



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΠΜΣ «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Αγωγή Υγείας: απόψεις νηπιαγωγών της Ρόδου για τις διατροφικές συνήθειες των νηπίων.

Γκιάτα Αντωνία Δήμητρα

ΜΕΛΗ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Παπαβασιλείου Βασίλειος	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων
Καΐλα Μαρία	Ομότιμη Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος
Μόγιας Αθανάσιος	Επίκουρος καθηγητής	Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο	Μέλος

Ρόδος 2023

Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα
Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του
Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstact.....	8
Κατάλογος Πινάκων.....	10
Κατάλογος Γραφημάτων.....	12
Ευχαριστίες.....	13
Εισαγωγή.....	14
Κεφάλαιο 1^ο.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Περιβάλλον και Αειφορία.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
1.1 Περιβαλλοντικά προβλήματα.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
1.1.1 Ατμοσφαιρική ρύπανση.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
1.1.2 Ρύπανση του εδάφους.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
1.1.3 Υποβάθμιση των υδάτων.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
1.1.4 Προβλήματα φυτοφαρμάκων και χημικών λιπασμάτων.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
1.1.5 Επιπτώσεις από τη ρύπανση..	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
1.1.6 Κλιματική αλλαγή.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
1.2 Αιτίες πρόκλησης της ρύπανσης ..	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
1.2.1 Ανθρωπογενείς δραστηριότητες.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
σελιδοδείκτης.	
1.2.2 Υπερπαραγωγή αγαθών.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
1.2.3 Υπερκατανάλωση προϊόντων	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
1.2.4 Αστικοποίηση.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
1.3 Αειφόρος ανάπτυξη.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
1.3.1 Ορισμός έννοιας.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
1.3.2 Χαρακτηριστικά της βιώσιμης ανάπτυξης.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
σελιδοδείκτης.	
1.3.3 Συμπόρευση των πυλώνων....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
1.3.4 Παγκόσμιοι στόχοι για Βιώσιμη ανάπτυξη.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
σελιδοδείκτης.	
1.3.5 Η πορεία της Ατζέντας 2030 στην Ελλάδα.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
σελιδοδείκτης.	
Κεφάλαιο 2ο.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Εκπαίδευση και αειφορία.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
2.1 Ατζέντα 2030 για την εκπαίδευση	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
2.1.1 Η πορεία εξέλιξης.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.

- 2.1.2 Η ποιοτική εκπαίδευση (Στόχος 4) στην Ελλάδα..... **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 2.2 Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 2.2.1 Η φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την αειφορία **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 2.2.2 Σκοποί – στόχοι**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 2.3 Αειφόρο σχολείο.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 2.3.1 Αναγκαιότητα του αειφόρου σχολείου.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 2.3.2 Επίπεδα λειτουργίας σχολείου και αειφορία ...**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 2.3.3 Σχολικό περιβάλλον και αειφορία**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 2.3.4 Η Διοίκηση – ηγεσία του αειφόρου σχολείου .**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 2.3.5 Βιωματική Μάθηση**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 2.3.6 Ο υπαίθριος χώρος ως πεδίο μάθησης.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 2.4 Δια βίου μάθηση – εκπαίδευση**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 2.4.1 Οφέλη από τη δια βίου μάθηση**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 2.5 Η σημασία της ενεργοποίησης του πολίτη**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- Κεφάλαιο 3^οΣφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- Αγωγή υγείας και διατροφή.....Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 3.1 Αγωγή υγείας**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 3.1.1 Αγωγή υγείας και σχολείο**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 3.2 Διατροφή και διατροφική αγωγή..**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών
.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 3.3.1 Το οικογενειακό περιβάλλον.**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 3.3.2 Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 3.3.3 Οι φίλοι.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 3.3.4 Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες .**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
- 3.4 Το σύγχρονο νηπιαγωγείο και η διατροφική αγωγή **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

3.4.1 Σκοποί και στόχοι των προγραμμάτων διατροφικής αγωγής.....**Σφάλμα!**
Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.

Κεφάλαιο 4°.....	85
Μεθοδολογία της έρευνας	85
4.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	85
4.2 Μέσο συλλογής δεδομένων	86
4.3 Ερευνητική διαδικασία	87
4.4 Το δείγμα της έρευνας	88
4.5 Η τεχνική συλλογής δεδομένων	93
4.6 Περιορισμοί της έρευνας	93
Κεφάλαιο 5°	95
Περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας	95
5.1 Απόψεις του δείγματος σχετικά με τις διατροφικές συνήθειες των νηπίων ..	95
5.2 Απόψεις του δείγματος σχετικά με τα ζητήματα παχυσαρκίας	98
5.3 Απόψεις του δείγματος σχετικά με την ισορροπημένη διατροφή	104
5.4 Απόψεις του δείγματος σχετικά με την αγωγή υγείας	108
Κεφάλαιο 6°	114
Επαγωγική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων	114
6.1 Γενικά	114
6.2 Ανάλυση των αποτελεσμάτων ως προς την ηλικία	114
6.3 Ανάλυση των αποτελεσμάτων ως προς περαιτέρω σπουδές	116
6.4 Ανάλυση των αποτελεσμάτων ως προς την προϋπηρεσία	117
6.5 Ανάλυση των αποτελεσμάτων ως προς την ενημέρωσή τους για θέματα αγωγής υγείας των νηπίων	118
Συζήτηση – Συμπεράσματα	120
Προτάσεις	123
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	124

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια ένα ζήτημα το οποίο έχει αρχίσει και απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα και όχι μόνο, είναι οι διατροφικές αξίες των παιδιών μιας και τα ποσοστά παχυσαρκίας μικρών παιδιών ακολουθούν όλο και περισσότερο ανοδική πορεία. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μία προσπάθεια να προσεγγίσει το συγκεκριμένο πρόβλημα και να αναδείξει τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις διατροφικές συνήθειες των νηπίων και την αγωγή υγείας. Έτσι λοιπόν οι εργασίες έχει διαχωριστεί σε δύο μέρη όπου το πρώτο είναι το θεωρητικό μέρος και το δεύτερο η μεθοδολογία της έρευνας. Το πρώτο μέρος διαχωρίστηκε σε τρία κεφάλαια όπου στο πρώτο γίνεται μία προσπάθεια να προσεγγιστεί η έννοια του περιβάλλοντος και της αειφορίας. Πιο συγκεκριμένα, αναδεικνύονται βάση της βιβλιογραφίας τα περιβαλλοντικά προβλήματα, οι αιτίες πρόκλησης της ρύπανσης και αποσαφηνίζεται εννοιολογικά η αειφόρος ανάπτυξη. Στο δεύτερο κεφάλαιο το ενδιαφέρον στρέφεται στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, διατυπώνονται οι στόχοι και οι σκοποί της, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα του αειφόρου σχολείου αλλά και η συμβολή της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο, που αποτελεί και τη βάση της παρούσας εργασίας, προσεγγίζεται το ζήτημα της αγωγής υγείας και διατροφής. Στην ουσία αναδεικνύεται ο ρόλος της αγωγής υγείας στο σχολείο, διατυπώνονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών και προσεγγίζεται ο ρόλος του σύγχρονου νηπιαγωγείου στη διατροφική αγωγή.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε προκειμένου να πλαισιώσει τη συγκεκριμένη εργασία και μέσα από τα ευρήματα της να διεξαχθούν έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα για το υπό διερεύνηση ζήτημα. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να αναδειχθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών της Ρόδου ως προς τις διατροφικές συνήθειες των νηπίων και την αγωγή υγείας. Στην έρευνα συμμετείχαν 153 νηπιαγωγοί και ως μέσο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ενώ τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και βασίστηκε σε αυτά η ερευνητική διαδικασία ήταν τα εξής τέσσερα: 1) Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για τις διατροφικές συνήθειες των νηπίων; 2) Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για τα ζητήματα παχυσαρκίας των νηπίων; 3) Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για τα θέματα διατροφής και υγείας των νηπίων; και 4) Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για την εφαρμογή της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο;

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας αλλά και την επαγωγική στατιστική ανάλυση τους όσον αφορά το φύλο, την ηλικία, τον τίτλο σπουδών, τα χρόνια προϋπηρεσίας και το κατά πόσο ενημερώνονται οι νηπιαγωγοί για θέματα αγωγής υγείας ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας όπου σε αυτό το σημείο διαπιστώνεται αν οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν προγράμματα αγωγής υγείας κατά τη διδακτική διαδικασία, αν γνωρίζουν την αξία της και τα οφέλη που μπορεί να παρέχει, αν γνωρίζουν τις αξίες των τροφών και αν παρατηρούν εσφαλμένες διατροφικές συνήθειες στα παιδιά. Παρόλα αυτά, η αξία της αγωγής υγείας αναδεικνύεται εμβρόντητα και οι τομείς που μπορεί να συμβάλει ενέχουν σημαντικό ρόλο στη σωστή και αποτελεσματική ανάπτυξη των παιδιών τόσο σε σωματικό όσο και σε ψυχικό επίπεδο. Τέλος, έχοντας ως εφελτήριο τη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιούνται ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές δράσεις με απώτερο σκοπό να αποσαφηνιστούν αποτελεσματικότερα πιθανά μεμπτά σημεία του εν λόγω ζητήματος.

Abstact

In recent years, an issue that has begun to concern the educational community and not only, is the nutritional values of children, since the obesity rates of young children are increasingly on the rise. Taking this into account, this thesis is an attempt to approach the specific problem and highlight the views of kindergarten teachers on the eating habits of infants and health education. Thus, the work has been divided into two parts where the first is the theoretical part and the second is the research methodology. The first part was divided into three chapters where in the first an attempt is made to approach the concept of environment and sustainability. More specifically, based on the literature, the environmental problems, the causes of pollution are highlighted and the concept of sustainable development is clarified. In the second chapter, the focus is on education for sustainable development, its goals and objectives are formulated, the necessity of the sustainable school is highlighted, but also the contribution of lifelong learning and education. Finally, in the third chapter, which forms the basis of this thesis, the issue of health and nutrition education is approached. In essence, the role of health education at school is highlighted, the factors that influence children's eating habits are formulated and the role of the modern kindergarten in nutritional education is approached.

In the second part of the work, the results of the research carried out in order to frame the specific work and through its findings to draw valid and reliable conclusions about the issue under investigation are presented in detail. The purpose of the research was to highlight the views of kindergarten teachers in Rhodes regarding the eating habits of infants and health education. 153 kindergarten teachers participated in the research and the electronic questionnaire with closed and open-type questions was chosen as a means of data collection. Finally, the research questions that were asked and the research process was based on them were the following four: 1) What are the kindergarten teachers' opinions about the eating habits of toddlers? 2) What are the views of kindergarten teachers on the issues of childhood obesity? 3) What are the views of kindergarten teachers on the issues of nutrition and health of infants? and 4) What are the kindergarten teachers' views on the implementation of health education in kindergarten?

After the presentation of the research results as well as their inductive statistical analysis in terms of gender, age, degree, years of experience and whether kindergarten teachers are informed about health education issues follow the conclusions of the research where at this point it is established whether the kindergarten teachers use health education programs during the teaching process, whether they know its value and the benefits it can provide, whether they know the values of food and whether they observe incorrect eating habits in children. Nevertheless, the value of health education is evident and the areas it can contribute play an important role in the proper and effective development of children both physically and mentally. Finally, having this specific research as a springboard, some proposals are made for future research actions with the ultimate goal of clarifying possible seventh points of the issue in question more effectively.

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 : Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος με βάση το βαθμό που περιλαμβάνονται συγκεκριμένες τροφές στο πρωινό των παιδιών

Πίνακας 2 : Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το αν θεωρούν πως τα παιδιά καταναλώνουν σχεδόν καθημερινά τα παρακάτω είδη διατροφής

Πίνακας 3 : Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το ποιες τροφές και σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι καταναλώνονται από τα παιδιά τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα

Πίνακας 4 : Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά το κατά πόσο ευθύνονται οι γονείς για τις παρακάτω διατροφικές συνήθειες των παιδιών

Πίνακας 5 : Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το βαθμό που πιστεύουν ότι χρησιμοποιούν τα παιδιά στο δεκατιανό τους στο νηπιαγωγείο τα παρακάτω είδη τροφής

Πίνακας 6 : Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το αν υποστηρίζουν ότι οι παρακάτω παράγοντες αφορούν τα αίτια της παιδικής παχυσαρκίας

Πίνακας 7 : Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το βαθμό που πιστεύουν ότι οι παρακάτω παράγοντες συμβάλλουν στην παχυσαρκία των παιδιών

Πίνακας 8 : Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με την κατανάλωση ορισμένων τροφών από τα παιδιά

Πίνακας 9 : Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το αν θεωρούν ωφέλιμες τις παρακάτω τροφές να καταναλώνονται από τα παιδιά

Πίνακας 10 : Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το βαθμό που επηρεάζουν οι παρακάτω παράγοντες τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών

Πίνακας 11 : Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το κατά πόσο τα παρακάτω προγράμματα να πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην αγωγή υγείας

Πίνακας 12 : Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το κατά πόσο η αγωγή υγείας συμβάλει στους παρακάτω τομείς

Πίνακας 13 : Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το κατά πόσο η αγωγή υγείας συμβάλει στους παρακάτω τομείς στα παιδιά

Πίνακας 14 : Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τις διατροφικές συνήθειες των νηπίων και ποιες τροφές περιλαμβάνονται στο πρωινό των παιδιών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

Πίνακας 15 : Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τις διατροφικές συνήθειες των νηπίων και ποιες τροφές καταναλώνονται τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα από τα παιδιά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

Πίνακας 16 : Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τα ζητήματα παχυσαρκίας των νηπίων και ποιοι παράγοντες αφορούν στην παιδική παχυσαρκία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

Πίνακας 17 : Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με την παιδική παχυσαρκία και στους παράγοντες που συμβάλλουν στην παχυσαρκία των παιδιών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

Πίνακας 18 : Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με την ισορροπημένη διατροφή και τις τροφές που είναι ωφέλιμο να καταναλώνονται από τα παιδιά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

Πίνακας 19 : Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με την αγωγή υγείας και σε ποιους τομείς συμβάλλει για τα παιδιά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

Πίνακας 20 : Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με την αγωγή υγείας και σε ποιους τομείς συμβάλλει για να υιοθετηθούν από τα παιδιά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

Κατάλογος Γραφημάτων

Διάγραμμα 1: Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος με βάση το φύλο

Διάγραμμα 2: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος με βάση την ηλικιακή ομάδα

Διάγραμμα 3: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος με βάση την κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών

Διάγραμμα 4: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος με βάση την παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης ή σεμιναρίου αγωγής υγείας

Διάγραμμα 5: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

Διάγραμμα 6: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με το αν έχουν πραγματοποιήσει κάποιο πρόγραμμα αγωγής υγείας μέσα στην τάξη

Διάγραμμα 7: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με το αν ενημερώνονται για θέματα αγωγής υγείας των νηπίων

Διάγραμμα 8: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τις πηγές ενημέρωσης που αφορούν σε θέματα αγωγής υγείας

Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες εκφράζονται προς τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις, τις εμπειρίες και την υποστήριξη που μας χάρισαν σε αυτό το ταξίδι. Ιδιαίτερες ευχαριστίες, εκφράζονται προς τον διδάσκοντα κ. Τζαμπερή Νεζάμ για την καθοδήγηση και ανεκτίμητη βοήθεια του στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά όλους αυτούς που βοήθησαν προκειμένου να συλλεχθούν και να επεξεργαστούν τα απαραίτητα δεδομένα για τη διεξαγωγή ης παρούσας έρευνας.

Εισαγωγή

Στην παιδική ηλικία η διατροφή ενέχει σημαντικό ρόλο για την υγεία και την ανάπτυξη των παιδιών καθώς επηρεάζει και τη μετέπειτα ζωή τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι από την αρχή η κάλυψη των διατροφικών αναγκών αποτελούσε υψίστη σημασία για τις κοινωνίες αλλά και η ανεύρεση τροφής που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορική εξέλιξη του ανθρώπου, εύκολα μπορεί να καταλάβει κανείς πως η διατροφή αποτελεί μία από της σημαντικότερες ανάγκες και συνδέεται με τις πολιτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές εξελίξεις. Έτσι με το πέρασ των χρόνων οι άνθρωποι έχουν μεταβάλει το διατροφολόγο τους φτάνοντας στο σήμερα όπου η αλλαγή των διατροφικών συνηθειών είναι ολοκληρωτική. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, μέσα από την παρούσα διπλωματική γίνεται μία προσπάθεια να προσεγγίσουμε τις διατροφικές συνήθειες των νηπίων και την αγωγή υγείας. Στα σχολεία, η αγωγή υγείας εστιάζει στην πρακτική εφαρμογή ώστε να αναπτυχθούν δεξιότητες σχετικές με την υγεία. Ειδικότερα, στο σχολείο σκοπός της αγωγής υγείας είναι να αποκτήσουν οι μαθητές τις απαραίτητες ικανότητες και να υιοθετήσουν συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, προκειμένου να εξελιχθούν σε υγιείς ενήλικες. Η ισορροπημένη διατροφή, αποτελεί στις μέρες μας συχνό αντικείμενο προβληματισμού και συζητήσεων. Προκειμένου ένα διαιτολόγιο να θεωρείται ισορροπημένο, πρέπει να περιλαμβάνει σωστή αναλογία υδατανθράκων, πρωτεϊνών και λιπιδίων, καθώς και βιταμινών και ιχνοστοιχείων, δηλαδή τη λεγόμενη Μεσογειακή Διατροφή.

Η Διατροφική Αγωγή στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αφορά την προσωπική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού. Ο ρόλος κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος ανεξαρτήτως βαθμίδας, στην προαγωγή της υγείας και στη θεμελίωση ενός υγιεινού τρόπου ζωής είναι καταλυτικός, επηρεάζοντας και διαμορφώνοντας τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών. Όσον αφορά τώρα την προσχολική εκπαίδευση, κύριος σκοπός ενός προγράμματος διατροφής στο σύγχρονο νηπιαγωγείο είναι η προαγωγή σωματικής υγείας των μαθητών με την υιοθέτηση υγιεινών διατροφικών συνηθειών. Μέσα από προσεγγίσεις και πρακτικές δηλαδή να μεταφέρουμε στα παιδιά προσχολικής ηλικίας όχι μόνο τις κατάλληλες γνώσεις αλλά την κινητοποίηση της αλλαγής των συμπεριφορών όσο αφορά τη διατροφή τους (Χασαπίδου & Φαχαντίδου, 2018).

Εν κατακλείδι, η σημασία της αγωγής υγείας είναι πλέον αποδεδειγμένη ενώ στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, η διατροφική αγωγή συνδέεται τόσο με τη μαθησιακή περιοχή της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης όσο και με τη μαθησιακή

περιοχή της φυσικής αγωγής. Τα νηπιαγωγεία και γενικώς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, έχουν αναγνωρισθεί ως ένας από τους θεμελιώδεις θεσμούς για την προαγωγή της υγείας και την καθιέρωση της υγιεινής διατροφής και του τρόπου ζωής γεγονός που μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της διατροφής των νηπίων υιοθετώντας συνήθειες με υψηλή διατροφική αξία.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 1^ο:

Περιβάλλον και Αειφορία

1.1 Περιβαλλοντικά προβλήματα

Το περιβάλλον έρχεται αντιμέτωπο με ποικιλία προβλημάτων εξαιτίας της ανθρώπινης παρέμβασης. Τα συγκεκριμένα προβλήματα είναι απόρροια από τις επιλογές των σύγχρονων ανθρώπων και την καθημερινότητά τους. Σύμφωνα με τους Negev et. al. (2010), το μέγεθος των περιβαλλοντικών προβλημάτων αντανακλά το πολιτισμικό μας σύστημα, τον τρόπο αντίληψης του εαυτού μας σε σχέση με το συνολικό οικοσύστημα της γης, του τρόπου ζωής που ο κάθε άνθρωπος έχει επιλέξει ακόμα και τις αξίες.

Ο άνθρωπος, στην προσπάθειά του να καλύψει τις ανάγκες του οδήγησε να πραγματοποιηθεί ανεξέλεγκτη ανάπτυξη της τεχνολογικής και βιομηχανικής εξέλιξης και παραγωγής χωρίς όμως να υπολογιστούν οι επιπτώσεις προς το περιβάλλον. Με δεδομένο την εξέλιξη του πολιτισμού, οι άνθρωποι σταδιακά ανεξαρτητοποιήθηκαν από τις βιολογικές κοινότητες καθώς τις αντικατέστησαν με τις δικές τους δημιουργίες, που ανταποκρινόταν στις εκάστοτε ανάγκες και επιθυμίες τους, φτιάχνοντας το ανθρωπογενές περιβάλλον όπως έχει εξελιχτεί σήμερα.

Πλέον, τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι πολυάριθμα και σε έντονο βαθμό που επηρεάζουν όχι μόνο τις τοπικές κοινωνίες αλλά ολόκληρο τον πλανήτη (Δημητρίου, 2005). Η Λαζαρέτου (2002), χαρακτηρίζει τα περιβαλλοντικά ζητήματα σαν ένα βλαπτικό αποτέλεσμα που μερικές φορές ποικιλοτρόπως, είναι ανεπανόρθωτα, όπως για παράδειγμα, η καταστροφή του δάσους που προκαλείται από τις ανθρώπινες δράσεις και θέτει σε κίνδυνο ακόμα και την ίδια του την επιβίωση. Έτσι λοιπόν, για να περιοριστούν και να αντιμετωπιστούν όλα αυτά τα προβλήματα χρειάζονται πολλές ενέργειες και μία από αυτές είναι η πρόληψη προκειμένου να περιοριστεί η ρύπανση (Dong et.al., 2019).

1.1.1 Ατμοσφαιρική ρύπανση

Η ρύπανση του αέρα προκαλεί ολοένα και αυξανόμενη ανησυχία παγκοσμίως σε όλες τις αναπτυσσόμενες χώρες. Αυτού του είδους ρύπανση συμβαίνει όταν η ατμόσφαιρα ρυπαίνεται σε τέτοιο βαθμό που μπορεί να θεωρηθεί βλαβερός για την ανθρώπινη υγεία, το φυσικό περιβάλλον και όλη την ευημερία του. Όσο αυξάνεται η χρήση μηχανημάτων, μέσων μεταφοράς αλλά και οι βιομηχανικές εργασίες, είναι απόλυτα

λογικό να μειωθεί σε μεγάλο ποσοστό και η ποιότητα του αέρα που μας περιτριγυρίζει. Ακόμα, η αύξηση της συγκέντρωσης διαφόρων βλαβερών σωματιδίων και αερίων που απελευθερώνονται στην ατμόσφαιρα από τις δραστηριότητες των ανθρώπων και όχι μόνο, είναι λογικό να προκαλούν με το πέρασμα των χρόνων θέματα υγείας τους ανθρώπους αλλά και προβλήματα στο περιβάλλον (Παπαβασιλείου, 2015).

Αξίζει να σημειωθεί πως πέρα από τις ανθρωπογενείς πηγές ρύπανσης του αέρα υπάρχουν και οι άλλες που είναι φυσικές, όπως οι ηφαιστειακές εκρήξεις οι οποίες είναι πολύ πιο σοβαρές και η διάρκεια της επίδρασής τους είναι πολύ μεγάλη. Για παράδειγμα, οι ρύποι που δημιουργούνται από τέτοιου είδους εκρήξεις έχουν τη δυνατότητα να φτάσουν σε μεγάλο υψόμετρο της ατμόσφαιρας και σε συνδυασμό με την αντανάκλαση του φωτός του ήλιου μειώνεται η ατμοσφαιρική θερμοκρασία για ένα χρονικό διάστημα ή ακόμα και για χρόνια (Stewart et. al., 2022).

Θα μπορούσαμε να πούμε πως οι ατμοσφαιρικοί ρύποι διαχωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, στους κύριους, στους δευτερογενείς και στους ρύπους εσωτερικού και εξωτερικού χώρου. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται σε ρύπους οι οποίοι απελευθερώνονται απευθείας από την πηγή της ρύπανσης και διακρίνονται σε σταθερούς και κινητούς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα σε αυτήν την περίπτωση είναι οι καμινάδες των εργοστασίων. Στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν αυτοί που προέρχονται από την κύρια πηγή και στην πορεία ενώνονται τα χημικά τους συστατικά με άλλες ουσίες με τη βοήθεια του ήλιου και κατά αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται τοξικά στοιχεία. Τέλος, ρύποι εσωτερικού και εξωτερικού χώρου μπορούν να θεωρηθούν το μονοξείδιο του άνθρακα, το διοξείδιο του αζώτου και διάφορα άλλα σωματίδια που μπορούν να βρεθούν με ευκολία τόσο σε εξωτερικούς όσο και σε εσωτερικούς χώρους όπως είναι για παράδειγμα το κάπνισμα και ο καπνός από την καύση διαφόρων υλικών (Γεντετάκης, 2010).

1.1.2 Ρύπανση του εδάφους

Το έδαφος αποτελείται από ζωντανούς οργανισμούς και υλικά ανόργανων ουσιών, και όπως είναι φυσικό δέχεται το μεγαλύτερο βάρος της περιβαλλοντικής ρύπανσης. Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2015), το έδαφος θεωρείται ζωτικής σημασίας και μπορεί να χαρακτηριστεί ως το ανώτερο επίπεδο πετρωμάτων το οποίο προσφέρει η ζωή σε οργανισμούς μέσα από τον αέρα, την υγρασία και τα θρεπτικά συστατικά που παρέχει.

Η ρύπανση του εδάφους σε συνδυασμό με τα ποικίλα φαινόμενα όπως για παράδειγμα τις πλημμύρες, τη διάβρωση ακόμα και την αστικοποίηση, αποτελούν μία από

τις πιο μεγάλες απειλές της βιωσιμότητας των εδαφικών πόρων αλλά και της ανθρώπινης υγείας. Όλο αυτό συμβαίνει διότι οι τοξικές ουσίες μεταφέρονται μέσα από τα επιφανειακά και υπόγεια ύδατα, ενσωματώνονται στην τροφική αλυσίδα και μέσω των τροφών φτάνουν στον άνθρωπο που τα καταναλώνει. Κυρίως η ρύπανση του εδάφους παρατηρείται περισσότερο στις περιοχές όπου γίνονται έργα εξόρυξης ή εκεί που δημιουργούνται κανάλια και έργα αποστράγγισης για τις γεωργικές εκτάσεις. Τέλος, υπόγειους ρύπους μπορούμε να συναντήσουμε στις χωματερές, στα νεκροταφεία, στα απορροφητικά φρεάτια ακόμα και σε ξηρά πηγάδια που δέχονται λύματα (Λαζαρίδης, 2010).

1.1.3 Υποβάθμιση των υδάτων

Όταν γίνεται λόγος για ρύπανση των υδάτων υπονοείται η οποιαδήποτε μεταβολή στα χημικά, βιολογικά και φυσικά χαρακτηριστικά του νερού η οποία είναι πολύ πιθανόν υπό προϋποθέσεις να γίνει ζημιόγonos τόσο για το ανθρώπινο είδος όσο και για τους υπόλοιπους οργανισμούς που βρίσκονται πάνω στον πλανήτη. Η υποβάθμιση των υδάτων προκαλείται από την απελευθέρωση διάφορων ουσιών οι οποίες είτε κατακάθονται στα υδατικά συστήματα είτε διαλύονται στο όγκο του νερού. Οι συγκεκριμένοι ρύποι είναι πάρα πολλοί καθώς προέρχονται είτε από την ρύπανση της ατμόσφαιρας μέσω των απορροών της βροχής είτε από τους ρύπους του εδάφους (Ανδρεαδάκης, 2008).

Η βιομηχανική ανάπτυξη ξεκίνησε με όλο και μεγαλύτερη απαίτηση για ενέργεια, πηγή της οποίας υπήρξε και το νερό. Οι βιομηχανικές διεργασίες σε όλο το φάσμα της παραγωγής, καθώς για η ψύξη, προϋπόθεταν συνεχώς μεγαλύτερες υδάτινες ποσότητες ενώ ο αυξανόμενος πληθυσμός, ιδιαίτερα στις μεγάλες πόλεις, χρειαζόταν άφθονο, καθαρό και υγιεινό νερό (Τζαμπερής & Παπαβασιλείου, 2019α).

Το μεγαλύτερο ποσοστό του νερού πάνω στη γη δεν είναι άμεσα διαθέσιμο για χρήση στον άνθρωπο, ειδικά εάν δεν πραγματοποιηθεί η διαδικασία αφαλάτωσης. Είναι αποδεδειγμένα γνωστό πως το νερό είναι απαραίτητο για όλους τους ζωντανούς οργανισμούς αλλά και για την ανάπτυξη τους αφού είναι ζωτικής σημασίας, όμως εξακολουθεί να είναι μία από τις πιο ανυπεράσπιστες φυσικές πηγές (Sidiropoulos, 2014).

Υπάρχουν δύο είδη νερού, τα επιφανειακά και τα υπόγεια. Τα επιφανειακά συμπεριλαμβάνουν τα ποτάμια, τις λίμνες, τις θάλασσες, τα ρυάκια κ.ά. Κάποια από αυτά καταλήγουν στους ωκεανούς οι οποίοι κρατάνε τη μεγαλύτερη ποσότητα νερού. Λόγω της αύξησης του πληθυσμού και των παρεμβάσεων του ανθρώπου, η ανάγκη και η ζήτηση

για καθαρό νερό έχει αυξηθεί. Όσον αφορά τις αναπτυσσόμενες χώρες τα προβλήματα αυτά είναι συχνότερα διότι ο σχεδιασμός και ο τρόπος διαχείρισης αυτών των πόρων είναι ελλιπής και η οικονομική ενίσχυση ελάχιστη (Τσακίρης, 2013).

Η ρύπανση του νερού αποτελεί ένα από τα πλέον σοβαρά περιβαλλοντικά προβλήματα παγκοσμίως που απειλεί την ανθρώπινη ζωή και την ανάπτυξη. Αν ο άνθρωπος με τις ενέργειες του συμβάλλει στην υποβάθμιση των υδάτινων πόρων, λογικό είναι η ποιότητα του νερού τόσο στα ποτάμια όσο και στις υπόλοιπες μορφές του να απειλείται από την γρήγορη εκβιομηχάνιση, την αστικοποίηση και τις διάφορες άλλες επιλογές του. Όσον αφορά τώρα την υποβάθμιση των υπόγειων νερών, αυτό συμβαίνει συνήθως από διάφορα χημικά συστατικά όπως φυτοφάρμακα και λιπάσματα που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος, καθώς και η εναπόθεση μη επεξεργασμένων λυμάτων τα οποία είναι βλαβερά για πολλούς ζωντανούς οργανισμούς (Yi et.al.,2020).

Υπάρχουν δύο βασικές πηγές από τις οποίες προέρχεται η ρύπανση του νερού οι «point» και οι «μη point». Η πρώτη πηγή θεωρείται αυτή που μπορεί κανείς να καταλάβει το σημείο από το οποίο ξεκίνησε, όπως για παράδειγμα τα βιομηχανικά απόβλητα με τα υψηλά επίπεδα τοξικών χημικών ουσιών. Η δεύτερη πηγή είναι αυτή που με δυσκολία καταλαβαίνει κάποιος από πού και γιατί ξεκίνησε. Μερικά παραδείγματα αυτής της πηγής μπορούν να θεωρηθούν η γεωργία, η δασοκομία, τα απόβλητα ακόμα και τα εγκαταλειμμένα ορυχεία (Τσακίρης, 2013).

Η ρύπανση του νερού δεν αποτελεί μόνο πρόβλημα για το περιβάλλον αλλά και για όλους τους ζωντανούς οργανισμούς. Το νερό μπορεί να υποβαθμιστεί από ποικίλες πηγές τις περισσότερες όμως πραγματοποιείται από οργανικές και μη οργανικές ουσίες μέσα στη φύση. Δηλαδή, οι ποσότητες που καταναλώνουν το μεγαλύτερο μέρος του ζωικού βασιλείου και που περιέχουν βαρέα μέταλλα και οργανικούς ρύπους που πολύ πιθανό στο τέλος να καταλήξουν στον ανθρώπινο οργανισμό (Walsh & Kunaro, 2009).

1.1.4 Προβλήματα φυτοφαρμάκων και χημικών λιπασμάτων

Τα φυτοφάρμακα και τα χημικά λιπάσματα αποτελούν εργαλεία για τη βελτίωση ή ακόμα και την αύξηση της γεωργικής παραγωγής. Μπορεί να χρησιμοποιούνται για την αύξηση της γονιμότητας του εδάφους αλλά η συχνή χρήση τους προκαλεί αρκετά προβλήματα σε πολλούς τομείς του περιβάλλοντος, καθώς και στην υγεία του ανθρώπου. Οι ουσίες αυτές πρέπει να χρησιμοποιούνται με όριο και όταν είναι μεγάλη ανάγκη διότι η

αλόγιστη χρήση τους μπορεί να προκαλέσει ζημιά στις καλλιέργειες αλλά και υποβάθμιση του εδάφους (Panneerselvam et.al., 2022)

Με σκοπό την αύξηση των προϊόντων και των αγαθών το 1967 δημιουργήθηκε το κίνημα πράσινη επανάσταση σύμφωνα με το οποίο παράγονται τροποποιημένα τρόφιμα και σπόροι και γινόταν αλόγιστη χρήση λιπασμάτων, φυτοφαρμάκων και εντομοκτόνων για την παραγωγή περισσότερης σοδειάς. Το αρνητικό της χρήσης αυτών των ουσιών ήταν ότι είχε επιπτώσεις στο έδαφος, στα επιφανειακά νερά αλλά και στα υπόγεια (Chrysikou & Samara, 2009).

Προκειμένου να επιτευχθεί η ανάπτυξη του φυτικού βασιλείου είναι απαραίτητη η λήψη του διοξειδίου του άνθρακα από την ατμόσφαιρα, αλλά και το νερό που λαμβάνουν τα φυτά και τα δένδρα μέσα από το έδαφος με τη βοήθεια των ριζών τους. Ακόμη, χρειάζονται N και P τα οποία παίρνουν από το έδαφος με τη μορφή φωσφορικών και νιτρικών αλάτων. Επειδή όμως οι επαναλαμβανόμενες καλλιέργειες καθιστούν το έδαφος φτωχό και αδύναμο στις παραπάνω ουσίες, οι αγρότες κάνουν χρήση φωσφορούχων και αζωτούχων λιπασμάτων, προκειμένου να πετύχουν τη καλύτερη και πλουσιότερη παραγωγή. Ακόμα, οι γεωργοί χρησιμοποιούν και φυτοφάρμακα, όπως για παράδειγμα τα εντομοκτόνα και τα ζιζανιοκτόνα, στη προσπάθειά τους να απομακρύνουν ζιζάνια και έντομα και να προστατέψουν τις καλλιέργειές τους. Βέβαια η χρήση αυτών των φαρμάκων ενέχει μεγάλους κινδύνους, διότι τα φάρμακα αυτά έχει αποδειχθεί ότι είναι πηγές ρύπανσης που ρυπαίνουν το έδαφος και τα υπόγεια ύδατα τα οποία με τη σειρά τους περνούν μέσα στην τροφική αλυσίδα, με αποτέλεσμα όλες τις τοξικές ουσίες να καταλήγουν στο «πιάτο» του καταναλωτή. (Τζαμπερής και Παπαβασιλείου, 2019β)

1.1.5 Επιπτώσεις από τη ρύπανση

Την έννοια της ρύπανσης ο καθένας την αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο. Για να μειωθεί όμως η περιπλοκότητα του όρου οι περισσότεροι δίνουν έμφαση σε δύο κυρίες κατηγορίες οι οποίες είναι η κύρια και η μη κύρια πηγή προέλευσης της. Με αυτό τον τρόπο είναι πιο εύκολο να διαχωριστεί και στη συνέχεια να γίνουν αναφορές στις επιπτώσεις και στο τι αυτή προκαλεί στο περιβάλλον (Καραθανάσης, 2006).

Οι επιπτώσεις της ρύπανσης που μπορεί να χαρακτηριστεί και ως απειλή αυξάνονται κάθε μέρα, προκαλώντας μεγάλη ζημιά στην γη μέσα από τις ποικίλες δραστηριότητες των ανθρώπων και την αύξηση τους, η οποία βέβαια είναι ανεπανόρθωτη.

Για παράδειγμα, η καύση των ορυκτών καυσίμων εκπέμπει στην ατμόσφαιρα ποικίλα σωματίδια και διάφορους ρύπους οι οποίοι είναι τοξικοί για την φύση και το περιβάλλον. Η εναπόθεση τοξικών λυμάτων μέσα από τα εργοστάσια σε μορφή νερού και όχι μόνο δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στην υδρόβια ζωή της εκάστοτε περιοχής. Ακόμα, όσο περισσότερο πληθαίνει το ανθρώπινο είδος και μεγαλώνει το φαινόμενο της αστικοποίησης, αυτό οδηγεί στη μείωση των δασών που έχει κατά συνέπεια την υποβάθμιση της καλής ποιότητας του αέρα και τη μείωση του οξυγόνου. Μέσα από τους ρύπους της ατμόσφαιρας, την αποβολή πλαστικών απορριμμάτων κ.ά., μειώνεται ταυτόχρονα και η παραγωγικότητα του εδάφους κάτι το οποίο δημιουργεί προβλήματα στους γεωργούς και τους κτηνοτρόφους (Johnson, 2004).

