

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ ΩΣ ΡΥΘΜΙΣΤΙΚΗ ΙΔΕΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΣΕ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ε. Φλογαΐτη¹, Χ. Κάτσενου², Ε. Ναούμ², Χ. Νομικού²

¹ Καθηγήτρια

² υποψήφια διδάκτωρ

ΚΕΜΕΠΕ - Κέντρο Έρευνας Μελέτης κι Εφαρμογών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση / ΤΕΑΠΗ - Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής Προσχολικής Ηλικίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών)

Περίληψη

Το αειφόρο σχολείο συνιστά μια καινοτομία στις δομές του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Αποτελεί, ωστόσο, μια καινούρια προοπτική κι ένα πεδίο που παραμένει ανεξερεύνητο σε αρκετές όψεις και διαστάσεις του. Σε αυτό το ερευνητικό κενό προσανατολίζεται το ερευνητικό έργο του Κέντρου Έρευνας, Μελέτης & Εφαρμογών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΚΕΜΕΠΕ). Η παρούσα ερευνητική μας δραστηριότητα εστιάζει στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να υιοθετήσει αρχές και πρακτικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Τρεις διδακτορικές έρευνες βρίσκονται αυτή τη στιγμή σε εξέλιξη κι επικεντρώνονται σε τρεις εκπαιδευτικούς οργανισμούς: **ένα νηπιαγωγείο, ένα δημοτικό σχολείο** κι **ένα Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ)**. Έναυσμα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτών των ερευνών αποτέλεσε η ίδια η εμπειρία μας ως μέλη της ερευνητικής ομάδας του ΚΕΜΕΠΕ, το οποίο λειτουργεί ως μια **κοινότητα μάθησης**, που στηρίζεται στη συνεργασία, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του. Η μεθοδολογική προσέγγιση που κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη και η πλέον ενδεδειγμένη για την επίτευξη των στόχων μας είναι αυτή της Έρευνας Δράσης (ΕΔ).

Λέξεις κλειδιά: **αειφόρο σχολείο, οργανισμός μάθησης, κοινότητα μάθησης, εμπλοκή γονέων, έρευνα δράσης.**

THE SUSTAINABILITY CONCEPT AS A REGULATING IDEA FOR THE TRANSFORMATION OF AN EDUCATIONAL CONSTITUTION INTO A LEARNING COMMUNITY

E. Flogaitis¹, C. Katsenou², E. Naoum², C. Nomikou²

¹ Professor

² candidate Phd

EERECE -Environmental Education Research Center/ FECE- Faculty of Early Childhood Education – University of Athens

Abstract

The sustainable school is an innovation in the structures of the modern educational system. It also constitutes a new prospect in the research area and a field that remains unexplored in many aspects and dimensions. The undertaken research studies that have taken place at the Environmental Education Research Center (EERECE) contribute to bridge that research gap. Our research studies focus on how an educational constitution can adopt the principles and the practical dimension of Environmental Education/ Education for Sustainable Development. Therefore, three doctoral theses are in progress and focus on three different educational constitutions: **a nursery school, a primary school and a Centre of Environmental Education (CEE)**. The fact that we are members of the research team of the EERECE, which works as a **learning community** and depends on the collaboration, the communication and the interaction between its members, inspired us to plan and implement our research studies. The Action Research (AC) was considered the most appropriate methodological approach to achieve the targets of our studies.

Key words: **sustainable school, learning organization, learning community, parental involvement, action research.**

Εισαγωγή

Το Κέντρο Έρευνας, Μελέτης & Εφαρμογών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΚΕΜΕΠΕ) λειτουργεί στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Αθηνών με διευθύντρια την Καθηγήτρια Ευγενία Φλογαΐτη. Μερικοί από τους βασικούς στόχους του είναι η διεξαγωγή ερευνών και μελετών στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ)/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), η κατάρτιση και η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ομάδων που ενδιαφέρονται για την εφαρμογή, διάδοση και ανάπτυξη της ΠΕ /ΕΑΑ, η ανάπτυξη συνεργασιών με ποικίλους φορείς σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και η συμβολή στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα που αφορούν την ΠΕ/ΕΑΑ. Τα μέλη του αποτελούν μια διεπιστημονική ομάδα που απαρτίζεται από μέλη ΔΕΠ, διδάκτορες, υποψήφιους διδάκτορες κι εκπαιδευτικούς.

Η παρούσα ερευνητική δραστηριότητα του ΚΕΜΕΠΕ εστιάζει στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να υιοθετήσει αρχές και πρακτικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Τρεις έρευνες έχουν σχεδιαστεί προς την κατεύθυνση αυτή και βρίσκονται αυτή τη στιγμή σε εξέλιξη. Καθεμιά από τις έρευνες αυτές εστιάζει σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και συγκεκριμένα σε ένα νηπιαγωγείο, σε ένα δημοτικό σχολείο και σε ένα Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ).

