχία του εξωτερικού συνεργάτη-φορέα να ανταποκριθεί στους αρχικούς στόχους του προγράμματος. Επομένως, απουσιάζουν τα σημαντικά στοιχεία της εμπιστοσύνης, της αλληλοϋποστήριξης, της συνοχής της ομάδας μέσα στο σχολείο, αλλά και η εξωτερική δικτύωση, αναφορικά με άλλα σχολεία ή την υπεύθυνη σχολικών δραστηριοτήτων, λόγω φόρτου εργασίας, όπως επισημάνθηκε από τον Β..

Στο 6/θέσιο δημοτικό σχολείο που υπηρετεί ο Ν. δεν παρατηρείται διάχυση περιβαλλοντικών προγραμμάτων τα τελευταία δύο χρόνια, παρόλο που πρόκειται για ένα σχολείο που είχε βραβευτεί πολλές φορές στο παρελθόν για τις περιβαλλοντικές του δράσεις. Ωστόσο, γίνεται κάθε χρόνο η ανακύκλωση, κατά την οποία οι μαθητές συλλέγουν κάθε Τετάρτη και Παρασκευή υλικά, τα οποία συγκεντρώνουν σε έναν χώρο του σχολείου και τα παραλαμβάνει ο Δήμος. Παρατηρείται, επομένως, μια κοινή οικολογική κουλτούρα, την οποία συνεχίζει και την ασπάζεται κάθε νέο μέλος της σχολικής κοινότητας, εφόσον η ανακύκλωση ήδη έχει κριθεί αποτελεσματική για τη διαμόρφωση στάσεων και τη διαχείριση σκουπιδιών. Το σχολείο βρίσκεται στο δεύτερο επίπεδο καθιέρωσης κουλτούρας κατά τον Schein (2010), που περιλαμβάνει τους στόχους και την κοινή ιδεολογία που ασπάζεται μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων. Αυτό σημαίνει ότι μια ιδέα υποστηρίζεται και υιοθετείται από την ομάδα, σε περίπτωση που φέρει επιτυχία στον οργανισμό και έχει κοινωνική αξία.

Σύμφωνα με τον διευθυντή του σχολείου που συμμετείχε στη συνέντευξη, ο κύριος λόγος της μείωσης των περιβαλλοντικών δράσεων είναι η μειωμένη διάθεση των εκπαιδευτικών για συνεργασίες σε κλίμα συλλογικότητας, καθώς όλες αυτές οι δράσεις απομονώθηκαν πλέον στην αίθουσα, μέσα από τον θεσμό των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, σε ένα κλειστό πλαίσιο με αποσπασματικό χαρακτήρα. Αναφέρει: «...όταν οι δάσκαλοι σχεδιάζουν για παράδειγμα προγράμματα ή εργαστήρια δεξιοτήτων δεν τα μοιράζονται, δεν τα ανακοινώνουν...» «Ο καθένας υλοποιεί αυτά που θέλει να κάνει σε επίπεδο τάξης και δύσκολα τα φέρνει στην ολομέλεια ... να ζητήσει τη συνεργασία του άλλου... αυτό είναι πολύ μεγάλο πρόβλημα.». Αναφορικά με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, πρόκειται για την πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που θεσμοθετείται η εισαγωγή του γνωστικού αντικείμενου «Φροντίζω το Περιβάλλον» ως υποχρεωτικό μάθημα με αξιολόγηση των μαθητών και υποχρεωτικές περιβαλλοντικές δράσεις, αξιοποιώντας μεθόδους διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Ωστόσο, η χρονική διάρκεια διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας είναι πολύ μικρή και κυμαίνεται από 5 έως 7 εβδομάδες σε κάθε σχολική χρονιά για όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση (ΥΑ 94236/ΓΔ4/29-07-2021).

Στο ίδιο σχολείο ο Ν. αναφέρει: «Στο σχολείο φαίνονται οι σχέσεις των εκπαιδευτικών ότι είναι καλές, ομαλές, συνεργάσιμες, αλλά με την έννοια του φαίνεσθαι. Επί της ουσίας, θα μπορούσαν να γίνουν πιο στενές και πιο αποδοτικές... να μοιράζονται πράγματα να δέχονται πράγματα που κάνει κάποιος και μπορεί να τα μοιραστεί και να τα οικειοποιηθεί και ο άλλος... να εμπλουτιστεί από τις ιδέες και τις απόψεις των άλλων...». Φαίνεται, επομένως, ότι δεν υπάρχει θετική σχολική κουλτούρα, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν ανταλλάσσουν απόψεις, δεν μοιράζονται ιδέες και δεν υφίσταται η απαραίτητη συνοχή της ομάδας που θα μπορούσε να οδηγήσει σε καινοτομίες και προγράμματα.