Είναι γνωστό, πως τα προβλήματα της ρύπανσης επηρεάζουν το περιβάλλον με επιπτώσεις και στην ανθρώπινη υγείας. Αυτό βέβαια εξαρτάται από την ποσότητα συγκέντρωσης των ρύπων, την έκθεση του ανθρώπου σε αυτούς και σε άλλα χαρακτηριστικά τους. Πολλά αναπνευστικά προβλήματα που απασχολούν τους ανθρώπους όπως το άσθμα, η βρογχίτιδα, ο καρκίνος στους πνεύμονες ακόμα και ένας απλός βήχας κυρίως οφείλονται και επηρεάζονται κάθε φορά από την έκθεση σε ρύπους που υπάρχουν στην ατμόσφαιρα (Rodrigues et al., 2019). Μεγάλο είναι και το ποσοστό των πρόωρων θανάτων το οποίο οφείλεται στην ρύπανση του εσωτερικού και εξωτερικού αέρα αλλά και στο μολυσμένο νερό που καταναλώνει η πλειονότητα των ανθρώπων στις αναπτυσσόμενες χώρες. Η χρήση μολυσμένου νερού και η κατανάλωση του μπορεί να προκαλέσει ασθένειες όπως τύφο, εμετούς, χολέρα, κακή λειτουργία του αίματος, προβλήματα στο νευρικό σύστημα και πολλά άλλα. Τέλος, είναι αποδεδειγμένο πως η ρύπανση του αέρα οδήγησε σε διαχρονικές και έντονες παθήσεις των πνευμόνων αλλά και σε παθήσεις που μεταφέρονται μέσω του αέρα παρόλα αυτά όμως, οι προσπάθειες που έχουν γίνει προκειμένου να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της ρύπανσης είναι μηδαμινές (Αθανασίου, 2015).

1.1.6 Κλιματική αλλαγή

Με τον όρο κλιματική αλλαγή γίνεται αναφορά σε μία μακρόχρονη αλλαγή όσον αφορά τις καιρικές συνθήκες. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως μία παγκόσμια απειλή η οποία επηρεάζει διάφορους τομείς και κλάδους. Η αλλαγή αυτή είναι κατά κάποιον τρόπο μία σύνθετη πρόκληση που απασχολεί όλο τον κόσμο με την επιρροή της σε διάφορα στάδια όσον αφορά τους περιβαλλοντικούς, τους οικολογικούς, τους

κοινωνικοοικονομικούς αλλά και τους κοινωνικοπολιτικούς κλάδους. Με την εμφάνιση της βιομηχανικής επανάστασης το πρόβλημα με την αλλαγή του κλίματος σε ολόκληρη τη γη αυξήθηκε αρκετά. Παρόλο που δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν με ακρίβεια οι συνέπειες της κλιματικής αλλαγής, σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής αναδεικνύεται πως η προσοχή και η λήψη άμεσων και κατάλληλων μέτρων ενδέχεται να συνεισφέρει στην μείωση των καταστροφικών επιπτώσεων της (ΕΜΕΚΑ, 2011).

Μερικά χαρακτηριστικά της κλιματικής αλλαγής είναι οι συχνές αλλαγές της θερμοκρασίας, οι βροχοπτώσεις, η πίεση αλλά και η αύξηση της υγρασίας στο περιβάλλον. Ακόμα, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε πως οι έντονες αλλαγές των καιρικών φαινομένων όπως και το λιώσιμο των πάγων που έχει ως αποτέλεσμα την άνοδο της στάθμης του νερού της θάλασσας αποτελούν τις πιο γνωστές σε εγχώριο και διεθνείς επίπεδο επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής (Μπρατάκος, 2009).

Η αλλαγή που δέχεται το περιβάλλον λόγω του κλίματος έχει δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα όσον αφορά την επιβίωση αλλά και την ακεραιότητα αρκετών ειδών, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο απώλειες της βιοποικιλότητας και στη συνέχεια σταδιακή αλλαγή της δομής του οικοσυστήματος. Ένα άλλο πρόβλημα που εμφανίζεται λόγω των κλιματικών διακυμάνσεων είναι η αύξηση ασθενειών οι οποίες μπορούν να μεταδοθούν ποικιλοτρόπως, όπως τρόφιμα και νερό (πανδημία Κορωνοϊού). Η κλιματική αλλαγή αποτελεί ένα σύνθετο πρόβλημα το οποίο προέρχεται από δύο διαφορετικούς παράγοντες. Ο ένας είναι τα φυσικά φαινόμενα ενώ ο δεύτερος παράγοντας είναι οι δραστηριότητες των ανθρώπων (Chang & Pascua, 2015). Παράλληλα, πρέπει να αναφερθεί ότι μερικές από τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής είναι οι εξής: Ψυχολογικά προβλήματα, μείωση παραγωγικότητας, προβλήματα ανθρώπινης υγείας, αύξηση μεταδιδόμενων ασθενειών, μικροβιακή αντοχή κ.ά. (Afsar et al., 2019).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως λόγω της κλιματικής αλλαγής που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια, ο ρυθμός αύξησης της θερμοκρασίας στο επίπεδο της επιφάνειας της γης παρουσιάζεται να αυξάνεται με αμείωτους ρυθμούς. Πέραν όμως από αυτήν την αλλαγή φαίνεται να έχει τροποποιηθεί και ο παγκόσμιος υδρολογικός κύκλος από αυτό το φαινόμενο έχοντας ως αποτέλεσμα να επηρεαστούν τα υδάτινα οικοσυστήματα σε ολόκληρο τον πλανήτη (Nordhaus, 2010).

1.2 Αιτίες πρόκλησης της ρύπανσης

Ο τρόπος ζωής του ανθρώπου, καθώς και οι οικονομικές και επιχειρηματικές δραστηριότητές του έχουν προκαλέσει τεράστια επιδείνωση στα περιβαλλοντικά προβλήματα του πλανήτη. Γιατί με τις ενέργειές του προκαλεί τεράστια ρύπανση, η οποία, όπως είναι φυσικό, υποβαθμίζει το φυσικό οικοσύστημα και παράλληλα μειώνει τους φυσικούς οικότοπους. Οι αιτίες ρύπανσης είναι πολλές και ταξινομούνται σε διάφορους τύπους ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και την προέλευσή της (Γεντετάκης, 2010). Κάποιες από τις βασικότερες αιτίες της ατμοσφαιρικής ρύπανσης είναι :

- Η ρύπανση που συνδέεται με την καύση του άνθρακα, πετρελαίου και του φυσικού αερίου (δηλ. ορυκτών καυσίμων), τα οποία καίγονται από τις βιομηχανίες και όχι μόνο, κατά την εκτέλεση διεργασιών ή εργασιών .
- Οι διαρροές ορυκτών καυσίμων, όπως είναι το πετρέλαιο κ.α. , καθώς και τα ακατέργαστα λύματα, τα οποία απορροφώνται από το έδαφος και στη συνέχεια υποβαθμίζουν και ρυπαίνουν το φυσικό οικοσύστημα.
- Τα ζιζανιοκτόνα και τα φυτοφάρμακα τα οποία, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, χρησιμοποιούν οι αγρότες στις καλλιέργειές τους αποτελούν πηγές ρύπανσης και οι χημικές ουσίες οι οποίες περιλαμβάνονται σε αυτά έχει αποδειχθεί ότι αποτελούν σοβαρή απειλή για τη φύση. (Σκορδίλης, 2004).
- Οι ηφαιστειακές εκρήξεις , η όξινη βροχή και οι πυρκαγιές, που προκαλούν συνήθως τη φυσική ρύπανση, με τις εκπομπές πλήθους επιβλαβών αερίων στην ατμόσφαιρα. Όταν για παράδειγμα σε μία περιοχή παρατηρείται καθίζηση, τότε τα τοξικά αέρια με τα σταγονίδια του νερού θα καθιζάνουν και στη συνέχεια θα απορροφηθούν από το έδαφος, κάτι που σημαίνει μόλυνση του εδάφους και μείωση της γονιμότητας και της ποιότητας φυτικών προϊόντων.

Έτσι, συμπεραίνεται, ότι οι αιτίες οι οποίες προκαλούν τη ρύπανση στο περιβάλλον είναι πολλές και ποικίλες και ως επί τω πλείστον προέρχονται από τις δραστηριότητες του ανθρώπου.

1.2.1 Ανθρωπογενείς δραστηριότητες

Όταν γίνεται λόγος για την ανθρωπογενή ρύπανση στην πραγματικότητα γίνεται αναφορά στην υποβάθμιση που επιφέρουν καθημερινά οι ανθρώπινες δραστηριότητες στα φυσικά οικοσυστήματα του πλανήτη. Η ρύπανση αυτή περιλαμβάνει μία αύξηση ή μείωση ενός στερεού, αερίου ή υγρού στοιχείου που βρίσκονται στο περιβάλλον σε

αρκετά μεγάλες ποσότητες, γεγονός που σημαίνει ότι δεν μπορεί να ανακυκλωθεί και έτσι αραιώνεται, αποθηκεύεται ή αποσυντίθεται. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας περίπου το 92% του πληθυσμού παγκοσμίως ζει σε περιοχές με μολυσμένο αέρα που οφείλεται σε πεπαλαιωμένα μέσα μεταφοράς, στη κακή καύση του καυσίμου, στα στερεά και υγρά απόβλητα, στην ύπαρξη των βιομηχανιών καθώς και στη λειτουργία σταθμών παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας (Φλογαΐτη, 2011).

Η ανθρωπογενής ρύπανση λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα αναφέρθηκαν, προέρχεται από τις ανθρώπινες δραστηριότητες, όπως είναι η βιομηχανική, η γεωργική, η εγχώρια και η εξορυκτική. Αναλυτικότερα προέρχονται από (Dyson, Tim, 2010):

Βιομηχανικές δραστηριότητες

Οι βιομηχανίες εκπέμπουν διοξείδιο του άνθρακα, ύστερα από την καύση ορυκτών και έτσι μολύνουν το περιβάλλον. Όμως, ύστερα από τις καύσεις παράγονται και πολλά οργανικά υπολείμματα υδρογονανθράκων και σε ορισμένες περιπτώσεις και ραδιενεργά απόβλητα τα οποία συνήθως καταλήγουν στο περιβάλλον. Πρέπει να τονιστεί ότι ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται στη ρύπανση από τις πυρηνικές εγκαταστάσεις και σταθμούς, οι οποίοι προκαλούν τοξική και επικίνδυνη ρύπανση. Επίσης, οι μεγάλες εκπομπές ανθρωπογενών αερίων από την παραγωγή υψηλής θέρμανσης και από την κυκλοφορία των οχημάτων στις πόλεις προκαλούν μεγάλη ρύπανση. Ακόμη και το σύστημα αποστράγγισης και αποχέτευσης στα αστικά κέντρα, στη περίπτωση που δε λειτουργεί σύμφωνα με τους περιβαλλοντικούς όρους.

Μεταλλευτικές και γεωργικές δραστηριότητες

Σε αυτή την περίπτωση των δραστηριοτήτων η ρύπανση του περιβάλλοντος και κυρίως του εδάφους γίνεται ύστερα από την παραγωγή αποβλήτων βαρέων μετάλλων καθώς και με την κατάθεση λιπασμάτων, φυτοφαρμάκων και οργανικών υπολειμμάτων φυτών και ζώων στο έδαφος.

Εγχώριες δραστηριότητες

Οι εγχώριες δραστηριότητες, λόγω της διάθεσης ακατάλληλων αποβλήτων, επιβαρύνουν και αυτά τα οικοσυστήματα. Η ρύπανση αυτή, μπορεί να συμβεί με διάφορους τρόπους, όπως :

- ✓ Με την απελευθέρωση των ατμοσφαιρικών ρύπων.

- ✓ Με τις απορρίψεις βιομηχανικών αποβλήτων και φυτοφαρμάκων σε λίμνες, ποτάμια και ωκεανούς.
- ✓ Με καύση ορυκτών καυσίμων κ.ά.

Επιπλέον, το περιβάλλον μπορεί να ρυπανθεί και από τον ήχο που προέρχεται από τις βιομηχανίες, τη δυνατή μουσική καθώς και από τη λειτουργία μηχανών και μηχανημάτων. Στις εγχώριες δραστηριότητες που ρυπαίνουν το περιβάλλον μπορεί να προστεθεί και η ραδιοηλεκτρική και η φωτεινή ρύπανση. Παράλληλα πρέπει να αναφερθεί ότι τύποι ανθρωπογενών ρύπων κατά των Yadav et.al (2021) είναι η πρωτοβάθμια, σύμφωνα με αυτό τον τύπο, γίνεται απευθείας απελευθέρωση από την παραγόμενη πηγή στην ατμόσφαιρα, διοξειδίου του άνθρακα, υδροξείδιο του θείου, υδρογονάνθρακες κ.α. Σε ότι αφορά τη δευτεροβάθμια, αυτοί οι ρύποι προέρχονται από φυσικοχημικούς μετασχηματισμούς, ύστερα από την ένωση αρκετών πρωτευόντων ρύπων στην ατμόσφαιρα. Σε αυτό το σημείο θα ήταν καλό να σημειωθεί ότι οι δευτερογενείς ρύποι έχουν υποστεί χημικές αντιδράσεις και αλλαγές σε σχέση με τους πρωτογενείς ρύπους. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η περίπτωση των φωτοχημικών οξειδωτικών, αιθαλομίχλη η οποία χαρακτηρίζεται σαν ένα σύννεφο από ομίχλη, μία μάζα ρύπων και όξινης βροχής που σχηματίζεται όταν τα οξείδια του αζώτου και του θείου αντιδρούν στην επαφή τους με την ατμοσφαιρική υγρασία.

Συμπερασματικά, η ανθρωπογενής ρύπανση μόνο αρνητικές συνέπειες μπορεί να επιφέρει για το περιβάλλον και τον άνθρωπο. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, έχει δηλώσει σχετικά με την υγεία, ότι αρκετές ασθένειες, όπως για παράδειγμα η πνευμονία, η ελονοσία, η διάρροια κ.ά. καθώς και οι θάνατοι κυρίως παιδιών, κάτω των 5 ετών, σχετίζονται με τη ρύπανση του περιβάλλοντος. Ακόμη, όλο και περισσότεροι άνθρωποι υποφέρουν από αναπνευστικά προβλήματα, από αλλεργίες κ.ά., με τη βασικότερη αιτία τη ρύπανση. Σε ότι έχει σχέση δε με τα φυτά και τα ζώα, αυτά επηρεάζονται περισσότερο από τα φυτοφάρμακα, από την αποψίλωση, από την καταστροφή των οικοσυστημάτων και από την όξινη βροχή (Ukaogo et.al, 2020).

1.2.2 Υπερπαραγωγή αγαθών

Η αύξηση του αριθμού του ανθρώπινου γένους, οι τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής, η εκβιομηχάνιση, ο τρόπος με τον οποίο ζουν οι κοινότητες σε συνδυασμό πάντα με την υπερκατανάλωση που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια οδηγούν αυτομάτως στο φαινόμενο της υπερπαραγωγής προϊόντων και αγαθών προκειμένου να καλυφθούν οι

υπάρχουσες ανάγκες. Όλο αυτό όμως αυξάνει παράλληλα την παραγωγή υγρών αλλά και στερεών αποβλήτων. Ένα ακόμα αποτέλεσμα της υπερκατανάλωσης σε συνδυασμό με την ρύπανση των υδάτων είναι και η λειψυδρία που ίσως στο μέλλον να αποτελέσει ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα του πλανήτη (Tzaberis et al., 2019).

Όπως είναι αναμενόμενο, η διαδικασία της υπερπαραγωγής προϊόντων και αγαθών απαιτεί μεγάλα ποσοστά φυσικών πόρων και ενέργειας προκειμένου να ολοκληρωθούν οι διαδικασίες παραγωγής. Όσα περισσότερα καταναλώνουμε οι άνθρωποι τόσο πιο πολλά απόβλητα αφήνουμε στο περιβάλλον είτε με τη μορφή των στερεών είτε υλικών συσκευασίας και αστικών απορριμμάτων. Ουσιαστικά, η υπερπαραγωγή και στη συνέχεια η υπερκατανάλωση επιβαρύνουν δίπλα το φυσικό περιβάλλον πρώτα μέσα από την υπερβολική χρήση ίσως και την εξάντληση των φυσικών πόρων και στη συνέχεια με την ρύπανση που δημιουργείται από τα απόβλητα (Μπεργελές, 2006).

1.2.3 Υπερκατανάλωση προϊόντων

Η υπερκατανάλωση επιφέρει τεράστιες καταστροφικές με σοβαρές συνέπειες στο περιβάλλον και τα συστήματα υποστήριξης της ζωής. Η κάλυψη πλασματικών και όχι πραγματικών αναγκών του ανθρώπου οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια στην εξάντληση των φυσικών πόρων και στην καταστροφή του περιβάλλοντος. Η ολοένα αυξανόμενη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και όλων των άλλων ηλεκτρικών και ηλεκτρονικών συσκευών στη καθημερινότητα του ανθρώπου είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο, με πολλές αρνητικές συνέπειες στο περιβάλλον, λόγω υπερκαταναλωτισμού. Όμως, η παραγωγή της ηλεκτρικής ενέργειας που χρειάζεται για τη λειτουργία τους απαιτεί υπερβολική κατανάλωση ορυκτών καυσίμων. Αυτά ως γνωστόν επιβαρύνουν αρνητικά το περιβάλλον ποικιλοτρόπως. Παράλληλα και για την κατασκευή των ηλεκτρικών και ηλεκτρονικών συσκευών χρησιμοποιούνται σε πολλές περιπτώσεις και χημικά στοιχεία τα οποία είναι άκρως επιβλαβή στους οργανισμούς, όπως είναι ο ψευδάργυρος, ο μόλυβδος και πολλά τα οποία μάλιστα εξάγονται από το έδαφος όχι με φιλικές μεθόδους προς το περιβάλλον (Dietlind & Micheletti, 2013).

Οι τομείς όπως είναι η βιομηχανία της μόδας και η τεχνολογία δημιουργούν ιδιαίτερα προβλήματα στο περιβάλλον και το αποτύπωμά τους παραμένει ανεξίτηλο, γιατί η βιομηχανία της μόδας για παράδειγμα είναι γνωστό ότι «τοποθετεί την ταφόπλακα στο πλανήτη», καθώς οι συνέπειες από την υπερκατανάλωση που δημιουργεί είναι επιεικώς επικίνδυνες και απογοητευτικές. Υπάρχουν στοιχεία τα οποία αποδεικνύουν ότι περίπου

το 10% της εκπομπής του άνθρακα παγκοσμίως προέρχεται από την κλωστοϋφαντουργία, ενώ το 85% των προϊόντων της, σε ετήσια βάση καταλήγει σε χώρους υγειονομικής ταφής. Η ρύπανση του νερού είναι η συνέπεια της χρήσης του πολυεστέρα το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως στην βιομηχανία ενδυμάτων. Η επεξεργασία του εκπέμπει τρεις φορές μεγαλύτερη παραγωγή διοξειδίου του άνθρακα, συγκριτικά με το βαμβάκι. Επιπλέον τα εναπομείναντα προϊόντα των βαφών τα οποία χρησιμοποιούνται για τα ρούχα, καταλήγουν και αυτά στα ποτάμια. Αυτή η διαδικασία έχει σαν αποτέλεσμα τη υποβάθμιση του υδάτινου περιβάλλοντος και μόνο η ευαισθητοποίηση των ανθρώπων είναι δυνατόν να ανατρέψει τις αρνητικές καταστροφικές συνέπειες για το περιβάλλον (Γεωργόπουλος, 2014).

Η ανακύκλωση και ο εθελοντισμός είναι μία δύναμη η οποία μπορεί να ανατρέψει όλες τις αρνητικές συνέπειες που επιφέρει η υπερκατανάλωση στο περιβάλλον. Συμπερασματικά, πρέπει να αναφερθεί ότι οι αρνητικές συνέπειες της υπερκατανάλωσης για το περιβάλλον είναι τεράστιες και μόνο με ατομική και συλλογική ευθύνη απέναντι στον πλανήτη μας είναι δυνατόν να αλλάξουν τα πράγματα προς το καλύτερο (Καρβούνης & Γεωργακέλος, 2003).

1.2.4 Αστικοποίηση

Όταν γίνεται λόγος για αστικοποίηση στην πραγματικότητα γίνεται αναφορά σε μία διαδικασία κατά την οποία μετατρέπονται μικροί οικισμοί σε αστικό ή επέκταση της πόλης για μετατόπιση της κατανομής του πληθυσμού από τις αγροτικές περιοχές προς τις αστικές. Η μετατόπιση αυτή δημιουργεί αλλαγές στον τρόπο ζωής του κάθε ανθρώπου, στον τρόπο που συμπεριφέρεται αλλά και στον πολιτισμό, κάτι το οποίο οδηγεί στην αλλαγή και την αναδιαμόρφωση της κοινωνικής και δημογραφικής δομής των πλέων αστικών περιοχών. Η διαδικασία της αστικοποίησης έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του πληθυσμού που υπάρχουν σε αυτές τις περιοχές αλλά και του αριθμού των ανθρώπων που κατοικούν στην πόλη σε αντίθεση με αυτούς που μένουν στην αγροτική περιοχή ή αλλιώς την ύπαιθρο (Lin & Egerer, 2020).

Γενικότερα, σε πολλές χώρες η αστικοποίηση και η γρήγορη οικονομική ανάπτυξη συμβαίνουν όταν παρατηρείται η κίνηση πληθυσμών από χωριά σε πόλεις. Η περιβαλλοντική υποβάθμιση είναι μία από τις συνέπειες της ανεξέλεγκτης αστικοποίησης στα αναπτυσσόμενα έθνη. Αυτό συμβαίνει με τόσο γρήγορους ρυθμούς με απόρροια να καταλήγει σε πολλά άλλα προβλήματα όπως παρατεταμένη ρύπανση του αέρα, των

εδαφών κ.ά. ενώ οι πηγές νερού έχουν αρχίσει να λιγοστεύουν και σε συνδυασμό με την αύξηση του πληθυσμού να υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να μειωθούν περαιτέρω ή και να εξαφανιστούν εξαιτίας της αδιαφορίας για την διατήρησή του και της ανεξέλεγκτης χρήσης του (Stavenhagen et al., 2018).

Όσο περισσότερο αναπτύσσονται οι πόλεις και ενώνονται οικισμοί τόσο πιο πιθανό είναι να παρατηρηθεί και η επιτάχυνση του ρυθμού της αστικοποίησης. Η αστικοποίηση έχει αυξήσει τη χρήση των αμαξιών και κάθε είδους μηχανήματος γεγονός που προκαλεί ανησυχία για τη ρύπανση του αέρα. Επιπλέον, οδηγεί σε δραστικές αλλαγές του περιβάλλοντος μέσα από την κοπή των δέντρων, την κατασκευή των δρόμων, το χτίσιμο των σπιτιών, τα οποία συμβάλλουν στην καταστροφή του οικοσυστήματος και την εξαφάνιση μερικών ζώων και φυτών (Garnier & Holman, 2019).

Το φαινόμενο αυτό συνδέεται στενά με τη βιώσιμη ανάπτυξη. Οι τρεις διαστάσεις με τις οποίες σχετίζεται είναι η περιβαλλοντική η οικονομική και κοινωνική. Εάν υπάρξει μία σωστή διαχείριση της διαδικασίας της αστικοποίησης ίσως παρατηρηθεί μείωση της περιβαλλοντικής υποβάθμισης. Σε αυτή τη κατεύθυνση, όπως ήδη έχει αναφερθεί οι παλιές αγροτικές περιοχές λόγω της αστικοποίησης μετατρέπονται σε αστικούς οικισμούς αλλάζοντας συνεχώς την κατανομή του πληθυσμού στον κάθε οικισμό. Μπορεί όλα αυτά να φαίνονται όμορφα, αλλά ενέχει σημαντικό ρόλο η κατανομή των φυσικών πόρων και η διαμόρφωση των εκτάσεων για την επιτυχία ενός περιβαλλοντικά βιώσιμου μέλλοντος. Υπάρχουν πόλεις οι οποίες δυσκολεύονται να διαχειριστούν την αστική έκταση που υπάρχει έχοντας ως αποτέλεσμα να προκαλούν ρύπανση και υποβάθμιση του περιβάλλοντος. Όλα αυτά σε συνδυασμό με την παραγωγή και την κατανάλωση εμφανίζουν αρκετά προβλήματα. Εάν η διαδικασία της αστικοποίησης παρουσιάζει ραγδαία αύξηση θα αποτελεί απειλή τόσο για την βιοποικιλότητα όσο και για τους βιότοπους καθώς θα αυξηθούν οι εκπομπές του άνθρακα εξαιτίας της παραμόρφωσης της γης από την αποψίλωση μεγάλων δασικών εκτάσεων (Erhun & Πρωτοπαπάς, 2005).

1.3 Αειφόρος ανάπτυξη

Όπως είναι γνωστό, το φυσικό περιβάλλον είναι το σύστημα το οποίο περιλαμβάνει κάθε μορφή ζωής που βρίσκεται και αναπτύσσεται μέσα σε αυτό, ενώ δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του αέρα, του νερού και του εδάφους. Ο άνθρωπος ο οποίος επιβιώνει μέσα στο φυσικό περιβάλλον, να μην αναπτύσσει και εξελίσει το

ανθρωπογενές περιβάλλον, αλλά παράλληλα το συρρικνώνει, το ρυπαίνει και πολλές φορές το καταστρέφει (Γεωργόπουλος, 2014).

Τα τελευταία χρόνια η αειφόρος ανάπτυξη καθώς και η βιώσιμη καλλιέργεια αποτελούν πόλο έλξης πολλών μελετητών, οι οποίοι έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η παρέμβασή τους είναι δυνατόν να ανακάμψει τη μόλυνση του περιβάλλοντος και να βελτιώσει τις φυσικές περιβαλλοντικές συνθήκες. Γιατί, σύμφωνα και με τα παραπάνω, τα περιβαλλοντικά προβλήματα, οφείλονται κυρίως στην περιβαλλοντική ρύπανση καθώς και στη μεγάλη κατανάλωση των φυσικών πόρων, που είναι απόρροια όλων των ανθρώπινων ενεργειών οι οποίες γίνονται καθημερινά, όπως είναι για παράδειγμα, η βιομηχανία, η θέρμανση, ο κλιματισμός, ο τουρισμός, οι διάφορες γεωργικές δραστηριότητες κ.α. (Δημητρίου, 2014).

Το έδαφος, η ατμόσφαιρα και τα νερά (επιφανειακά και υπόγεια), όπως είναι φυσικό επακόλουθο είναι οι αποδέκτες όλων αυτών των ρύπων (Κοσμάκη, 1999), με αποτέλεσμα το περιβάλλον να ρυπαίνεται και να δημιουργεί καθημερινά πολλούς κινδύνους για τη ζωή πάνω στη γη. Όλα αυτά και γενικά η βιωσιμότητα του πλανήτη «κινητοποίησε» τους επιστήμονες καθώς και ομάδες ανθρώπων, οι οποίοι προσπαθούν να υιοθετήσουν νέο τρόπο ζωής που θα στηρίζεται κυρίως στη βιώσιμη ανάπτυξη και θα είναι τόσο για τον ίδιο όσο και για τα ζώα και τα φυτά, σφαλής και ακίνδυνος (Ejersa, 2021).

1.3.1 Ορισμός έννοιας

Η φράση αειφόρος ανάπτυξη προέρχεται από τον αγγλικό όρο "sustainable development". Στην Ελληνική γλώσσα μπορούμε να συναντήσουμε τον ορισμό αυτό και ως βιώσιμη η πράσινη ανάπτυξη. Ο όρος αυτός είναι περισσότερο ηθικός παρά επιστημονικός διότι εκτός από τη σύνδεση του με την οικολογία και την περιβαλλοντική κρίση όλου του κόσμου, έχει σχέση με την ειρήνη, την δικαιοσύνη, τις αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Παπαβασιλείου, 2015). Σε αυτή την κατεύθυνση, οι βασικοί πυλώνες της αειφόρου ανάπτυξης είναι η κοινωνία, η οικονομία, το περιβάλλον και οι θεσμοί. Η εκπαίδευση αποτελεί τον κυριότερο μοχλό προκειμένου να αναπτυχθούν οι απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες για την απόκτηση της γνώσης, η διαμόρφωση θετικών στάσεων και συμπεριφορών για το περιβάλλον στο οποίο φιλοξενείται και ο

άνθρωπος, αλλά και η σωστή καλλιέργεια των ανθρώπινων αξιών (Τζαμπερής, Ματζάνος & Παπαβασιλείου, 2015).

Παρατηρούνται αρκετές δυσκολίες από τους ερευνητές στο να κατανοήσουν την αειφόρο ανάπτυξη και να της αποδώσουν τον κατάλληλο ορισμό. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό έγκειται στις δυναμικές πρακτικές εφαρμογές που παρουσιάζονται αλλά και στο νόημα της διότι οι στόχοι της είναι αφηρημένοι και μακροπρόθεσμοι κάτι το οποίο κάνει την όλη διαδικασία πολύ ασαφής. Προτεραιότητες των στόχων της αειφορίας είναι ο πλανήτης και η ποιότητα ζωής των ανθρώπων. Πιο συγκεκριμένα, καταβάλλει προσπάθειες για οικονομική και κοινωνική ευημερία, για την προστασία της βιόσφαιρας και την κατανόηση από τους ανθρώπους πως οι μελλοντικές γενιές πρέπει να αποτελούν κληρονόμοι του φυσικού και ανθρωπογενούς πλούτου όσα δηλαδή έχουμε κληρονομήσει και εμείς οι ίδιοι (Webster & Graig, 2011).

Ο ορισμός που επικρατεί το τελευταίο διάστημα για την αειφόρο ανάπτυξη είναι της παγκόσμιας επιτροπής για το περιβάλλον και την ανάπτυξη, που αναφέρει ότι «Αειφόρος ανάπτυξη είναι αυτή που καλύπτει τις παροντικές ανάγκες, χωρίς να υποθηκευτεί η δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες. Είναι μια διαδικασία μετασχηματισμού όπου η εκμετάλλευση των πλουτοπαραγωγικών πόρων, η κατεύθυνση των επενδύσεων, ο προσανατολισμός της τεχνολογικής ανάπτυξης και οι προσαρμογές στο θεσμικό πλαίσιο εναρμονίζονται και ανυψώνουν τις σημερινές και μελλοντικές δυνατότητες να ικανοποιηθούν οι ανθρώπινες ανάγκες και φιλοδοξίες» (Δημητρίου, 2014: 51).

Εάν αναλύσουμε τον όρο από περιβαλλοντική πλευρά, τότε γίνεται λόγος για την διασφάλιση της παραγωγής και της ποιότητας της τροφής η οποία εξαρτάται από το έδαφος και την διάβρωση που δέχεται από την αλόγιστη χρήση λιπασμάτων και φυτοφαρμάκων εξαιτίας της ρύπανσης και όλων αυτών των αλλαγών που γίνονται. Η προστασία του κάθε οικοσυστήματος από κάθε απειλή θεωρείται απαραίτητη γιατί αλλιώς η κατάσταση της γης στις επόμενες γενιές θα χειροτερέψει αρκετά (Βασάλα, 2011).

Η αειφόρος ανάπτυξη θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι μία έννοια δυναμική που συνεχώς εξελίσσεται και αποτελεί ενδιαφέρον για όλους τους κλάδους της επιστήμης πέρα από τους περιβαλλοντολόγους. Σκοπός της είναι να διασφαλίσει την ικανότητα της γης να προσφέρει σε κάθε μορφή ύπαρξης πάνω σε αυτή και να σέβεται τα δικαιώματα του ανθρώπινου είδους κάνοντας προσπάθειες να βελτιώνει την επιβίωση και διαβίωση του

αλλά και την ποιότητα της ζωής του για το καλό της γενιάς αυτής και των μελλοντικών που θα έρθουν (Παπαδημητρίου, 2006).

Πιο συγκεκριμένα διακρίνεται σε 2 μορφές την ήπια και την ισχυρή αειφορία. Στην πρώτη περίπτωση αναζητείται λύση για οποιοδήποτε πρόβλημα που σχετίζεται με την τεχνολογία και την οικονομία. Δεν αποτελεί πρωταρχικός της στόχος η διασφάλιση του περιβάλλοντος αλλά ο σεβασμός του μέχρι ένα σημείο. Η ισχυρή αειφορία από την πλευρά της επικεντρώνεται στις οικολογικές διεργασίες με στόχο την βελτίωση του περιβάλλοντος και αυτών που ζουν σε αυτό (Φλογαΐτη, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί πως λόγω της ραγδαίας αύξησης των περιβαλλοντικών προβλημάτων στις μέρες μας η αειφορία θεωρείται επιτακτική ανάγκη για την αποφυγή της καταστροφής. Ας μην ξεχνάμε πως αειφορία είναι η δημιουργία ενός ελεύθερου, δίκαιου, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς αλληλέγγυου τρόπου, σύμφωνα με τον οποίο ο άνθρωπος θα αναπτύξει την κοινωνία στην οποία ζει σε συνδυασμό με την διαχείριση του φυσικού και βιώσιμου περιβάλλοντος από το οποίο εξαρτάται η ποιότητα της ζωής του (Παπαβασιλείου, 2015).

Το 1987, με την έκθεση «Brundtland» ορίστηκε η έννοια της «αειφόρου ανάπτυξης» σαν την ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανθρώπινες ανάγκες του σήμερα, με την προοπτική καλύτερης ζωής και των επόμενων γενεών. Το 1983, η έκθεση Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη του Ο.Η.Ε. (UN Commission on Environment and Development), συστάθηκε σε σώμα και η έρευνά της ολοκληρώθηκε το 1987, με τη βοήθεια της Πρωθυπουργού της Νορβηγίας Γκρο Χάρλεμ Μπρούντλαντ. Όλο το εγχείρημα στη συνέχεια περιελήφθη στο βιβλίο με τον τίτλο «Our Common Future» (Το κοινό μέλλον μας), στο οποίο ανάμεσα σε άλλα γράφονται και τα εξής : «Το βιωτικό επίπεδο που ξεπερνάει τη βασική επιβίωση, είναι βιώσιμο μόνο όταν το επίπεδο κατανάλωσης παντού λαμβάνει υπόψη, την μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα. Οι αντιληπτές ανάγκες διαμορφώνονται κοινωνικά και πολιτιστικά. Η αειφόρος ανάπτυξη απαιτεί την προώθηση αρχών που ενθαρρύνουν επίπεδα κατανάλωσης, που είναι μέσα στα όρια των οικολογικά δυνατών επιπέδων» (Φλογαΐτη, 2011: 62).

Αν και ο όρος «αειφορία» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά δημόσια το 1713 από τον Carlowitz και έγινε γνωστός μέσα από τη δασολογία, σαν αρχή διαχείρισης, παρόλα αυτά η εξάπλωση και η ευρεία χρήση του έγινε ύστερα από την αναφορά της Πρωθυπουργού Brundtland. Σε γενικές γραμμές η έννοια της «αειφορίας» επιδέχεται αρκετές ερμηνείες που φανερώνουν τις διαστάσεις της στον τομέα της φιλοσοφικής, της

πολιτικής, της κοινωνικής και της εκπαίδευσης (Δημητρίου, 2014) ανάλογα με τις επιστημονικές προσεγγίσεις και ιδεολογίες αυτών που χρησιμοποιούν τον όρο. Στη περίπτωση μάλιστα που η χρήση αυτού του όρου γίνεται προκειμένου να εκφραστεί η ανησυχία για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και των φυσικών οικοσυστημάτων, φανερώνει τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου, σε περίπτωση που αυτός γίνει υποστηρικτικός και προστατευτικός σε αυτό.

Αυτός ο ορισμός συνοδεύει αρχές που αφορούν πρώτον στον τομέα της οικολογικής αειφορίας, δηλαδή στη βιοποικιλότητα, στην αλληλεξάρτηση και στο να ζει ο άνθρωπος χωρίς να προκαλεί αρνητικές επιπτώσεις στη φύση και στα ζώα, και δεύτερον στην κοινωνική δικαιοσύνη, δηλαδή στα ανθρώπινα δικαιώματα, στις βασικές ανθρώπινες ανάγκες, στη διαγενεακή δικαιοσύνη και πολλά άλλα (Φλογαΐτη, 2011). Ο συνδυασμός των δύο παραπάνω ορισμών, σύμφωνα και με την UNESCO (2005), αποδίδει με ακρίβεια την κεντρική ιδέα της αειφόρου ανάπτυξης στο περιβάλλον, ότι δηλαδή είναι προς το συμφέρον τόσο των ανθρώπων, όσο και του οικοσυστήματος. Με τον πρώτο ορισμό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών του ανθρώπου με παράλληλο σεβασμό στη διαγενεακή του υπευθυνότητα και ο δεύτερος ορισμός αναφέρεται στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής, με παράλληλη προστασία και σεβασμό στο περιβάλλον.

Η χρήση της έννοιας «αειφόρος ανάπτυξη» γίνεται στη περίπτωση που καταβάλλεται προσπάθεια να αποτυπωθεί το είδος της ανάπτυξης που πρέπει να επιτευχθεί, προκειμένου να επανέλθει η ισορροπία ανάμεσα στο παγκόσμιο σύστημα, συνυπολογίζοντας τις τρεις διαστάσεις, την κοινωνία, το περιβάλλον και την οικονομία οι οποίες αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεξαρτώνται, με μόνη και σταθερή επιδίωξη τη συνεχή και μακροπρόθεσμη βελτίωση της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής σε καθημερινή βάση (Silvestre & Tirca, 2019).