Το αειφόρο σχολείο συνιστά το όραμα

Αναγνωρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο της εκπαίδευσης και του σχολείου ειδικότερα για την προώθηση μιας αειφόρου ανάπτυξης στην κοινωνία, το ΚΕΜΕΠΕ εντάσσει στα πρόσφατα ερευνητικά του ενδιαφέροντα την έννοια και την προοπτική του αειφόρου σχολείου. Υιοθετεί την άποψη ότι για να αποτελέσουν τα σχολεία σημαντικούς παράγοντες ευρύτερων αλλαγών στην κοινωνία στο πνεύμα της αειφορίας, χρειάζεται, καταρχήν, να αποτελέσουν τα ίδια το αντικείμενο της αλλαγής αυτής (Ott 1992, Sterling 1996, 2002). Μια τέτοια προοπτική ενός εκπαιδευτικού οργανισμού που θα λειτουργεί ως φορέας αλλαγής

(Uzell 1999) και θα επιχειρεί να ενσωματώνει τις αρχές της αειφορίας στην καθημερινή δομή και πρακτική του, αποτέλεσε το κεντρικό όραμα όλης της ερευνητικής μας προσπάθειας.

Πράγματι, και στις τρεις ερευνητικές μας εργασίες επιχειρήσαμε να εστιάσουμε στα πλαίσια όχι συμβολικών, αλλά πραγματικών και ουσιαστικών αλλαγών (Fullan & Ballew 2001b), δομημένων στην κουλτούρα, τις αξίες και τις προτεραιότητες των ίδιων των σχολείων και του άμεσου περιβάλλοντός τους. Τόσο στα δύο σχολεία όσο και στο ΚΠΕ επιδιώκουμε να έρθουμε σε επαφή με το σύνολο των προσώπων που εμπλέκονται στις καθημερινές λειτουργίες τους: τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, τη διεύθυνση, το βοηθητικό προσωπικό, τους τοπικούς φορείς, ενώ στο νηπιαγωγείο επιδιώκουμε την άμεση εμπλοκή των ίδιων των γονέων των παιδιών. Στις εβδομαδιαίες συναντήσεις κι επαφές μας, προσδιορίζουμε, αναλύουμε κι εξετάζουμε σε μια συλλογική βάση τόσο τις ανάγκες και προτεραιότητες για τη βελτίωση του σχολείου όσο και τις διαδικασίες και τις σχέσεις που θα διευκόλυναν το όλο εγχείρημα. Σταδιακά, επιχειρούμε τις αλλαγές εκείνες που θεωρούμε ως τις πιο κατάλληλες, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες και δυνατότητες του κάθε οργανισμού. Και μάλιστα, κάθε μεμονωμένη παρέμβαση στο σχολικό περιβάλλον, αποτελεί ταυτόχρονα και μια ευρύτερη παρέμβαση στο συνολικό σχεδιασμό του σχολείου. Ως παράδειγμα, κάθε πρωτοβουλία που εισάγουμε στον τομέα της εξοικονόμησης πόρων κι ενέργειας αφορά και μια παρέμβαση για όλο το σχολείο και μάλιστα όχι μόνο σε επίπεδο περιβαλλοντικής διαχείρισης, αλλά και σε επίπεδο κοινωνικών σχέσεων και μαθησιακών διαδικασιών.

Τα επίπεδα του αειφόρου σχολείου προσδιορίζουν τους στόχους

Η προσέγγισή μας αντιμετωπίζει τον κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό ως ένα δυναμικό σύστημα, το οποίο επιδιώκει την ενσωμάτωση των αρχών της αειφόρου ανάπτυξης στη βάση της συνολικής κουλτούρας που το εκφράζει (Jensen 2005). Κεντρικός στόχος είναι η συνολική αναδόμηση του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπου το σχολείο μέσα από μια διαδικασία διερεύνησης, στοχασμού και βελτίωσης εργάζεται συνολικά για να επεξεργαστεί εκ νέου και να αλλάξει την κουλτούρα του. (Gough 2005). Η εφαρμογή αυτής της ολιστικής προσέγγισης (“whole school approach”) (Jensen, 2005) βασίζεται στην παραδοχή ότι η αειφορία δεν μπορεί

παρά να διαπερνά όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε κοινωνικό/οργανωσιακό και σε τεχνικό/οικονομικό επίπεδο (Ali Khan 1996, Posch 1998, Φλογαίτη & Δασκολιά 2004). Τα τρία αυτά επίπεδα, καθώς και η αλληλεπίδραση των τριών αυτών επιπέδων μεταξύ τους, καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό τους στόχους που θέσαμε για τον κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό.

Πιο αναλυτικά, μέσω των προγραμμάτων ΠΕ που οργανώσαμε ή αναμορφώσαμε και στους τρεις εκπαιδευτικούς οργανισμούς, επιδιώκουμε οι μαθητές, αλλά και το σύνολο της σχολικής κοινότητας να έρθουν σε επαφή με πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής, που να είναι ενδιαφέρουσες και σημαντικές εμπειρίες μάθησης. Επιδιώκουμε να σχεδιάσουμε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που να ενθαρρύνουν την κατανόηση σύνθετων και πολύπλοκων σχέσεων, να διευκολύνουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και να παρακινούν στην ανάληψη ενεργής δράσης. Αυτοί οι στόχοι της διεπιστημονικής, βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης συνθέτουν και τα χαρακτηριστικά του πρώτου επιπέδου, του *παιδαγωγικού* επιπέδου στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου.