Το βασικό επιχείρημα του Ν. για την έλλειψη θετικής σχολικής κουλτούρας είναι η αλλαγή της σύνθεσης του προσωπικού κατά 60%. Για παράδειγμα αναφέρει: «...η αλλαγή του προσωπικού που υπάρχει στο σχολείο κάθε χρόνο φέρνουν και διαφορετικές συνθήκες σκέψης του καθενός, διαφορετικά πράγματα σκέφτεται ο καθένας, άλλες προτεραιότητες βάζει και μέχρι να συντονιστεί σε αυτά τα οποία το σχολείο δίνει ως κατευθύνσεις καταλαβαίνετε περνάει ένα πολύ μεγάλο διάστημα...». Πραγματικά, ο χρόνος και η πίεση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών δεν ευνοούν τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών συνεργασιών και συλλογικότητας, γεγονός που επιβαρύνεται από τη συχνή αλλαγή εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Στο ιδιωτικό 30/θέσιο δημοτικό σχολείο γίνονται προγράμματα οργανωμένα με σταθερό

χρονοδιάγραμμα, υπεύθυνο δράσης και τακτικές εβδομαδιαίες συνεδρίες, παρουσία της διευθύντριας του σχολείου. Σε αυτές τις συναντήσεις καταθέτονται προτάσεις, εγγράφως, συζητούνται και αποφασίζονται θέματα και ενέργειες που ακολουθούν όλοι με μικρές τροποποιήσεις ανά τάξη. Στο σχολείο υπάρχει μεγάλη σταθερότητα εκπαιδευτικού προσωπικού και παρατηρείται μια θετική σχολική κουλτούρα, όπου η ομαδική εργασία, ο μεγάλος βαθμός αλληλεπίδρασης και η συνοχή της ομάδας δημιουργούν ένα πλαίσιο ασφάλειας, εμπιστοσύνης και υποστήριξης για τον κάθε εργαζόμενο.

Η Μ. τονίζει ότι η κουλτούρα του σχολείου για υλοποίηση καινοτόμων και περιβαλλοντικών δράσεων συμπαρασύρει όλους τους εκπαιδευτικούς και δίνει μια σημαντική παρώθηση για συμμετοχή και ένταξη στην ομάδα. Όπως αναφέρει σε μια απάντησή της για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου της: «Θέλω κι εγώ να συμμετέχω, δεν θέλουν γενικά οι εκπαιδευτικοί μας να μένουν απέξω ακόμα κι όταν έχει πάρα πολύ δουλειά αυτό επιπλέον, γιατί έχει επιπλέον δουλειά. Υπάρχει μια ευγενής άμιλλα μεταξύ των ανθρώπων οπότε όλα αυτά θεωρώ ότι βοηθούν πολύ.»

Συμπεράσματα

Όπως φαίνεται από την έρευνα, η θετική σχολική κουλτούρα επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την παρακίνηση του εκπαιδευτικού στην ανάληψη περιβαλλοντικών δράσεων. Για παράδειγμα, στο ιδιωτικό σχολείο φαίνεται ότι υπάρχει μια μόνιμη και σταθερή κουλτούρα ανάληψης δράσεων και εκπαιδευτικού καθήκοντος, γεγονός που δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο δικτύωσης και κοινότητας μάθησης. Το υποστηρικτικό και καινοτόμο κλίμα, οι συνεδρίες ανταλλαγής απόψεων και η συνοχή της ομάδας αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας κουλτούρας που ασπάζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί. Κατά τον ίδιο τρόπο στο 6/θέσιο δημοτικό σχολείο που γίνεται κάθε χρόνο η ανακύκλωση, υπάρχει δεδομένη οικολογική κουλτούρα που την αποδέχονται όλοι και τη συνεχίζουν παλιοί και νέοι συνάδελφοι.