Τέλος, θα ήταν καλό να επισημανθεί ο ουσιαστικός ρόλος της εκπαίδευσης και θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ο σημαντικός ενεργός ρόλος της σε όλο τον παραπάνω προβληματισμό. Έτσι λοιπόν δικαιωματικά στο επίκεντρο των όποιων συγκαταθέσεων αλλά των συμφωνιών για την Αειφόρο Ανάπτυξη, θα πρέπει να προστεθεί και η αξία της εκπαίδευσης, σαν μέσο που θα οδηγήσει τους πολίτες, στη διαμόρφωση ενός καλύτερου περιβάλλοντος για τη βελτίωση της καθημερινότητάς του. Αυτή η ικανότητα δεν αποκτάται μόνο με τις γνώσεις, σε σχέση με την Αειφόρο Ανάπτυξη και τα περιβαλλοντικά ζητήματα, αλλά και με την ενεργό και υπεύθυνη συμμετοχή στην προσπάθεια επίλυσης διαφόρων προβλημάτων που παρουσιάζονται (Λιαράκου &

Φλογαΐτη, 2007). Επομένως, η εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι το «μέσον» που βοηθάει τους πολίτες να αποκτήσουν βασικές γνώσεις και να πάρουν τα εφόδια που απαιτούνται για να διαμορφώσουν το «Αειφόρο» μέλλον τους με παράλληλη διασφάλιση της υψηλής ποιότητας ζωής και της αντιμετώπισης των όποιων προβληματισμών τους με επιτυχία (Kemal et al., 2017).

1.3.2 Χαρακτηριστικά της βιώσιμης ανάπτυξης

Όπως αναφερθήκαμε και παραπάνω, στον ορισμό της έννοιας υπάρχουν δύο κατηγορίες η ήπια ή τεχνολογική αειφορία η οποία συνδέεται κυρίως με τον τεχνοκεντρισμό και η ισχυρή ή οικολογική αειφορία που εστιάζει στον οικοκεντρισμό (Παπαβασιλείου, 2011).

Χαρακτηριστικό της ήπιας αειφορίας είναι πώς με κάποιο τρόπο συνδέει την οικονομική ανάπτυξη και την οικονομική μεγέθυνση έχοντας πάντα στο μυαλό την προστασία του περιβάλλοντος. Δέχεται τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι ανεπτυγμένες χώρες και την εκδοχή που έχουνε όσον αφορά την προστασία των φυσικών πόρων. Ακόμα, προσπαθεί να συγκεντρώνει τη δύναμη της σε κυβερνήσεις και επιχειρήσεις μέσα από τις οποίες τίθενται προϋποθέσεις, στόχοι και στρατηγικές με σκοπό την προώθηση και την εφαρμογή διαφόρων μέτρων δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στην προστασία του περιβάλλοντος (Tzaberis, 2019).

Με λίγα λόγια, η ήπια αειφορία δεν επικεντρώνεται εξολοκλήρου στον άνθρωπο σαν σύνολο. Ευνοείται η παραχώρηση εξουσίας σε κάποιες ομάδες χωρίς να παρατηρείται κάποιο ενδιαφέρον για τους αδύναμους και τους φτωχούς ανθρώπους. Αυτό συμβαίνει διότι στόχος της είναι η λύση των ποικίλων οικονομικών και τεχνολογικών δυσκολιών που υπάρχουν με έναν σεβασμό προς το περιβάλλον χωρίς καμία ηθική υποχρέωση (Σκορδίλης, 2004). Από την άλλη, η ισχυρή αειφορία προσπαθεί να θέτει όρια προκειμένου οι παρεμβάσεις που δέχεται το περιβάλλον να μην προκαλούν έντονες ζημιές. Υποστηρίζει την εκδοχή των φτωχών χωρών, κάνει προσπάθειες για την προστασία του περιβάλλοντος αλλά και την ανακατανομή των φυσικών πηγών πλούτου που κατέχει έτσι ώστε να μειωθούν τα ποσοστά της φτώχειας. Προσπαθεί η εξουσία να συγκεντρώνεται εκεί όπου οι πολίτες μπορούν να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων και των πολιτικών στόχων. Ακόμα, πέρα από την προστασία του περιβάλλοντος κάνει αγώνες για την εκρίζωση της ανισότητας και μία καλύτερη ποιότητα ζωής μέσα από την εκπαίδευση και την υγεία (Παπαβασιλείου, 2015).

Στην πραγματικότητα αυτού του είδους η αειφορία βασίζεται στη δικαιοσύνη. Συμπερασματικά, κάνει προσπάθειες για την ανακατανομή του πλούτου την εκμηδένιση της φτώχειας και αγωνίζεται για το σεβασμό και την προστασία του περιβάλλοντος από τους ανθρώπους και τις δραστηριότητές τους. Η βιώσιμη ανάπτυξη είναι ο τομέας ο οποίος προκειμένου να προσδιορισθεί και να ληφθούν σοβαρές αποφάσεις για τον καθορισμό των προτεραιοτήτων, λόγω της ύπαρξης πολλών μειονεκτημάτων, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ο κοινωνικός και ο οικονομικός τομέας, με επίκεντρο βέβαια την ευημερία του ανθρώπου (Giddings et al., 2002).

1.3.3 Συμπόρευση των πυλώνων

Ύστερα από όλες τις διασκέψεις που έχουν γίνει σχετικά με την αειφορία και την αειφόρο ανάπτυξη, παρουσιάστηκε μία εκδοχή σύμφωνα με την οποία υπάρχουν τρεις πυλώνες που στηρίζουν ισότιμα σε κάθε επίπεδο είτε είναι οικιακό, ή εθνικό, ή τοπικό είτε διεθνές. Ο κύριος σκοπός της βιώσιμης ανάπτυξης είναι, να καλύψει μεν τις ανάγκες των σημερινών γενεών, αλλά παράλληλα να μη διακυβεύσει τις μελλοντικές γενεές στην κάλυψη των δικών τους αναγκών (Παπαβασιλείου, 2015).

Προκειμένου όμως να γίνει αντιληπτός ο όρος «βιωσιμότητα», θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι τρεις πυλώνες της (κύριες ζώνες επιρροής) με τους αντίστοιχους τομείς της, που είναι ο περιβαλλοντικός, ο κοινωνικός και ο οικονομικός. Αυτοί οι τρεις τομείς είναι αλληλένδετοι και εάν εφαρμοστούν μαζί μπορεί να δημιουργήσουν τη σταθερή βάση ενός βιώσιμου κόσμου, από τον οποίο επωφελούνται όλοι, ως εξής: Το περιβάλλον προστατεύεται, οι φυσικοί πόροι διατηρούνται και η οικονομία αναπτύσσεται, με τους πολίτες να έχουν μία ασφαλή και βελτιωμένη ποιότητα ζωής (UN, 2019).

Αποτελούν συστήματα τα οποία εξαρτώνται το ένα από το άλλο και διασυνδέονται μέσω της διάστασης του πολιτισμού. Βασική προϋπόθεση τους αποτελεί η σωστή λειτουργία τους προκειμένου να επιτευχθεί η αειφορία. Σε περίπτωση που κάποια από αυτές αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα ή βλάπτεται από κάτι τότε η αειφόρος ανάπτυξη δεν μπορεί να πάει μπροστά αφού βασικό της χαρακτηριστικό είναι η ισορροπία μεταξύ των γενεών. Για να λειτουργήσει και να εφαρμοστεί η αειφόρος ανάπτυξη πρέπει να υπάρχει ένας κοινός στόχος μεταξύ των τριών συστημάτων. Τα στοιχεία αυτά είναι η ύπαρξη αλληλεπίδρασης με στόχο την διασφάλιση και την προστασία του περιβάλλοντος, η συνεργασία και η συνοχή της κοινωνίας αλλά και του τομέα της οικονομικής ανάπτυξης. Αυτά τα τρία θα μπορούσαμε να πούμε πως αποτελούν και το τρίπτυχο της αειφορίας

σύμφωνα με τον Elkington διότι με έναν ιδιαίτερο τρόπο ενώνει την εφορία με τις δραστηριότητες των ανθρώπων και των επιχειρήσεων. Είναι πιθανό να συναντήσουμε και την αποτύπωση των τριών πυλώνων με μορφή τριγώνου όπου σε κάθε μία από τις κορυφές του αναγράφεται η οικονομία, η κοινωνία και το περιβάλλον. Δηλαδή οι διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης που είναι η ισότητα των ανθρώπων μέσα στην κοινωνία, η διατήρηση και διασφάλιση του περιβάλλοντος στο οποίο ζούμε αλλά και η οικονομική αποτελεσματικότητα. Μέσα από την αναπαράσταση αυτή είναι εύκολο να διακρίνουμε τη σύνδεση των διαστάσεων αλλά και τις αλληλεπιδράσεις που πραγματοποιούνται (Walid & Luetz, 2018).

Ο πρώτος πυλώνας είναι το περιβάλλον και κάνει προσπάθειες να διατηρήσει την ισορροπία ανάμεσα στις επιβαρύνσεις που δέχεται αλλά και τη δύναμή της γης να τις μεταφέρει. Έχει στόχο την βελτίωση της ευημερίας των ανθρώπων αλλά και την υποστήριξη τους. Ακόμα, έχει την ικανότητα να αυτό-ανανεώνεται και να πραγματοποιεί ανακύκλωση των φυσικών πόρων και κεφαλαίων που υπάρχουν σε αυτό προκειμένου να έχουν και οι μελλοντικές γενιές την ευκαιρία να τα εκμεταλλευτούν. Για να επιτευχθεί η περιβαλλοντική βιωσιμότητα, θα πρέπει το περιβάλλον να έχει πλήρη χρηστικότητα και λειτουργικότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Για αυτό, τα όποια μέτρα λαμβάνονται θα πρέπει να βοηθούν στην ισορροπία του φυσικού περιβάλλοντος με παράλληλη προώθηση των θετικών ρυθμών ανάπτυξης. Οι όποιες ανθρώπινες ενέργειες και δράσεις ταράσσουν το περιβάλλον είναι καλό να αποφεύγονται, αλλά στην περίπτωση που εμφανισθούν να γίνεται προσπάθεια περιορισμού τους σε όσο γίνεται μικρότερο βαθμό. Δηλαδή, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλες οι περιβαλλοντικές επιπτώσεις κάθε απόφασης ή ενέργειας. Τα θέματα που σχετίζονται με τη περιβαλλοντική βιωσιμότητα είναι πολλά, από τη ρύπανση έως και τη διαχείριση των φυσικών πόρων. Ο σημαντικότερος σκοπός της βιωσιμότητας του περιβάλλοντος είναι να ελαχιστοποιηθούν οι επιπτώσεις που επιφέρουν οι ανθρώπινες δραστηριότητες σε αυτό, αλλά και να αποκατασταθούν οι όποιες βλάβες έχει υποστεί (Ukaogo et. al., 2020).

Ο δεύτερος πυλώνας είναι η κοινωνία και σχετίζεται με την δικαιοσύνη και τη συνοχή μεταξύ των μελών της. Οι προσπάθειες της γενικά έχουν στόχο την προώθηση μιας υγιούς, δημοκρατικής και δίκαιης κοινωνίας η οποία να μπορεί να βασιστεί στην συνοχή και τον σεβασμό της ποικιλομορφίας που παρατηρείται σε αυτή. Η δημιουργία του πυλώνα αυτού οφείλεται στην αποδοχή του γεγονότος πως τα περιβαλλοντικά προβλήματα δημιουργούν αναταράξεις στην ποιότητα της ζωής των ανθρώπων ενώ για

την προσαρμογή της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η αναγνώριση της κοινωνικής διάστασης η οποία στοχεύει στην συλλογικότητα και στις αντιλήψεις του κάθε ατόμου με επίκεντρο την προώθηση μιας ασφαλούς κοινωνίας βασισμένη στο σεβασμό των δικαιωμάτων. Η κοινωνική βιωσιμότητα επικαλείται τις αποφάσεις και προωθεί τα έργα που βοηθούν στη γενική βελτίωση της καθημερινότητας της κοινωνίας. Επίσης, η κοινωνική της διάσταση υποστηρίζει τη δικαιοσύνη ανάμεσα στις γενιές, γεγονός που σημαίνει ότι και οι μελλοντικές γενιές έχουν δικαιώματα στην ίδια ή και σε καλύτερη ποιότητα ζωής. Αυτή η έννοια περιλαμβάνει ακόμη και πολλά άλλα θέματα, όπως είναι τα κοινωνικά, η περιβαλλοντική νομοθεσία, τα εργασιακά και τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ισότητα στο δικαίωμα της υγείας, η στήριξη της δικαιοσύνης και της κοινωνικής ευθύνης, η κοινωνική ελαστικότητα, η ανθρώπινη προσαρμογή κ.ά. Για αυτό και η κοινωνική της διάσταση είναι το ίδιο σημαντική με τους άλλους δύο πυλώνες. Στη περίπτωση που δεν ληφθούν σοβαρά υπόψη όλα τα παραπάνω, τότε είναι σίγουρο ότι η όλη πορεία προς τη βιωσιμότητα θα καταρρεύσει, συμπαρασύροντας και την κοινωνία προς τον όλεθρο (Dong et.al., 2019).

Αναφορικά με τις διαστάσεις της κοινωνικής βιωσιμότητας, αυτές καταγράφονται ως εξής (Kangas, Duxbury & De Beuke, 2017):

- ✓ Η Δικαιοσύνη. Στη κοινωνία πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες για όλους, ειδικά όταν πρόκειται για μέλη φτωχότερα και πιο ευάλωτα.
- ✓ Η ποικιλομορφία. Μέσω της Κοινότητας προωθείται και ενθαρρύνεται η διαφορετικότητα.
- ✓ Η αλληλοσυνδεδεμένη–Κοινωνική συνεκτικότητα. Η Κοινότητα παρέχει τα συστήματα, τις δομές και τις διαδικασίες που απαιτούνται για την προαγωγή της συνεκτικότητας μέσα και έξω σε ανεπίσημο, επίσημο αλλά και σε θεσμικό επίπεδο.
- ✓ Η ποιότητα της ζωής. Η κοινότητα καταβάλλει προσπάθεια, ώστε να εξασφαλίζονται οι βασικές ανάγκες του ανθρώπου και προωθεί μια άνετη ζωή για όλα τα μέλη της σε ατομικό, ομαδικό και επίπεδο της ίδιας της κοινότητας. Για παράδειγμα η στέγαση, η υγεία, η εκπαίδευση, η ασφάλεια, η εργασία κ.ά.
- ✓ Η Δημοκρατία και η διακυβέρνηση. Η κοινότητα παρέχει όλες τις δημοκρατικές διαδικασίες και τις υπεύθυνες δομές διακυβέρνησης.
- ✓ Η ωριμότητα. Το κάθε άτομο αποδέχεται και επιδιώκει την συνεχή ανάπτυξη και βελτίωσή του μέσα από μορφές επικοινωνίας, φιλοσοφικών συζητήσεων, έμμεση

εκπαίδευση κ.ά. Δεδομένου ότι η βιώσιμη ανάπτυξη είναι ο συνδυασμός των τριών πυλώνων, όπως και παραπάνω έχει αναφερθεί, δεν υπάρχει αποτελεσματικότητα στη περίπτωση που κάποιος από αυτούς δε «λειτουργεί» σωστά. Εν ολίγοις εάν κάποιος από τους τρεις πυλώνες είναι αδύναμος, το όλο σύστημα δεν ευδοκίμει και αποβαίνει μη βιώσιμο.

Ο επόμενος και τελευταίος πυλώνας είναι αυτός που σχετίζεται με το κέρδος και την οικονομία. Αναφέρεται στις οικονομικές κινήσεις μιας επιχείρησης οι οποίες πρέπει να έχουν στόχο τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος και την ευημερία στα μέλη της επιχείρησης αλλά και γενικά στην κοινωνία. Μέσα από την αυτοσυντήρηση και την οικονομική σταθερότητα θα προσφέρουν στον εργαζόμενο μία ποιοτική ζωή. Στο κομμάτι αυτό η αειφόρος ανάπτυξη εμφανίζεται ως μία δικλείδα ασφαλείας για την δημιουργία θέσεων εργασίας αλλά και την διασφάλιση των παλαιών. Η οικονομική βιωσιμότητα είναι η ικανότητα που διαθέτει μια οικονομία να στηρίζει επ' αόριστον ένα συγκεκριμένο επίπεδο οικονομικής παραγωγής. Η οικονομική βιωσιμότητα κυρίως αναφέρεται σε αποφάσεις οι οποίες λαμβάνονται με τον πλέον σωστό τρόπο, συγκριτικά με τις άλλες πτυχές (άλλους τομείς) της βιωσιμότητας. Στη περίπτωση που, για οποιαδήποτε απόφαση λαμβάνεται υπόψη μόνο η οικονομική ανάπτυξη, δεν μπορεί να προωθηθεί η πραγματική βιωσιμότητα. Όταν δηλαδή η πιο συνηθισμένη προσέγγιση στην ευρύτερη κλίμακα υποστηρίζει το "business as usual", που σημαίνει ότι ο μόνος στόχος και η ανησυχία των περισσότερων επιχειρήσεων είναι το κέρδος. Έχει παρατηρηθεί όμως, ότι στις επιχειρήσεις, όταν οι καλές πρακτικές ενσωματώνονται με τις περιβαλλοντικές και κοινωνικές πλευρές της βιωσιμότητας το αποτέλεσμα είναι θεαματικό (Duran, Gogan & Duran, 2015).

Εν κατακλείδι, μέσα από την ύπαρξη πλέον της αειφορίας ο άνθρωπος κάνει προσπάθειες όχι για την αύξηση της οικονομίας με οποιοδήποτε τίμημα, αλλά για την επιδίωξη του κέρδους μέσα από διάφορες κινήσεις οι οποίες έχουν στόχο την ικανοποίηση της ζωής του σκεπτόμενος όμως και τους άλλους δύο πυλώνες που είναι η κοινωνία και το περιβάλλον (Παπαβασιλείου, 2015).

1.3.4 Παγκόσμιοι στόχοι για Βιώσιμη ανάπτυξη

Το 2015 στη Νέα Υόρκη, πραγματοποιήθηκε η Σύνοδος των Ηνωμένων Εθνών, όπου εκεί συντάχθηκε και ψηφίστηκε ένα κείμενο που περιλάμβανε δέκα επτά στόχους τους οποίους έπρεπε να υλοποιήσουν τα κράτη – μέλη έως το έτος 2030 (Dong, et. al.,

2019). Αυτοί οι στόχοι αναφέρονται στην εξάλειψη της πείνας και της φτώχειας σε όλο τον κόσμο, στη διασφάλιση της υγείας όλων των πολιτών, στην καθολική και ισότιμη ποιοτική εκπαίδευση, στην επίτευξη της ισότητας των δύο φύλων, στη διασφάλιση της διαχείρισης των υδάτων, στην πρόσβαση όλων των ανθρώπων σε φθηνές, αξιόπιστες αλλά και σύγχρονες μορφές ενέργειας, στην εξασφάλιση αξιοπρεπούς εργασίας, στην εφαρμογή νέων τεχνολογιών και καινοτομιών στον βιομηχανικό τομέα, στην μείωση των ανισοτήτων μεταξύ των χωρών, των κατοίκων και των ατόμων γενικότερα, στη δημιουργία βιώσιμων πόλεων και κοινοτήτων, στη διασφάλιση βιώσιμης κατανάλωσης και παραγωγής, στην ανάληψη άμεσων πρωτοβουλιών και δράσεων για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής, στη ζωή στο νερό και στη στεριά με όλα τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ο άνθρωπος από αυτές τις δύο φυσικές πηγές ενέργειας, στην εξασφάλιση ειρήνης, δικαιοσύνης και δημιουργία ισχυρών θεσμών καθώς και στη συνεργασία για την επιτυχή ολοκλήρωση των στόχων από όπου και να τίθενται (κράτη – χώρες – λαοί – κάτοικοι κ.ά.). Επιγραμματικά οι παγκόσμιοι στόχοι για βιώσιμη ανάπτυξη έχουν ως εξής: μηδενική πείνα και φτώχεια, καλή υγεία και ευημερία, ποιοτική εκπαίδευση, ισότητα των φύλων, καθαρό νερό και αποχέτευση, φθηνή και καθαρή ενέργεια, αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξη, βιομηχανία, καινοτομία, υποδομές, λιγότερες ανισότητες, βιώσιμες πόλεις και κοινότητες, βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή, δράση για το κλίμα, ζωή στο νερό και στη στεριά, ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί και συνεργασία για τους στόχους (Mio et al., 2020).

1.3.5 Η πορεία της Ατζέντας 2030 στην Ελλάδα

Πλέον οι προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι κοινωνίες καθίστανται όλο και περισσότερο υπερσυννοριακές, καθιστώντας επιτακτικά την ανάγκη να υιοθετηθεί μία παγκόσμια οπτική. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, το 2001 υιοθετήθηκαν από 192 χώρες (μέλη του ΟΗΕ) οι Στόχοι Ανάπτυξης της Χιλιετίας που περιλάμβαναν οκτώ διεθνείς αναπτυξιακούς στόχους ως προς την εξάλειψη της ακραίας φτώχειας, την εκπαίδευση, την ισότητα των δύο φύλων, την προστασία του περιβάλλοντος και πολλές άλλες θεματικές. Οι συγκεκριμένοι στόχοι ανάπτυξης, μετεξελίχθηκαν το 2015 επιτυγχάνοντας πολλά σχετικά με την ισότητα των φύλων κυρίως σε επίπεδα στατιστικά. Για την προσαρμογή των 17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης στις ανάγκες της ελληνικής επικράτειας, το 2017 πραγματοποιήθηκε χαρτογράφηση, σε συνεργασία με διάφορους φορείς, για την ακριβή

αναγνώριση της κατάστασης της Ελλάδας. Με σκοπό λοιπόν να υλοποιηθούν τα όσα προέβλεπε η Ατζέντα του 2030 οι αρχικές προτεραιότητες που τέθηκαν είναι οι εξής (ΟΟΣΑ, 2020):

- Να προωθηθεί μία ανταγωνιστική, καινοτόμος και βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη.
- Να προωθηθεί η πλήρης απασχόληση και όλοι να έχουν μία αξιοπρεπή εργασία.
- Αντιμετώπιση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού ενώ παράλληλα να παρέχεται καθολική πρόσβαση σε ποιοτικές υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης.
- Να μειωθούν οι κοινωνικές και περιφερειακές ανισότητες εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες για όλους.
- Να παρέχεται υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.
- Να ενισχυθεί η προστασία και η βιώσιμη διαχείριση του φυσικού κεφαλαίου με σκοπό την κοινωνική ευημερία μειώνοντας τις εκπομπές άνθρακα.
- Να οικοδομηθούν αποτελεσματικοί, υπεύθυνοι και διάφανη θεσμοί.
- Να ενισχυθούν οι ανοιχτές, συμμετοχικές, δημοκρατικές διαδικασίες προωθώντας παράλληλα τις συνεργατικές σχέσεις.

Τέλος, προκειμένου οι διαδικασίες τις Ατζέντας 2030 να παρακολουθούνται, τα κράτη διεξάγουν τακτικές παρακολουθήσεις της προόδου επίτευξης των Σ.Β.Α. (Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης) τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο. Τις παρακολουθήσεις αυτές τις διευθύνει και κατευθύνει κάθε χώρα γνωρίζοντας τα εθνικά της συμφέροντα ενώ σκοπός αυτής της διαδικασίας, η οποία πραγματοποιείται με τη συγγραφή Εθελοντικών Εθνικών Εκθέσεων, είναι η καταγραφή και ανταλλαγή καλών πρακτικών, η εφαρμογή των οποίων μπορεί να επιταχύνει την επίτευξη των Σ.Β.Α (ΟΟΣΑ, 2020).

Κεφάλαιο 2ο

Εκπαίδευση και αειφορία

2.1 Ατζέντα 2030 για την εκπαίδευση

Μέχρι το έτος 2030, έχει τεθεί ο στόχος της Βιώσιμης Ανάπτυξης στον τομέα της ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλες τις σχολικές βαθμίδες. Αυτός ο στόχος έχει ενσωματωθεί στην Ατζέντα του ΟΗΕ μετά το έτος 2015, επειδή ο «Στόχος Ανάπτυξης της Χιλιετίας» που αφορούσε στην παροχή της καθολικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι το 2015 δεν είχε επιτευχθεί ικανοποιητικά. Αυτός ο στόχος αποτελεί εκ νέου, δέσμευση των 193 χωρών (Κρατών – Μελών) του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών για την πρόσβαση των ανδρών αλλά και των γυναικών στην ποιοτική εκπαίδευση. Η δέσμευση αυτή των ηγετών επιδιώκει τη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής, μέσα από την εκπαίδευση, καθώς είναι πεποίθηση όλων ότι η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην εξάλειψη της φτώχειας και στην ανάπτυξη του βιοτικού του επιπέδου του ανθρώπου, καθώς και την ισοτιμία των γυναικών και των κοριτσιών μέσα σε μία πιο δίκαιη και ισόνομη κοινωνία.

Παράλληλα η εκπαίδευση θεωρείται και ως ο σημαντικότερος παράγοντας επίτευξης της ίδιας της Βιώσιμης Ανάπτυξης. Μέσα από την εκπαίδευση προωθείται η αειφόρος ανάπτυξη και η βελτίωση της ικανότητας του κάθε ατόμου να αντιμετωπίζει τα αναπτυξιακά και περιβαλλοντικά προβλήματα. Ακόμη η εκπαίδευση όλων των βαθμίδων χαρακτηρίζεται ως η σημαντικότερη παράμετρος επίτευξης της ηθικής αφύπνισης, των αξιών και των στάσεων, των ικανοτήτων και των ανθρώπινων συμπεριφορών, οι οποίες συνδέονται στενά με την αειφόρο ανάπτυξη, αλλά και με τη συμμετοχή κάθε ανθρώπου στη λήψη από κοινού αποφάσεων σε θέματα που τον αφορούν (Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2019).

Ως γνωστόν, οι νοοτροπίες και οι αξίες της ζωής διαμορφώνονται κυρίως κατά την νεαρή ηλικία, η εκπαίδευση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο στη διαμόρφωση ενεργών μελλοντικών πολιτών με δυνατότητα ανάπτυξης της κριτικής τους σκέψης και της λήψης αποφάσεων σημαντικών για τη ζωή τους. Επειδή όμως η εκπαίδευση είναι μακρόχρονη διαδικασία, προβλέπει την ποιοτική αλλά και ίση την εκπαίδευση όλων των ανθρώπων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ενώ ταυτόχρονα προωθεί και τη δια βίου μάθηση σαν μια διαδικασία που βοηθάει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και απόκτηση

γνώσεων σε ατομικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο, ανεξαρτήτως ηλικίας των εκπαιδευομένων.

Σύμφωνα με τον Pedersen, (2018) έως το 2030, στους υποστόχους περιλαμβάνονται τα παρακάτω :

- Όλα τα παιδιά θα πρέπει να αποκτήσουν δυνατότητα πρόσβασης στην ποιοτική προσχολική ανάπτυξη, εκπαίδευση και φροντίδα, ώστε ετοιμάζονται κατάλληλα για την είσοδό τους στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Ικανοποιητική αύξηση των ενηλίκων και των νέων οι οποίοι θα διαθέτουν κατάλληλες ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες, (τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες), που θα τις χρησιμοποιήσουν για την αξιοπρεπή απασχόληση , εργασία και επιχειρηματικότητά τους.
- Εξάλειψη όλων των διακρίσεων στην εκπαίδευση, σύμφωνα με το φύλο και ισότιμη πρόσβαση σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα και την επαγγελματική κατάρτιση για τα άτομα με αναπηρία, τους ευάλωτους και οικονομικά αδύναμους, τα ευάλωτα παιδιά και τα άτομα με ιδιαιτερότητες.
- Διασφάλιση ολοκλήρωσης μιας ελεύθερης, ποιοτικής και ισότιμης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από όλα τα αγόρια και τα κορίτσια, που θα τα βοηθήσει να οδηγηθούν σε τελεσφόρα και αντίστοιχα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Διασφάλιση ότι τόσο οι ανήλικες όσο και οι ενήλικες άνδρες και γυναίκες θα πετύχουν αριθμητισμό αλλά και γραμματισμό.
- Ισότιμη πρόσβαση από όλους στην επαγγελματική, ποιοτική τεχνική και σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.
- Διασφάλιση απόκτησης γνώσεων από όλους τους εκπαιδευόμενους και καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την προαγωγή της βιώσιμης ανάπτυξης και το βιώσιμο τρόπο ζωής, μέσα από την εκπαίδευση.
- Διασφάλιση της ισότητας των φύλων, της προαγωγής της κουλτούρας, της μη βίας, της ειρήνης, της αναγνώρισης της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αλλά και της συμβολής του πολιτισμού γενικότερα στην βιώσιμη ανάπτυξη.

2.1.1 Η πορεία εξέλιξης

Σύμφωνα με τα στοιχεία της έκθεσης των Ηνωμένων Εθνών του 2018, αναδείχθηκε πως απαιτείται μεγαλύτερη προσπάθεια με σκοπό να επιτευχθεί ο στόχος 4 καθώς εντοπίστηκαν ανισότητες ως προς το φύλο και την τοποθεσία (αγροτική, αστική) ενώ απαιτούνται επενδύσεις για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών υποδομών. Ποιο συγκεκριμένα καταγράφεται (United Nations, 2018):

- Σε παγκόσμιο επίπεδο το ποσοστό συμμετοχής το 2016 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν 70% από 63% που διαπιστώθηκε το 2010. Τα πιο χαμηλά ποσοστά διαπιστώθηκαν στην Υποσαχάρια Αφρική (41%), στην Βόρεια Αφρική και Δυτική Ασία (52%).
- Το 58% των παιδιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παγκοσμίως διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζουν ελλείψεις στον αριθμητισμό και στον γραμματισμό. Υπολογίζεται ότι τα 2/3 από αυτά τα παιδιά, πηγαίνουν στο σχολείο όμως δεν εκπαιδεύονται σωστά είτε γιατί το εγκαταλείπουν είτε γιατί δεν μαθαίνουν τις βασικές γνώσεις.
- Το 2016, υπολογίστηκε σε παγκόσμιο επίπεδο ότι περίπου το 85% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν καταρτισμένοι.
- Το 2016, μόνο το 34% των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες είχαν ηλεκτρικό ρεύμα ενώ κάτω από το 40% ήταν εξοπλισμένα με τις βασικές ευκολίες πλυσίματος.

2.1.2 Η ποιοτική εκπαίδευση (Στόχος 4) στην Ελλάδα

Η Ελληνική Κυβέρνηση (Hellenic Republic) το 2018, στην εθνική έκθεση αξιολόγησης για τους Σ.Β.Α., παρουσίασε τα μέτρα και τις βασικές πολιτικές που βοηθούν στην επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου. Πιο συγκεκριμένα: Η χώρα μας το 2016 υιοθέτησε Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την αναβάθμιση της μαθητείας, κατάρτισης και επαγγελματικής εκπαίδευσης, αναφορικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων με απώτερο σκοπό την αξιοπρεπή εργασία και απασχόληση των κατοίκων της.

Στο πλαίσιο δε της διασφάλισης της ισότιμης πρόσβασης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες θεσπίστηκαν τα εξής :

- α) Ολοήμερο σχολείο και Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής , με στόχο την αποφυγή της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και

β) Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, που απευθύνονται σε ενήλικες 18-30 ετών, με στόχο την ανάπτυξη και ενίσχυση γνώσεων και δεξιοτήτων για την καταπολέμηση της μείωσης των ανισοτήτων και της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού.

Σε ότι αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση θεσπίστηκαν και λειτούργησαν κέντρα κατάρτισης και δια βίου μάθησης σε όλες τις πανεπιστημιακές σχολές. Ακόμη το 2017-2018 εφαρμόστηκε πιλοτικό πρόγραμμα, το οποίο απευθυνόταν στους Ρομά και στα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, ηλικίας 16-21, σε μία προσπάθεια εξάλειψης των διακρίσεων με βάση το φύλο στην εκπαίδευση και τη διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα.

Ακόμη, σε μία προσπάθεια ενίσχυσης της προαγωγής της βιώσιμης ανάπτυξης μέσα από την εκπαίδευση, τέθηκαν σε εφαρμογή νομοθετικές πρωτοβουλίες, πολιτικές σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και μέτρα τα οποία θα βοηθούσαν στην ενσωμάτωση των βασικότερων αρχών της βιώσιμης ανάπτυξης. Ως γνωστόν, η χώρα μας καταβάλει προσπάθειες για την ανάπτυξη της Εθνικής Στρατηγικής που σχετίζεται με την εισαγωγή και προαγωγή της εκπαίδευσης με αντικείμενο τη βιώσιμη ανάπτυξη, καθώς και με την αναμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε δομικό αλλά και διοικητικό επίπεδο.

Επίσης και η δια βίου μάθηση είναι ευρωπαϊκή και διεθνής προτεραιότητα, δεδομένου ότι συνδέεται άμεσα και στενά με την ευημερία, την απασχόληση και την καθολική συμμετοχή του κάθε ατόμου στην κοινωνία. Το 2010, η Ελλάδα θεσπίσε με νόμο το σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας εθνικής στρατηγικής δια βίου μάθησης αλλά και τη δημιουργία ενός Εθνικού Δικτύου δια βίου μάθησης που περιελάμβανε Κυβερνητικούς Οργανισμούς δια βίου μάθησης, καθώς και παρόχους δημοσίων υπηρεσιών οι οποίοι λειτουργούσα υπό την επίβλεψη των αρμόδιων υπουργείων. Στο πλαίσιο αυτό, καταγράφηκαν σε εθνικό επίπεδο οι ενέργειες Δ.Β.Μ. που είχαν υλοποιηθεί από κοινωνικούς εταίρους και φορείς, στη προσπάθεια ανάπτυξης και υιοθέτησης της Εθνικής Στρατηγικής Νεολαίας από τη Γενική Γραμματεία Δ.Β.Μ., που θα δώσει βαρύτητα στις θεματικές περιοχές οι οποίες επηρεάζουν τη νεολαία, όπως είναι για παράδειγμα η ποιοτική εκπαίδευση, η αξιοπρεπής εργασία, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων και οι παρουσιαζόμενες ευκαιρίες απασχόλησης (Hellenic Republic, 2018).

Σε ότι αφορά στην επαγγελματική κατάρτιση, η Ελλάδα αντιμετωπίζει αυτό το θέμα με μεγάλο ενδιαφέρον και διπλή πρόκληση αφού πρέπει, να παράσχει

αποτελεσματική υποστήριξη σε μεγάλο αριθμό μακροχρόνια ανέργων προσφέροντας ευκαιρίες για επαγγελματική εμπειρία και απασχόληση. Για το λόγο αυτό η χώρα μας έχει προβεί στον εκσυγχρονισμό και σχεδιασμό αλλά και την εφαρμογή ενεργών πολιτικών στην αγορά εργασίας. Οι ενέργειες αυτές είναι πολύ σημαντικές, καθώς γίνονται για να βοηθήσουν ανέργους οι οποίοι βρίσκονται εκτός της αγοράς εργασίας, της εκπαίδευσης αλλά και της κατάρτισης (Μακρή, 2019).

Για το λόγο αυτό στη χώρα μας γίνονται συγκεκριμένες ενέργειες αναβάθμισης του θεσμικού πλαισίου της κατάρτισης και της εκπαίδευσης, με στόχο αφενός μεν τη σύνδεση των προγραμμάτων κατάρτισης με όλες τις αναπτυξιακές δυνατότητες που διαθέτει η Ελλάδα, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και αφετέρου την αύξηση των φορέων κατάρτισης, (στο μέτρο του δυνατού), μη εξαιρουμένων των πανεπιστημίων, καθώς και τη διασφάλιση της εκπαιδευτικής ποιότητας (εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτικούς, υποδομές κ.α.) (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021).

Τέλος, σύμφωνα με το Νόμο 4430/2016 έγινε προσπάθεια βελτίωσης του τρόπου ένταξης των ανέργων στην αγορά εργασίας. Πιο συγκεκριμένα στον εν λόγω Νόμο αναφέρεται ότι, οι άνεργοι οι οποίοι είναι εγγεγραμμένοι στον Ο.Α.Ε.Δ, και επιθυμούν να συμμετάσχουν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή πρόγραμμα κατάρτισης, μπορούν να διατηρήσουν την εγγραφή τους σαν άνεργοι και κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης ή κατάρτισής τους.

2.2 Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η φιλοσοφία της αειφόρου ανάπτυξης συνδέθηκε με τον τομέα της εκπαίδευσης για πρώτη φορά την δεκαετία του 80. Η ιδέα όμως για μία εκπαίδευση που έχει ως στόχο την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης διατυπώθηκε επισήμως στη Διεθνή Διάσκεψη για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη που έγινε στο Ρίο ντε Τζανέιρο το 1992. Στο αυτή την ενότητα, γίνεται μία προσπάθεια να προσεγγιστεί η φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την αειφορία αλλά και οι στόχοι που επιδιώκονται να επιτευχθούν.

2.2.1 Η φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την αειφορία

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, η εκπαίδευση θεωρείται σημαντικό μέσο επίτευξης της αειφόρου ανάπτυξης, γιατί, εκτός όλων των άλλων μπορεί να ενισχύσει

σημαντικά τους μελλοντικούς ηγέτες και πολίτες στη δυνατότητα εξεύρεσης λύσεων και νέων δρόμων για μία καλύτερη και βιώσιμη ανάπτυξη. Μέχρι σήμερα η δεξαμενή της ανθρώπινης γνώσης, των εμπειριών και ανθρώπινων δεξιοτήτων δεν περιλαμβάνει σημαντικά στοιχεία και λύσεις που αφορούν στα οικονομικά, περιβαλλοντικά και κοινωνικά καθημερινά προβλήματα του ανθρώπου, για αυτό και η εκπαίδευση θεωρείται το ασφαλές και σίγουρο «μέσο» προώθησης ενός ανανεωμένου μέλλοντος και μιας αειφόρου κοινωνίας.