Ταυτόχρονα, γίνεται αντιληπτό ότι αυτοί οι παιδαγωγικοί στόχοι μπορούν να είναι πραγματοποιήσιμοι μόνο μέσα από μια μαθησιακή ατμόσφαιρα που να εμπνέει και να καλλιεργεί την επικοινωνία, τη συλλογικότητα και τη συνεργασία τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και άλλων φορέων. Στόχος των μαθησιακών δραστηριοτήτων που σχεδιάζουμε μαζί με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και στους τρεις εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι μεταξύ άλλων η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η ανάπτυξη πρωτοβουλίας και η απόκτηση εμπειρίας σε συμμετοχικές δημοκρατικές διαδικασίες. Αυτό μάλιστα επιχειρείται μέσα από μια διαδικασία που θα διευκολύνει και θα συντελεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα, λοιπόν, με το *κοινωνικό/οργανωσιακό* επίπεδο του αειφόρου σχολείου, επιδιώκουμε στις επαφές και συναντήσεις μεταξύ όλων να καλλιεργούμε ένα κοινωνικό κλίμα που να ευνοεί την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αμοιβαίας αναγνώρισης και του αλληλοσεβασμού.

Τα δύο αυτά επίπεδα στόχων (*παιδαγωγικό*, *κοινωνικό/οργανωσιακό* επίπεδο) του αειφόρου σχολείου συγκροτούσαν, ταυτόχρονα και μια αναγκαία προϋπόθεση, προκειμένου να ενθαρρύνουμε παρεμβάσεις στο τρίτο επίπεδο, το *τεχνικό/οικονομικό*. Με γνώμονα τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης επιδιώκουμε οικολογικά και οικονομικά συνετούς τρόπους διαχείρισης των πόρων και των

πηγών και στους τρεις υπό μελέτη εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Πιο συγκεκριμένα, στο νηπιαγωγείο προβαίνουμε σε ενέργειες και πρακτικές στον τομέα της εξοικονόμησης και ορθολογικής χρήσης του πόσιμου νερού. Στο δημοτικό σχολείο, εστιάζουμε στην ορθολογική διαχείριση των απορριμμάτων του σχολείου με έμφαση στην επαναχρησιμοποίηση και την ανακύκλωση συσκευασιών, στη μείωση και στην αποφυγή παραγωγής απορριμμάτων, καθώς και στην εξοικονόμηση ενέργειας. Στο ΚΠΕ, ενθαρρύνουμε την εξοικονόμηση πόρων κι ενέργειας, τη συνετή χρήση των μέσων και την πολυ-λειτουργική αξιοποίηση του περιβάλλοντος χώρου.

Η κοινότητα μάθησης του ΚΕΜΕΠΕ αποτέλεσε το έναυσμα

Σε κοινωνικό/οργανωσιακό επίπεδο, μια βασική συνιστώσα του αιεφόρου σχολείου είναι η δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης. Ως *κοινότητα μάθησης (learning community)* ορίζεται μια κοινότητα εκπαιδευτικών και μαθητών, όπου κυριαρχούν οι κοινοί κανόνες και αξίες, ο αναστοχαστικός διάλογος, η αποϊδιωτικοποίηση της διδακτικής πράξης και η συνεργατικότητα, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινών στόχων κι ενδιαφερόντων (Giles & Hargreaves 2006, Dufour 2004).

Αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά της κοινότητας μάθησης διαπιστώσαμε ότι τα βιώνουμε στην καθημερινή λειτουργία του ΚΕΜΕΠΕ, πριν ακόμα εμπλακούμε στον σχεδιασμό της έρευνάς μας. Συγκεκριμένα, η καθημερινή εμπειρία της ομάδας μας στην οργάνωση και υλοποίηση ερευνητικών δράσεων, μας επέτρεπε να καλλιεργούμε και να βιώνουμε μεταξύ μας σχέσεις συνεργασίας, αλληλεγγύης, αλληλεπίδρασης, αμοιβαίου σεβασμού κι εμπιστοσύνης (Rovai 2002). Καθώς εμπλεκόμαστε σε κοινές δραστηριότητες και συζητήσεις, εξοικειωθήκαμε στο να ανταλλάσσουμε πληροφορίες κι εμπειρίες, να θεωρούμε κριτικά και αξιολογικά τον τρόπο συμμετοχής κι εργασίας μας και ταυτόχρονα να οικοδομούμε σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης για την πραγμάτωση των στόχων που θέτουμε συλλογικά (Wenger, 1998). Το ΚΕΜΕΠΕ λοιπόν, λειτουργεί ως μια κοινότητα μάθησης που σηματοδοτείται από τη συνεργατική βάση πάνω στην οποία αναπτύσσονται οι σχέσεις και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών που την αποτελούν.

Αντίθετα, στις παραδοσιακά οργανωμένες δομές των εκπαιδευτικών οργανισμών, αυτό που φαίνεται να κυριαρχεί και να χαρακτηρίζει την

επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών είναι, κυρίως η απομόνωση. Όπως, επιβεβαιώνεται και από πολλές έρευνες, τις τελευταίες δεκαετίες, το κύριο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, είναι η ατομικιστική παράδοση και η επαγγελματική απομόνωση (Bezzina & Testa 2005, Thornton 2006, Kougioumtzis & Patrinsksson 2009), τα αίτια της οποίας θα πρέπει να αναζητηθούν τόσο σε γραφειοκρατικές, οργανωτικές συνθήκες όσο και στη διδακτική κουλτούρα των εκπαιδευτικών (Klette, 1997). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οποιαδήποτε επιμόρφωση εκπαιδευτικών έχει την έννοια της απλής έκθεσης τους σε νέες ιδέες και θεωρίες, ενώ η βελτίωση του σχολείου περιορίζεται σε μικρές διορθωτικές κινήσεις επιφανειακού χαρακτήρα. Όταν, όμως, το ίδιο το εκπαιδευτικό ίδρυμα έχει προσανατολιστεί να λειτουργεί ως μια κοινότητα μάθησης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συντελείται ενταγμένη στο πλαίσιο της συνολικής αναδόμησης του σχολείου. Όπως επισημαίνεται, άλλωστε, η λειτουργία κοινοτήτων μάθησης είναι η μεγαλύτερη ελπίδα για την αλλαγή κουλτούρας του σχολείου σε πολλές κατευθύνσεις και σε πολλαπλά επίπεδα (Eaker et al, 2002).