Αντίθετα, διακρίνεται μια αποστασιοποίηση και απομόνωση στην εργασία των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προγράμματα της ΠΕ. Λόγω της παρόμοιας λειτουργίας των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων που καθιστούν τις δράσεις αποκλειστικότητα κάθε τμήματος, αλλά και λόγω του περιορισμένου χρόνου, της πίεσης των μαθημάτων και της διάθεσης των εκπαιδευτικών, παρατηρείται μια αρνητική σχολική κουλτούρα, χωρίς αλληλεπίδραση, κοινούς στόχους, συζητήσεις και συλλογικότητα. Αποτέλεσμα είναι να γίνονται περιβαλλοντικά προγράμματα από ελάχιστους εκπαιδευτικούς, χωρίς τη στήριξη της ομάδας, τη διάχυση στη σχολική εκπαιδευτική κοινότητα και με μειωμένα οφέλη για το σχολείο.

Αναφορές

Alqarni, S. A. Y. (2020). How school climate predicts teachers organizational silence. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 12-27.

Bennell, S. J. (2015). Education for Sustainable Development and Global Citizenship: Leadership, Collaboration, and Networking in Primary Schools. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(1), 5-32.

Bucher, K. (2017). Opening garden gates: Teachers making meaning of school gardens in Havana and Philadelphia. *Teaching and Teacher Education*, 63, 12-21.

Dzerefos, C. (2020). Reviewing education for sustainable development practices in South African eco-schools. *Environmental Education Research*, 26(11), 1621-1635.

Evans, N., Whitehouse, H., & Gooch, M. (2012). Barriers, successes and enabling practices of education for sustainability in far North Queensland schools: A case study. *The Journal of Environmental Education*, 43(2), 121-138.

Festus, M. O., & Ogoegbunam, O. B. (2012). Imperatives of environmental education and awareness creation to solid waste management in Nigeria. *Academic Research International*, 3(2), 253.

Gruenert S (2008). *School Culture, They are not the same thing*. National Association of Elementary School Principles.

Higgs, A. L., & McMillan, V. M. (2006). Teaching through modeling: Four schools' experiences in sustainability education. *The Journal of Environmental Education*, 38(1), 39-53.

Kalaitzidis, D. (2012). Sustainable school indicators: Approaching the vision through the sustainable school award. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 14(2), 168-180.

Li, Y., & Krasny, M. E. (2020). Development of professional networks among environmental educators. *Professional development in education*, 46(2), 337-353.

Mawela, S. A. (2020). Teachers' views on support by environmental non-governmental organisations in selected Alexandra Township primary schools. *Koers: Bulletin for Christian Scholarship= Koers: Bulletin vir Christelike Wetenskap*, 85(1), 1-13.

Mogren, A., & Gericke, N. (2017a). ESD implementation at the school organisation level, part 1—investigating the quality criteria guiding school leaders' work at recognized ESD schools. *Environmental Education Research*, 23(7), 972-992.

Mogren, A., & Gericke, N. (2017b). ESD implementation at the school organisation level, part 2—investigating the transformative perspective in school leaders' quality strategies at ESD schools. *Environmental Education Research*, 23(7), 993-1014.

Müller, U., Lude, A., & Hancock, D. R. (2020). Leading Schools towards Sustainability. Fields of Action and Management Strategies for Principals. *Sustainability*, 12(7), 3031.

Nordén, B. (2018). Transdisciplinary teaching for sustainable development in a whole school project. *Environmental Education Research*, 24(5), 663-677.

Palmer, J. (2002). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. Routledge.

Parker, L. A. (1977). Networks for Innovation and Problem Solving and Their Use For Improving Education: A Comparative Overview.

Rauch, F. (2016). Networking for education for sustainable development in Austria: the Austrian ECOLOG-schools programme. *Educational Action Research*, 24(1), 34-45.

Schein, E. H. (1985). Defining organizational culture. *Classics of organization theory*, 3(1), 490-502.

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons

Verhelst, D., Vanhoof, J., Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2020). Building a conceptual framework for an ESD-effective school organization. *The Journal of Environmental Education*, 51(6), 400-415.

Γκερμπεσιώτη, Γ., Τσιρούκης, Α., Κύδρος, Δ. & Μπλάνας, Γ. (2021). Κρίσιμοι παράγοντες ανάληψης περιβαλλοντικών δράσεων στα σχολεία. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3(2), 22-48.

Υπουργική Απόφαση, 94236/ΓΔ4/ 29-07-2021, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3567/Β' /4.08.2021).