Η επίτευξη της αειφόρου κοινωνίας γίνεται με σημαντικές αλλαγές οι οποίες ξεκινούν μέσα από το σχολείο και βοηθούν στην ανάπτυξη της πολιτικής κάθε σχολικής μονάδας, στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στην διοίκηση και οργάνωση του σχολικού οργανισμού και στην αξιολόγηση.

Οι σημαντικότερες επιδιώξεις που θέτει η Ε.Α.Α., περιλαμβάνονται στους παρακάτω εκπαιδευτικούς στόχους (Becker, 2018) :

1. Η καλλιέργεια των γνώσεων που σχετίζονται με θέματα που αφορούν στο περιβάλλον και στην Αειφόρο Ανάπτυξη, στην ενίσχυση των πολιτιστικών , κοινωνικών και περιβαλλοντικών θεμάτων.
2. Η διαπίστωση - συνειδητοποίηση του πολύπλοκου και πολυδιάστατου χαρακτήρα των θεμάτων της Αειφόρου Ανάπτυξης καθώς και της συλλογικής και ατομικής ευθύνης κάθε ατόμου.
3. Η Καλλιέργεια των μαθητών για την θετική στάση απέναντι στην κοινωνία και στον τρόπο ζωής που πρέπει να υιοθετήσουν, προκειμένου να διαμορφώσουν συλλογικά ένα καλύτερο μέλλον.
4. Η ανάπτυξη διαλόγου, δεξιοτήτων και επικοινωνιακών ικανοτήτων, ανταλλαγής απόψεων, διεξαγωγής συμπερασμάτων, συνεργασία, αλληλεπίδρασης κ.α. καθώς και η ενθάρρυνση της συμμετοχής και της ανάληψης δράσεων για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων δημοκρατικά, με στόχο πάντα τη βελτίωση της καθημερινότητας του ατόμου και την ομαλή ένταξή του στη κοινωνία.

Η έννοια της Ε.Α.Α. μολονότι παρουσιάζεται σαν κάτι καινούριο, εντούτοις, οι στόχοι και το περιεχόμενό της θεωρούνται γνωστοί και χρησιμοποιούνται κατά τη

διαδικασία μετεξέλιξης της Π.Ε. . Ακόμη και οι παραπάνω στόχοι είχαν τεθεί στην Π.Ε. και στη συνέχεια υιοθετήθηκαν στην Ε.Α.Α. .

Επομένως, η Ε.Α.Α. θεωρείται συνέχεια της Π.Ε. και ακολουθεί την ίδια τακτική η οποία προκύπτει από το θεωρητικό πλαίσιο της, με τις διεργασίες να έχουν κάποιες αλλαγές στα εκπαιδευτικά δεδομένα. Είναι αυτονόητο ότι, η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό «μέσο» για την Αειφόρο Ανάπτυξη, με την προϋπόθεση βέβαια ότι θα παράσχει στους πολίτες τις δεξιότητες που χρειάζονται για την ανάπτυξη της αειφορίας και θα προωθήσει τους αειφορικούς τρόπους ζωής (Δασκολιά, 2020).

Σε όλη αυτή τη διαδικασία, τα κέντρα λήψης αποφάσεων παίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς καλούνται να επαναπροσδιορίσουν και να προσαρμόσουν τους νέους στόχους και σκοπούς της εκπαίδευσης, έτσι ώστε τα κέντρα λήψης αποφάσεων σε σχέση με την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής να επαναπροσδιορίσουν τους ευρύτερους σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης και να ενσωματώσουν την αειφορία στην εκπαίδευση για την ποιοτική της ανάπτυξη.

Η Ε.Α.Α. βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές οι οποίες διέπουν τη φιλοσοφία αλλά και το περιεχόμενο στο οποίο δομείται (Παπαβασιλείου, 2015):

1. Εξετάζει διεπιστημονικά και συστημικά τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις ανάμεσα στη φύση, στην κοινωνία και στο ίδιο το άτομο.
2. Διερευνά τα θεμελιώδη ζητήματα της Αειφόρου Ανάπτυξης.
3. Αναγνωρίζει τα διαφορετικά μοντέλα γνώσεις.
4. Η Εκπαίδευση της Αειφόρου Ανάπτυξης προκειμένου να πετύχει τους στόχους της θα πρέπει να έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.
5. Θεωρείται μία κριτική, πολιτική και συμμετοχική εκπαιδευτική με συγκεκριμένο στόχο, που δεν είναι άλλος από αυτός των αλλαγών στην κοινωνική, περιβαλλοντική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.
6. Παρέχει όραμα για το αειφόρο μέλλον που μπορεί να προκύψει με τη συνεργασία, συλλογικότητα και την υπευθυνότητα.

7. Είναι συλλογική, αλλά και ατομική, ενώ ενθαρρύνει τη συμμετοχή με δημοκρατικές διαδικασίες, στη λήψη των αποφάσεων καθώς και στην υπεύθυνη συλλογική και ατομική δράση.
8. Τα κοινωνικά, περιβαλλοντικά και οικονομικά ζητήματα με τα οποία ασχολείται, είναι αμφιλεγόμενα και διέπονται πάντα από την πολυπλοκότητα.
9. Στηρίζει τις αξίες της οικολογικής και κοινωνική αλληλεγγύης και προωθεί την αναδόμηση και αλλαγή της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα προς την κατεύθυνση της αειφορίας.

2.2.2 Σκοποί – στόχοι

Σκοπός της Ε.Α.Α , είναι να προσφέρει εφόδια στους πολίτες με αξίες, ικανότητες, και οράματα, έτσι ώστε να είναι ικανοί να διαμορφώνουν το δικό τους παρόν και μέλλον με σεβασμό στα δικαιώματα των επερχόμενων γενεών στη βάση των αρχών της κοινωνικής και της οικολογικής αλληλεγγύης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας. Σε επίπεδο στόχων επικεντρώνει τη καλλιέργεια γνώσεων όσον αφορά ζητήματα περιβάλλοντος και Αειφόρου Ανάπτυξης. Ακόμα δίνεται έμφαση στη συνειδητοποίηση του πολυδιάστατου χαρακτήρα των ζητημάτων τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής ευθύνης, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, στη καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντι στον τρόπο ζωής, στην υιοθέτηση της πεποίθησης για συλλογική διαμόρφωση του μέλλοντος και στην ενθάρρυνση της ανάληψης δράσης και της επιθυμίας για συμμετοχή στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων με αφετηρία την τοπική κοινότητα (Becker, 2018).

Η Ε.Α.Α. ακολουθεί την προβληματική της Π.Ε. , ωστόσο η στοχοθεσία της έχει επαναπροσδιοριστεί επιδιώκοντας μμεγαλύτερες αλλαγές στην εκπαίδευση. Οι μαθησιακοί στόχοι, που θέτει η Ε.Α.Α., εστιάζουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, με απώτερη επιδίωξη την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής και της ικανότητας δράσης για την αντιμετώπιση των ζητημάτων της Αειφόρου Ανάπτυξης. Το ζήτημα της ανάληψης δράσης αποτελεί απώτερο σκοπό της Ε.Α.Α. και ιδανικό στοιχείο της εκπαίδευσης. Η δράση είναι σύμφυτη με την ανάπτυξη πρωτοβουλίας. Η εστίαση στην ικανότητα δράσης συνιστά μια συμμετοχική διαδικασία, μέσω της οποίας οι μαθητές ενθαρρύνονται να προσεγγίζουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα με κριτικό, συστημικό τρόπο διαμορφώνοντας τα δικά τους κριτήρια, που θα τους

οδηγήσουν στη λήψη αποφάσεων, χωρίς να υιοθετούν άκριτα τρόπους συμπεριφοράς, να αναπτύσσουν διαπραγματευτικές ικανότητες, κοινωνικές δεξιότητες και να δρουν συναινετικά στην αναζήτηση συλλογικών λύσεων (Berning, North & Stevens, 2020).

Ταυτόχρονα, αναπτύσσουν ικανότητες συνεργασίας, οργάνωσης και αυτο-οργάνωσης, εμπιστοσύνη στην προσωπική τους δύναμη να επηρεάσουν καταστάσεις, ενδυναμώνουν και νοηματοδοτούν τη δράση τους, καλλιεργούν αισθήματα προσωπικής δέσμευσης και κοινωνικής ευθύνης ενώ προετοιμάζονται ως μελλοντικοί πολίτες να διαχειρίζονται προβλήματα με δημοκρατικούς τρόπους.

Εν κατακλείδι, η Εκπαίδευση Αειφόρου Ανάπτυξης είναι εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη. Αποσκοπεί δηλαδή, στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών καλλιεργώντας στους μαθητές την ικανότητα να κατανοούν καλύτερα τον κόσμο μέσα στον οποίο γεννήθηκαν και ζουν, να αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται τα προβλήματα, να τα προσεγγίζουν ολιστικά λαμβάνοντας αποφάσεις και αναλαμβάνοντας δράση υπέρ του περιβάλλοντος και του ανθρώπου. Η καλλιέργεια ενεργών πολιτών είναι το ζητούμενο για το σύγχρονο σχολείο και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης δράσης για την αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων (Bergholm- Hofman, 2018).

2.3 Αειφόρο σχολείο

Σύμφωνα με την UNESCO, η Ε.Α.Α., έχει τη δυνατότητα προώθησης γνωρισμάτων μιας πιο ποιοτικής και αποδοτικής εκπαίδευσης, όπως είναι για παράδειγμα η ολιστική μάθηση, η διεπιστημονικότητα, η επίλυση των προβλημάτων του σχολείου με λήψη αποφάσεων από την συμμετοχή όλων των μελών του, η επικέντρωση της διδασκαλίας σε θέματα που αφορούν τόσο στο τοπικό όσο και στο διεθνές περιβάλλον και πολλά άλλα (Oonk et al., 2022). Αυτή η άποψη επιβεβαιώνεται και από διάφορα κείμενα διασκέψεων που αφορούσαν στην Π.Ε. και στην Ε.Α.Α., όπου εκεί τονιζόταν οι καινοτομίες τους για το σχολείο. Βέβαια, σήμερα, παρά τις μέχρι τώρα προσδοκίες και τις πρωτοβουλίες που έχουν αναπτυχθεί και αφορούν στην προώθηση της Π.Ε. από διάφορους διεθνείς οργανισμούς παγκοσμίως, αυτή δεν έχει καταφέρει να αποτελέσει μέρος της εκπαίδευσης όλων των παιδιών για λόγους που έχουν σχέση τόσο με τα γνωρίσματα του κάθε σχολείου όσο και με τη φύση της. Άλλος σημαντικός λόγος είναι η διάσταση που υπήρχε και εξακολουθεί να υπάρχει ανάμεσα στην αντίληψη του σχολείου και στην αντίληψη που εισήγαγε η Π.Ε., η προώθηση της οποίας στηριζόταν σε παγκόσμιο

επίπεδο, ως επί το πλείστον σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς που ήταν ενθουσιώδεις και ανήσυχοι. Στη συνέχεια, η Αειφόρος Εκπαίδευση διαδέχτηκε την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ενώ κατά την αλλαγή αυτή φάνηκε η αδυναμία στήριξής της, καθώς υπήρχαν μεγάλες απαιτήσεις στην εφαρμογή της νέας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η κυριότερη αλλαγή η οποία τελευταία τυγχάνει μεγάλης αποδοχής, είναι η συμμετοχή και η εμπλοκή όλου του σχολείου στην προσπάθεια προώθησης καινοτομιών τις οποίες προτείνουν τα νέα σχολικά προγράμματα (Σκούλλος, 2010).

Αυτού του είδους η προσέγγιση «απαιτεί» ένα συνεργατικό θετικό κλίμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, στη διοίκηση και σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς σε αντίθεση με το απομονωτικό κλίμα που επικρατούσε πριν την εφαρμογή της. Άλλη μία καινοτομία που έχει διαπιστωθεί τελευταία, είναι η ανάγκη δημιουργίας και εφαρμογής μέσα στο σχολείο των κοινοτήτων μάθησης, οι οποίες απαρτίζονται από εκπαιδευτικούς και μαθητές με κοινά ενδιαφέροντα και στόχους με σκοπό την εφαρμογή κοινών κανόνων και αξιών, την εφαρμογή του διαλόγου, τη συνεργασία, την αποϊδιωτικοποίηση της διδακτικής πράξης κ.ά. (Timm & Barth, 2021).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε επισημαίνεται η σημασία των κοινοτήτων μάθησης σε ένα γενικότερο πλαίσιο αλλαγής της σχολικής αντίληψης σε θέματα που αφορούν για παράδειγμα στη δημιουργία κοινού οράματος, κοινών αξιών και στόχων, στη μάθηση, στην αλλαγή της αντίληψης των απόψεων της ηγεσίας και γενικότερα στην επίτευξη σχεδίων τα οποία θα επιφέρουν τη ριζική αλλαγή μέσα στο σχολείο (Ιπέκη, 2017).

Αυτή η καινοτομία η οποία θέλει τη συνεργασία όλων των φορέων του σχολείου, στην προσπάθεια αποτελεσματικότητας και επίτευξης των στόχων του, τελευταία έχει υιοθετηθεί και στην Ε.Α.Α. και προσδοκά να υιοθετηθεί από όλους τους νέους, να είναι διαρκής και μόνιμη τακτική κάθε σχολείου με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών και όχι μερικών, όπως ίσχυε μέχρι πρότινος. Με αυτό τον τρόπο, γίνεται αντιληπτό ότι ένα «αειφόρο σχολείο» σκοπεύει όχι μόνο στην απόκτηση περιβαλλοντικών γνώσεων των παιδιών και την αντίληψη και κατανόηση των διαστάσεων της αειφορίας από αυτά, αλλά να αλλάξει ριζικά και η ίδια η σχολική μονάδα, έτσι ώστε να αποτελέσει για τους μαθητές αλλά και για όλη την κοινότητα, σχολικό «πρότυπο» που μέσα από την αειφορία προωθεί και υιοθετεί καθημερινές αποδεκτές πρακτικές. Σε αυτή τη κατεύθυνση, ένα σχολείο χαρακτηρίζεται αειφόρο ή βιώσιμο, όταν έχει σαν κύριο στόχο του την προετοιμασία των μαθητών και αυριανών πολιτών να μάθουν να ζουν τη καθημερινότητά τους βιώσιμα.

Δηλαδή, το αειφόρο σχολείο καθιστά τα παιδιά ικανά να αναπτύξουν τις αξίες, τις γνώσεις, τη συμπεριφορά και τη στάση τους με τρόπο που αργότερα θα τα βοηθήσει να συμμετάσχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Gonzalez- Garcia et al., 2020).

Τα κύρια χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα βιώσιμο σχολείο και είναι τα παρακάτω (Νάστου, 2020):

- Η διοίκηση κάθε σχολείου θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει τη βιωσιμότητά του στον προγραμματισμό και την εκπαιδευτική πολιτική του.
- Η αμοιβαία συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινωνία είναι απολύτως αναγκαία και ιδιαίτερα χρήσιμη.
- Οι συμμετοχικές μαθησιακές προσεγγίσεις που προάγουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες των παιδιών για ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, για αναστοχασμό, ενσυναίσθηση, για συμμετοχή αλλά και δράση.
- Η ενσωμάτωση του περιβάλλοντος, της κοινωνίας, του πολιτισμού και της οικονομίας (συνολικοί πυλώνες) στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να επιτευχθεί η βιώσιμη ανάπτυξη σε όλο το σχολικό πρόγραμμα.
- Η συνεχής ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διοικητικών σχολικών οργάνων.
- Η ενσωμάτωση των ολιστικών και συστηματικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, προκειμένου να επιτυγχάνεται η βιωσιμότητά της.
- Η ενεργός συμμετοχή της κοινωνίας στις μαθησιακές δραστηριότητες των παιδιών.
- Ο προγραμματισμός των μαθητικών δραστηριοτήτων, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στη βιώσιμη ανάπτυξη.
- Η ενσωμάτωση της συμμετοχικής έρευνας-δράσης στη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία και οι εκπαιδευτικοί να ασκούν το ρόλο του ερευνητή αλλά και να υποστηρίζουν την κοινωνική και εκπαιδευτική αλλαγή.

2.3.1 Αναγκαιότητα του αειφόρου σχολείου

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες, είναι προφανής η ανάγκη λειτουργίας ενός σχολικού οργανισμού που να υπηρετεί την αξία της βιωσιμότητας και της αειφορίας. Για το λόγο αυτό παρατηρείται η προώθηση της Αειφορίας, καταρχήν σαν ιδέα, την οποία προσθέτουν σαν ίση αξία δίπλα στις αρχές της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της οικονομίας αλλά και της δημοκρατίας. Αυτή η ανάγκη ενισχύεται πιο πολύ, αν ληφθούν υπόψη τα παγκόσμια, τα εθνικά και τα τοπικά

προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα σε παγκόσμιο επίπεδο ο άνθρωπος. Επομένως, η Αειφορία είναι η ηθική αρχή η οποία υποστηρίζει τα ίσα δικαιώματα στη σημερινή και την επερχόμενη γενιά, γιατί τα σημερινά προβλήματα (περιβαλλοντικά, οικονομικά, κοινωνικά κ.ά.) διαπλέκονται μεταξύ τους και αλληλοεπιδρούν, δηλαδή γίνονται πολύπλοκα και δυσεπίλυτα (Δασκολιά, 2020).

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα θεωρούνται ίσως τα πιο σημαντικά και προκειμένου να αντιμετωπισθούν, θα πρέπει να δρομολογηθεί η αειφόρος ανάπτυξη, η οποία θα βοηθήσει σημαντικά στη βελτίωση, αν όχι στην καθολική επίλυσή τους. Σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι αποδεκτός ο ρόλος της εκπαίδευσης για την Αειφορία, η οποία θεωρείται ο βασικότερος μοχλός και για την ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου που είναι απαλλαγμένο από τη γραφειοκρατία και τους περιορισμούς, αναλαμβάνουν την μετάδοση των εκπαιδευτικών γνώσεων και πρακτικών, αλλά και τη διαπαιδαγώγηση υπεύθυνων και ελεύθερων μαθητών και μελλοντικών ενεργών πολιτών για δράσεις υπέρ του περιβάλλοντος (Στάχτιαρη & Μουζάκης, 2022).

Ένα σχολείο για να στραφεί στην αειφορία, θα πρέπει η μαθησιακή διαδικασία που εφαρμόζει, να χαρακτηρίζεται από συστημική και διεπιστημονική προσέγγιση των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους ανθρώπους, στην κοινωνία αλλά και στη φύση. Οι όποιες παρεμβάσεις γίνονται θα πρέπει να αφορούν στο σχολείο, στους εκπαιδευτικούς, στην τάξη, στους μαθητές, στους γονείς τους, στους εμπλεκόμενους φορείς και στην κοινωνία (Σκούλλος, 2010).

Η εφαρμογή της Ε.Α.Α. στα σχολεία συμπεριλαμβάνει διαφορετικές προσεγγίσεις τόσο στη διδασκαλία, όσο και στη μάθηση, οι οποίες ενσωματώνουν τους στόχους για κατάλληλη ανάπτυξη, για δημοκρατία, για κοινωνική δικαιοσύνη και κοινωνικές αλλαγές. Ακόμη, περιλαμβάνει την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών, οι οποίες μπορούν στη συνέχεια να τους ενδυναμώσουν και γιατί όχι τα παιδιά αυτά αργότερα να διαδραματίσουν έναν ηγετικό ρόλο στη μετάβαση σε βιώσιμο μέλλον (Παπαβασιλείου, 2011).

Κατά συνέπεια, η Ε.Α.Α., μέσω ενός αειφόρου σχολείου σε παγκόσμιο επίπεδο, περιλαμβάνει ένα όραμα που είναι οικολογικά, κοινωνικά και οικονομικά βιώσιμο. Με αυτό τον τρόπο γίνεται κατανοητό ότι η Ε.Α.Α. αναγνωρίζει την τεράστια σημασία της οικονομικής βιωσιμότητας καθώς και της παραγωγικής απασχόλησης σε διεθνές, εθνικό, περιφερειακό, κοινοτικό και τοπικό επίπεδο και για αυτό παρέχει στα παιδιά όλα τα εχέγγυα που χρειάζονται για να γίνουν μελλοντικά εποικοδομητικοί και ενεργοί πολίτες με

ικανότητα στην εξεύρεση μακροπρόθεσμων λύσεων σε όλα τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Δασκολιά κ.ά., 2020).

2.3.2 Επίπεδα λειτουργίας σχολείου και αειφορία

Τα επίπεδα λειτουργίας αυτών των σχολείων είναι τα παρακάτω:

Παιδαγωγικό – εκπαιδευτικό επίπεδο.

Κάποιες από τις προσεγγίσεις σε παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό επίπεδο που προωθεί ένα αειφόρο σχολείο είναι (Νάστου, 2020):

- Η δημιουργία εμπειριών που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τα παιδιά, αλλά και γενικότερα για όλη την κοινότητα, μέσα στην οποία ασκεί τις λειτουργίες του το αειφόρο σχολείο.
- Η έμφαση στη βιωματική μάθηση των μαθητών, αλλά και στην κατανόηση των πολύπλοκων σχέσεων μεταξύ του ανθρώπου και του περιβάλλοντος.
- Η δόμηση της μάθησης μέσα από υπαρκτές καταστάσεις καθημερινότητας, οι οποίες θα βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα και τις συγκρούσεις της ζωής.
- Η καλλιέργεια των παιδιών και η έμφαση στην ανάπτυξη για δράση, δίνοντας τους την πεποίθηση, ότι συντεταγμένα και συλλογικά θα μπορούν να προχωρούν στην αλλαγή της κοινωνίας και στη βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους.
- Η επίτευξη της ισορροπίας μεταξύ της θεωρίας και της πράξης και η προώθηση ευέλικτων τρόπων διδασκαλίας, αλλά και στρατηγικών για πιο εύκολη μάθηση.

Οργανωτικό – κοινωνικό επίπεδο.

Ένα αειφόρο σχολείο θα πρέπει να καλλιεργεί στους μαθητές του την επικοινωνία, τη συλλογικότητα, τη συνεργασία και τη συλλογική λήψη αποφάσεων, καθώς και να αναπτύσσει την ενσυναίσθηση, το σεβασμό και την αμοιβαία αναγνώριση. Όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες θα πρέπει να έχουν σαν στόχο την ανάπτυξη των δεσμών στην ομάδα, την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων για την υιοθέτηση των νέων μεθόδων μάθησης, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, την ανάθεση αρμοδιοτήτων στους μαθητές καθώς και την απόκτηση εμπειριών και γνώσεων μέσα από καθαρά δημοκρατικές διαδικασίες. Σε αυτή τη διαδικασία, η τοπική κοινωνία θεωρείται το επίκεντρο όλων αυτών των δραστηριοτήτων, που εμπλέκεται μέσω του σχολείου, σαν χώρος δράσης και πηγή μάθησης (Rempasso et al., 2021).

Οικονομικό – τεχνικό επίπεδο.

Βασική επιδίωξη είναι η εξασφάλιση οικονομικών πόρων, ο κατάλληλος σχεδιασμός και η ανέγερση των κτιριακών και άλλων εγκαταστάσεων του αιεφόρου σχολείου, με κύριο γνώμονα τις κυριότερες αρχές της αιεφορίας. Δηλαδή, ο σχεδιασμός, η κατασκευή του κτιρίου και ο εξοπλισμός όλων των χώρων του θα πρέπει να συνάδει με τον κοινωνικό, οργανωσιακό αλλά και παιδαγωγικό προσανατολισμό του. Οι σύγχρονες πρακτικές του θα πρέπει να ελαχιστοποιούν τις αρνητικές επιπτώσεις στο περιβάλλον και να χρησιμοποιούνται ήπιες και φιλικές προς αυτό, πηγές ενέργειας. Ακόμη, πρέπει να δίνεται έμφαση στις πρακτικές που ακολουθεί η σχολική μονάδα σε επίπεδο διαχείρισης χρόνου, χώρου, μέσων αλλά και φυσικών πόρων και απορριμμάτων (Στάχτιαρη & Μουζάκης, 2022).

2.3.3 Σχολικό περιβάλλον και αιεφορία

Η έννοια του «σχολείου» είναι αρκετά δύσκολο να ορισθεί και να περιγραφεί με έναν απλό ορισμό, δεδομένου ότι, τόσο κάθε εσωτερική δραστηριότητα του σχολείου, όσο και το ίδιο το σχολείο αφορούν σε φαινόμενα που είναι πολυδιάστατα, μεταξύ των οποίων είναι το εκπαιδευτικό, το παιδαγωγικό και το κοινωνικό φαινόμενο. Συγχρόνως, το σχολείο διαμορφώνει πιστεύω και αντιλήψεις, διαπλάθει συνειδήσεις και εμπνέει ακόμα και αξίες. Είναι ουσιαστικά ένας θεσμός που υπηρετεί κοινωνικούς στόχους, ατομικούς και κρίνεται από τη συμβολή του στην πρόοδο που παρουσιάζει η κοινωνία μέσω της ατομικής ολοκλήρωσης των μελών που την συναπαρτίζουν (Jiyoon, 2019).

Οι γνωστές έννοιες του «σχολικού κλίματος» καθώς και της «σχολικής κουλτούρας» είναι στενά συνδεδεμένες με εσωτερικά χαρακτηριστικά τα οποία συνθέτουν την ταυτότητα μιας σχολικής μονάδας. Η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος επιτυγχάνεται μέσα από τις ψυχοκοινωνικές, ακαδημαϊκές και φυσικές παραμέτρους του σχολείου. Δηλαδή, το σχολικό κλίμα αφορά στο μαθησιακό περιβάλλον και τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα και έξω από τις αίθουσες, στις συνθήκες διδασκαλίας και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών κατά τη διδακτική διαδικασία καθώς και στο φυσικό σχολικό περιβάλλον, (κτίρια, εξοπλισμός, αυλή, γενικοί χώροι κ.ά.), παρέχοντας έτσι σε κάθε σχολείο την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα του, στοιχείο που το διαφοροποιεί και το κάνει να ξεχωρίζει από τα άλλα.

Το σχολικό κλίμα (θετικό ή αρνητικό) διαμορφώνεται επίσης και από την ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό τους

έργο, από την ποιότητα συνεργασίας τους με τη διοίκηση, τους συναδέλφους τους, τους γονείς των παιδιών κ.ά. Όλοι οι συμμετέχοντες στη διαδικασία λειτουργίας του σχολείου (διοίκηση, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και άλλοι φορείς) αντιλαμβάνονται και βιώνουν το σχολικό κλίμα μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με αυτό. Στο σχολείο που επικρατεί το θετικό και συνεργατικό κλίμα, υπάρχει αποτελεσματικότητα η οποία δημιουργεί αίσθημα ικανοποίησης και υπευθυνότητας στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους μαθητές του σχολείου και ενδυναμώνεται η προσδοκία επίτευξης των τελικών στόχων. Απεναντίας, ένα καταθλιπτικό και αρνητικό κλίμα επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της εκπαίδευσης, φθείρει και απογοητεύει τους εργαζόμενους, με τελική συνέπεια την ελαχιστοποίηση της αποτελεσματικότητάς του. Το σχολικό και το παιδαγωγικό κλίμα έχουν άμεση σχέση και στενή επαφή, ενώ θεωρούνται σε μεγάλο βαθμό κριτήρια θετικής και εύρυθμης λειτουργίας κάθε σχολικού οργανισμού (Mousena & Raptis, 2020).

Αρκετοί ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τις έννοιες του «σχολικού κλίματος» και της «σχολικής κουλτούρας», υποστηρίζουν ότι η έννοια του «σχολικού κλίματος» σχετίζεται άμεσα με αυτή της «σχολικής κουλτούρας». Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν τις δύο έννοιες ταυτόσημες, με τη σχολική κουλτούρα να απεικονίζει το πρόσωπο και την εικόνα του σχολείου που παρουσιάζεται προς τα έξω. Η σχολική κουλτούρα προσδίδει την ταυτότητα του οργανισμού, ενδυναμώνει τη σταθερότητά του, ενισχύει την αφοσίωση των εργαζομένων προς αυτόν, ενώ παράλληλα διαμορφώνει τη στάση και τη συμπεριφορά των μελών του. Η σχολική κουλτούρα καθώς και το σχολικό κλίμα έχουν αρκετά σημαντικούς ρόλους στην υιοθέτηση, ανάπτυξη και προώθηση οποιασδήποτε αλλαγής και καινοτομίας εφαρμοσθεί στο σχολείο. Όμως, προκειμένου η Ε.Α.Α. να εισαχθεί στα σχολεία και να αποτελέσει και αυτή μέρος της εκπαίδευσης όλων των μαθητών καθημερινά, αλλά και να επηρεάζει όλη τη λειτουργία και τη δομή του σχολείου, κρίνεται απαραίτητη η εμπλοκή όλης της σχολικής μονάδας, με απώτερο στόχο την αναδόμηση συνολικά του σχολικού οργανισμού (Παπαδάτου, 2020). Στη προσπάθεια σύγκρισης των χαρακτηριστικών που πρέπει ιδανικά να έχει ένα αειφόρο σχολείο με αυτά που έχει σήμερα κάθε σχολείο, διαπιστώνει κανείς μεγάλες διαφορές περισσότερο στη σχολική κουλτούρα αλλά και στο σχολικό κλίμα. Για αυτό, και στη περίπτωση της προώθησης λειτουργίας αειφόρου σχολείου, καλό θα ήταν η διαδικασία να είναι καθολική και να ξεκινήσει από τη βελτίωση του σχολικού κλίματος αλλά και της σχολικής κουλτούρας που επικρατεί στο. Το σίγουρο είναι ότι δεν υπάρχει μαγικός και εύκολος τρόπος αλλαγής της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος, καθώς ο μετασχηματισμός κάποιου ιδρύματος με

μακρόχρονη ιστορία, όπως είναι και το σχολείο, είναι πολύ δύσκολος και όλοι οι εμπλεκόμενοι δεν αποφασίζουν εύκολα να ριψοκινδυνεύσουν και να αλλάξουν παραδοσιακούς ρόλους και να προσαρμοσθούν στις νέες προκύπτουσες συνθήκες και έτσι τις περισσότερες φορές δεν υποστηρίζουν τις απαιτούμενες αλλαγές και παραμένουν αδιάφοροι και αναποφάσιστοι (Καλαϊτζίδης, 2017).

Το ρόλο «κλειδί» στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και στην προώθηση των καινοτομιών, τον έχει η διεύθυνση του σχολείου, η οποία πρέπει να υποστηρίζει και να εμπνέει γενικά όλες τις προσπάθειες, στην περίπτωση που επιθυμούν να μετατρέψουν το σχολείο τους σε αειφόρο. Σε αυτό το κάλεσμα βέβαια μπορεί να ανταποκριθεί και η Π.Ε. και η Ε.Α.Α., εφόσον καταφέρει να συμπαρασύρει στις απαιτούμενες αλλαγές όλη τη σχολική κοινότητα. Σε αυτή την κατεύθυνση, οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν, ακολουθούν με τη σειρά τα εξής βήματα (Παπαδάτου, 2020):

Βήμα πρώτο. Στην αρχή θα πρέπει να γίνει η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και της προώθησης των όποιων αλλαγών με την ύπαρξη κοινού οράματος και την υιοθέτηση κοινών στόχων, έτσι ώστε το σχολείο να μετατραπεί σε αειφόρο.

Βήμα δεύτερο. Η επόμενη επιδίωξη είναι η οργάνωση ενός πλαισίου, όπου θα συμμετέχουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και μέσα από αυτό θα γίνεται προσπάθεια κατανόησης όλων των στοιχείων της κουλτούρας του σχολείου αλλά και κατά πόσον αυτά τα στοιχεία ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την αποτελεσματικότητα των επιδιωκόμενων ενεργειών και στόχων, να εξετάζονται εκ νέου οι προσωπικές αξίες, να επιδιώκεται το συνεργατικό κλίμα και να υπάρχει προγραμματισμός για τις ενέργειες που πρόκειται να γίνουν καθώς και για τον τρόπο υλοποίησής τους.

Συμπερασματικά, όταν ένα σχολείο επιδιώκει την αειφόρο ανάπτυξη, θα πρέπει να εστιάσει σε ριζικές και ουσιαστικές αλλαγές οι οποίες θα στηριχθούν στη σχολική κουλτούρα, στις αξίες και στις προτεραιότητες του σχολικού οργανισμού και του περιβάλλοντός του, προσέγγιση που μπορεί να αποτελέσει την αρχή για ανάπτυξη της εκπαίδευσης και εκ νέου δόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα είναι σε θέση να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα (Mousena & Raptis, 2020).

2.3.4 Η Διοίκηση – ηγεσία του αειφόρου σχολείου

Η στελέχωση κάθε σχολικής μονάδας με ικανό εκπαιδευτικό και λοιπό προσωπικό, καθώς και ικανή διοίκηση, είναι η προϋπόθεση διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας. Δεν είναι υπερβολή, εάν το ανθρώπινο δυναμικό το χαρακτηρίζαμε σαν «περιοριστικό

στοιχείο» για έναν οργανισμό και κυρίως για ένα σχολικό οργανισμό, τη στιγμή που, όταν υπάρχουν ικανοί άνθρωποι με γνώσεις και προσόντα, είναι δυνατόν με τις κατάλληλες συνθήκες εργασίας να συντελέσουν καθοριστικά στην επιτυχία και την ολοκλήρωση των στόχων του σχολείου. Η συνολική ευθύνη καλής λειτουργίας ενός σχολείου ανήκει στους εκπαιδευτικούς, με ιδιαίτερη βαρύτητα βέβαια στο διευθυντή, ο οποίος επωμίζεται και το μεγαλύτερο λειτουργικό βάρος, καθώς αναλαμβάνει την ευθύνη να εξασφαλίζει καθημερινά ένα θετικό ευνοϊκό κλίμα και κατάλληλες εργασιακές συνθήκες προκειμένου να επιτυγχάνεται η ομαλή λειτουργία του σχολείου και η πρόοδος των μαθητών (Καλογιάννης, 2020).

Για το λόγο αυτό ο διευθυντής – ηγέτης του σχολείου θα πρέπει να συγκεντρώνει κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία είναι (Αργυροπούλου, 2018):

- Το όραμα, για το οποίο πρέπει να υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο θα κατακτηθεί, αφού ο ίδιος πρώτα το διαμορφώνει και το διατυπώνει με σαφήνεια σκέψης και καθαρότητα λόγου. Στη συνέχεια, μέσα σε συναινετικό και συνεργατικό κλίμα με τους εκπαιδευτικούς και με τις ανάλογες ενέργειες και δραστηριότητες τίθεται σε εφαρμογή η ολοκλήρωσή του. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι το όραμα του ηγέτη αποτελεί ίσως το σημαντικότερο στοιχείο της ηγεσίας, δεδομένου ότι ξεκαθαρίζει τη γενική κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσει ο σχολικός οργανισμός, μελλοντικά. Παράλληλα επιτυγχάνει συμφωνία για κοινές ενέργειες, αφού η ηγεσία συντονίζει όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής οργάνωσης και κυρίως, παρακινεί όλο το προσωπικό και ενεργοποιούνται μαζικά οι εκπαιδευτικοί, δεδομένου ότι οι στόχοι και η ικανοποίησή τους είναι επιδίωξη όλων.
- Η ικανότητα του διευθυντή να υποστηρίζει και να ενδυναμώνει όλους τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, (ικανότητα μετασχηματισμού) αλλά και να τους πείθει να βάζουν πάνω από το προσωπικό τους συμφέρον το συμφέρον του σχολείου. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, επιτυγχάνεται από το διευθυντή, με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη δραστηριοποίησή τους. Με τη πρόθεση του διευθυντή να δείχνει εμπιστοσύνη στους υφισταμένους του, να λειτουργεί αποκεντρωτικά και να παραχωρεί ένα μέρος της εξουσίας και της δύναμής του σε αυτούς, ώστε να συνεισφέρουν ουσιαστικά στη διοίκηση, οργάνωση και λειτουργία του σχολείου.

Σε αυτές τις διαδικασίες, ο διευθυντής συμβάλλει ενεργά, με την ενθάρρυνση συλλογικής εργασίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να λειτουργούν σαν μία αποτελεσματική ομάδα. Τελικά, με την ανταμοιβή και τη στήριξη όλων των προσπαθειών που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, είτε μεμονωμένα, είτε ομαδικά, δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες που βοηθούν στην αποδοτική εργασία τους συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας. Παράλληλα, με τη στήριξη και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών, επιδιώκει την ανάληψη πρωτοβουλιών, σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους και κυρίως εξασφαλίζει τις κατάλληλες διαδικασίες οι οποίες είναι απαραίτητες στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Northouse, 2019)

Οι ικανότητες που πρέπει να έχει ο ηγέτης διευθυντής, δεν περιορίζονται μόνο στα ανωτέρω, αλλά συμπεριλαμβάνουν και τα εξής (Ζαβλανός, 2022):

- Η εμφανής και δυναμική παρουσία του στο σχολικό χώρο με την ανάληψη κατάλληλων πρωτοβουλιών για την επιτυχή ολοκλήρωση των αλλαγών με τελικό στόχο την ανάπτυξη του σχολείου.
- Η ικανότητα που πρέπει να διαθέτει, προκειμένου να επιλέγει και να εφαρμόζει τις πλέον κατάλληλες λύσεις, προκειμένου να αντιμετωπίζονται με άνεση και επιτυχία τα παρουσιαζόμενα καθημερινά προβλήματα.
- Η ευαισθησία και η κατανόηση που πρέπει να δείχνει στις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, στις φιλοδοξίες αλλά και στις ανησυχίες τους.
- Η ικανότητα του να ασκεί με επιτυχία τα διοικητικά του καθήκοντα και να συμμετέχει ακόμη και στη διδακτική διαδικασία.
- Η ικανότητα του να εξασφαλίζει το καθημερινό ζεστό και θετικό μαθησιακό σχολικό κλίμα με αποδέκτες τους συνεργάτες και τους μαθητές του σχολείου.