Τόσο το διαπιστωμένο έλλειμμα επαγγελματικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και η προσωπική μας εμπειρία ως μελών της κοινότητας μάθησης του ΚΕΜΕΠΕ μας κατεύθυναν να επιδιώξουμε και στα τρία εκπαιδευτικά ιδρύματα τη φιλοσοφία της κοινότητας μάθησης ενταγμένη στο ευρύτερο πνεύμα του αειφόρου σχολείου. Διακρίνουμε, μάλιστα, την ύπαρξη μιας αλληλοδραστικής σχέσης ανάμεσα στην κοινότητα μάθησης του ΚΕΜΕΠΕ και τις κοινότητες μάθησης που επιχειρούμε να δημιουργήσουμε στους τρεις εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η κουλτούρα της συνεργασίας κι επικοινωνίας στο μικρό πλαίσιο της ομάδας του ΚΕΜΕΠΕ αποτελεί πηγή έμπνευσης για την καλλιέργεια συνεργατικών δεσμών στο επίπεδο του κάθε εκπαιδευτικό οργανισμού. Αλλά και στο πλαίσιο του ίδιου του εκπαιδευτικού οργανισμού, το κλίμα συνεργασίας μεταξύ της ερευνήτριας και της ομάδας των εκπαιδευτικών αντακακλά κι επιδρά στη σχέση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με τους μαθητές τους και τους γονείς, αλλά και στη σχέση των μαθητών με τους συμμαθητές τους. Σε ένα ευρύτερο επίπεδο, προσδιορίζει το πλαίσιο των σχέσεων μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Πιο συγκεκριμένα, στο νηπιαγωγείο δημιουργήθηκαν ομάδες εργασίας που αποτελούνται από τις νηπιαγωγούς και την ερευνήτρια-διευκολύντρια, αλλά και από γονείς και μαθητές. Οι ομάδες δεν είναι σταθερές, αλλάζουν ανάλογα με το

ενδιαφέρον, τις ικανότητες και τη διαθεσιμότητα των γονέων και σταδιακά γίνεται προσπάθεια ανοίγματος στην ευρύτερη τοπική κοινότητα. Έμφαση δίνεται στη συμμετοχή του γονιού (ποιοτική και ποσοτική) στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του, που είναι γνωστή ως *γονεϊκή εμπλοκή (Parental Involvement)*. Ο όρος είναι αρκετά ασαφής και μπορεί να σημαίνει από μια απλή επίσκεψη του γονιού στο σχολείο στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, μέχρι την ουσιαστική συνεργασία γονιού – εκπαιδευτικού και την πραγματική συμμετοχή του γονιού σε σημαντικές αποφάσεις που αφορούν το σχολείο. Το εύρος της εμπλοκής μεταβάλλεται και αποτελεί συνάρτηση διαφόρων παραμέτρων, όπως η ηλικία και το φύλο του παιδιού, η επίδοση του στο σχολείο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων, το μορφωτικό τους επίπεδο, οι στάσεις και προσδοκίες τους, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή κ.α. (Pugh 1985, Tomlinson 1995, Γεωργίου 2000). Στην έρευνα που βρίσκεται αυτή τη στιγμή σε εξέλιξη, έχει υιοθετηθεί το οικοσυστημικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο, σχολείο και οικογένεια αποτελούν οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος και επομένως, η αλληλεξάρτηση και η αλληλεπίδρασή τους θεωρείται αυτονόητη και επιθυμητή (Γεωργίου, 2000). Σε μια προσπάθεια λοιπόν, η γονεϊκή εμπλοκή να λειτουργήσει ως μοχλός για τη λειτουργία μιας κοινότητας μάθησης, οι νηπιαγωγοί, τα παιδιά και οι γονείς συμμετέχουν στη διαδικασία ως ισότιμα μέλη και μαθαίνουν να ανταλλάσσουν απόψεις, γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρίες, να παρατηρούν, να αξιολογούν, να στοχάζονται και να μοιράζονται έτσι την ευθύνη της εκπαίδευσης και του οράματος της αειφορίας.

Στο δημοτικό σχολείο, η βασική ερευνητική ομάδα που αποτελούν η ερευνήτρια και οι δύο εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα επιχειρεί να οργανώνεται και να λειτουργεί ως μια κοινότητα μάθησης. Στις εβδομαδιαίες συναντήσεις τους, εξοικειώνονται στο να συζητούν, να ανοίγονται, να μοιράζονται και να θεωρούν κριτικά τους στόχους, τα οράματα και την πρακτική τους. Αυτή η συμμετοχική και αυτοκριτική διαδικασία ενθαρρύνει τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη, προάγει την αυτοεκτίμηση και βελτιώνει την ποιότητα των παιδαγωγικών δράσεων που αναλαμβάνουν. Κυρίως, όμως, ευνοεί την καλλιέργεια ενός αντίστοιχου πλαισίου εργασίας μέσα στην τάξη με τη λειτουργία των μαθητικών ομάδων. Οι μαθητές εισάγονται στην κουλτούρα της κοινότητας μάθησης διαμέσου της επιδίωξης συνεργατικών δεσμών σε πολλαπλά επίπεδα: στο επίπεδο της κάθε ομάδας, των ομάδων μεταξύ τους, αλλά κι έξω από τα όρια της