Επιπλέον, στη περίπτωση που ο διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας κληθεί να διαχειρισθεί μία καινοτομία αυτό προϋποθέτει οπωσδήποτε να διαθέτει την εμπειρία, την ικανότητα και τις απαραίτητες γνώσεις, για να θέσει πρώτα τους στόχους αυτής και μετά να ενεργήσει για το σχεδιασμό και την υλοποίησή της. Κατά συνέπεια, ο διευθυντής είναι αυτός ο οποίος με αποφασιστικότητα θα ενθαρρύνει και θα καθοδηγήσει τα υπόλοιπα μέλη της μονάδας με κύριο σκοπό την υλοποίηση και την εφαρμογή των καινοτομιών. Ακριβώς η ίδια διαδικασία ακολουθείται και στην περίπτωση όπου το σχολείο θέτει νέους στόχους με σκοπό την εφαρμογή συγκεκριμένου προγράμματος το οποίο θα προάγει με

την σειρά του την αλλαγή της κουλτούρας έτσι ώστε να προετοιμασθεί η μετάβαση του σχολείου σε «αιφόρο σχολείο» (Stamatis & Goutziamanis, 2020).

Κατά τη πορεία και εξέλιξη αυτής της διαδικασίας, ο διευθυντής αναλαμβάνει πολλαπλό και σύνθετο ρόλο με ιδιαίτερες και αυξημένες απαιτήσεις. Δραστηριοποιείται μέσα στο σχολείο ποικιλοτρόπως, γιατί ο ρόλος του είναι σύνθετος και πρέπει να αναλάβει την οργάνωση, την εποπτεία, την εκπαίδευση, το συντονισμό και τη ρύθμιση των λειτουργικών θεμάτων τα οποία προκύπτουν και απαιτούν άμεση δράση και ενέργειες. Γενικά, οι περισσότεροι από τους παραπάνω ρόλους, όταν πρόκειται για το διευθυντή ενός αιφόρου σχολείου, ενδυναμώνονται, καθώς σε αυτό το σχολείο οι προκλήσεις είναι πολλές και ο διευθυντής καλείται να ανταποκριθεί άμεσα στην ερμηνεία του οράματος της Ε.Α.Α. εμπνέοντας και αφυπνίζοντας όλους αυτούς που συμμετέχουν στην υιοθέτηση των πιο κατάλληλων μεθόδων και πρακτικών (Παπαβασιλείου, 2015).

Όμως, οι δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά τη διαδικασία της μετάβασης του οράματος είναι πολλές, καθώς δημιουργούνται αναστολές στους εκπαιδευτικούς, είτε από ελλιπή επιμόρφωση, είτε από φόβο δέσμευσης, είτε από αμφισβήτηση στο πρόσωπο του διευθυντή και των πράξεων του. Παρ' όλα αυτά, ο διευθυντής και διαχειριστής της καινοτομίας θα πρέπει να είναι παρών και να καθοδηγεί σαν εμπνευστής και παρακινητής. Θα πρέπει να προσέχει να μην επηρεάζονται οι υφιστάμενοί του από απρόοπτα και αρνητικές καταστάσεις και με τους πιο πλέον ενδεδειγμένους τρόπους να τους παρακινεί να υποστηρίξουν αυτή την αλλαγή και να αποτρέψει τις περιπτώσεις παλινδρόμησης (Καλογιάννης, 2020).

Κατά αυτό τον τρόπο, η ηγεσία του «αιφόρου σχολείου» αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για το διευθυντή, δεδομένου ότι χρειάζεται αποτελεσματική διαχείριση του διοικητικού καθώς και αυξημένη ενεργοποίηση του εμπνευστικού του ρόλου, ενώ θα πρέπει να έχει ένα ηθικό σκοπό και η διαχείριση να είναι συμμετοχική, δηλαδή να μοιράζεται. Στην ποιοτική ηγεσία οι λέξεις «εξουσία» και «ισχύς» αντικαθίστανται με τις λέξεις «συνεργασία» και «ενδυνάμωση», ενώ ο αποτελεσματικός ηγέτης προσπαθεί να αξιοποιήσει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών του σχολείου και να συνεργάζεται μαζί τους σε μία ιδανική ατμόσφαιρα και σε κλίμα θετικό, το οποίο ο ίδιος έχει ήδη φροντίσει να εξασφαλίσει. Σε ένα «αιφόρο σχολείο», το μοντέλο της ηγεσίας, προσεγγίζει αυτό της μετασχηματιστικής ηγεσίας, που προκύπτει στη περίπτωση κατά την οποία ο διευθυντής σαν ηγέτης του σχολείου ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να αφήσουν τα προσωπικά τους και το ατομικό τους συμφέρον και να επιδοθούν στην ομαδική εργασία,

με συνεργασία, αφιέρωση, αφοσίωση και ηθικότητα. Η μετασχηματιστική διαδικασία ενεργοποιεί όλα τα κίνητρα του ηγέτη και των υφισταμένων του, κάτι που δεν συμβαίνει με τη συναλλακτική ηγεσία κατά την οποία προβάλλεται ο ηγέτης και επηρεάζει τους υφισταμένους του μέσα από μία συναλλαγή, εστιάζοντας περισσότερο στους σκοπούς και τις δομές του σχολείου χωρίς να ενδιαφέρεται για την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και όλων των συνεργατών του (Αργυροπούλου, 2018).

Στη διοίκηση του σχολείου, καλύτερος ηγέτης αποδεικνύεται αυτός που αξιοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό του και σαν κύριο μέλημά του έχει την καθημερινή διεκπεραίωση των θεμάτων του. Αυτό συμβαίνει για το λόγο ότι, ο διευθυντής ενός ποιοτικού «αιεφόρου» σχολείου είναι δυνατόν να λειτουργήσει και σαν εμπνευστής και παρακινητής των καινοτόμων δράσεων αλλά και αρωγός κάθε προσπάθειας για οποιαδήποτε αλλαγή απαιτείται στο σχολικό χώρο. Αυτές οι ενέργειες τον αναδεικνύουν σπουδαίο ηγέτη και υποστηρικτή της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία γενικότερα.

Ένα ακόμη απαραίτητο στοιχείο που χρειάζεται να συγκεντρώνει στο πρόσωπό του ο διευθυντής ενός «αιεφόρου» σχολείου, λόγω του περίπλοκου ρόλου του, είναι η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτισή, η οποία θα τον βοηθήσει να διαχειρίζεται με μεγαλύτερη άνεση και ευκολία τις νέες απαιτούμενες τεχνικές της διοίκησης και της οργάνωσης, αλλά και με τις νέες αποκτηθείσες δεξιότητες και γνώσεις του να προσεγγίζει με ευκολία τις απαιτήσεις για την αειφορία και το περιβάλλον, με κατάλληλη στήριξη και απαιτούμενη βοήθεια από τους ειδικούς επιστήμονες και την πολιτεία. Παράλληλα, ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο που είναι δυνατόν να προάγει τις ικανότητες και τις δεξιότητες του διευθυντή αυτού του σχολείου, είναι η προώθηση της αειφορίας με τη βοήθεια και τη συμμετοχή όλης της σχολικής μονάδας, η οποία εστιάζει στη συνεργατικότητα και στη συναδελφικότητα, ενώ εισάγει στο «αιεφόρο» σχολείο την έννοια των «κοινοτήτων μάθησης» (Stamatis & Goutziamanis, 2020).

Εν κατακλείδι, η ευθύνη που έχει ο διευθυντής για την αποτελεσματική λειτουργία ενός «αιεφόρου σχολείου» είναι τεράστια, καθώς έχει επωμισθεί πάνω από όλα με την υποχρέωση να μετατρέψει το σχολείο σε κοινότητα αλληλοεπηρεαζόμενων εργαζομένων, με μόνο σκοπό την επίτευξη της εκπαίδευσης για την αειφορία, η οποία είναι και η πιο ποιοτική και αποδοτική εκπαίδευση (Αργυροπούλου, 2018).

2.3.5 Βιωματική Μάθηση

Το παραδοσιακό σχολείο προσφέρει στους μαθητές ένα μεγάλο όγκο γνώσεων, για να μπορούν να επιλύσουν και να αντιμετωπίσουν προβλήματα στην ενήλικη ζωή τους.

Για τον εφοδιασμό αυτών των γνώσεων, η εκπαιδευτική διαδικασία περνάει μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο σε μεγάλο ποσοστό πραγματοποιείται μέσα στη σχολική τάξη. Όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα που πρέπει να διδαχτούν, βασίζονται στη διαδικασία της απομνημόνευσης και της συνεχούς επανάληψης. Με αυτόν τον τρόπο όμως, η απόκτηση της γνώσης γίνεται μηχανικά και επιφανειακά και τις περισσότερες φορές δεν την θυμούνται, ή δεν την κατανοούν επαρκώς (Reid, 2020).

Παρατηρείται συνεπώς, ότι το φαινόμενο της μάθησης, δεν πρέπει να είναι μόνο συγκέντρωση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αλλά και παράγοντας ανάπτυξης του συναισθηματικού και ψυχικού κόσμου του παιδιού. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συγκινήσεις, οι οποίες προσφέρονται μέσω της εμπειρίας και της άσκησης. Έτσι λοιπόν, μέσα από αυτή την ενεργό δράση οι επιθυμίες, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα πραγματοποιούνται, δημιουργείται το συναίσθημα της εφορίας, της κίνησης και χαλάρωσης και ενεργοποιούνται οι διαδικασίες επιλογής, απόφασης και δράσης. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσονται δεξιότητες, γνωστικές και κοινωνικές, οι οποίες αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη μάθηση και επίλυση διαφορών προβλημάτων. Αυτό είναι το αποτέλεσμα ενός θετικού συγκινησιακού βιώματος. Στον αντίποδα όταν αυτό το βίωμα είναι αρνητικό, τότε ακολουθείται από συναισθήματα αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών, όπως αγωνία, απάθεια, κλείσιμο και αρκετές φορές απόσυρση από τις διεργασίες του εκάστοτε προγράμματος (Πυργιωτάκης, 2021).

Απαραίτητη λοιπόν προϋπόθεση για την επιτυχία ενός διδακτικού έργου στο σχολείο, είναι η επίτευξη ενός θετικού, συγκινησιακού βιώματος και η δημιουργία συναισθημάτων, τα οποία συνδέονται με τη γνώση και αλληλοσυμπληρώνονται. Για την πραγματοποίηση των παραπάνω στόχων στην εκπαίδευση εξέχουσα θέση και σημαντικό ρόλο έχει η βιωματική μάθηση. Στη θεωρία αυτή, κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, αποτελεί η εμπειρία και η σύνδεση του σχολείου και της καθημερινότητας των μαθητών με την κοινωνία. Μέσα από τη βιωματική μάθηση ενεργοποιείται η διαδικασία της κριτικής σκέψης, των συγκινήσεων, των δράσεων και της θετικής προσέγγισης της μάθησης, με τα οποία οι μαθητές θα μπορούν να επεξεργάζονται και να μαθαίνουν μέσα από τις εμπειρίες τους. Η βιωματική μάθηση, προωθεί μέσα από τη διαδικασία της μάθησης γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες που αποτελούν βάση για τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων που απασχολούν τους μαθητές (Ράντζου, 2021).

Η αναγκαία σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία αποτελεί και το κεντρικό πλαίσιο πάνω στο οποίο, λειτουργεί και βασίζεται η βιωματική μάθηση. Η διασύνδεση αυτή της εμπειρίας με την εκπαίδευση, προωθεί την καλύτερη απόκτηση γνώσης, τη δημιουργία δεξιοτήτων και στάσεων, καθώς και την εφαρμογή της γνώσης στις διαδικασίες λήψεως αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων. Η μεταφορά των γνώσεων και των δεξιοτήτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας πραγματοποιείται καλύτερα στα παιδιά, όταν έχουμε την παράμετρο της εμπειρίας ποικίλων δραστηριοτήτων, ώστε με αυτόν τον τρόπο να αποτυπωθεί η εντύπωση πως κάθε πρόβλημα έχει διαφορετικό τρόπο λύσης. Έτσι μαθαίνουν οι μαθητές να εφαρμόζουν στην κάθε περίπτωση τη γνώση που απόκτησαν και να τη χρησιμοποιούν για την επίλυση ποικίλων, αληθινών, διαφορετικών καταστάσεων και ζητημάτων.

Τα συναισθήματα που δημιουργούνται σε ένα παιδί χρησιμοποιώντας το βίωμα της εμπειρίας, είναι ο φόβος και η ανασφάλεια μπροστά στο άγνωστο. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσονται αμυντικοί μηχανισμοί της αρνητικής στάσης και της απόσυρσης. Βέβαια, μέσα σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα αυτά αντικαθίστανται από τον αυθορμητισμό, την ανακάλυψη και τη δημιουργικότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα αρνητικά συναισθήματα να εναλλάσσουν τη θέση τους με συναισθήματα ικανοποίησης, αποδοχής και ευφορίας, τα οποία προωθούν τα παιδιά στην πραγματική μάθηση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, το παιδί μαθαίνει να συγκινείται, να μοιράζεται, να επικοινωνεί με το περιβάλλον του και τέλος να κοινωνικοποιείται (Reid, 2020). Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο ρόλος του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές, είναι να τους βοηθήσει να αποκτήσουν την ικανότητα να ξεχωρίζουν ποια από αυτές τις εκπαιδευτικές εμπειρίες μπορεί να τους οδηγήσει στην επίλυση και αντιμετώπιση πραγματικών προβλημάτων. Ως συμπέρασμα των παραπάνω για να συνδυάσουμε την έννοια του βιώματος και της βιωματικής μάθησης χρησιμοποιούμε τις λέξεις-κλειδιά, δράση, συγκίνηση, συναίσθημα, εμπειρία και επικοινωνία.

Σύμφωνα πάντα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που έχει προηγηθεί στα πλαίσια της παρούσας εργασίας ένα μοντέλο της βιωματικής εκπαίδευσης έχει τέσσερα στάδια: 1) του βιώματος της αρχικής συγκεκριμένης εμπειρίας, 2) της στοχαστικής παρατήρησης 3) της αφηρημένης ενοποίησης και 4) του ενεργού πειραματισμού. Όσον αφορά την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, η εκάστοτε σχολική μονάδα πρέπει να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον. Για τη χρήση της βιωματικής μάθησης συστήνεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες που

σχετίζονται με την παρατήρηση, την έρευνα, την εργασία πεδίου, τις δημιουργικές συνθέσεις τις συνεντεύξεις και άλλα.

Η βιωματική μάθηση ως διαδικασία σύμφωνα έχει πέντε βασικά στάδια. Στο πρώτο στάδιο γίνεται η παρουσίαση της δραστηριότητας και η προετοιμασία για συμμετοχή σε δράση. Στο δεύτερο στάδιο επιλύονται προβλήματα, με την αντιμετώπιση των δυσκολιών μέσω της συνεννόησης των εμπλεκομένων στη δράση. Στο τρίτο στάδιο δίνεται υποστήριξη και βοήθεια στα παιδιά ενισχύοντας το αίσθημα ασφάλεια τους, αλλά προτρέποντας τα ταυτόχρονα να προσπαθήσουν περισσότερο. Στο τέταρτο στάδιο σχολιάζοντας και δίνοντας πληροφορίες στο μαθητή όσον αφορά τη δράση του, τη στάση του στην ομάδα και το ποσοστό συμμετοχής του στην προσπάθεια, δίνεται η ανάλογη ανατροφοδότηση. Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο γίνεται μία ανασκόπηση των πεπραγμένων, μία συλλογή και οργάνωση των πληροφοριών που συλλέχθηκαν και τα αποτελέσματα της δράσης (Ράντζου, 2021).

Ένα μειονέκτημα της βιωματικής εκπαίδευσης είναι ο χρονικός παράγοντας. Οι δράσεις της βιωματικής διδασκαλίας απαιτούν μεγάλα χρονικά διαστήματα για να μπορούν τα παιδιά να εκφράσουν το προσωπικό τους ενδιαφέρον, που ως συνήθως είναι ζωηρό, για να μπορεί να γίνει σύνδεση των γνώσεων που λαμβάνουν τα παιδιά μέσα από την έρευνα. Βλέπουμε λοιπόν ότι η χρονική διάρκεια των βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, αποτελεί αστάθμητο παράγοντα για το λόγο ότι εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους και τις αντικειμενικές προϋποθέσεις. Για τους παραπάνω λόγους, είναι δύσκολη η ένταξη των βιωματικών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική κοινότητα, ως πρόγραμμα στη σχολική ζωή των μαθητών.

Η εμφάνιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο, μέσο της οποίας μπορούμε να εισάγουμε και να εφαρμόσουμε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας στην εκπαίδευση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με αυτά τα προγράμματα και να τα χρησιμοποιήσουν και σε άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Η διδασκαλία μάθησης σε ένα παραδοσιακό σχολείο, προωθεί κυρίως τους μαθητές που έχουν αναπτύξει μία γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη, καθώς η όλη διαδικασία της μάθησης έχει ως σκοπό την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Οι βιωματικές δραστηριότητες αντίθετα, έχουν ως κύριο πλαίσιο τη δημιουργία και άλλων νοητικών μορφών, όπως για παράδειγμα κιναισθησης, μουσικής, διαπροσωπικής σχέσης και βοηθούν στην κινητοποίηση των μαθητών με

μικρότερο βαθμό νοημοσύνης. Ως εργαλείο, η βιωματική μάθηση βοηθάει τους μαθητές μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες να αναπτύξουν τον ψυχικό, το διανοητικό και κοινωνικό τους κόσμο. Με τη βιωματική εκπαίδευση αυξάνεται και η αυτοπεποίθηση των παιδιών, βλέπουν τον εαυτό τους, αλλά και τους γύρω τους με θετικό πρόσημο, το οποίο θα τους βοηθήσει και θα δώσει ώθηση στην κοινωνική ένταξη τους (Reid, 2020).

2.3.6 Ο υπαίθριος χώρος ως πεδίο μάθησης

Η εκπαίδευση που σχετίζεται με το περιβάλλον και την αειφορία χρησιμοποιεί ως μέθοδο μάθησης την επεξεργασία και ανάλυση θεμάτων μέσα από το άμεσο περιβάλλον. Προωθεί και επικαιροποιεί ιδέες και τρόπους που αφορούν τη χρήση της φύσης και του συνολικού γενικότερα περιβάλλοντος. Η χρήση αυτή των υπαίθριων δραστηριοτήτων εκφράζεται από το τρίπτυχο:

- ✓ Εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον.
- ✓ Εκπαίδευση για το περιβάλλον.
- ✓ Εκπαίδευση από και μέσα στο περιβάλλον.

Όσον αφορά την εκπαίδευση που πραγματοποιείται γύρω από το περιβάλλον, το περιβάλλον γίνεται ένα εργαλείο μάθησης. Δίνεται βάρος στην κατάκτηση γνώσεων όσον αφορά το περιβάλλον, τις λειτουργίες του, την αειφόρο ανάπτυξη και των ζητημάτων που προκαλούνται στο περιβάλλον από τη δράση του ανθρώπου, καθώς και τα περιβαλλοντικά προβλήματα που εμφανίζονται. Δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που απαιτούνται για την απόκτηση της γνώσης.

Στην εκπαίδευση για την αειφορία, το περιβάλλον αναλαμβάνει τη θέση του μαθησιακού πλαισίου, στο οποίο τα παιδιά εκπαιδεύονται ώστε να γίνουν ενεργοί, κοινωνικοί φορείς, μέσα σε αειφόρες και δημοκρατικές κοινωνίες (Δασκολιά, Κέκερη, & Τσεβρένη, 2020).

Στην εκπαίδευση από και μέσα στο περιβάλλον, το περιβάλλον εμφανίζεται ως μέσο, πεδίο και πηγή μάθησης. Εδώ προτάσσεται η αμφίδρομη σχέση του ανθρώπου με το ίδιο το περιβάλλον, με τρόπο τέτοιο ώστε να προκαλέσει την ευαισθητοποίηση και την ενεργοποίηση των παιδιών, αναπτύσσοντας έτσι στάσεις, αξίες και συμπεριφορές, που θα οδηγήσουν σε μία καλύτερη αειφόρο ανάπτυξη του πλανήτη.

Στην περιβαλλοντική εκπαίδευση με τον όρο σπίτι και σχολείο, αναφερόμαστε στο φυσικό περιβάλλον. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και τη

δημιουργία αξιών και στάσεων που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη νέων συμπεριφορών, δημιουργώντας την περιβαλλοντική ταυτότητα του παιδιού. Η ταυτότητα αυτή, καθορίζεται από τη σχέση του παιδιού με τη φύση, η οποία με τη σειρά της καθορίζει τη σχέση του με την ευρύτερη κοινωνία. Μέσα από έρευνες αποδεικνύεται ότι τα βιώματα και οι εμπειρίες που έχει αποκτήσει το παιδί από την επαφή του με τη φύση ξεκινούν από τα πρώτα σχολικά του χρόνια. Αυτή η σχέση αλληλεπίδρασης παιδιού και φυσικού περιβάλλοντος είναι σημαντική για τη διαδικασία ανάπτυξης και μάθησης, η οποία δημιουργείται από τη συχνή επαφή του παιδιού με το περιβάλλον (Bergholm- Hofman, 2018).

Με την περιβαλλοντική εκπαίδευση στο φυσικό περιβάλλον επιτυγχάνουμε την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών στόχων. Τέτοιοι στόχοι είναι η διεπιστημονική σύνδεση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, η αύξηση της παρατηρητικότητας, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, η προώθηση της φαντασίας, αλλά και η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μιας ομάδας ή διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, καθώς και η ισχυροποίηση της ικανότητας για δράση, λήψη αποφάσεων και επίλυσης προβλήματος. Για τη δημιουργία και για την ενίσχυση αυτής της σχέσης αλληλεπίδρασης παιδιού και περιβάλλοντος, σημαντικό ρόλο παίζουν οι στάσεις, τα πρότυπα και η καθοδήγηση των ενηλίκων γονιών και των εκπαιδευτικών (Berning, North & Stevens, 2020).

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον συνδετικό κρίκο της σχέσης αυτής οργανώνοντας δραστηριότητες μέσα στην ύπαιθρο και ελέγχοντας και καθοδηγώντας τη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα ενθαρρύνει τα παιδιά κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, είναι αυτός που θα τα εμπνεύσει, αλλά και ταυτόχρονα θα τα περιορίσει ανάλογα, κάνοντας τις δραστηριότητες πιο παραγωγικές. Η ενασχόληση των παιδιών με τη φύση παίρνοντας μέρος σε υπαίθριες δραστηριότητες ωφελεί σε μεγάλο βαθμό τον ψυχικό κόσμο των παιδιών. Στην ειδική αγωγή, η ενασχόληση των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον έχει θετική επίδραση πάνω σε αυτά. Μέσα από αυτή την ενασχόληση τα παιδιά μπορούν να ερευνήσουν, να επεξεργαστούν και να αισθανθούν το φυσικό περιβάλλον που τους φαίνεται τεράστιο. Στα προγράμματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η χρήση των υπαίθριων δραστηριοτήτων βοηθάει στη δημιουργία πολιτών ενεργών και ικανών να δράσουν θετικά για την αειφορία μέσα σε μία Δημοκρατική κοινωνία.

2.4 Δια βίου μάθηση – εκπαίδευση

Επειδή η εκπαίδευση είναι ένας τομέας ο οποίος συνδέεται στενά με την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη ενός τόπου, συνεχίζει να απασχολεί ιδιαίτερα όλα τα κράτη και για αυτό παρατηρείται πολύ συχνά η προσπάθεια βελτίωσης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας. Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε κράτους περιγράφεται σαν μηχανισμός της κοινωνικής διασφάλισης και της ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας, γιατί μέσα από αυτή κάθε άτομο μπορεί να οδηγηθεί στην κοινωνική καταξίωση και στην ολοκλήρωση των στόχων του (Τζαρβίς, 2022).

Με την εκπαίδευση επιτελούνται δύο σημαντικές λειτουργίες, οι οποίες είναι, αφενός μεν η μετάδοση γνώσεων και η καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων κάθε ατόμου, για τις ανάγκες της βιομηχανικής οικονομίας και αφετέρου δε η μετάδοση της κουλτούρας κάθε λαού. Για αυτό και η UNESCO αναφέρει ότι η εκπαίδευση είναι: « *οι οργανωμένες διδασκαλίες σχεδιασμένες να μεταδώσουν έναν συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και κατανόησης πολύτιμο για όλες τις δραστηριότητες της ζωής*» (Σιπητάνου, 2018). Σε αυτή τη διαδικασία η εκπαίδευση υλοποιείται με προγράμματα τα οποία περιλαμβάνουν τη διδακτέα ύλη, το τρόπο οργάνωσης των μαθημάτων καθώς και κάποιες φορές τη διδακτική μέθοδο. Η προετοιμασία ένταξης των ατόμων στην αγορά εργασίας θεωρείται ίσως ο κυριότερος κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στις πιο σύγχρονες κοινωνίες. Τις περισσότερες φορές μάλιστα η μάθηση θεωρείται συνώνυμη και ταυτόσημη με την εκπαίδευση, εξαιτίας των βάσεων τους, οι οποίες σχεδόν πάντα είναι κοινές. Όμως, το περιεχόμενο της μάθησης είναι ευρύτερο από αυτό της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, η μάθηση αποτελεί τη φυσική ικανότητα που διαθέτουν οι άνθρωποι από γεννήσεώς τους να μαθαίνουν οποτεδήποτε και οπουδήποτε, ενώ είναι επίσης γνωστό ότι ο άνθρωπος είναι ο μόνος από όλους τους ζώντες οργανισμούς, ο οποίος μπορεί να μαθαίνει εύκολα και γρήγορα. Δηλαδή, παρόλο που υπάρχουν και άλλα είδη για τα οποία υπάρχουν μηχανισμοί μάθησης, εν τούτοις αυτά δεν μπορούν να μάθουν τόσο εύκολα, γιατί ο άνθρωπος διαθέτει εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, οι οποίοι τον βοηθούν να μαθαίνει πολύ πιο εύκολα.

Επειδή στα πιο σύγχρονα κράτη, οι ρυθμοί εξέλιξης της γνώσης είναι ραγδαίοι, οι μαθησιακές διαδικασίες έχουν μετασηματισθεί, με στόχο πάντα την επίτευξη του καλύτερου μαθησιακού αποτελέσματος (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2018). Η μάθηση μέχρι πρότινος ήταν σχετική με το εκπαιδευτικό – σχολικό σύστημα και αναφερόταν μόνο σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, όμως τα τελευταία χρόνια

παρέχονται μεγαλύτερες δυνατότητες μάθησης, οι οποίες ξεφεύγουν από το παραδοσιακό πλαίσιο της τεχνολογικής εξέλιξης. Αλλά και οι θεσμικοί μαθησιακοί χώροι έχουν αλλάξει, σε σύγκριση με το παρελθόν, γιατί πλέον κάθε άτομο έχει πρόσβαση στη γνώση, πέραν από τους παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς θεσμούς. Αυτή η εμφανής αλλαγή παγκοσμίως δεν είναι δυνατόν να προβλέψει τη μελλοντική μορφή της κοινωνίας, αλλά ούτε και την αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας και της γνώσης. Προκειμένου μάλιστα να γεφυρωθεί η απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στον πραγματικό κόσμο και στα αντικείμενα τα οποία διδάσκονται στα σχολεία, γίνονται αναζητήσεις διαφοροποιημένων μορφών διδασκαλίας που συνδέουν τη θεωρία με τη πράξη (Σιπητάνου, 2018).

Υπό αυτά τα δεδομένα, η μάθηση έχει σαν στόχο την καλλιέργεια κάθε ατόμου που κατέχει γνώσεις τόσο θεωρητικές, όσο και πρακτικές και έχει τη δυνατότητα να εργάζεται παραγωγικά, αφού γνωρίζει το αντικείμενο με το οποίο ασχολείται άριστα. Στη «νέα εκπαίδευση», ο ρόλος των εκπαιδευτικών μεταβάλλεται και αποτελεί πλέον φορέα μετασχηματισμού αλλά και αλλαγής της γνώσης (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2018). Η δια βίου μάθηση είναι η εκπαίδευση η οποία παρέχεται στους εκπαιδευόμενους μέσα από τα προγράμματα σπουδών που συνδέονται στενά μαζί της και μπορεί να παρασχεθεί σε αυτούς από το κύριο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, η εκπαίδευση με τη δια βίου μάθηση έχει κοινό σημείο επαφής τα προγράμματα ΔΒΜ καθώς και τα προγράμματα σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δηλαδή, όταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα (προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά) εφαρμόζονται για την εξυπηρέτηση των παραπάνω αναγκών ή για την αναβάθμιση των προσόντων ή και για την ανάπτυξη εξειδικευμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων των συμμετεχόντων, είναι δυνατόν να ειπωθεί ότι λειτουργούν και σαν προγράμματα της δια βίου μάθησης.

Όμως, όπως είναι φυσικό, η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει να αντιμετωπίσει πολλές προκλήσεις στη προσπάθεια θετικής συμβολής της στην ανάπτυξη και τη δημιουργία ενός νέου παραγωγικού προτύπου, η εφαρμογή του οποίου θα οδηγήσει την οικονομία στην ανάπτυξη, θα ενισχύσει την ανταγωνιστικότητα διεθνώς και γενικά θα σταθεί αρωγός στην έξοδο των χωρών από την κρίση. Έτσι, προκειμένου να δημιουργηθούν οι πλέον κατάλληλες συνθήκες ώστε να επιτευχθεί η υλοποίηση των στόχων αυτών, η τριτοβάθμια εκπαίδευση επωμίζεται το βάρος και αναλαμβάνει την «υποχρέωση» να παρέχει μάθηση και εξειδικευμένη γνώση, με στόχο πάντα την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την εφαρμογή καινοτομιών για περαιτέρω ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας (Σιπητάνου, 2018).

2.4.1 Οφέλη από τη δια βίου μάθηση

Όλοι οι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι, η δια βίου μάθηση καλό θα ήταν να εφαρμόζεται σε όλα τα επίπεδα της ζωής του ανθρώπου, δηλαδή λίγο μετά τη γέννησή του μέχρι το τέλος του και να υλοποιείται σε όποιο περιβάλλον ζει και κινείται αυτός, δηλαδή στο σπίτι, στον εργασιακό του χώρο κ.α. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η κοινωνία της γνώσης αποτελεί ένα κοινωνικό όραμα στο οποίο υπάρχουν ευκαιρίες εκπαίδευσης παντού για όλους, σε όλα τα στάδια της ζωής τους, ανεξάρτητα από το αντικείμενο εργασίας τους. Επομένως η δια βίου μάθηση είναι μία συνεχής υποστηρικτική διαδικασία, η οποία παρακινεί και διεγείρει κάθε έναν στο να αποκτήσει γνώσεις, να αναπτύξει τις ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτει και με αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα και αισιοδοξία να είναι σε θέση να παράγει έργο, ανεξάρτητα από τις συνθήκες και το περιβάλλον στο οποίο ευρίσκεται.

Επομένως, η δια βίου μάθηση προσφέρει και συγχρόνως ωφελεί κάθε άτομο, την οικονομία και τη κοινότητα ως εξής (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2018):

- Ακονίζει το μυαλό του εκπαιδευόμενου, δεδομένου ότι η συνεχής εκπαίδευση και μάθηση κρατά το μυαλό του ζωηρό, νεανικό και ακμαίο.
- Αυξάνει την αυτοπεποίθηση του ατόμου, καθώς η δια βίου μάθηση συντελείται μετά τη βασική του εκπαίδευση και τις περισσότερες φορές το άτομο έχει απομακρυνθεί από τον εκπαιδευτικό χώρο ή και από το χώρο της εργασίας του. Επομένως η επιστροφή του εκ νέου και η ενασχόλησή του με εκπαιδευτικά θέματα αυξάνει την αυτοπεποίθησή του, γιατί καλείται να αντιμετωπίσει καινούργια πράγματα και νέες προκλήσεις.
- Τα άτομα που παρακολουθούν μαθήματα δια βίου μάθησης, αυξάνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες τους, καθορίζουν εκ νέου τη στάση τους και κατανοούν περισσότερο τα όσα συμβαίνουν γύρω τους, μέσα στην κοινωνία, στο χώρο εργασίας τους και αλλού. Ακόμη συμμετέχουν σε ομάδες και κοινότητες, οι οποίες γίνονται πιο καινοτόμες και πιο παραγωγικές, καθόσον η κοινωνία και η οικονομία στηρίζεται στη γνώση.
- Με τη δια βίου μάθηση εκπαιδεύονται οι μαθητές και αποκτούν νέες δεξιότητες και ικανότητες και έτσι είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη ευκολία τις όποιες αλλαγές απαιτούνται στον εργασιακό τους χώρο.
- Με τη δια βίου μάθηση ενισχύεται και η οικονομία, καθώς όσο περισσότερες γνώσεις, εμπειρίες, δεξιότητες και ικανότητες αναπτύσσονται από τους

εργαζόμενους, τόσο περισσότερο αυξάνεται η εργασιακή δυναμικότητα και έτσι αναπτύσσεται η οικονομία του κράτους.

- Βοηθάει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, γιατί το κάθε άτομο ασχολείται με δραστηριότητες της εκπαίδευσης και μοιράζεται τις εμπειρίες και τις γνώσεις του με όσους συναναστρέφεται.
- Βελτιώνει την επικοινωνία, δεδομένου ότι η εκπαίδευση χρησιμοποιεί της δεξιότητες της γραφής, της ανάγνωσης καθώς και της ακρόασης.

Με τη δια βίου μάθηση, ο εκπαιδευόμενος βάζει στην καθημερινότητά του την εκπαίδευση, συνεχίζει να μαθαίνει καινούργια πράγματα και μέσα από την όλη διαδικασία βλέπει την εξέλιξή του και τα οφέλη που αποκομίζει για τη ζωή του αλλά και την προσωπικότητά του. Με τη δια βίου εκπαίδευση εννοούμε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα και κάθε μορφής μάθηση που αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, ο οποίος στοχεύει στην ενεργό συμμετοχή του στις νέες ανάγκες της εργασιακής ζήτησης, στην κοινωνική του επανένταξη αλλά και στην προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξή του. Αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους παρέχει τη δυνατότητα να ενισχύουν τις γνώσεις τους, να αναπτύσσουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους, να βελτιώσουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση και έτσι να στραφούν σε νέες επαγγελματικές αναζητήσεις. Τέλος, η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει δύο κατευθύνσεις, που είναι η ατομική, η οποία έχει σαν στόχο την ολοκλήρωση της προσωπικότητας κάθε εκπαιδευόμενου και η συλλογική με στόχο να δοθεί δυνατότητα συμμετοχής του στη γενικότερη κοινωνική, πολιτισμική αλλά και οικονομική ανάπτυξη (Τζαρβίς, 2022).

2.5 Η σημασία της ενεργοποίησης του πολίτη

Οι έννοιες της εκπαίδευσης για την αειφορία και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σχετίζονται άμεσα με την ανάπτυξη και την δημιουργία του ενεργού πολίτη, αλλά και της κοινωνίας των πολιτών. Οι περιβαλλοντικές οργανώσεις που είναι γνωστές από όλους και ως ΜΚΟ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο με την σειρά τους όσον αφορά την δημιουργία ενεργών πολιτών, οι οποίοι θα νοιάζονται και θα μεριμνούν για ζητήματα περιβάλλοντος, προάγοντας με τον τρόπο αυτό την αειφόρο ανάπτυξη. Τα επίπεδα συμμετοχής των πολιτών σε θέματα που έχουν να κάνουν στενά με το περιβάλλον, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε καθαρά ατομικό επίπεδο, στο επίπεδο οργανώσεων με αναγνωρισμένο νομικό καθεστώς και στο επίπεδο ατόμων και ομάδων χωρίς αναγνωρισμένο νομικό καθεστώς (Παπαβασιλείου, 2015).

Η περιβαλλοντική ιθαγένεια (environmental citizenship) είναι μία ιδιαίτερα διαδεδομένη και γνωστή έννοια τις τελευταίες δεκαετίες σε μία περίοδο όπου δίνεται περισσότερη βαρύτητα στην ανάπτυξη ενεργών πολιτών, οι οποίοι με την σειρά τους θα μεριμνούν στα πλαίσια των υποχρεώσεών τους για τη προστασία του περιβάλλοντος. Η περιβαλλοντική ιθαγένεια λοιπόν έχει άμεση σχέση με την ανάληψη ατομικών πρωτοβουλιών από τους ενεργούς πολίτες που έχουν δημιουργηθεί για την διασφάλιση του περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργία οικολογικών πολιτών μπορεί να αποβεί πιο παραγωγική και χρήσιμη για την κοινωνία, σε σχέση με την δημιουργία περιβαλλοντικών πολιτών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η περιβαλλοντική ιθαγένεια είναι συνυφασμένη με μηχανισμούς της αγοράς, οι οποίοι με την σειρά τους πιέζουν για την αλλαγή της συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον, ενώ η οικολογική ιθαγένεια (ecological citizenship) έχει υψηλότερο ιδεολογικό υπόβαθρο και αποδίδει περισσότερο έμφαση στις ευθύνες των πολιτών και στο σύστημα αξιών μιας κοινωνίας, σε αντίθεση πάντα με την ψυχρή λογική της αγοράς (Larri & Colliver, 2020).