ίδιας τάξης, στη σύναψη δεσμών με τις άλλες τάξεις του σχολείου. Μέσω της συνεργατικής δράσης, της διαδραστικής επικοινωνίας, της παρατήρησης και του στοχασμού οι μαθητές εξασκούνται στην καλλιέργεια σπουδαίων δεξιοτήτων, ατομικών και κοινωνικών. Αυτό το κοινωνικό κλίμα, τελικά, τείνει να επεκτείνεται προς ολόκληρη την σχολική κοινότητα, προκειμένου να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί και μαθητές, δ/ρια, βοηθητικό προσωπικό) και την ανάπτυξη κοινών δράσεων υπό το όραμα της αειφορίας.

Στο ΚΠΕ, γίνεται προσπάθεια η παιδαγωγική ομάδα, η οποία αποτελείται από εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων Α/βαθμιας και Β/βαθμιας εκπαίδευσης, να λειτουργήσει ως κοινότητα μάθησης. Συγκεκριμένα η ερευνήτρια με τους εκπαιδευτικούς της παιδαγωγικής ομάδας συγκροτούν μια αυτοκριτική ομάδα ερευνητών. Πραγματοποιούνται τακτικές συναντήσεις με σκοπό να αναλύονται ζητήματα που απασχολούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις δράσεις του ΚΠΕ(εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια, εκπαιδευτικό υλικό κ. α) και την πρακτική τους. Μέσα από τον αναστοχαστικό διάλογο και την αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας, διερευνούν τους τρόπους που θα βελτιωθεί η εκπαιδευτική πρακτική του κάθε μέλους χωριστά, αλλά και όλης της ομάδας, αναδεικνύοντας τη διεπιστημονικότητα της. Μέσα από αυτή την επικοινωνιακή και συμμετοχική διαδικασία, γίνεται προσπάθεια για καλλιέργεια μιας κουλτούρας, που να χαρακτηρίζεται από αμοιβαία υποστήριξη και σεβασμό μεταξύ των μελών και να ενθαρρύνει την ανοιχτή συζήτηση και το διάλογο στο πλαίσιο της ανταλλαγής ιδεών.

Μέσα από μια εσωτερική διαδικασία, στοχεύουμε, λοιπόν, σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα «ανοικτό» και σε αλληλεπίδραση με την κοινότητά του, στο οποίο μαθητές, εκπαιδευτικοί και στελέχη του, αλλά και διάφορες κοινωνικές ομάδες της τοπικής κοινωνίας, να μπορούν όχι μόνο να αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες για το μέλλον, αλλά να διαμορφώνουν παράλληλα και δημιουργικά τις συνθήκες ζωής και εργασίας τους στο παρόν. Έτσι, με την οργάνωση κοινοτήτων μάθησης, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μετεξελίσσονται από γραφειοκρατικά ιδρύματα μετάδοσης της γνώσης σε *οργανισμούς μάθησης (learning organizations)* (Coppieters 2005, Dufour 1997).

Η μεθοδολογία της Έρευνας Δράσης ενθαρρύνει τους στόχους της κοινότητας μάθησης και του αειφόρου σχολείου

Σε άμεση σύνδεση με την παραπάνω προβληματική η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε για τις τρεις ερευνητικές μας προσπάθειες είναι αυτή της Έρευνας Δράσης (*Action Research*) (ΕΔ). Η επιλογή κρίνεται ως η πλέον κατάλληλη, γιατί αφενός επιτρέπει στα μέλη της σχολικής κοινότητας να διερευνούν τις πρακτικές τους μέσω στοχαστικής δράσης και συνεργατικής επικοινωνίας κι αφετέρου δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας, μέσα στην καθημερινή ζωή του εκπαιδευτικού οργανισμού, εκείνων των μαθησιακών εμπειριών που διαπνέονται και κατευθύνονται από το πνεύμα της αειφορίας και της κοινότητας μάθησης. Βασικές παραδοχές της Έρευνας Δράσης, όπως η σύνδεση της επιστημονικής θεωρίας με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (Elliot 1991, Carr & Kemmis 1997), οι συμμετοχικές μορφές συνεργασίας (Posch 2003), η ευελιξία του ερευνητικού πλαισίου που βασίζεται σε εναλλακτικές κυκλικές μορφές σχεδιασμού, παρατήρησης και αξιολόγησης (Hopkins 1985, Kemmis & McTaggart 1988), ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις μεθοδολογικές ανάγκες των τριών ερευνών, αλλά και στο βαθύτερο ιδεολογικό περιεχόμενο της έννοιας της αειφορίας και της κοινότητας μάθησης.

Σύμφωνα με τον Elliot (1991), Έρευνα Δράσης (*Action Research*), (ΕΔ) είναι η μελέτη μιας κοινωνικής/ εκπαιδευτικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διενεργούμενης δράσης στο πλαίσιο της κατάστασης αυτής. Η εφαρμογή της στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας θεωρείται καινοτομική, αφού θεωρεί δεδομένη τη δυναμική εμπλοκή των ίδιων των μελών μιας σχολικής κοινότητας στην ερευνητική διαδικασία, η οποία θα πρέπει να ενεργοποιείται μέσα από τις πραγματικές τους ανάγκες (Posch 2003, Altrichter Posch & Somekh 2001). Οι εκπαιδευτικοί είτε μόνοι τους είτε σε αλληλεπίδραση με έναν εξωτερικό συνεργάτη διερευνούν την επαγγελματική τους πρακτική, με σκοπό να κατανοήσουν, να διαγνώσουν προβλήματα, να ερμηνεύσουν δυσλειτουργίες και να παρέμβουν, προκειμένου να βελτιώσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργούν ως επαγγελματίες (Κατσαρού & Τσάφος 2003).

Πράγματι, η ΕΔ, την οποία επιλέξαμε ως μεθοδολογία των τριών εκπαιδευτικών μας ερευνών διενεργείται σε ένα πλαίσιο που επιτρέπει την

προσαρμογή στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκάστοτε έρευνας, και δεν κινείται σε ένα αναλυτικό περίγραμμα που δεσμεύει τα βήματα των εκπαιδευτικών σε προκαθορισμένες δραστηριότητες (Hopkins, 1985). Συγκεκριμένα, υιοθετήσαμε το μοντέλο του St. Kemmis, (1980). Σύμφωνα με αυτό, μια ΕΔ αναπτύσσεται σε τέσσερις φάσεις: τη φάση του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του στοχασμού, που αποτελεί το υπόβαθρο για τον επανασχεδιασμό, την ανάπτυξη και την παρατήρηση μιας νέας δράσης βάσει ενός αναθεωρημένου σχεδίου κοκ.. Έτσι, η ΕΔ δεν είναι μια γραμμικού τύπου μεθοδολογία, που αρχίζει από το σχεδιασμό και καταλήγει στην αξιολόγηση, αλλά μια ανοικτή, κυκλική και σπειροειδής διαδικασία, όπου κάθε κύκλος οδηγεί σε έναν επόμενο και με αφετηρία μικρές αλλαγές ή παρεμβάσεις, η ΕΔ θα προχωράει προς πιο εκτεταμένες αλλαγές, για να κατευθυνθεί στη συνέχεια σε πιο γενικές μεταρρυθμίσεις των πολιτικών ή πρακτικών (Kemmis & McTaggart 1988).

Σε καθεμιά από τις έρευνες που συντονίζουμε, κάθε ερευνήτρια από μας συμμετέχει με δύο ρόλους: είτε με ρόλο «διευκολυντή» στην έρευνα που συντονίζει, είτε με ρόλο «κριτικού φίλου» στις δύο άλλες έρευνες. Ως *διευκολυντής, εξωτερικός συνεργάτης (facilitator)* της έρευνας, καθεμιά από μας αναλαμβάνει ένα διευκολυντικό και συμβουλευτικό ρόλο και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς ερευνητές όχι ως ένας «ειδικός» με έτοιμα ερευνητικά ερωτήματα και εργαλεία, αλλά ως συνεργάτης, σύμβουλος και συντονιστής (Κατσαρού & Τσάφος 2003). Ως *κριτικός φίλος (critical friend)*, καθεμιά από μας συμμετέχει στις δύο άλλες έρευνες ως ένα άτομο που εμπιστεύεται ο διευκολυντής, κατανοεί τις πεποιθήσεις του, αλλά είναι και εποικοδομητικά κριτικό (Ovens 1991). Στην εξέλιξη των τριών εκπαιδευτικών ερευνών, η καθεμιά από εμάς εμπλέκεται με υποβοηθητικό ρόλο στις φάσεις ανατροφοδότησης, του κριτικού στοχασμού ή της συλλογής δεδομένων, για να προβάλλει την οπτική της ή να προσφέρει εναλλακτικές ερμηνείες, ιδέες για επόμενα βήματα ή προσωπικές εμπειρίες (Ovens 1991, Lomax 1996).

Στο νηπιαγωγείο, μέσα από την ΕΔ εξετάζονται τα πολλαπλά επίπεδα εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η συμμετοχή των γονιών στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του περιβαλλοντικού προγράμματος δράσης, το οποίο είναι προσανατολισμένο στις αρχές του αειφόρου σχολείου και της κοινότητας μάθησης. Το σύνολο των

δράσεων πραγματοποιούνται στο χώρο του νηπιαγωγείου, του σπιτιού των μαθητών και της τοπικής κοινότητας. Έτσι, η κυκλική και σπειροειδής διαδικασία της ΕΔ ξεκινάει από τα τρία τμήματα του σχολείου και διαχέεται στις οικογένειες των μαθητών του νηπιαγωγείου, με σκοπό να επεκταθεί στην τοπική κοινότητα. Επομένως, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των δράσεων και παρεμβάσεων πραγματοποιούνται εντός των τάξεων του νηπιαγωγείου (πρώτος κύκλος), εντός των σπιτιών των μαθητών (δεύτερος κύκλος) και εντός της τοπικής κοινότητας (τρίτος κύκλος). Οι τρεις αυτοί κύκλοι της σπείρας διαδέχονται ο ένας τον άλλο στηριζόμενοι στη συστηματική παρατήρηση, το στοχασμό και την αξιολόγηση, τον επανασχεδιασμό και την αναθεώρηση του σχεδίου που πραγματοποιείται από τις νηπιαγωγούς, τα παιδιά, τους γονείς τους και την ερευνήτρια. Οι σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται μέσω της ΕΔ αφορούν την ερευνήτρια με τις νηπιαγωγούς, τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και τους γονείς τους, τις νηπιαγωγούς με τους μαθητές και τους γονείς τους και τέλος, τη σχολική κοινότητα (παιδιά, νηπιαγωγοί, προϊσταμένη του νηπιαγωγείου, βοηθητικό προσωπικό, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων) με την τοπική κοινωνία και τους φορείς της.