Οι ενέργειες που πραγματοποιούνται από τους πολίτες με σκοπό την προστασία του περιβάλλοντος δεν θα πρέπει να διερευνούνται μόνο σε επίπεδο εθνικό στον βαθμό που η παγκοσμιοποίηση συνεχίζεται με αμείωτη ένταση. Επιπλέον, οι ενεργοί πολίτες μπορούν να αναλάβουν διάφορες δράσεις για την προστασία του περιβάλλοντος. Με την οίκο-διαχείριση οι πολίτες αναλαμβάνουν άμεση δράση, προκειμένου να βελτιωθεί μία κατάσταση. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η συλλογή σκουπιδιών και απορριμμάτων, η ανακύκλωση, η δένδροφύτευση κ.ά. ενώ με την πειθώ, ο ενεργός πολίτης ασκεί με τον δικό του τρόπο μία προσπάθεια για να πείσει με την σειρά του και αυτός άλλα άτομα ότι μία συγκεκριμένη δράση είναι σωστή. Παραδείγματος χάρι , ένας ευαισθητοποιημένος άνθρωπος απέναντι σε περιβαλλοντικά θέματα, θα επιχειρήσει να αποτρέψει άλλα άτομα με την μέθοδο της πειθούς από το να αναλάβουν δράσεις, οι οποίες είναι γνωστό πως πλήττουν τους περιβαλλοντικούς πόρους (Πυργιωτάκης, 2021).

Κεφάλαιο 3^ο

Αγωγή υγείας και διατροφή

3.1 Αγωγή Υγείας

Η Ίδρυση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (The World Health Organization – WHO) το 1948, βοήθησε στην καθοδήγηση λήψης ενεργειών και δραστηριοτήτων, παγκοσμίως, για θέματα που αφορούσαν στην υγεία, όπως για παράδειγμα θέσπιση προτύπων για την υγεία αλλά και τρόπο συνεργασίας μεταξύ των χωρών και των κυβερνήσεών τους, που με τη σειρά τους πραγματοποίησαν βελτίωση στα επί μέρους συστήματα αλλά και θέσπιση νέων συστημάτων υγείας. Η διακήρυξη του Οργανισμού Υγείας όριζε τότε ότι σαν «Αγωγή της Υγείας» μία εκπαιδευτική διαδικασία με επιδίωξη τη διαμόρφωση προτύπων συμπεριφοράς που είναι δυνατόν να βελτιώσουν και να αναβαθμίσουν το επίπεδο υγείας όλων των ανθρώπων. Έτσι με την «αναθεωρημένη» ερμηνεία της Αγωγής της Υγείας καταβλήθηκε και καταβάλλεται μέχρι σήμερα τεράστια προσπάθεια στη διατροφική συμπεριφορά του ατόμου. Αυτό γίνεται κυρίως με την εκπαίδευση και τη γνώση των εκπαιδευόμενων και αναφέρεται στην καθημερινή επιλογή εκείνων των τροφών που περιέχουν βιταμίνες και πολύτιμα στοιχεία για τον οργανισμό κάθε ατόμου, προκειμένου να είναι υγιής και να έχει μία ήρεμη ζωή, χωρίς προβλήματα και νόσους. Στη διαμόρφωση αυτής της συμπεριφοράς καθώς και στην προσοχή του ατόμου σε θέματα υγείας συμβάλει επίσης καθοριστικά το φυσικό αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον. Το 1986, πραγματοποιήθηκε Διεθνές Συνέδριο, το οποίο είχε σαν θέμα «την Προαγωγή της Υγείας», έννοια που ακολούθησε την «Αγωγή Υγείας». Σαν «Προαγωγή της Υγείας» ορίστηκε μία συγκεκριμένη διαδικασία ελέγχου και βελτίωσης της υγείας των ανθρώπων. Ένα άτομο θεωρείται υγιές, όχι μόνο όταν δεν πάσχει από κάποια σωματική νόσο, αλλά και όταν έχει πλήρη πνευματική, σωματική, ψυχική και κοινωνική ευεξία. Βασικά, η Αγωγή Υγείας, αποτελεί μία εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία δίνει μεγάλη βαρύτητα στην υιοθέτηση υγιεινών συμπεριφορών και στάσεων, στην απόκτηση εμπειριών, με μόνο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων και την αύξηση του προσδόκιμου ζωής για όλους. Μέσα λοιπόν από αυτές τις εκπαιδευτικές και περιβαλλοντικές δράσεις, κάθε άτομο μπορεί να φροντίσει για την ενίσχυση της υγείας του. Για το λόγο αυτό η συγκεκριμένη διαδικασία και η εκπαίδευση για πρόληψη της υγείας, πρέπει να ξεκινά από τα πρώτα στάδια της ζωής κάθε παιδιού(Χασαπίδου και Φαχαντίδου, 2018).

3.1.1 Αγωγή Υγείας και σχολείο

Οι δραστηριότητες που προτείνει η Αγωγή Υγείας, είναι περισσότερο μορφωτικές και απευθύνονται τόσο σε μεμονωμένα άτομα, όσο και σε κοινότητες με περισσότερα μέλη. Ουσιαστικά τους μαθαίνουν τον τρόπο ζωής που πρέπει να ακολουθούν καθημερινά, προκειμένου να προστατέψουν την υγεία τους και αποφύγουν την νόσηση από οποιαδήποτε ασθένεια (σωματική ή ψυχική). Οι κυριότεροι φορείς για την Αγωγή της Υγείας, θεωρούνται εν πρώτοις το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό περιβάλλον, αλλά και η εξωσχολική συμπεριφορά και οι δραστηριότητες κάθε παιδιού. Σαν πρώτο στάδιο διαπαιδαγώγησης του παιδιού νοείται το οικογενειακό του περιβάλλον, μέσα στο οποίο μεγαλώνει και αποκτά τις πρώτες διατροφικές του συνήθειες. Μεγαλώνοντας όμως το παιδί, με την είσοδό του στο σχολείο, ο ρόλος της οικογένειας σιγά – σιγά περιορίζεται, γιατί το παιδί εντάσσεται στα οργανωμένα σχήματα το σχολείου, όπου μέσα εκεί εκπαιδεύεται και μορφώνεται αλλά και σταδιακά κοινωνικοποιείται (Αθανασίου, 2015).

Οι συνήθειες και οι εμπειρίες που συλλέγουν και αποκτούν καθημερινά τα παιδιά μέσα στο σχολείο, αλλά και η κοινωνική ζωή που αρχίζουν να αποκτούν, αποτελούν ίσως τα βασικότερα στοιχεία του παράλληλου σχολείου. Σε ότι δε αφορά το σύστημα του σχολείου καθώς και τη διαδικασία της Αγωγής της Υγείας, ανακαλύπτει κανείς μία στενή σχέση και μία συνάφεια. Η μικρή ηλικία των παιδιών, κατά την οποία αρχίζουν να φοιτούν στο σχολείο χαρακτηρίζεται κρίσιμη, γιατί τότε αρχίζουν να διαμορφώνουν τη προσωπικότητά τους και να αποκτούν γνώσεις για τη διατήρηση της υγείας τους, υιοθετώντας ανάλογες στάσεις και συμπεριφορές και κατακτούν τη μάθηση μέσα από βιωματικές εμπειρίες. Κατά κάποιον τρόπο δηλαδή, θεωρείται ευθύνη της Αγωγής της Υγείας να ενισχύει αλλά και να ενθαρρύνει κάθε παιδί να αντιληφθεί, να κατανοήσει και να γνωρίσει καλύτερα το σώμα του και κατ επέκταση και τον εαυτό του. Με αυτόν τον τρόπο, μεγαλώνοντας θα μπορέσει να αντιμετωπίσει με επιτυχία και τις επιδράσεις που τυχόν δεχτεί από το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, το παιδί θα μπορέσει να αντιμετωπίσει με θετική σκέψη τις αρνητικές επιδράσεις που δέχεται από τους γύρω του και με το να υιοθετήσει θετική στάση θα μπορέσει να ωφελήσει την υγεία του.

Η Αγωγή Υγείας μέσα στο σχολείο δίνει μεγάλη βαρύτητα στο πρακτικό κομμάτι, με την ανάπτυξη και ενίσχυση των υπάρχοντων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που διαθέτουν

ήδη τα παιδιά και έχουν να κάνουν με θέματα της υγείας. Δηλαδή ο απώτερος σκοπός της Αγωγής της Υγείας στο σχολείο είναι η κατάκτηση των παιδιών απαραίτητων γνώσεων και ικανοτήτων τις οποίες θα υιοθετήσουν στη συνέχεια, μεγαλώνοντας, με συγκεκριμένες συμπεριφορές που θα τους βοηθήσουν να εξελιχθούν σε ενήλικες υγιείς τόσο στο σώμα, όσο και στη ψυχή. Για αυτό το λόγο η Αγωγή Υγείας, απευθύνεται σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά και προσπαθεί να προλάβει τυχόν αρνητικές συνήθειες και συμπεριφορές (Πιπεράκης, 2002). Η Αγωγή Υγείας μέσα στο σχολείο υλοποιείται με μαθήματα ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα, με στόχο πάντα τα παιδιά να αποκτήσουν διαφορετικό τρόπο σκέψης και να αντλήσουν πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν να γνωρίσουν και να προστατέψουν το σώμα και τη ψυχή τους. Ακόμη μέσα από την Αγωγή Υγείας επιδιώκεται και η απόκτηση ικανότητας των παιδιών να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις, να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των άλλων, να αποκτούν επικοινωνία, να αναγνωρίζουν τους κινδύνους για την υγεία τους και να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούν να προστατεύουν την ατομική τους υγεία αλλά και την υγεία των άλλων. Εν ολίγοις, η Αγωγή Υγείας μέσα στο σχολείο χαρακτηρίζεται σαν «μια εκπαιδευτική διαδικασία που έχει διεπιστημονικό και διαθεματικό χαρακτήρα και συμβάλλει στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής αλλά και στη στενή διασύνδεση που έχει το σχολείο με την κοινωνική πραγματικότητα».

Σαν κύριος σκοπός της Αγωγής Υγείας θεωρείται η προάσπιση, βελτίωση και η προαγωγή της σωματικής, της ψυχικής αλλά και της κοινωνικής υγείας κάθε μαθητή, αφενός μεν με την αναβάθμιση του κοινωνικού αλλά και του φυσικού του περιβάλλοντος, αφετέρου δε με την ενίσχυση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του σε θέματα που άπτονται της υγείας. Επιπροσθέτως η Αγωγή Υγείας επιδιώκει την αναβάθμιση κάθε σχολείου και τη σύνδεσή του με την κοινωνική πραγματικότητα, ενώ βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν ισχυρή κριτική στάση και να αποφύγουν την πρόωγη εγκατάλειψη της υποχρεωτικής τουλάχιστον εκπαίδευσής τους (Γιαννακούλια, 2018).

3.2 Διατροφή και διατροφική αγωγή

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, ο κάθε άνθρωπος έχει συνειδητοποιήσει πως η ισορροπημένη διατροφή είναι το παν για την υγεία του, για αυτό και σαν θέμα συζήτησης και αντικείμενο προβληματισμού είναι καθημερινά επίκαιρο. Ένα διαιτολόγιο θεωρείται ισορροπημένο και σωστά διαμορφωμένο, όταν στο πρώτο στάδιο περιέχει τη σωστή

αναλογία υδατανθράκων, πρωτεϊνών, λιπιδίων, καθώς βιταμινών αλλά και ιχνοστοιχείων. Δηλαδή, γίνεται λόγος για τη Μεσογειακή Διατροφή, που περιλαμβάνει περισσότερο ψάρι, πιο λίγο κρέας, όσπρια, λαχανικά και φρούτα, ελαιόλαδο, ζυμαρικά, ελιές και μαύρο ψωμί. Είναι γεγονός ότι, η εκβιομηχάνιση άλλαξε ριζικά τις διατροφικές συνήθειες και τις προτιμήσεις κάθε ανθρώπου, καθώς και τις συνθήκες διαβίωσής του. Υπάρχουν έρευνες οι οποίες έχουν διαπιστώσει σημαντικές αλλαγές στις διατροφικές συνήθειες του ανθρώπου. Μερικές από αυτές είναι :

- Μείωση της κατανάλωσης των δημητριακών, φρούτων και λαχανικών.
- Αύξηση των καθημερινά προσλαμβανόμενων θερμίδων.
- Υπερβολική πρόσληψη λίπους, ζάχαρης και πρωτεϊνών.

Σαν αποτέλεσμα όλων αυτών των αλλαγών, άρχισαν να παρουσιάζονται διάφορα προβλήματα υγείας και για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμη και αναγκαία η υιοθέτηση ενός πιο υγιεινού τρόπου ζωής από τον άνθρωπο, ξεκινώντας πρωτίστως από την αλλαγή του τρόπου διατροφής του (Χασαπίδου και Φαχαντίδου, 2018).

Στα εκπαιδευτικά πλαίσια, η Διατροφική Αγωγή συνδέεται στενά με την προσωπική, φυσική, σωματική αλλά και κοινωνική ανάπτυξη κάθε παιδιού. Ο ρόλος του σχολείου, ανεξαρτήτως βαθμίδας, είναι καθοριστικός στο θέμα της θεμελίωσης ενός υγιεινού τρόπου ζωής, αλλά και στη προαγωγή της υγείας, καθώς επηρεάζει αλλά και ταυτόχρονα διαμορφώνει τη συμπεριφορά και τη στάση κάθε μαθητή. Τα διατροφικά προγράμματα προάγουν τη ψυχική αλλά και σωματική υγεία των παιδιών και τα βοηθούν να υιοθετήσουν υγιεινές διατροφικές καθημερινές συνήθειες. Μέσα από αυτά τους προσφέρονται οι κατάλληλες γνώσεις και εμπειρίες που τα ωθούν να αλλάξουν την όποια λάθος διατροφική συμπεριφορά είχαν μέχρι τότε αποκτήσει. Ακόμη, τα παιδιά μέσα από τα διατροφικά προγράμματα κατανοούν τις επιδράσεις που έχουν οι τροφές στην υγεία τους και συνειδητοποιούν τυχόν κινδύνους που μπορεί να τα απειλούν. Ο στόχος αυτών των διατροφικών προγραμμάτων είναι ακόμη και η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο χρόνο, στον τόπο, στη θρησκεία, στον πολιτισμό και στην οικονομική κατάσταση ενός ατόμου με τη διατροφή του, ενώ παράλληλα επιδιώκεται και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης σε κάθε παιδί με τελικό σκοπό τη δυνατότητα αξιολόγησης και φιλτραρίσματος των όποιων διαφημιστικών μηνυμάτων αφορούν σε τροφές και σε διατροφικές συνήθειες (Γιαννακούλια, 2018).

3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών

Η διατροφή ενός ατόμου, συνδυαστικά και με τους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη διαμόρφωση των διατροφικών συνηθειών του, εξαρτάται από πολλούς λόγους. Οι διατροφικές επιλογές διαμορφώνονται τόσο από τους βιολογικούς παράγοντες, όσο και από τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς. Για αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητο, οι παράγοντες αυτοί να κατανοηθούν με ακρίβεια, έτσι ώστε οι όποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις συνδυαστικά και με τα διατροφικά προγράμματα της Αγωγής Υγείας να καταφέρουν να πετύχουν τους τεθέντες στόχους τους στου μαθητές των σχολείων.

Τα παιδιά επηρεάζονται περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο από πολλούς και ποικίλους παράγοντες, είτε θετικά, είτε αρνητικά. Πέραν της οικογένειας, που έχει και τον κύριο ρόλο της ανατροφής τους, εξίσου μεγάλη επιρροή ασκεί το σχολείο, αλλά και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.) καθώς και ο κοινωνικός περίγυρος και η κληρονομικότητά τους. Σε ότι αφορά τις προτιμήσεις των παιδιών καθώς και τις διατροφικές τους συνήθειες, αυτές σχετίζονται με τις συνήθειες του οικογενειακού αλλά και του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Η γεύση, η εμφάνιση και τα λοιπά χαρακτηριστικά ενός φαγητού, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες προτίμησης του παιδιού, χωρίς να αντιδρά και να αρνείται τη λήψη του (Βούτσου, 2020).

Η οικογένεια κάθε παιδιού, λειτουργεί σαν πρότυπο μίμησης. Πέραν από τις διατροφικές συνήθειες που προσφέρει στο παιδί της, είναι υπεύθυνη και για την υγεία του αλλά και τη σωστή ανατροφή του. Επομένως οι διατροφικές συνήθειες της οικογένειας και η συμπεριφορά των γονιών του καθορίζουν κατά κύριο λόγο και τη διατροφή του παιδιού. Μεγαλώνοντας όμως το κάθε παιδί, με τη φοίτησή του στο σχολείο και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, την επιρροή των συμμαθητών του, το σχολικό κυλικείο κ.α. διαμορφώνει νέες συνήθειες και πολλές φορές βάζει στη διατροφή του τροφές, που μπορεί και να μην είναι ότι καλύτερο για την υγεία του.

Η τηλεόραση καθώς και τα άλλα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε), μέσα από τη διαφήμιση πολλές φορές προτείνουν επεξεργασμένα τρόφιμα, γλυκά, αλμυρά, αναψυκτικά, fast-food κ.α. Αυτές οι τροφές είναι κοινά αποδεκτό, ότι ναι μεν είναι στις προτιμήσεις των παιδιών, αλλά έχουν χαμηλή θρεπτική αξία. Υπάρχουν έρευνες, οι οποίες

έχουν διαπιστώσει ότι οι περισσότερες διαφημίσεις απευθύνονται σε παιδιά και αφορούν τροφές με πολλά λιπαρά, ζάχαρη, αλάτι, χωρίς ιδιαίτερη διατροφική αξία. Τα παιδιά αποτελούν γενικά εύκολους στόχους των τηλεοπτικών μηνυμάτων και καταφέρνουν κάποιες φορές να τα επηρεάζουν και έτσι να διαμορφώνουν όχι καλές διατροφικές συνήθειες. Για το λόγο αυτό, οι γονείς θα πρέπει να ασκούν κάποιο είδος ελέγχου και εποπτείας, τουλάχιστον κατά τη μικρή ηλικία των παιδιών τους, όπου δεν έχουν διαμορφώσει ακόμη τις δικές τους απόψεις για τη διατροφή που πρέπει να ακολουθούν (Χατζηκώστα - Κυριάκου, 2019).

Ύστερα από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι, υπάρχει αναγκαιότητα προώθησης από το σχολείο, της σωστής διατροφής καθώς και της σωματικής άσκησης των παιδιών μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία της Αγωγής της Υγείας και των διατροφικών προγραμμάτων της. Κάθε σχολείο οφείλει να αναπτύσσει πρωτοβουλίες σχετικές με την υγιεινή διατροφή. Στη προσπάθεια αυτή «επιβάλλεται» να βοηθούν και τα σχολικά κυλικεία, τα οποία πρέπει να διαθέτουν υγιεινά σνακ, στηρίζοντας την υγιεινή διατροφή των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί επίσης θα πρέπει να διαθέτουν ευαισθησίες και να έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία θα σχετίζονται με διατροφικά ζητήματα, έτσι ώστε να αποτελούν για τα παιδιά το καλύτερο παράδειγμα.

Τέλος, η κληρονομικότητα θεωρείται ένας ακόμη παράγοντας, ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στις διατροφικές συνήθειες κάθε ατόμου και ειδικότερα ενός παιδιού. Ο συνδυασμός των περιβαλλοντικών επιδράσεων και της κληρονομικότητας είναι δυνατόν να καθορίσει το γενετικό καθώς και το μεταβολικό προφίλ ενός ανθρώπου (Nekitsing et.al., 2018).

3.3.1 Το οικογενειακό περιβάλλον

Το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού είναι πολύ σημαντικό να ικανοποιεί τις βασικές ψυχικές του ανάγκες και να του παρέχει αγάπη, προσοχή, ελευθερία, ασφάλεια ισότητα και κίνητρα. Με αυτόν τον τρόπο υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στο μέγιστο και στο ελάχιστο χωρίς να παρουσιάζονται ελλείψεις μορφές ανατροφής. Σύμφωνα με την βιβλιογραφικά ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, όταν παρουσιάζονται μέσα στην οικογένεια συζυγικές περίπλοκες καταστάσεις, αυτό έχει σαν απόρροια να επιβαρύνεται η διατροφική συμπεριφορά του παιδιού. Επιπλέον, και η υπερπροστασία που μπορεί να εκδηλώνεται από τους γονείς είναι ικανή να επιφέρει

αρνητικά αποτελέσματα όπως επίσης και η παραμέληση. Επομένως, γίνεται κατανοητό πως το οικογενειακό περιβάλλον επιδρά σημαντικά στο να δημιουργηθούν πρότυπα φυσικής δραστηριότητας και κατανάλωσης στα παιδιά (Γιαννακούλια, 2018).

Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί πως οι διατροφικές συνήθειες που τηρεί η οικογένεια και η θρεπτική της πρόσληψη είναι άμεσα συνδεδεμένες με την διατροφική συμπεριφορά του παιδιού ενώ μέσα από τον τρόπο μαγειρέματος και την αγορά των τροφίμων, οι γονείς επιδρούν στις διαιτητικές του στάσεις μιας και είναι εκείνοι που διαμορφώνουν το περιβάλλον που τρέφεται. Μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος, των γονέων, των μικρών παιδιών, της υγιεινής διατροφής και των ανθυγιεινών συνηθειών υπάρχουν ορισμένοι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την διατροφική ποιότητα και ποσότητα και είναι οι εξής (Nekitsing et al., 2018):

1) Το εισόδημα της οικογένειας:

Έχει αποδειχθεί πως το οικογενειακό εισόδημα αποτελεί βασικό παράγοντα για την τήρηση ή όχι ανθυγιεινών διατροφικών συνήθειων. Τα παιδιά τα οποία προέρχονται από οικογένεια με μέτριο προς χαμηλό εισόδημα αναπτύσσουν στατιστικά περισσότερο τάση ανθυγιεινών διατροφικών συνήθειων σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων οι οικογένειες τους έχουν υψηλό εισόδημα.

2) Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας:

Έχει παρατηρηθεί πως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό τα ποσοστά παχυσαρκίας των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να γίνουν υπέρβαρα σε σύγκριση με τα παιδιά που οι γονείς τους έχουν πιο υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Παιδιά των οποίων οι γονείς τους είχαν αυξημένη εκπαιδευτική κατάρτιση είναι πιθανό να πετύχουν περισσότερη κατανάλωση γαλακτοκομικών προϊόντων, φρούτων και λαχανικών μιας και οι γνώσεις των γονέων σχετικά με την ισορροπημένη διατροφή ενέχουν μεγάλη σημασία.

3) Τα μέλη της οικογένειας:

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, η πιθανότητα να εμφανίσει παχυσαρκία κάθε επιπλέον παιδί της οικογένειας μειώνεται καθώς παρουσιάζεται υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη παχυσαρκία και την ανθυγιεινή διατροφή στις ολιγομελείς οικογένειες. Επιπλέον, πολλές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί ανέδειξαν ότι υπάρχει ιδιαίτερη σχέση μεταξύ της μητέρα και του παιδιού και σε αυτό το ζήτημα. Υποστηρίζουν

πως οι μητέρες παίζουν καθοριστικό ρόλο στο να μεταβιβάσουν τις σωστές διατροφικές συνήθειες στα παιδιά και ιδιαίτερα στις κόρες τους. Η διατροφή της μητέρας σχετίζεται άμεσα με τη διατροφή του παιδιού, ισχυρότερα από ότι με τον πατέρα, σχετικά με τη συνολική λήψη σε ενέργεια, υδατάνθρακα, λίπος και πρωτεΐνη.

Εν κατακλείδι, ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος και συγκεκριμένα των γονέων είναι καθοριστικός για τη διατροφή και την ανάπτυξη των παιδιών. Εάν οι ίδιοι προβάλλονται ως πρότυπα μέσα από σωστές συμπεριφορές, τότε και τα παιδιά με τη σειρά τους θα αναπτύξουν και αυτά παρόμοιες στάσεις (Βούτσου, 2020).

3.3.2 Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (ΜΜΕ) έχουν σημαντική σημασία στο να διαμορφωθούν τα καταναλωτικά πρότυπα και οι διατροφικές επιλογές, εξαιτίας της ισχυρής επιρροής που ασκούν στο ευρύτερο κοινό. Στην εποχή μας, τα Μ.Μ.Ε. είναι αρκετά εξελιγμένα με απόρροια τα παιδιά να είναι ευάλωτα σε μεγάλο αριθμό διαφημίσεων όπου κι αν βρίσκονται καθημερινά. Εκτός από τις διαφημίσεις που προβάλλονται συνεχώς από την τηλεόραση, υπάρχουν οι διαφημίσεις στο ραδιόφωνο, στους δρόμους και στα σχολεία ακόμα. Οι συγκεκριμένες διαφημίσεις προβάλλουν ως επί το πλείστον σοκολάτες, παιχνίδια, ζαχαρώδη δημητριακά, fast food, αναψυκτικά και διάφορα προϊόντα πλούσια σε λιπαρά (Χατζηκώστα–Κυριάκου, 2019).

Ένα παιδί δεν έχει τις γνώσεις και την ικανότητα για να μπορέσει να κατανοήσει ένα διαφημιστικό μήνυμα με τον τρόπο που θα μπορούσε να το αντιληφθεί ένας ενήλικας και για αυτό το λόγο επηρεάζεται περισσότερο από αυτή. Επιπλέον, ένα μικρό παιδί δεν μπορεί να αντιληφθεί την διάθεση που έχει ο διαφημιστής για να το πείσει με σκοπό να αγοράσει το προϊόν με αποτέλεσμα να γίνεται εύκολος στόχος και να το προσελκύει περισσότερο. Το πρόβλημα αυτό, γίνεται εντονότερο στα παιδιά ηλικίας μέχρι οκτώ χρονών καθώς πολύ συχνά πιστεύουν ότι τα διαφημιστικά μηνύματα παρουσιάζουν αμερόληπτα πάντοτε την αλήθεια. Αυτό, έχει σαν αποτέλεσμα τα παιδιά να επηρεάζονται από τις διαφημίσεις και συχνά να αγοράζουν το προϊόν που βλέπουν μόνα τους, ή ζητώντας το από τους γονείς (Nekitsing et al., 2018).

Άλλον ένα φαινόμενο που έχει παρατηρηθεί να έχει αρνητική επίδραση στα παιδιά είναι το γεγονός ότι διαφημίσεις που απευθύνονται σε ενήλικες τις παρακολουθούν και τα παιδιά (Δασκολιά, 2020). Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, γίνεται κατανοητό πως η τηλεόραση, έχει τη δύναμη να διαμορφώνει αρνητικές διατροφικές επιλογές στα παιδιά, μιας και όσο

πιο πολύ τηλεόραση παρακολουθούν τόσο πιο πολύ καταναλώνουν διάφορα τσιπς, αναψυκτικά και γλυκά καθημερινά. Ακόμα, με το να παρακολουθούν πολλές ώρες τα παιδιά τηλεόραση μειώνεται σε σημαντικό βαθμό η φυσική δραστηριότητα και η άσκηση που συνδυαστικά με την ανθυγιεινή διατροφή αυξάνουν σε σημαντικό επίπεδο τον κίνδυνο για παχυσαρκία. Εν κατακλείδι, τα Μ.Μ.Ε. και πιο πολύ η τηλεόραση ενέχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των καταναλωτικών προτύπων τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων. Αντιθέτως, μέσα από την σωστή πληροφόρηση και κατάλληλη εκπαίδευση σε ζητήματα διατροφής, προάγεται η διαμόρφωση υγιεινών διατροφικών επιλογών με σκοπό τα παιδιά να έχουν την κριτική ικανότητα να αποφασίζουν αν αυτό που βλέπουν είναι καλό για εκείνα ή όχι. Βέβαια, σε αυτό ενέχουν σημαντικό ρόλο και οι γονείς επιλέγοντας να αγοράζουν καλά και υγιεινά προϊόντα τόσο για εκείνους όσο και για τα παιδιά (Βούτσου, 2020).

3.3.3 Οι φίλοι

Μία από τις βασικές ανάγκες του ανθρώπου αποτελεί το να είναι αποδεκτός μέσα στην κοινωνία. Έτσι λοιπόν, οι άνθρωποι προσπαθούν να γίνουν αποδεκτοί είτε με τον τρόπο που ντύνονται, με το είδος της μουσικής που ακούνε, είτε με το να ενταχθούν σε διάφορες κοινωνικές ομάδες και με τις διατροφικές τους επιλογές. Κάτι τέτοιο παρατηρείται πιο έντονα στην παιδική ηλικία, όπου ο χαρακτήρας του παιδιού δεν έχει ακόμα διαμορφωθεί και επηρεάζεται πολύ περισσότερο από ότι ένας ενήλικας. Οι επιρροές που δέχεται ένα παιδί από τους φίλους του, είτε στο σχολείο είτε έξω από αυτό, είναι ιδιαίτερα δυνατή και διαχρονική στη καθημερινή ζωή του. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, γίνεται κατανοητό πως οι επιλογές και οι συνήθειες των παιδιών επηρεάζονται σημαντικά από το φιλικό τους περιβάλλον, με σκοπό να γίνουν αποδεκτά και να μην περιθωριοποιούνται, θεωρώντας παράλληλα ότι αυτό είναι σωστό και νιώθοντας ευχάριστα. Έτσι λοιπόν, στη περίπτωση των παιδιών, όταν οι φίλοι τους επιλέγουν τα fast food, είναι σίγουρο ότι όλη η παρέα θα ακολουθήσει και θα «ξεφύγει» ακόμη και από τις διατροφικές προτάσεις της οικογένειας. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει τα παιδιά να ενημερώνονται όσο γίνεται πιο έγκαιρα και έγκυρα για τα διατροφικά θέματα και τις συνέπειες των κακών διατροφικών επιλογών, προκειμένου να είναι σε θέση να αρνούνται να καταναλώσουν φαγητό, χωρίς υψηλή διατροφική αξία. Επομένως, το πρόβλημα θα πρέπει να αντιμετωπισθεί στη ρίζα του, έτσι ώστε κάθε παιδί από μικρή ηλικία να

διαμορφώνει μια ισορροπημένη διατροφική υγιεινή συνήθεια (Χατζηκώστα – Κυριάκου, 2019).

3.3.4 Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες

Έχει διαπιστωθεί πως οι διατροφικές συνήθειες και το διατροφολόγιο των παιδιών επηρεάζονται, εκτός από τους βιολογικούς και από τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες. Τα παιδιά που βιώνουν δύσκολες συναισθηματικά συνθήκες, στερούνται φροντίδα και αγάπη, παρουσιάζουν ανασφάλειες, κατάθλιψη ή στρες, είναι επιρρεπή στο να καταναλώνουν μεγάλες ποσότητες ανθυγιεινών τροφών με απόρροια να εμφανίζουν παχυσαρκία στην προσπάθειά τους να καλύψουν τις συναισθηματικές τους ανάγκες. Η διατροφή των παιδιών μπορεί να επηρεαστεί από τα συναισθήματά τους, με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, η τροφή είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αγάπη, από την οπτική ότι αποτελεί ένα τρόπο εκδήλωσης αγάπης της μητέρας προς το παιδί μέσω της ετοιμασίας του φαγητού του. Παράλληλα, η τροφή μπορεί να έχει άμεση σύνδεση και με την τιμωρία ή με την ανταμοιβή, καθώς μία μητέρα, μπορεί να πει στο παιδί της για παράδειγμα: «αν κάνεις όλα τα μαθήματα σου θα σου δώσω σοκολάτα» ή «αφού δεν διάβασες δεν θα φας γλυκό σήμερα». Έτσι λοιπόν, στο υποσυνείδητο του παιδιού, το φαγητό και το γλυκό συνδέεται με όλες τις καταστάσεις της ζωής του και πιθανώς αυτό να συμβεί και μετέπειτα με απόρροια ότι και αν του συμβαίνει να καταναλώνει το ανάλογο φαγητό (Χασαπίδου & Φαχαντίδου, 2018).

Είναι πολύ σημαντικό σε αυτό το σημείο να αναφερθεί και ένας πολύ σημαντικός εξίσου παράγοντας, ο βιολογικός - βιοχημικός. Ο εγκέφαλος, επικοινωνεί με το υπόλοιπο σώμα και το περιβάλλον μόνο μέσω μηνυμάτων, τα οποία μεταβιβάζονται από τους νευροδιαβιβαστές προς τα κύτταρα. Οι νευροδιαβιβαστές, υποστηρίζουν διάφορες λειτουργίες του οργανισμού όπως την αδράνεια ή την κινητοποίηση για δράση. Οι τροφές που καταναλώνει ένας άνθρωπος επιδρούν στις λειτουργίες ορισμένων νευροδιαβιβαστών, οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζουν την όρεξη του, τη διάθεση και το είδος της τροφής που επιλέγει για να καταναλώσει. Έτσι λοιπόν, οι τροφές που καταναλώνουμε έχουν μεγάλη σημασία για τον τρόπο που θα εκπαιδευτεί ο εγκέφαλος μας να προετοιμάζει τους νευροδιαβιβαστές, όπου στη συνέχεια αυτοί διαμορφώνουν τη διάθεση και τη συμπεριφορά μας. Με λίγα λόγια, η δημιουργία μιας συμπεριφοράς με θετική κατάληξη όπως, - η ευχαρίστηση που νιώθουμε με ένα γλυκό όταν είμαστε ψυχολογικά φορτισμένοι – συνηθίζεται εύκολα κι εγκαθιστά την εφόρου ζωής διατήρηση διαβιβαστών διόδου όπου θα την χρησιμοποιεί ο εγκέφαλος για παρόμοια ερεθίσματα (Βούτσου, 2020).

Ένα άτομο λοιπόν, το οποίο από μικρή ηλικία έχει συνηθίσει έτσι, είτε μέσω της επιβράβευσης, είτε μέσω άλλων δύσκολων καταστάσεων, σε κάθε παρόμοια κατάσταση θα είναι επιρρεπής στο να καταναλώσει τροφές με υψηλή περιεκτικότητα ζάχαρης και λίπους που του παρέχουν στιγμιαία ευχαρίστηση. Είναι σημαντικό λοιπόν, ότι το παιδί από μικρή ηλικία πρέπει να αποκτήσει γνώσεις και σωστές συνήθειες απέναντι στη διατροφή (Nekitsing et al., 2018).

Τέλος, ένας ακόμα πολύ σημαντικός παράγοντας είναι ο οικονομικός. Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, έχουν καταγραφεί πολλά στοιχεία για την επιρροή που ασκεί το εισόδημα στις διατροφικές συνήθειες. Παιδιά που προέρχονται από οικογενειακό περιβάλλον με υψηλό εισόδημα, η διατροφή τους περιλαμβάνει υψηλή ποσότητα πολυακόρεστων λιπαρών οξέων, πρωτεΐνες, ασβέστιο και φυλλικό οξύ μιας και καταναλώνουν πιο συχνά γαλακτοκομικά προϊόντα. Οικογένειες που έχουν χαμηλό εισόδημα, στην προσπάθεια τους να μειώσουν το διατροφικό κόστος αγοράζουν τρόφιμα πιο οικονομικά με περισσότερη ενέργεια. Σε ένα μεγάλο βαθμό, αυτό απορρέει από την εξέλιξη της γεωργίας και της τεχνολογίας, καθώς δημιουργούνται και διατίθενται στους καταναλωτές τρόφιμα πλούσια σε ενέργεια με χαμηλό κόστος. Επιπλέον, άνθρωποι με χαμηλό εισόδημα, καταναλώνουν υψηλό ποσοστό θερμίδων και λίπους, όμως κάτι το οποίο διαπιστώθηκε είναι ότι μετά την είσοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας, αρκετά γεύματα αντικαταστάθηκαν από fast-food. Εν κατακλείδι, ο κοινωνικοοικονομικός παράγοντας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις διατροφικές συνήθειες των ανθρώπων και είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά από μικρά να γαλουχηθούν σωστά σε ζητήματα που αφορούν ισορροπημένη διατροφή και ορθής επιλογής τροφίμων (Βούτσου, 2020).

3.4 Το σύγχρονο νηπιαγωγείο και η διατροφική αγωγή

Στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, η Διατροφική Αγωγή έχει άμεση σχέση τόσο με την μαθησιακή ικανότητα της κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης όσο και με την μαθησιακή ικανότητα της φυσικής αγωγής. Τα νηπιαγωγεία και γενικότερα όλες οι εκπαιδευτικές βαθμίδες, είναι αναγνωρισμένα ως ένας από τους πιο σημαντικούς θεσμούς για την Προαγωγή της Υγείας και την καθιέρωση της υγιεινής διατροφής και του τρόπου ζωής. Είναι υψίστης σημασίας, το σχολικό περιβάλλον να είναι υποστηρικτικό και να επιδρά στις αντιλήψεις και στις ενέργειες όλων των εμπλεκόμενων μελών καθώς με αυτό τον τρόπο αντιμετωπίζεται αποτελεσματικότερα η διατροφή και η υγεία των παιδιών.

Τέλος, δεν θα μπορούσε να παραληφθεί ότι όλα τα μέλη που εμπλέκονται και στην παροχή σχολικών τροφίμων επηρεάζουν πολύ σημαντικά τη διατροφική ποιότητα με απόρροια και την διατροφή των μικρών καταναλωτών (Δασκολιά, 2020).