Στο δημοτικό σχολείο, η ΕΔ διευκολύνει τη δημιουργία μιας πλατφόρμας επικοινωνίας ανάμεσα στην ερευνήτρια, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τους οργανώνεται στις τέσσερις κυκλικά επαναλαμβανόμενες φάσεις του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του στοχασμού. Στις συναντήσεις που πραγματοποιούνται σε εβδομαδιαία συχνότητα, οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές ενθαρρύνονται στον στοχασμό και αναστοχασμό επί των υλοποιούμενων δράσεων, καθώς και στον από κοινού σχεδιασμό της δράσης τους. Στην παρατήρηση της δράσης εμπλέκονται μέσω της συλλογής δεδομένων όλοι οι πρωταγωνιστές της ερευνητικής διαδικασίας (ερευνήτρια, εκπαιδευτικοί, μαθητές). Η σπειροειδής διαδικασία της ΕΔ προσεγγίζεται ως εξής: με αφετηρία την μικρή κλίμακα της τάξης, οι αρχές του αειφόρου σχολείου και της κοινότητας μάθησης δοκιμάζονται στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική των μαθητικών ομάδων, για να διαχυθούν στη συνέχεια στη μεγαλύτερη κλίμακα του σχολείου και να κατευθυνθούν στο τέλος στην ακόμα μεγαλύτερη κλίμακα της γειτονιάς και της τοπικής κοινωνίας. Επομένως, οι δράσεις και οι παρεμβάσεις εντός της τάξης, του σχολείου και της γειτονιάς συγκροτούν τους τρεις αντίστοιχους κύκλους μιας σπείρας, όπου η διαδοχή από τον

πρώτο (τάξη), στο δεύτερο (σχολείο) και στη συνέχεια στον τρίτο κύκλο (γειτονιά), συνοδεύεται από μια διεύρυνση τόσο του πλήθους των ατόμων που εμπλέκονται και συμμετέχουν όσο κυρίως από μια διεύρυνση των στόχων και των προκλήσεων που τροφοδοτούν ένα συνεχώς αναθεωρημένο σχέδιο.

Στο ΚΠΕ, η έρευνα δράσης δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς της παιδαγωγικής ομάδας να γίνουν οι ίδιοι ερευνητές του έργου τους. Ακολουθώντας τις φάσεις της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας (σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, στοχασμός) οι εκπαιδευτικοί με τη συμβολή της ερευνήτριας, επεξεργάζονται τα ζητήματα που τους απασχολούν περισσότερο και θεωρούν ότι απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση. Κατά την εξέλιξη της έρευνας, εντοπίζουν τους παράγοντες που διαμορφώνουν την πρακτική τους, οι οποίοι μπορεί να σχετίζονται με την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία ή με το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται και συνερευνούν τους παράγοντες που ευθύνονται για τις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν. Συνεργάζονται σε μια τακτική βάση, σχεδιάζουν αλλαγές στον τρόπο εργασίας (στα εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια, και άλλες δράσεις), εφαρμόζουν τις αλλαγές, παρατηρούν τα αποτελέσματα, αναστοχάζονται και επανασχεδιάζουν στηριζόμενοι στον κριτικό διάλογο. Σταδιακά και βαθμιαία, εμβαθύνουν όλο και περισσότερο στην πρακτική τους, υιοθετώντας μια κυκλική και σπειροειδή διαδικασία προσέγγισης σε όλες τις εκπαιδευτικές δράσεις του ΚΠΕ (εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια, άλλες δράσεις του ΚΠΕ). Μέσα από μια τέτοια διαδικασία διερεύνησης και βελτίωσης της πρακτικής τους, συνειδητοποιούν τις δυνατότητες που δίνει η συνεργασία και ο στοχαστικοκριτικός διάλογος. Η ΕΔ προσφέρει, λοιπόν, τα μεθοδολογικά εργαλεία που ενθαρρύνουν τη λειτουργία της παιδαγωγικής ομάδας ως μια κοινότητας μάθησης που ερευνά το έργο της και υιοθετεί πρακτικές προς την κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης. Συγχρόνως, όλη η διαδικασία συνεισφέρει στην πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας...

Με δεδομένο ότι το αειφόρο σχολείο συνιστά μια καινοτομία στις δομές του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά κι ένα πεδίο ανεξερεύνητο σε αρκετές όψεις και διαστάσεις του, σχεδιάζεται η διεξαγωγή της έρευνάς μας σε τρεις εκπαιδευτικούς οργανισμούς: νηπιαγωγείο, σχολείο, ΚΠΕ. Οι τρεις

διδασκαλικές έρευνες εστιάζουν στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να υιοθετήσει αρχές και πρακτικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και να μετασχηματιστεί από ένα γραφειοκρατικό οργανισμό μετάδοσης της γνώσης σε μια κοινότητα μάθησης. Η εμπειρία μας ως μέλη της κοινότητας μάθησης του ΚΕΜΕΠΕ συμβάλλει καθοριστικά στη συγκεκριμένη ερευνητική μας επιλογή.