3.4.1 Σκοποί και στόχοι των προγραμμάτων διατροφικής αγωγής

Κύριος σκοπός ενός προγράμματος διατροφής στο σύγχρονο νηπιαγωγείο είναι να προαχθεί η σωματική υγεία των μαθητών μέσα από την υιοθέτηση υγιεινών διατροφικών συνηθειών. Είναι πολύ σημαντικό, μέσω σύγχρονων προσεγγίσεων και πρακτικών να μεταφερθούν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατάλληλες γνώσεις και ερεθίσματα για να μεταβληθούν ανθυγιεινές διατροφικές συμπεριφορές (Χασαπίδου & Φαχαντίδου, 2018). Οι γενικοί στόχοι των προγραμμάτων είναι τα παιδιά να:

- Κατανοούν την προέλευση των τροφών, την αξία και τις επιδράσεις στην υγεία τους.
- Ερευνούν τη σχέση της διατροφής με τον χρόνο, τόπο, την οικονομία, τη θρησκεία και τον πολιτισμό. Να αξιολογούν τις πληροφορίες και να υιοθετούν θετικές συμπεριφορές και στάσεις.
- Αναπτύξουν δεξιότητες ώστε να κατανοήσουν, να επεξεργάζονται και να αξιολογούν τις πληροφορίες και να συνειδητοποιούν τους κινδύνους που απειλούν την υγεία τους.
- Ερευνούν το βαθμό που καθορίζει η οικονομική κατάσταση το επίπεδο ζωής και την διατροφή.
- Αναγνωρίζουν την δύναμη των διαφημιστικών μηνυμάτων στην κατανάλωση των τροφών και να αντιστέκονται αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου τα προγράμματα της διατροφής περιλαμβάνονται στο «παιδί και περιβάλλον, ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση» με σκοπό τα παιδιά να μαθαίνουν συγκεκριμένους κανόνες προστασίας και υγιεινής. Στην ουσία, παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά να κατανοούν την αξία της καθαριότητας, της σωματικής άσκησης και της σωστής διατροφής για να διατηρηθεί και να προαχθεί η υγεία τους. Να γνωρίζουν και να συζητούν για πολύ σημαντικές υγιεινές συνήθειες όπως για παράδειγμα η φροντίδα των δοντιών ή των νυχιών, να ξεχωρίζουν κατάλληλες και ακατάλληλες ουσίες και τροφές και να διαχωρίζουν τις τροφές σε διάφορες ομάδες όπως για παράδειγμα ένα υγιεινό πρωινό. Τέλος, στόχος είναι τα παιδιά

να καταλαβαίνουν γιατί πρέπει να περιορίζουν την κατανάλωση γλυκών και να στρέφονται κυρίως στην κατανάλωση φρούτων και λαχανικών (Βούτσου, 2020).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 4^ο

Μεθοδολογία της έρευνας

Προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της έρευνας, ως βασική μέθοδος επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως το καταλληλότερο μέσο για τη συλλογή των δεδομένων (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2011· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Κατά τη διαμόρφωση του ερευνητικού μας εργαλείου, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στο είδος, τον τύπο, τη συντακτική πλοκή, την άρθρωση των ερωτήσεων, την έκταση και την παρουσίασή του (Creswell, 2017) ενώ ο τρόπος που συντάχθηκε βασίστηκε σε συγκεκριμένες οδηγίες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Newby, 2020) ώστε να πλαισιώσει όλα τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Πριν από την επίσημη επίδοσή του, δόθηκε προς συμπλήρωση σε έναν μικρό αριθμό υποκειμένων πιλοτικά προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές αδυναμίες, ελλείψεις, ασάφειες και ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωσή του (Cohen et al., 2017) έτσι ώστε να αποφευχθούν μετέπειτα δυσκολίες και να εξασφαλισθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του (Μυλωνάς, 2019).

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 14 κύριες ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Για τις 13 κλειστού τύπου ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα μέτρησης Likert, η οποία συμβάλλει στη διατύπωση του βαθμού συμφωνίας με μια σειρά από θετικές και αρνητικές προτάσεις και δηλώσεις (Seidman, 2013· Bryman & Bell, 2015). Το εργαλείο συντάχθηκε βάσει συγκεκριμένων οδηγιών, όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία, ώστε να καλύπτει όλα τα ερευνητικά μας ερωτήματα και να εξυπηρετηθούν οι ερευνητικοί μας στόχοι (Τσαούσης & Ρούσσο, 2021). Τέλος, οι θεματικοί άξονες στους οποίους κινήθηκε η ερευνητική διαδικασία περιλαμβάνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις διατροφικές συνήθειες, τα ζητήματα παχυσαρκίας, την ισορροπημένη διατροφή και την αγωγή υγείας.

4.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών της Ρόδου σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν τη διατροφή και τις διατροφικές συνήθειες των νηπίων, σε μια περίοδο που η παιδική παχυσαρκία έχει πάρει τεράστιες διαστάσεις. Απώτερος στόχος είναι μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας να προταθεί για εφαρμογή ένα σχετικό πρόγραμμα ευαισθητοποίησης για διατροφή και

υγείας ενώ τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και αποτέλεσαν τη βάση για τη διεξαγωγή της έρευνας με σκοπό να προκύψουν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για τις διατροφικές συνήθειες των νηπίων;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για τα ζητήματα παχυσαρκία των νηπίων;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για τα θέματα διατροφής και υγείας των νηπίων;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για την εφαρμογή της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο;

4.2 Μέσο συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως το πιο κατάλληλο «εργαλείο» συλλογής χρήσιμων δεδομένων και προέκυψε ύστερα από μελέτη διαφόρων εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το σκοπό αυτό. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο είναι το εργαλείο που μπορεί να συμπληρωθεί από τους συμμετέχοντες χωρίς την παρουσία του ερευνητή, η ανάλυσή του είναι εύκολη και απλή και προσφέρει έγκυρα και αξιόπιστα αριθμητικά δεδομένα. Ακόμα, οι ερωτήσεις μπορούν να σταλούν συγχρόνως σε αρκετούς συμμετέχοντες οι οποίοι χωρίς να επηρεασθούν από τον ερευνητή εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι σε αντίθεση με τον σχεδιασμό των ερωτήσεων ο οποίος απαιτεί από τον ερευνητή χρόνο, σκέψη και προσοχή, με απώτερο σκοπό τα αποτελέσματά του να οδηγήσουν σε μία επιτυχημένη και ορθή έρευνα, η επεξεργασία των δεδομένων τα οποία θα συγκεντρωθούν είναι μία κωδικοποιημένη, γρήγορη και απλή διαδικασία.

Για τη συγκεκριμένη έρευνα λοιπόν και σύμφωνα με τα παραπάνω, συντάχθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο εστάλη στους συμμετέχοντες ερωτηθέντες μέσω του διαδικτύου, όπου κλήθηκαν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις ανώνυμα. Θα ήταν καλό να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι ως ερευνητές είχαμε μεγάλη βοήθεια από τη χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου καθώς μας έδωσε τη δυνατότητα να σχεδιάσουμε εύκολα, γρήγορα και χωρίς κόστος ένα ερωτηματολόγιο το οποίο ήταν εύκολο, εύχρηστο και ελκυστικό για τους συμμετέχοντες. Εξάλλου, τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό θα πρέπει να είναι ευπαρουσίαστα, περιεκτικά,

σύντομα, εύκολα και κατανοητά χωρίς να κουράζουν τους ερωτώμενους.

Πριν την έναρξη των ερωτήσεων συντάχθηκε μία επιστολή που ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για την παρούσα ερευνητική διαδικασία, το στόχο της και τη σημασία της ενώ διαβεβαίωνε τους ερωτηθέντες νηπιαγωγούς για την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων καθώς και για την τήρηση της ανωνυμίας, στοιχεία τα οποία θεωρούνται απολύτως σημαντικά για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή στην εν λόγω έρευνα.

Εκτός όλων των άλλων και με στόχο πάντα την αυξημένη συμμετοχή και τη διευκόλυνση των ερωτηθέντων για να δώσουν σωστές απαντήσεις, θεωρήθηκε πολύ σημαντικό να διατυπωθούν οι ερωτήσεις με μεγάλη προσοχή με στόχο να διαμορφωθεί ένα κλίμα θετικό, χωρίς να δημιουργηθεί στους ερωτηθέντες ενόχληση ή ακόμη και εκνευρισμός. Οι ερωτήσεις είναι απλές, δεν κρύβουν καμία απειλή, ούτε θίγουν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα των νηπιαγωγών. Στη συνέχεια, ύστερα από το εισαγωγικό σημείωμα που αποτελούσε την πρώτη ενότητα, στη δεύτερη κατά σειρά ενότητα ακολούθησαν ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και ύστερα το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου με τις κλειστού ως επί το πλείστον και ανοικτού τύπου ερωτήσεις.

4.3 Ερευνητική διαδικασία

Η παρούσα ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε στα μέσα του Ιανουαρίου το 2023. Θεωρήθηκε πως ήταν μία καλή περίοδος για τη διεξαγωγή της έρευνας καθώς οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν βρίσκονται εν ενεργεία στο επάγγελμα τη συγκεκριμένη περίοδο έχουν καθημερινή επαφή με τα παιδιά και βιώνουν προβλήματα διατροφής και υγείας.

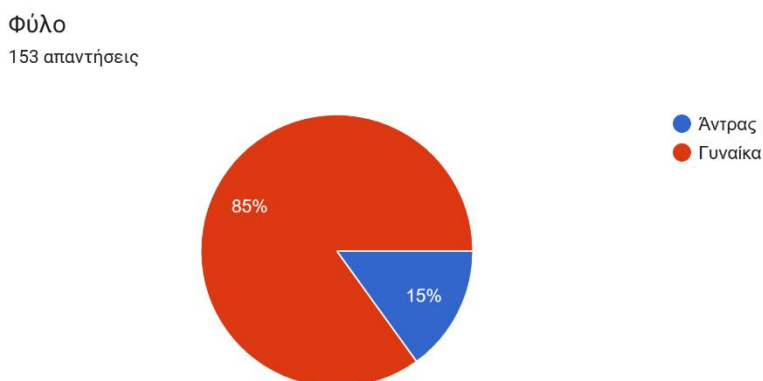
Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, λοιπόν, στάλθηκε προς συμπλήρωση στους νηπιαγωγούς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ενώ οι απαντήσεις που δόθηκαν από το δείγμα της έρευνας συλλέχθηκαν αυτόματα και αποκλειστικά στον προσωπικό λογαριασμό της ερευνήτριας. Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί πως δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ως προς τη δομή του ερωτηματολογίου όχι μόνο για να εξυπηρετηθούν οι ερευνητικοί στόχοι αλλά και να μην θιχτούν προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων, για αυτό το λόγο μάλιστα δεν υπήρξε καμία αναφορά σε προσωπικά στοιχεία όπως ονοματεπώνυμο, διεύθυνση και πολλά άλλα. Τέλος, δεν πρέπει να παραληφθεί το γεγονός ότι οι συνάδελφοι νηπιαγωγοί ανταποκρίθηκαν

άμεσα στο παρόν εγχείρημα και παρουσίασαν μεγάλη προθυμία για να ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη προσπάθεια με επιτυχία.

4.4 Το δείγμα της έρευνας

Λόγω του ότι η συγκεκριμένη μελέτη διερευνά τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν τη διατροφή και τις διατροφικές συνήθειες των νηπίων είναι αναμενόμενο ότι το δείγμα αποτελούταν από νηπιαγωγούς που υπηρετούν στην προσχολική εκπαίδευση στο νησί της Ρόδου. Θα ήταν καλό να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι το δείγμα της έρευνας δεν χαρακτηρίζεται «αντιπροσωπευτικό» του γενικού πληθυσμού αλλά «ευκολίας» μιας και εξυπηρετεί της ανάγκες της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015).

Το τελικό δείγμα της έρευνας λοιπόν, αποτελείται από 153 συνολικά νηπιαγωγούς. Στο παρακάτω διάγραμμα 1 εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά φύλο.

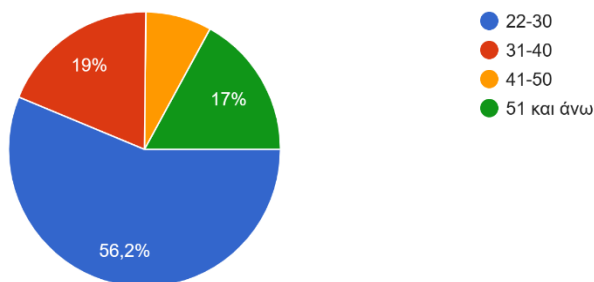


Διάγραμμα 1: Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος με βάση το φύλο

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του διαγράμματος 1, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 85% γυναίκες και 15% άντρες.

Στη συνέχεια, στο διάγραμμα 2 παρουσιάζονται τα ποσοστά των νηπιαγωγών ως προς την ηλικιακή τους ομάδα.

Ηλικία
153 απαντήσεις

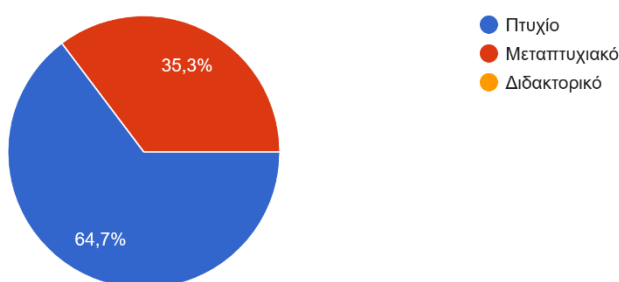


Διάγραμμα 2: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος με βάση την ηλικιακή ομάδα

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του διαγράμματος 2, οι νηπιαγωγοί ως επί το πλείστον, με ποσοστό 56,2% ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 22-30, το 19% ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 31-40, το 17% στην ηλικιακή ομάδα 51 και άνω και το 7,8% στην ηλικιακή ομάδα 41-50.

Παράλληλα, στο διάγραμμα 3 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των νηπιαγωγών του δείγματος με κριτήριο την κατοχή κάποιου μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Σπουδές
153 απαντήσεις

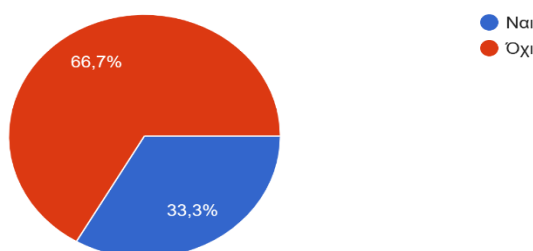


Διάγραμμα 3: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος με βάση την κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών

Από τη μελέτη των στοιχείων του διαγράμματος 3, φαίνεται ότι το 64,7% των νηπιαγωγών έχουν στην κατοχή τους πτυχίο ενώ το 35,3% δήλωσε ότι διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Στο διάγραμμα 4 τώρα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του δείγματος με κριτήριο αν έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση ή έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο που να αφορά την αγωγή υγείας.

Επιμόρφωση-Σεμινάρια στην αγωγή υγείας
153 απαντήσεις

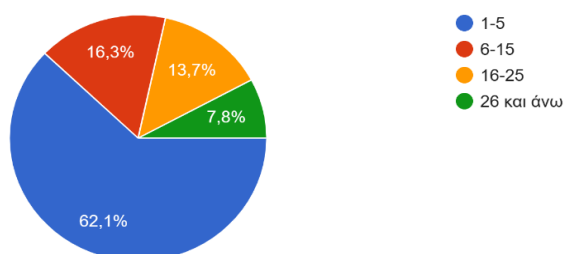


Διάγραμμα 4: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος με βάση την παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης ή σεμιναρίου αγωγής υγείας

Όσον αφορά λοιπόν για το αν οι νηπιαγωγοί έχουν παρακολουθήσει κάποιο είδος επιμόρφωσης ή σεμινάρια σχετικά με την αγωγή υγείας, σύμφωνα με το διάγραμμα 4 το 66,7% του δείγματος δεν έχει παρακολουθήσει κάτι από αυτά ενώ το 33,3% έχει παρακολουθήσει.

Στη συνέχεια, στο διάγραμμα 5 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των νηπιαγωγών του δείγματος ως προς τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

Χρόνια υπηρεσίας
153 απαντήσεις

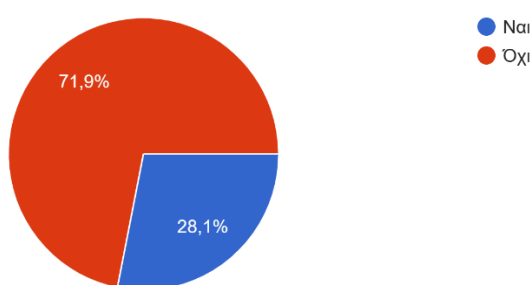


Διάγραμμα 5: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

Όπως προκύπτει από το 5^ο διάγραμμα, λαμβάνοντας υπόψη τις 153 απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες, το 62,1% του δείγματος έχει 1 έως 5 έτη προϋπηρεσίας, το 16,3% έχει 6 έως 15 έτη, το 13,7% 16 με 25 χρόνια και το 7,8% 26 και άνω έτη προϋπηρεσίας στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Αμέσως μετά, στο διάγραμμα 6 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με το αν έχουν πραγματοποιήσει κάποιο πρόγραμμα αγωγής υγείας μέσα στην τάξη τους.

Έχετε πραγματοποιήσει πρόγραμμα αγωγής υγείας στην τάξη σας;
153 απαντήσεις



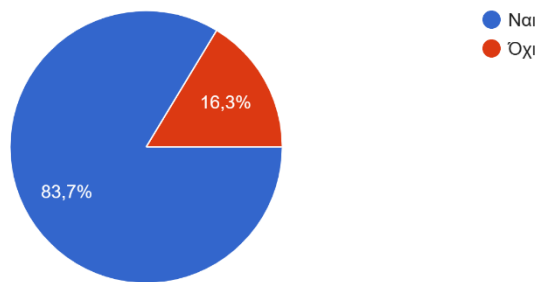
Διάγραμμα 6: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με το αν έχουν πραγματοποιήσει κάποιο πρόγραμμα αγωγής υγείας μέσα στην τάξη

Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς, το δείγμα μας σχετικά με τη συγκεκριμένη ερώτηση σε ποσοστό 71,9% έδωσε αρνητική απάντηση, ότι δηλαδή δεν έχει πραγματοποιήσει κάποιο πρόγραμμα αγωγής υγείας μέσα στην τάξη σε αντίθεση με το 28,1% των νηπιαγωγών οι οποίοι έχουν πραγματοποιήσει.

Στη συμπληρωματική ερώτηση που αφορά την πραγματοποίηση κάποιου προγράμματος αγωγής υγείας μέσα στην τάξη, όσοι απάντησαν θετικά κλήθηκαν να αναφέρουν σε ποιο θέμα είχαν βασίσει το πρόγραμμά τους σχετικά με την αγωγή υγείας. Από τις 38 απαντήσεις που δόθηκαν από το δείγμα μας προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (82%) επέλεξε το ζήτημα της διατροφής, το 8,2% τη σωματική υγιεινή, το 7% τις πρώτες βοήθειες και το 2,8% την οδική κυκλοφορία.

Στο διάγραμμα 7 τώρα, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με το αν ενημερώνονται για θέματα που αφορούν την αγωγή υγείας των νηπίων.

Ενημερώνεστε για θέματα που αφορούν την αγωγή υγείας των νηπίων;
153 απαντήσεις

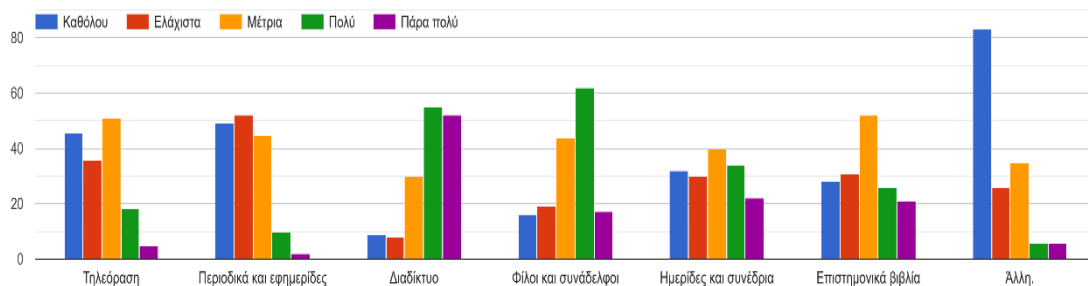


Διάγραμμα 7: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με το αν ενημερώνονται για θέματα αγωγής υγείας των νηπίων

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, σύμφωνα με το διάγραμμα 7, το 83,7% του δείγματος έδωσε θετική απάντηση ενώ το 16,3% απάντησε αρνητικά.

Τέλος, το δείγμα που απάντησε θετικά στην παραπάνω ερώτηση κλήθηκε να απαντήσει από ποιες πηγές ενημερώνεται για αυτό και στο διάγραμμα 8 παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των νηπιαγωγών.

Αν ναι, από ποιες πηγές:



Διάγραμμα 8: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τις πηγές ενημέρωσης που αφορούν σε θέματα αγωγής υγείας

Λαμβάνοντας υπόψη το διάγραμμα 8 διαπιστώνει κανείς ότι από την τηλεόραση το 27% του δείγματος απάντησε ότι δεν ενημερώνεται «καθόλου» για θέματα αγωγής υγείας, το 18% απάντησε «ελάχιστα», το 35% «μέτρια», το 17% «πολύ» και το 3% «πάρα πολύ». Για το αν οι συμμετέχοντες ενημερώνονται για θέματα αγωγής υγείας μέσα από περιοδικά και εφημερίδες, το δείγμα μας απάντησε «καθόλου» με ποσοστό 29%, «ελάχιστα» με

ποσοστό 31%, «μέτρια» με ποσοστό 24%, «πολύ» με ποσοστό 13% και πάρα πολύ με ποσοστό 3%. Όσον αφορά τώρα για το αν ενημερώνονται οι νηπιαγωγοί από το διαδίκτυο το 12% απάντησε «καθόλου», το 9% υποστήριξε «ελάχιστα», το 21% ανέφερε «μέτρια», το 39% «πολύ» και το 19% «πάρα πολύ». Ακόμα, για το αν ενημερώνονται για θέματα αγωγής υγείας οι ερωτώμενοι από φίλους και συναδέλφους το 9% απάντησε «καθόλου», το 19% υποστήριξε «ελάχιστα», το 25% ανέφερε «μέτρια», το 35% «πολύ» και το 12% «πάρα πολύ». Επιπλέον, σχετικά με τις ημερίδες και τα συνέδρια το δείγμα απάντησε με ποσοστό 22% «καθόλου», το 18% απάντησε «ελάχιστα», το 25% υποστήριξε «μέτρια», το 23% «πολύ» και το 12% «πάρα πολύ». Μέσα από τα επιστημονικά βιβλία δεν ενημερώνεται «καθόλου» το 17% , «ελάχιστα» το 19%, «μέτρια» το 35%, «πολύ» το 16% του δείγματος και 13% απάντησε «πάρα πολύ». Τέλος, σχετικά με άλλες πηγές ενημέρωσης οι νηπιαγωγοί απάντησαν 71% «καθόλου», το 11% «ελάχιστα», το 14% «μέτρια», το 4% «πολύ» όπως επίσης 4% του δείγματος απάντησε «πάρα πολύ».

4.5 Η τεχνική συλλογής δεδομένων

Λαμβάνοντας υπόψη το θέμα που διερευνάται, δηλαδή τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις διατροφικές συνήθειες των νηπίων και την αγωγή υγείας και έχοντας ως σκοπό την ανάδειξη έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων βάση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, επιλέχθηκε η μέθοδος η οποία θα παρέχει ικανοποιητικά απαντήσεις στο υπό διερεύνηση ζήτημα.

Για την καλύτερη προσέγγιση των συγκεκριμένων δεδομένων, δημιουργήθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ως μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από νηπιαγωγούς της Ρόδου ενώ για την ανάλυση των δεδομένων αρχικά κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις των κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων προκειμένου να πραγματοποιηθεί στατιστική ανάλυση μέσα από τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Τέλος, περιγράφοντας τα αποτελέσματα και τα στατιστικά δεδομένα των ερευνητικών ερωτημάτων δίνεται η δυνατότητα να ερμηνευτούν και διατυπωθούν αποτελεσματικότερα τα συμπεράσματα.

4.6 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική διαδικασία έλαβε χώρα στο νησί της Ρόδου και το δείγμα που επιλέχθηκε να συμμετάσχει αποτελούταν από νηπιαγωγούς του συγκεκριμένου νησιού. Ο λόγος που έγινε αυτό ήταν γιατί υπήρχε μία σχετική ευκολία ως προς την

ανεύρεση του δείγματος μιας και η ερευνήτρια διαμένει στη Ρόδο χωρίς όμως αυτό να αποκλείει και μερικές δυσκολίες που έπρεπε να αντιμετωπιστούν προκειμένου να ολοκληρωθεί η έρευνα έγκαιρα και αξιόπιστα.

Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος περιορισμός που έπρεπε να αντιμετωπιστεί ήταν η ανεύρεση του μεγάλου αριθμού του δείγματος καθώς συμμετείχαν 153 νηπιαγωγοί γεγονός που απαιτούσε αρκετό χρόνο. Η δεύτερη δυσκολία που έπρεπε να αντιμετωπιστεί ήταν το χρονοδιάγραμμα που είχε τεθεί από την ερευνήτρια προκειμένου να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως τα ερωτηματολόγια ήταν ηλεκτρονικού τύπου που διανεμήθηκαν στο δείγμα μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, αν και υπήρξε σχετική ενημέρωση για την άμεση συμπλήρωση τους από το δείγμα παρόλα αυτά υπήρξαν ορισμένες καθυστερήσεις λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων του δείγματος που έπρεπε να αντιμετωπιστούν για να μπορέσουμε να ολοκληρώσουμε με επιτυχία το παρόν εγχείρημα. Έτσι λοιπόν, προσπερνώντας τον όποιο παρουσιαζόμενο περιορισμό καταφέραμε να ολοκληρώσουμε την έρευνα και να διεξάγουμε έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα μέσα στα χρονικά πλαίσια που είχαν εξαρχής τεθεί.

Κεφάλαιο 5^ο

Περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο, γίνεται μία προσπάθεια να παρουσιαστούν αναλυτικά τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας, ενώ είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί ότι η σειρά που παρουσιάζονται αντιστοιχεί με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους που τέθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

5.1 Απόψεις του δείγματος σχετικά με τις διατροφικές συνήθειες των νηπίων

Ο Πίνακας που ακολουθεί αποτυπώνει τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το βαθμό που οι παρακάτω τροφές περιλαμβάνονται στο πρωινό των παιδιών.

Πίνακας 1

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος με βάση το βαθμό που περιλαμβάνονται συγκεκριμένες τροφές στο πρωινό των παιδιών

Τροφές που περιλαμβάνονται στο πρωινό των παιδιών	Καθόλου		Ελάχιστα		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Δείκτες	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ.ο.	τ.α.
Λευκό ψωμί	7	2,10	7	2,10	35	18,22	60	41,82	44	35,76	2,82	1,04
Μαρμελάδα ή μερέντα	3	1,11	12	5,79	33	17,21	63	44,57	42	31,41	2,62	1,01
Φρέσκα φρούτα	11	4,19	39	27,61	45	30,32	38	27,18	20	10,7	2,09	1,06
Γάλα πλήρες	7	2,08	17	12,42	27	14,83	32	29,35	69	41,32	2,98	1,05
Φρέσκοι χυμοί	12	5,12	41	31,88	60	40,77	22	12,11	18	10,12	2,20	1,08

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι το λευκό ψωμί δεν περιλαμβάνεται «καθόλου» στο πρωινό των παιδιών με ποσοστό 2,10%, «ελάχιστα» και v=7, με ποσοστό 2,10% και v=7, «μέτρια», με ποσοστό 18,22% και v=35, «πολύ», με ποσοστό 41,82% και v=60 και «πάρα πολύ» με ποσοστό

35,76% και $n=44$ ενώ ο μέσος όρος είναι 2,82 και η τυπική απόκλιση 1,04. Όσον αφορά τη μαρμελάδα ή τη μερέντα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (44,57%) θεωρεί πως περιλαμβάνεται «πολύ» στο πρωινό των ($n=63$). Αμέσως επόμενο ποσοστό είναι το 31,41% που θεωρεί «πάρα πολύ» ενώ το 17,21% πιστεύει «μέτρια». Το 5,79% «ελάχιστα» με συχνότητα $n=12$ και μόνο το 1,11% «καθόλου» ($n=3$). Μάλιστα αυτό αποτυπώνεται και στον μέσο όρο με 2,62 και τυπική απόκλιση 1,01. Σχετικά τώρα με τα φρέσκα φρούτα οι απόψεις των νηπιαγωγών έχουν ως εξής: Το 4,19% θεωρεί πως δεν περιλαμβάνονται «καθόλου» στο πρωινό των παιδιών με $n=1$, το 27,61% υποστήριξε «ελάχιστα» με $n=39$, το 30,32% «μέτρια» με $n=45$, το 27,18% των νηπιαγωγών «πολύ» με $n=38$ και μόνο το 10,7% θεωρεί «πάρα πολύ» με $n=20$, ο μέσος όρος είναι 2,09 και η τυπική απόκλιση 1,06. Αν το γάλα πλήρες τώρα περιλαμβάνεται στο πρωινό των παιδιών, το δείγμα απάντησε με ποσοστό 2,08% «καθόλου» με $n=7$, το 12,42% «ελάχιστα» με $n=17$, το 14,83% «μέτρια» με $n=27$, το 29,35% «πολύ» με $n=32$ και το 41,32% «πάρα πολύ» με $n=69$, ο μέσος όρος είναι 2,98 και η τυπική απόκλιση 1,05. Τέλος, ως προς τους φρέσκους χυμούς το 5,12% των νηπιαγωγών απάντησε «καθόλου» με $n=12$, το 31,88% «ελάχιστα» με $n=41$, το 40,77% «μέτρια» με $n=60$, το 12,11% «πολύ» με $n=22$ και το 10,12% ($n=18$) «πάρα πολύ» ότι περιλαμβάνονται στο πρωινό των παιδιών με μέσο όρο 2,20 και τυπική απόκλιση 1,08. Να σημειωθεί τέλος σε αυτό το σημείο ότι δεν υπήρξε καμία εγκαταλελειμμένη ερώτηση από το δείγμα μας.

Πίνακας 2

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το αν θεωρούν πως τα παιδιά καταναλώνουν σχεδόν καθημερινά τα παρακάτω είδη διατροφής

Τροφές που καταναλώνουν σχεδόν καθημερινά τα παιδιά	Ναι		Όχι		Εγκατάλειψη ερώτησης
	n	%	n	%	
Μαγειρεμένα λαχανικά	60	38,98	93	61,02	0%
Ψωμί ολικής άλεσης	32	17,89	121	82,11	0%
Γαλακτοκομικά προϊόντα	148	91,77	5	8,23	0%
Γλυκίσματα ή κέικ	138	86,68	15	13,32	0%
Σοκολατούχο γάλα	71	41,87	82	58,13	0%
Αυγά	79	52,86	74	47,14	0%

Εξετάζοντας τα δεδομένα που προκύπτουν από τον Πίνακα 2, το δείγμα της έρευνας μας σχετικά με το ποιες τροφές θεωρούν ότι καταναλώνονται σχεδόν καθημερινά από τα παιδιά αναδεικνύονται τα εξής αποτελέσματα. Όσον αφορά τα μαγειρεμένα λαχανικά, οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 38,98% και $n=60$ έδωσαν θετική απάντηση ενώ το 61,02% με $n=93$ απάντησε αρνητικά. Σχετικά με το ψωμί ολικής άλεσης το δείγμα μας θεωρεί σε ποσοστό 17,89% και $n=32$ ότι καταναλώνεται σχεδόν καθημερινά από τα παιδιά ενώ η πλειονότητα ($n=121$), δηλαδή το 82,11% υποστήριξε το αντίθετο. Για τα γαλακτοκομικά προϊόντα οι νηπιαγωγοί θεωρούν με ποσοστό 91,77% και $n=148$ ότι καταναλώνονται σχεδόν καθημερινά από τα παιδιά και μόνο το 8,23% και $n=5$ πιστεύει το αντίθετο. Ως προς το σοκολατούχο γάλα οι απόψεις ήταν σχεδόν ισομερείς μίας και το 41,87% του δείγματος απάντησε θετικά με $n=71$ και το 58,13% απάντησε αρνητικά με $n=82$. Τέλος, ως προς την καθημερινή κατανάλωση των αυγών από τα παιδιά, το 52,86% έδωσε θετική απάντηση με $n=79$ και το 47,14% έδωσε αρνητική με $n=74$. Και σε αυτή την ενότητα δεν υπήρξε καμία εγκαταλελειμμένη ερώτηση από το δείγμα μας.

Στον επόμενο Πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το ποιες τροφές και σε τι βαθμό θεωρούν ότι καταναλώνονται από τα παιδιά τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα.

Πίνακας 3

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το ποιες τροφές και σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι καταναλώνονται από τα παιδιά τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα

Τροφές που καταναλώνονται τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα	Καθόλου		Ελάχιστα		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Δείκτες	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ.ο.	τ.α.
Ρύζι ή ζυμαρικά	1	1,11	2	3,21	20	14,98	73	54,88	57	25,82	3,18	0,76
Ψάρια ή θαλασσινά	7	7,88	62	37,88	74	42,21	6	6,99	4	5,04	1,56	0,70
Κοτόπουλο ή γαλοπούλα	4	4,91	16	12,89	49	35,98	81	41,88	3	4,34	2,74	0,85
Πίτσα ή σφολιατοειδή	3	3,92	19	15,66	37	24,88	79	41,58	15	13,96	2,62	0,95
Κόκκινο κρέας	1	1,11	11	10,98	82	43,41	32	23,98	27	20,52	2,40	0,82
Αλλαντικά	2	2,89	18	13,96	39	27,32	75	39,21	19	16,62	2,81	0,99

Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι το ρύζι ή τα ζυμαρικά δεν καταναλώνονται «καθόλου» από τα παιδιά τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα με ποσοστό 1,11% και $n=1$, «ελάχιστα» με ποσοστό επίσης 3,21% και $n=2$, «μέτρια» με ποσοστό 14,98% και $n=20$, «πολύ» με ποσοστό 54,88% με $n=73$ και «πάρα πολύ» με ποσοστό 25,82% και $n=57$ ενώ ο μέσος όρος είναι 3,18 και η τυπική απόκλιση 0,76. Όσον αφορά τα ψάρια ή τα θαλασσινά γενικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (42,21% με $n=74$) θεωρεί πως καταναλώνονται «μέτρια» εβδομαδιαίως από τα παιδιά, αμέσως επόμενο ποσοστό είναι το 37,88% που θεωρεί «ελάχιστα» με $n=62$ ενώ το 7,88% πιστεύει «καθόλου» με $n=7$, το 6,99% «πολύ» με $n=6$ και μόνο το 5,04% «πάρα πολύ» με $n=4$ ενώ ο μέσος όρος είναι 1,56 και η τυπική απόκλιση 0,70. Σχετικά τώρα με το κοτόπουλο ή τη γαλοπούλα οι απόψεις των νηπιαγωγών έχουν ως εξής: Το 4,91% θεωρεί πως δεν καταναλώνονται «καθόλου» τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα από τα παιδιά με $n=4$, το 12,89% υποστήριξε «ελάχιστα» με $n=16$, το 35,98% «μέτρια» με $n=49$, το 41,88% των νηπιαγωγών «πολύ» με $n=81$ και μόνο το 4,34% θεωρεί «πάρα πολύ» με $n=3$, ο μέσος όρος είναι 2,74 και η τυπική απόκλιση 0,85. Αν η πίτσα ή τα σφολιατοειδή τώρα καταναλώνονται μέσα στην εβδομάδα από τα παιδιά, το δείγμα απάντησε με ποσοστό 3,92% «καθόλου» με $n=3$, το 15,66% «ελάχιστα» με $n=19$, το 24,88% «μέτρια» με $n=37$, το 41,58% «πολύ» με $n=79$ και το 13,96% «πάρα πολύ» με $n=15$ επιπλέον ο μέσος όρος είναι 2,62 και η τυπική απόκλιση 0,95. Ως προς το κόκκινο κρέας το 1,11% των νηπιαγωγών απάντησε «καθόλου» με $n=1$, το 10,98% «ελάχιστα» με $n=11$, το 43,41% «μέτρια» με $n=82$, το 23,98% «πολύ» με $n=32$ και το 20,52% «πάρα πολύ» ότι καταναλώνονται τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα από τα παιδιά με $n=27$, μέσο όρο 2,40 και τυπική απόκλιση 0,82. Τέλος, σχετικά με τα αλλαντικά οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 2,89% και $n=2$ θεωρούν ότι δεν καταναλώνονται «καθόλου» από τα παιδιά εβδομαδιαίως, το 13,96% υποστήριξε «ελάχιστα» με $n=18$, το 27,32% «μέτρια» με $n=39$, το 39,21% «πολύ» με $n=75$ και το 16,62% «πάρα πολύ» με $n=19$, ο μέσος όρος είναι 2,81 και η τυπική απόκλιση 0,99. Σημαντικό είναι ότι και σε αυτή την ενότητα δεν σημειώθηκε καμία εγκαταλελειμμένη ερώτηση από τους συμμετέχοντες.

5.2 Απόψεις του δείγματος σχετικά με τα ζητήματα παχυσαρκίας

Στον δεύτερο άξονα του ερωτηματολογίου το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σε ζητήματα που αφορούν την παχυσαρκία.