Στο νηπιαγωγείο, οι αρχές της κοινότητας μάθησης και του αειφόρου σχολείου επιχειρούνται με την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών, των παιδιών, των γονέων τους και της συντονίστριας της έρευνας. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στην εμπλοκή των γονέων (parental involvement) στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο στο επίπεδο του σχολείου όσο και στο επίπεδο του σπιτιού. Η εμπλοκή των γονέων εκλαμβάνεται ως το κλειδί για το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη τοπική κοινότητα, επιδιώκοντας να κινητοποιήσει το σημερινό νηπιαγωγείο προς την κατεύθυνση της αειφορίας.

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

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ali Khan, S. (1996). A vision of a 21st-century community learning centre. In: J. Huckle & S. Sterling (Eds), *Education for Sustainability*, (pp. 222-227). London: Earthscan.

Altrichter H., Posch P. & Somekh B. (2001). «Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους Έρευνας Δράσης», (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bezzina, C. & Testa, S. (2005). Establishing schools as professional learning communities: perspectives from Malta, *European Journal of Teacher Education*, 28(2), σ. 141-150.

Carr, W. & Kemmis S. (1997). «Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και Έρευνα Δράσης» (μτφρ. Αλ. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη), Αθήνα: Εκδόσεις Κώδικας.

Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organisations, *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 129-139.

Dufour, R.P. (1997). The school as Learning Organisation: Recommendations for school improvement, *NASSP Bulletin*, 81, pp. 81-87.

Dufour, R.P. (2004). What is a 'professional learning community'? *Educational Leadership*, 61(8), pp. 6-11.

Eaker, R., and DuFour, R. (2002). *Getting Started: Reculturing Schools to become Professional Learning Communities*. Indiana USA: National Education Service.

Elliot, J. (1991). "Action Research for Educational Change", Milton Keynes - Extending the Horizons of Action Research, Norwich: Carn Publications, pp. 29-33.

Fullan, M. & Ballew, A. (2001b). *Leading in a Culture of Change: Personal Action Guide and Workbook*. San Francisco: Jossey-Bass.

Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform, *Educational Administration Quarterly*, 42, pp. 124-156.

Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes, *Applied Environmental Education and Communication*, 4, 339-351.

Hazellener, P. (1983). *Parent education and involvement in relation to the school and the parents of school-aged children*. Norwood, N J: Adler Publishing.

Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press.

Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London and New York: Cassell Education.

Jensen, B.B. (2005). Education for Sustainable Development-Building Capacity and Empowerment, *conference report on Education for Sustainable Development*, Denmark: Esbjerg.

Kemmis, St. & McTaggart, R. (eds) (1988). *The Action Research Planner*, Victoria: Deakin University Press.

Kemmis, St. (1980). *Action Research in Retrospect and Prospect*, paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education, Sydney, 6-9 November 1980.

Klette, K. (1997). *Teacher individuality, teacher collaboration and repertoire-building: some principal dilemmas*, *Teachers and Teaching*, 3(2), σ. 243-245.

Kougioumtzis, K. & Patriksson, G. (2009). *School-based teacher collaboration in Sweden and Greece: formal cooperation, deprivatized practices and personalized interaction in primary and lower secondary schools*, *Teachers and teaching: Theory and practice*, 15(1), σ. 131-154.

Lomax, P. (ed) (1996). *Quality Management in Education: Sustaining the vision through action research*, London and New York: The Falmer Press or Routledge, pp. 153-154

Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: SUNY Press

Ovens, P. (1991). *Getting started on Action Research*, Philadelphia: Open University Press.

Posch P. (2003). Action Research in Austria: a review, *Educational Action Research*, Vol. 11, No. 2, 2003, pp. 233-246.

Posch, P. (1998). *The ecologisation of schools in Austria*. PEB Exchange, Programme on Educational Building, 1998/5, OECD Publishing.

Pugh, G. (1985). Parents and Professional in Partnership: Issues and Implications. *Papers from a National Children's Bureau study day held in London on October*, pp 3-9.

Rovai, A.P. (2002). Building a sense of community at a distance, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (1), Retrieved January 05, 2005 from <http://www.irrodl.org/content/v3.1/rovai.html>

Snell, P., Miguel, N. & East, J. (2009). Changing directions: participatory action research as a parent involvement strategy. *Educational Action Research*, Vol. 17, No. 2, 2009, pp.239–258.

Sterling, S. (1996). Education in Change, In: J. Huckle & S. Sterling (eds), *Education for sustainability* (σσ. 18-39). London: Earthscan.

Sterling, S. (2002). *Sustainable Education*. Schumacher Briefings No 6. Bristol: Green Books.

Tal, R.T. (2004). Community-based environmental education—a case study of teacher-parent collaboration. *Environmental Education Research*, Vol. 10, No. 4, 2004, pp. 523-543.

Thornton, H. (2006). Teachers talking: the role of collaboration in secondary schools in Bangladesh, *Compare*, 36(2), σ. 181-196.

Tomlinson, S. (1995). *Parental Involvement: Developing networks between home, school and Community*. London: Cassell.

Uzzell, D. (1999). Education for environmental action in the community: new roles and relationships. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 397-413.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, Cambridge.

Wolfendale, S. (1985). *Parental Participation in Children's Development and Education*. London: Gordon and Breach Science Publishers.

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου - οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Φλογαΐτη, Ε. & Δασκολιά, Μ. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα «αειφόρο» μέλλον. Στο Π. Α. Αγγελίδης & Γ. Γ. Μαυροειδής (επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του Μέλλοντος*, Τ. Β΄, σελ. 281-302, Αθήνα: Τυπωθήτω-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