Έτσι στο Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι ευθύνονται οι γονείς για συγκεκριμένες διατροφικές συνήθειες των παιδιών.

Πίνακας 4

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά το κατά πόσο ευθύνονται οι γονείς για τις παρακάτω διατροφικές συνήθειες των παιδιών

Η ευθύνη των γονέων στις διατροφικές συνήθειες των παιδιών	Καθόλου		Ελάχιστα		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Δείκτες	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ.ο.	τ.α.
Πατατάκια ή γαριδάκια	1	1,11	2	2,22	20	22,35	72	41,36	58	32,96	3,19	0,76
Κέικ ή μπισκότα	0	0	5	5,22	18	17,98	79	46,42	51	30,38	3,26	0,73
Σοκολάτες ή γλυκίσματα εμπορίου	2	2,22	2	2,22	19	19,98	75	44,22	55	31,36	3,25	0,75
Καραμέλες ή γλειφιτζούρια	5	5,32	7	7,12	39	28,13	79	49,48	18	9,95	3,09	0,85
Αναψυκτικά ή ζαχαρούχα ροφήματα	4	3,12	9	8,88	20	22,35	73	41,39	47	24,26	3,12	0,85

Εκ πρώτης όψεως, αν παρατηρήσει κανείς τον Πίνακα 4, εύκολα μπορεί να καταλάβει πως το δείγμα σε γενικότερο πλαίσιο θεωρεί σε πολύ μεγάλο βαθμό υπεύθυνους τους γονείς για τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τα πατατάκια ή τα γαριδάκια το 1,11% των νηπιαγωγών πιστεύει πως οι γονείς δεν είναι «καθόλου» υπεύθυνοι για την κατανάλωση τους από τα παιδιά με $v=1$, το 2,22% υποστήριξε «ελάχιστα» με $v=2$, το 22,35% ανέφερε «μέτρια» με $v=20$, το 41,36% θεωρεί «πολύ» με $v=72$ και το 32,96% «πάρα πολύ» με $v=58$ ενώ ο μέσος όρος είναι 3,19 και η τυπική απόκλιση 0,76. Σχετικά τώρα με το κέικ ή τα μπισκότα οι απόψεις των νηπιαγωγών έχουν ως εξής: Το 5,22% θεωρεί «ελάχιστα» ότι ευθύνονται οι γονείς για την κατανάλωση τους με $v=5$, το 17,98% υποστήριξε «μέτρια» με $v=18$, το 46,42% των νηπιαγωγών «πολύ» με $v=79$ και το 30,38% θεωρεί «πάρα πολύ» με $v=51$ ενώ ο μέσος όρος είναι 3,26 και η τυπική απόκλιση 0,73. Όσον αφορά για τις σοκολάτες ή τα γλυκίσματα εμπορίου το δείγμα απάντησε με ποσοστό 2,22% «καθόλου» με $v=2$, το 2,22% επίσης «ελάχιστα» με $v=2$, το 19,98% «μέτρια» με $v=19$, το 44,22% «πολύ» με $v=75$ και το 31,36% «πάρα πολύ» με $v=55$ ενώ ο μέσος όρος είναι 3,25 και η τυπική απόκλιση 0,75. Επιπλέον, για τις

καραμέλες οι τα γλειφιτζούρια το 5,32% των νηπιαγωγών απάντησε «καθόλου» με $n=5$, το 7,12% «ελάχιστα» με $n=7$, το 28,13% «μέτρια» με $n=39$, το 49,48% «πολύ» με $n=79$ και το 9,95% «πάρα πολύ» ότι είναι ευθύνη των γονιών που καταναλώνονται από τα παιδιά με $n=18$, μέσο όρο 3,09 και τυπική απόκλιση 0,85. Τέλος, σχετικά με τα αναψυκτικά ή τα ζαχαρούχα ροφήματα οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 3,12% και $n=4$ θεωρούν ότι δεν ευθύνονται «καθόλου» οι γονείς, το 8,88% υποστήριξε «ελάχιστα» με $n=9$, το 22,35% «μέτρια» με $n=20$, το 41,39% «πολύ» με $n=73$ και το 24,26% «πάρα πολύ» με $n=47$, μέσο όρο 3,12 και τυπική απόκλιση 0,85. Πολύ σημαντικό είναι ότι και σε αυτή την ενότητα δεν σημειώθηκε καμία εγκαταλελειμμένη ερώτηση από τους συμμετέχοντες.

Στον παρακάτω Πίνακα που ακολουθεί διατυπώνονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των νηπιαγωγών όσον αφορά το βαθμό που πιστεύουν ότι χρησιμοποιούν τα παιδιά στο δεκατιανό τους στο νηπιαγωγείο κάποια είδη τροφής.

Πίνακας 5

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το βαθμό που πιστεύουν ότι χρησιμοποιούν τα παιδιά στο δεκατιανό τους στο νηπιαγωγείο τα παρακάτω είδη τροφής

Τροφές που περιλαμβάνονται στο δεκατιανό των παιδιών στο νηπιαγωγείο	Καθόλου		Ελάχιστα		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Δείκτες	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ.ο.	τ.α.
Τοστ και σάντουιτς	0	0	7	10,12	36	22,13	49	30,98	61	36,77	3,05	0,91
Κέικ και μπισκότα	3	4,21	24	17,32	39	24,88	68	38,41	19	15,18	2,66	0,97
Τυποποιημένα σφολιατοειδή	8	10,22	31	19,14	48	29,25	38	22,79	28	18,60	2,36	1,04
Συσκευασμένους χυμούς	5	7,21	21	13,56	49	30,54	48	29,32	30	19,37	2,70	1,17
Αυγά ή γιαούρτι	21	15,22	38	21,96	46	29,31	28	18,14	20	15,37	1,65	1,00
Μαγειρεμένο φαγητό	45	28,26	61	39,23	32	20,76	14	10,41	1	1,11	1,52	1,07
Άλλο	132	81,39	13	10,32	3	3,14	4	4,04	1	1,11	1,16	1,17

Εξετάζοντας τα δεδομένα που προκύπτουν από τον Πίνακα 5 σχετικά με τις απόψεις των νηπιαγωγών που αφορούν το βαθμό που πιστεύουν ότι χρησιμοποιούν τα παιδιά στο δεκατιανό τους στο νηπιαγωγείο τα παραπάνω είδη τροφής τα αποτελέσματα που προέκυψαν έχουν ως εξής: Για το αν τα παιδιά περιλαμβάνουν στο δεκατιανό τους τοστ και σάντουιτς οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 10,12% απάντησαν «ελάχιστα» με $n=7$, το

22,13% απάντησε «μέτρια» με $n=36$, το 30,98% «πολύ» με $n=49$ και το 36,77% «πάρα πολύ» με $n=61$ ενώ ο μέσος όρος είναι 3,05 και η τυπική απόκλιση 0,91. Σχετικά τώρα με τα κέικ και τα μπισκότα το δείγμα της έρευνας μας απάντησε με ποσοστό 4,21% «καθόλου» και με $n=3$, με ποσοστό 17,32% «ελάχιστα» με $n=24$, το 24,88% «μέτρια» με $n=39$, το 38,41% «πολύ» με $n=68$ και το 15,18% «πάρα πολύ» με $n=19$ ενώ ο μέσος όρος είναι 2,66 και η τυπική απόκλιση 0,97. Για τα τυποποιημένα σφολιατοειδή οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 10,22% υποστήριξαν ότι δεν περιλαμβάνονται στο δεκατιανό των παιδιών «καθόλου» με $n=8$, το 19,14% υποστήριξε σε «ελάχιστο» βαθμό με $n=31$, το 29,25% του δείγματος ανέφερε «μέτρια» με $n=48$, το 22,79% υποστήριξε «πολύ» με $n=38$ και το 18,60% «πάρα πολύ» με $n=28$ ενώ ο μέσος όρος είναι 2,36 και η τυπική απόκλιση 1,04. Όσον αφορά τα αυγά ή το γιαούρτι το 15,22% των νηπιαγωγών υποστήριξε «καθόλου» με $n=21$, το 21,96% «ελάχιστα» με $n=38$, το 29,31% «μέτρια» με $n=46$, το 18,14% «πολύ» με $n=28$ και το 15,37% «πάρα πολύ» με $n=20$ ενώ ο μέσος όρος είναι 1,65 και η τυπική απόκλιση 1,00. Ακόμα, για το μαγειρεμένο φαγητό αν περιλαμβάνεται στο δεκατιανό των παιδιών στο νηπιαγωγείο οι πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 39,23% απάντησε «ελάχιστα» με $n=61$ ενώ το 28,26% «καθόλου» με $n=45$, το 20,76% υποστήριξε «μέτρια» με $n=32$, το 10,41% «πολύ» με $n=14$ και μόνο το 1,11% «πάρα πολύ» με $n=1$, μέσο όρο 1,52 και τυπική απόκλιση 1,07. Τέλος, στην επιλογή κάτι άλλο οι νηπιαγωγοί πρόσθεσαν διάφορες προτάσεις που μπορούν να συμπεριληφθούν στο δεκατιανό των παιδιών όμως υποστήριξαν ότι δεν καταναλώνονται «καθόλου» σε ποσοστό 81,39% και $n=132$, «ελάχιστα» σε ποσοστό 10,32% και $n=13$, «μέτρια» σε ποσοστό 3,14% και $n=3$, «πολύ» σε ποσοστό 4,04% με $n=4$ και «πάρα πολύ» σε ποσοστό 1,11% ($n=1$), ο μέσος όρος είναι 1,16 και η τυπική απόκλιση 1,17. Αξίζει να σημειωθεί πως και σε αυτή την ερώτηση δεν παραλήφθηκε από κανέναν ερωτώμενο να συμπληρώσει μία απάντηση.

Στον επόμενο Πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται οι απαντήσεις του δείγματος σχετικά με τους παράγοντες που θεωρούν ότι αφορούν τα αίτια της παιδικής παχυσαρκίας.

Πίνακας 6

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το αν υποστηρίζουν ότι οι παρακάτω παράγοντες αφορούν τα αίτια της παιδικής παχυσαρκίας

Τροφές που αφορούν στα αίτια της παιδικής παχυσαρκίας	Ναι		Όχι		Εγκατάλειψη ερώτησης
	v	%	v	%	%
Τα λίπη και λιπίδια	145	92,21	8	7,79	0%
Γρήγορο φαγητό	147	95,13	6	4,87	0%
Ψυχολογικοί παράγοντες	132	81,96	21	18,04	0%
Έλλειψη σωματικής άσκησης	139	86,53	14	13,47	0%
Συχνές και μεγάλες ποσότητες φαγητού	131	81,65	22	18,35	0%
Πρόχειρο φαγητό (junk food)	153	100	0	0	0%

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που προκύπτουν από τον Πίνακα 6, το δείγμα της έρευνας μας σχετικά με το αν οι τροφές οι παραπάνω αφορούν στα αίτια της παιδικής παχυσαρκίας αναδεικνύονται τα εξής αποτελέσματα. Όσον αφορά τα λίπη και τα λιπίδια, οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 92,21% και $n=145$ έδωσαν θετική απάντηση ενώ το 7,79% και $n=8$ απάντησε αρνητικά. Σχετικά με το γρήγορο φαγητό το δείγμα μας θεωρεί σε ποσοστό 95,13% και $n=147$ ότι συμβάλλει στο να εμφανιστεί η παιδική παχυσαρκία ενώ το 4,87% με $n=6$ υποστήριξε το αντίθετο. Για τους ψυχολογικούς παράγοντες οι νηπιαγωγοί θεωρούν με ποσοστό 81,96% και $n=132$ ότι συμβάλλουν στην εμφάνιση της παιδικής παχυσαρκίας και μόνο το 18,04% πιστεύει το αντίθετο με $n=21$. Ως προς την έλλειψη της σωματικής άσκησης το 86,53% του δείγματος απάντησε θετικά με $n=139$ και το 13,47% απάντησε αρνητικά με $n=14$. Ως προς τις συχνές και μεγάλες ποσότητες φαγητού το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (81,65%) υποστήριξε «ναι» με $n=131$ και μόνο το 18,35% είπε «όχι» με $n=22$ ενώ όσον αφορά το πρόχειρο φαγητό (junk food) το δείγμα ομόφωνα (100% και $n=153$) υποστήριξε πως «ναι» αφορά στα αίτια της παιδικής παχυσαρκίας. Τέλος, και σε αυτή την ενότητα δεν υπήρξε καμία εγκαταλελειμμένη ερώτηση από το δείγμα μας.

Στον τελευταίο Πίνακα αυτού του άξονα απεικονίζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό που πιστεύουν ότι οι ορισμένοι παράγοντες συμβάλλουν στην παχυσαρκία των παιδιών.

Πίνακας 7

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με βαθμό που πιστεύουν ότι οι παρακάτω παράγοντες συμβάλλουν στην παχυσαρκία των παιδιών

Παράγοντες που συμβάλλουν στην παχυσαρκία των παιδιών	Καθόλου		Ελάχιστα		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Δείκτες	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ.ο.	τ.α.
Ο τρόπος ζωής των γονέων	8	10,12	1	2,08	18	19,54	70	45,68	60	22,58	3,05	0,91
Η υπερκατανάλωση θερμίδων και λίπους	3	5,08	9	11,12	14	17,32	72	46,98	55	19,50	2,66	0,97
Η πίεση να φάνε χωρίς να πεινάνε	5	8,16	11	12,64	57	27,32	66	32,97	14	18,91	2,36	1,04
Η προσφορά τροφίμων ως μέσο επιβράβευσης	4	6,32	7	9,08	38	20,35	73	47,51	36	16,74	2,70	1,17
Η έλλειψη πλήρους και ισορροπημένου πρωινού	2	2,22	5	8,32	33	15,64	72	47,86	41	25,96	1,65	1,00
Η συχνή αγορά και κατανάλωση σνακ	7	9,12	3	3,22	31	14,52	56	36,57	56	36,57	1,52	1,07

Εξετάζοντας τα δεδομένα που προκύπτουν από τον Πίνακα 7 ως προς τις απόψεις των νηπιαγωγών για το πόσο θεωρούν ότι οι παραπάνω παράγοντες συμβάλλουν στην παιδική παχυσαρκία τα αποτελέσματα που προέκυψαν έχουν ως εξής: Για τον τρόπο ζωής των γονέων οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 10,12% απάντησαν «καθόλου» ότι δεν επηρεάζει την εμφάνιση της παιδικής παχυσαρκίας με $v=8$, το 2,08% απάντησε «ελάχιστα» με $v=1$, το 19,54% «μέτρια» με $v=18$, το 45,68% «πολύ» με $v=70$ και το 22,58% «πάρα πολύ» με $v=60$ ενώ ο μέσος όρος είναι 3,05 και η τυπική απόκλιση 0,91. Σχετικά τώρα με την υπερκατανάλωση θερμίδων και λίπους το δείγμα της έρευνας μας απάντησε με ποσοστό 5,08% «καθόλου» με $v=3$, με ποσοστό 11,12% «ελάχιστα» με $v=9$, το 17,32% «μέτρια» με $v=14$, το 46,98% «πολύ» με $v=72$ και το 19,50% «πάρα πολύ» με $v=55$, μέσο όρο 2,66 και τυπική απόκλιση 0,97. Για την πίεση να φάνε τα παιδιά χωρίς να πεινάνε οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 8,16% υποστήριξαν «καθόλου» με $v=5$, το 12,64% υποστήριξε σε «ελάχιστο» βαθμό με $v=11$, το 27,32% του δείγματος ανέφερε «μέτρια» με $v=57$, το 32,97% υποστήριξε «πολύ» με $v=66$ και το 18,91% «πάρα πολύ» με $v=14$ ενώ ο μέσος όρος είναι 2,36 και η τυπική απόκλιση 1,04. Όσον αφορά την προσφορά τροφίμων ως μέσο επιβράβευσης το 6,32% των νηπιαγωγών υποστήριξε «καθόλου» με $v=4$, το 9,08%

«ελάχιστα» με $n=7$, το 20,35% «μέτρια» με $n=38$, το 47,51% «πολύ» με $n=73$ και το 16,74% «πάρα πολύ» με $n=36$ ενώ ο μέσος όρος είναι 2,70 και η τυπική απόκλιση 1,17. Ακόμα, η έλλειψη πλήρους και ισορροπημένου πρωινού οι πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 47,86% απάντησε «πολύ» με $n=72$ ενώ το 15,64% «μέτρια» με $n=33$, το 25,96% υποστήριξε «πάρα πολύ» με $n=41$, το 8,32% «ελάχιστα» με $n=5$ και το 2,22% «καθόλου» με $n=2$ ενώ ο μέσος όρος είναι 1,65 και η τυπική απόκλιση 1,00. Τέλος, για τη συχνή αγορά και κατανάλωση σνακς οι νηπιαγωγοί υποστήριξαν ότι δεν επηρεάζει «καθόλου» σε ποσοστό 9,12% και $n=7$, «ελάχιστα» σε ποσοστό 3,22% με $n=3$, «μέτρια» σε ποσοστό 14,52% με $n=31$, «πολύ» σε ποσοστό 36,57% με $n=56$ και «πάρα πολύ» ομοίως 36,57% με $n=56$, μέσο όρο 1,52 και τυπική απόκλιση 1,07. Αξίζει να σημειωθεί πως και σε αυτή την ερώτηση δεν παραλήφθηκε από κανέναν ερωτώμενο να συμπληρώσει μία απάντηση.

5.3 Απόψεις του δείγματος σχετικά με την ισορροπημένη διατροφή

Στον τρίτο άξονα του ερωτηματολογίου το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σε ζητήματα που αφορούν την ισορροπημένη διατροφή. Έτσι στο Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με την κατανάλωση ορισμένων τροφών από τα παιδιά.

Πίνακας 8

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με την κατανάλωση ορισμένων τροφών από τα παιδιά

Κατανάλωση τροφών	Συμφωνώ		Διαφωνώ		Εγκατάλειψη ερώτησης
	n	%	n	%	
Ξηρούς καρπούς	120	76,85	33	23,15	0%
Βάφλες, κρέπες, τηγανιτά κ.α.	25	19,32	128	80,68	0%
Ρυζόγαλο και κρέμες	135	86,45	18	13,55	0%
Δημητριακά	148	94,21	5	5,79	0%
Ζαχαρούχο γάλα	7	8,12	146	91,88	0%

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 8 σχετικά με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν οι νηπιαγωγοί με την κατανάλωση των παραπάνω τροφών προκύπτει ότι για τους ξηρούς

καρπούς το 76,85% του δείγματος με $n=120$ συμφωνεί για την κατανάλωση τους και το 23,15% με $n=33$ διαφωνεί. Ως προς τις βάφλες, κρέπες, τηγανιτά κ.ά. το 19,32% από τους νηπιαγωγούς ($n=25$) συμφωνεί και το 80,68% ($n=128$) διαφωνεί. Σχετικά με το ρυζόγαλο και τις κρέμες γενικά το 86,45% συμφωνεί να καταναλώνεται από τα παιδιά με $n=135$ και το 13,55% με $n=18$ διαφωνεί. Όσον αφορά τα δημητριακά, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 94,21% και $n=148$ συμφωνεί ενώ μόνο το 5,79% ($n=5$) διαφωνεί. Τέλος, για το ζαχαρούχο γάλα το 8,12% ($n=7$) από τους συμμετέχοντες συμφωνεί και το 91,88% διαφωνεί με $n=146$ ενώ δεν σημειώθηκε καμία εγκαταλελειμμένη απάντηση για τη συγκεκριμένη ερώτηση.

Στον επόμενο Πίνακα 9 που ακολουθεί το ενδιαφέρον εστιάζεται στις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το ποιες τροφές θεωρούν ότι είναι ωφέλιμες να καταναλώνονται από τα παιδιά.

Πίνακας 9

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το αν θεωρούν ωφέλιμες τις παρακάτω τροφές να καταναλώνονται από τα παιδιά

Τροφές προς κατανάλωση από τα παιδιά	Καθόλου		Ελάχιστα		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Δείκτες	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ.ο.	τ.α.
Μαγειρευτά λαδερά	1	2,12	8	11,78	24	22,16	60	31,97	60	31,97	3,09	0,91
Φρέσκες σαλάτες	1	2,12	1	2,12	10	12,31	58	30,84	83	47,39	3,59	0,65
Βραστά λαχανικά	4	3,33	7	7,89	10	12,31	48	28,24	84	48,23	3,5	0,80
Τηγανιτές πατάτες	22	19,23	81	46,98	41	24,41	6	6,78	3	2,60	1,19	0,74
Κέτσαπ, μαγιονέζα, σάλτσες κ.α	41	27,76	65	32,13	21	19,45	17	11,21	9	9,45	0,81	0,81

Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 9, οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι τα μαγειρευτά λαδερά δεν πρέπει καταναλώνονται «καθόλου» από τα παιδιά με ποσοστό 2,12% με $n=1$, «ελάχιστα» με ποσοστό επίσης 11,78% με $n=8$, «μέτρια» με ποσοστό 22,16% και $n=24$, «πολύ» με ποσοστό 31,97% και

$n=60$ και «πάρα πολύ» με ποσοστό 31,97% με $n=60$ ενώ ο μέσος όρος είναι 3,09 και η τυπική απόκλιση 0,91. Όσον αφορά τις φρέσκες σαλάτες, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (47,39% με $n=83$) θεωρεί πως πρέπει να καταναλώνονται «πάρα πολύ» από τα παιδιά, αμέσως επόμενο ποσοστό είναι το 30,84% με $n=58$ που θεωρεί «πολύ» ενώ το 2,12% πιστεύει «καθόλου» με $n=1$, το 2,12% «ελάχιστα» με $n=1$ και το 12,31% «μέτρια» με $n=10$, μέσο όρο 3,59 και τυπική απόκλιση 0,65. Σχετικά τώρα με τα βραστά λαχανικά οι απόψεις των νηπιαγωγών έχουν ως εξής: Το 3,33% θεωρεί πως δεν πρέπει να καταναλώνονται «καθόλου» από τα παιδιά με $n=4$, το 7,89% υποστήριξε «ελάχιστα» με $n=7$, το 12,31% «μέτρια» με $n=10$, το 28,24% των νηπιαγωγών «πολύ» με $n=48$ και το 48,23% θεωρεί «πάρα πολύ» με $n=84$, μέσο όρο 3,5 και τυπική απόκλιση 0,80. Αν οι τηγανιτές πατάτες τώρα είναι καλό να καταναλώνονται από τα παιδιά, το δείγμα απάντησε με ποσοστό 19,23% «καθόλου» και $n=22$, το 46,98% «ελάχιστα» με $n=81$, το 24,41% «μέτρια» με $n=41$, το 6,78% «πολύ» με $n=6$ και το 2,60% «πάρα πολύ» με $n=3$ ενώ ο μέσος όρος είναι 1,19 και η τυπική απόκλιση 0,74. Τέλος, ως προς την κέτσαπ, μαγιονέζα, σάλτσες κ.α. το 27,76% των νηπιαγωγών απάντησε «καθόλου» με $n=41$, το 32,13% «ελάχιστα» με $n=65$, το 19,45% «μέτρια» με $n=21$, το 11,21% «πολύ» με $n=17$ και το 9,45% «πάρα πολύ» ότι ωφελούν τα παιδιά από την κατανάλωσή τους με $n=9$, μέσο όρο 0,81 και τυπική απόκλιση ομοίως 0,81. Σημαντικό είναι ότι και σε αυτή την ενότητα δεν σημειώθηκε καμία εγκαταλελειμμένη ερώτηση από τους συμμετέχοντες.

Στον τελευταίο Πίνακα αυτού του άξονα το ενδιαφέρον εστιάζεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό που επηρεάζουν ορισμένοι παράγοντες στις διατροφικές συνήθειες των παιδιών.

Πίνακας 10

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το βαθμό που επηρεάζουν οι παρακάτω παράγοντες τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών

Παράγοντες που επηρεάζουν τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών	Καθόλου		Ελάχιστα		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Δείκτες	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ.ο.	τ.α.
	Γονείς και κηδεμόνες	0	0	1	2,22	12	12,15	44	37,28	96	48,38	3,53
Εκπαιδευτικοί και σχολείο	1	2,22	16	13,41	57	32,35	41	28,98	38	23,04	2,56	0,96
Φίλοι και συμμαθητές/τριες	3	3,33	7	8,23	37	19,42	78	41,34	28	27,68	2,85	0,89
Συγγενικά πρόσωπα	1	1,11	14	12,45	57	32,98	63	37,36	18	16,10	2,53	0,87
Τηλεοπτικές διαφημίσεις	2	2,22	29	19,26	41	27,94	62	35,19	19	15,39	2,75	0,95
Άλλο	71	32,12	28	21,87	36	27,63	9	9,19	9	9,19	1,36	1,28

Εξετάζοντας τα δεδομένα που προκύπτουν από τον Πίνακα 10 ως προς τις απόψεις των νηπιαγωγών για το πόσο θεωρούν ότι οι παραπάνω παράγοντες συμβάλλουν στις διατροφικές συνήθειες των παιδιών τα αποτελέσματα που προέκυψαν έχουν ως εξής: Για τους γονείς και κηδεμόνες οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 2,22% απάντησαν «ελάχιστα» ότι επηρεάζουν τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών με $v=1$, το 12,15% απάντησε «μέτρια» με $v=12$, το 37,28% «πολύ» με $v=44$ και το 48,38% «πάρα πολύ» με $v=96$, μέσο όρο 3,53 και τυπική απόκλιση 0,66. Σχετικά τώρα με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο το δείγμα της έρευνας μας απάντησε με ποσοστό 2,22% «καθόλου» με $v=1$, με ποσοστό 13,41% «ελάχιστα» με $v=16$, το 32,35% «μέτρια» με $v=57$, το 28,98% «πολύ» με $v=41$ και το 23,04% «πάρα πολύ» με $v=38$ ενώ ο μέσος όρος είναι 2,56 και η τυπική απόκλιση 0,96. Για τους φίλους και συμμαθητές/τριες οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 3,33% υποστήριξαν «καθόλου» με $v=3$, το 8,23% υποστήριξε σε «ελάχιστο» βαθμό με $v=7$, το 19,42% του δείγματος ανέφερε «μέτρια» με $v=37$, το 41,34% υποστήριξε «πολύ» με $v=78$ και το 27,68% «πάρα πολύ» με $v=28$ ενώ ο μέσος όρος είναι 2,85 και η τυπική απόκλιση 0,89. Όσον αφορά τα συγγενικά πρόσωπα το 1,11% των νηπιαγωγών υποστήριξε «καθόλου» με

$n=1$, το 12,45% «ελάχιστα» με $n=14$, το 32,98% «μέτρια» με $n=57$, το 37,36% «πολύ» με $n=63$ και το 16,10% «πάρα πολύ» με $n=18$ ενώ ο μέσος όρος είναι 2,53 και η τυπική απόκλιση 0,87. Ακόμα, οι τηλεοπτικές διαφημίσεις για το 2,22% του δείγματος μας θεωρεί «καθόλου» με $n=2$, το 19,26% «ελάχιστα» με $n=29$, το 27,94% «μέτρια» με $n=41$, το 35,19% «πολύ» με $n=62$ ενώ το 15,39% «πάρα πολύ» με $n=19$, μέσο όρο 2,75 και τυπική απόκλιση 0,95. Τέλος, στην επιλογή «Άλλο» οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 32,12% υποστήριξαν «καθόλου» με $n=71$, το 21,87% ανέφερε «ελάχιστα» με $n=28$, το 27,63% «μέτρια» με $n=36$, και από 9,19% «πολύ» και «πάρα πολύ» με $n=9$ ενώ ο μέσος όρος είναι 1,36 και η τυπική απόκλιση 1,28. Αξίζει να αναφερθεί πως και σε αυτή την ερώτηση δεν παραλήφθηκε από κανέναν ερωτώμενο να συμπληρώσει κάποια απάντηση.

5.4 Απόψεις του δείγματος σχετικά με την αγωγή υγείας

Σε αυτή την ενότητα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στον τελευταίο άξονα που πλαισίωσε το ερωτηματολόγιο μας και αφορά τις απόψεις των νηπιαγωγών ως προς την αγωγή υγείας. Έτσι στον Πίνακα που ακολουθεί διατυπώνονται τα αποτελέσματα που αφορούν την άποψη των συμμετεχόντων για το ποια προγράμματα θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην αγωγή υγείας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που προκύπτουν από τον Πίνακα 11, το δείγμα της έρευνας μας σχετικά με το αν τα παραπάνω προγράμματα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην αγωγή αναδεικνύονται τα εξής αποτελέσματα. Όσον αφορά το πρόγραμμα της διατροφής το 100% του δείγματος ομόφωνα έδωσε θετική απάντηση με $n=153$. Σχετικά με την ασφάλεια των τροφίμων οι συμμετέχοντες θεωρούν σε ποσοστό 82,41% ότι πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στην αγωγή υγείας με $n=138$ ενώ το 17,59% υποστήριξε το αντίθετο με $n=15$. Για τη σωματική άσκηση οι νηπιαγωγοί θεωρούν με ποσοστό 97,87% και $n=151$ ότι πρέπει να συμπεριλαμβάνεται και μόνο το 2,13% πιστεύει το αντίθετο με $n=2$. Ως προς την ευεξία και ψυχαγωγία το 91,21% του δείγματος απάντησε θετικά και το 8,79% απάντησε αρνητικά με $n=6$. Ως προς τη κοινωνική υποστήριξη το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (89,34% με $n=143$) υποστήριξε «ναι» και μόνο το 10,69% είτε «όχι» με $n=10$ ενώ όσον αφορά την εμπλοκή των γονέων στις διαδικασίες το δείγμα σε ποσοστό 93,94% και με $n=148$ υποστήριξε πως «ναι» πρέπει να εντάσσεται στην αγωγή υγείας ενώ το 6,06% με $n=5$ έχει αντίθετη άποψη. Τέλος, και σε αυτή την ενότητα δεν υπήρξε καμία εγκαταλελειμμένη ερώτηση από το δείγμα μας.

Πίνακας 11

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το κατά πόσο τα παρακάτω προγράμματα να πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην αγωγή υγείας

Προγράμματα	Ναι		Όχι		Εγκατάλειψη ερώτησης %
	v	%	v	%	
Διατροφής	153	100	0	0	0%
Ασφάλειας των τροφίμων	138	82,41	15	17,59	0%
Σωματική άσκηση	151	97,87	2	2,13	0%
Ευεξία και ψυχαγωγία	147	91,21	6	8,79	0%
Κοινωνική υποστήριξη	143	89,31	10	10,69	0%
Εμπλοκής των γονέων στις διαδικασίες	148	93,94	5	6,06	0%

Στον επόμενο Πίνακα αυτού του άξονα το ενδιαφέρον εστιάζεται στις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το βαθμό που η αγωγή υγείας συμβάλλει σε ορισμένους τομείς.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 12 ως προς τις απόψεις των νηπιαγωγών για το πόσο συμβάλλει η αγωγή υγείας στους παραπάνω τομείς τα αποτελέσματα που προέκυψαν έχουν ως εξής: Για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 8,01% και v=7 απάντησαν «καθόλου», το 10,15% θεωρεί «ελάχιστα» με v=8, το 17,41% απάντησε «μέτρια» με v=16, το 38,65% «πολύ» με v=64 και το 25,78% «πάρα πολύ» με v=59 ενώ ο μέσος όρος είναι 3,10 και η τυπική απόκλιση 0,97. Σχετικά τώρα με τη βελτίωση της σωματικής υγείας, το δείγμα της έρευνας μας απάντησε με ποσοστό 6,24% «καθόλου» και v=5, με ποσοστό 2,22% «ελάχιστα» και v=2, το 15,21% «μέτρια» με v=16, το 37,24% «πολύ» με v=65 και το 39,09% «πάρα πολύ» με v=67 ενώ ο μέσος όρος είναι 3,33 και η τυπική απόκλιση 0,77.

Πίνακας 12

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το κατά πόσο η αγωγή υγείας συμβάλει στους παρακάτω τομείς

Τομείς που πιθανώς συμβάλει η αγωγή υγείας	Καθόλου		Ελάχιστα		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Δείκτες	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ.ο.	τ.α.
Καλλιέργειες κριτικής σκέψης	7	8,01	8	10,15	16	17,41	64	38,65	59	25,78	3,10	0,97
Βελτίωση της σωματικής υγείας	5	6,24	2	2,22	16	15,21	65	37,24	67	39,09	3,33	0,77
Ανάπτυξη ψυχικής και κοινωνικής υγείας	7	8,12	7	8,12	17	19,41	71	41,62	51	22,73	3,22	0,84
Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμηση	3	3,22	4	6,21	16	17,36	78	48,36	49	24,85	3,21	0,83
Βελτίωση της ποιότητας ζωής	4	5,14	3	3,28	8	9,55	64	34,85	74	47,18	3,38	0,79
Υπευθυνότητα για προάσπιση της υγείας	5	6,86	2	2,22	12	13,64	62	33,79	72	43,49	3,27	0,78

Για την ανάπτυξη της ψυχικής και της κοινωνικής υγείας οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 8,12% υποστήριξαν «καθόλου» με $v=7$, το 8,12% υποστήριξε σε «ελάχιστα» βαθμό με $v=7$, το 19,41% του δείγματος ανέφερε «μέτρια» με $v=17$, το 41,62% υποστήριξε «πολύ» με $v=71$ και το 22,73% «πάρα πολύ» με $v=51$, μέσο όρο 3,22 και τυπική απόκλιση 0,84. Όσον αφορά την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμηση το 3,22% των νηπιαγωγών υποστήριξε «καθόλου» με $v=3$, το 6,21% «ελάχιστα» με $v=4$, το 17,36% «μέτρια» με $v=16$, το 48,36% «πολύ» με $v=78$ και το 24,85% «πάρα πολύ» με $v=49$ ενώ ο μέσος όρος είναι 3,21 και η τυπική απόκλιση 0,83. Ακόμα, για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής για το 5,14% του δείγματος μας θεωρεί ότι δεν συμβάλει «καθόλου» η αγωγή υγείας με $v=4$, το 3,28% υποστήριξε «ελάχιστα» με $v=3$, το 9,55% «μέτρια» με $v=8$, το 34,85% «πολύ» με $v=64$ ενώ το 47,18% «πάρα πολύ» με $v=74$, μέσο όρο 3,38 και τυπική απόκλιση 0,79. Τέλος, για την υπευθυνότητα και προάσπιση της υγείας οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 6,86% υποστήριξαν «καθόλου» με $v=5$, το 2,22% ανέφερε «ελάχιστα» με $v=2$, το 13,64% «μέτρια» με $v=12$, το 33,79% «πολύ» με $v=62$ και το 43,49% «πάρα πολύ» με $v=72$ ενώ ο μέσος όρος είναι 3,27 και η τυπική απόκλιση 0,78. Αξίζει να αναφερθεί πως και σε αυτή την ερώτηση δεν παραλήφθηκε από κανέναν ερωτώμενο να συμπληρωθεί κάποια απάντηση.

Στον Πίνακα που ακολουθεί τώρα, ενδιαφέρον στρέφεται στις απόψεις των συμμετεχόντων που αφορά στον βαθμό που πιστεύουν ότι η αγωγή υγείας μπορεί να συνεισφέρει σε ορισμένους τομείς στα παιδιά.

Πίνακας 13

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το κατά πόσο η αγωγή υγείας συμβάλλει στους παρακάτω τομείς στα παιδιά

Τομείς που πιθανώς συμβάλλει η αγωγή υγείας	Καθόλου		Ελάχιστα		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Δείκτες	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	μ.ο.	τ.α.
Ευαισθητοποίηση	5	6,12	6	7,25	19	13,64	78	46,37	45	26,62	3,53	0,66
Παροχή γνώσεων	3	3,33	10	11,49	13	14,31	84	48,38	43	22,49	2,56	0,96
Ιεράρχηση αξιών	4	4,58	8	8,14	44	25,36	51	33,94	46	27,98	2,85	0,89
Αλλαγή απόψεων	4	4,58	6	7,12	44	24,39	56	39,57	43	24,34	2,53	0,87
Λήψη αποφάσεων	3	3,33	5	6,41	45	26,28	56	39,32	44	24,66	2,75	0,95
Αλλαγή συμπεριφοράς	6	7,42	6	7,42	40	22,39	55	38,69	46	24,08	1,36	1,28

Εξετάζοντας τα δεδομένα του Πίνακα 13 ως προς τις απόψεις των νηπιαγωγών για το πόσο συμβάλλει η αγωγή υγείας στους παραπάνω τομείς στα παιδιά τα αποτελέσματα που προέκυψαν έχουν ως εξής: Για την ευαισθητοποίηση οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 6,12% απάντησαν «καθόλου» με v=5, το 7,25% θεωρεί «ελάχιστα» με v=6, το 13,64% απάντησε «μέτρια» με v=19, το 46,37% «πολύ» με v=78 και το 26,62% «πάρα πολύ» με v=45 ενώ ο μέσος όρος είναι 3,53 και η τυπική απόκλιση 0,66. Σχετικά τώρα με τη παροχή γνώσεων, το δείγμα της έρευνας μας απάντησε με ποσοστό 3,33% «καθόλου» και με v=3, με ποσοστό 11,49% «ελάχιστα» και v=10, το 14,31% «μέτρια» με v=13, το 48,38% «πολύ» με v=84 και το 22,49% «πάρα πολύ» με v=43 ενώ ο μέσος όρος είναι 2,56 και η τυπική απόκλιση 0,96. Για την ιεράρχηση αξιών οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 4,58% υποστήριξαν «καθόλου» με v=4, το 8,14% υποστήριξε σε «ελάχιστο» βαθμό με v=8, το 25,36% του δείγματος ανέφερε «μέτρια» με v=44, το 33,94% υποστήριξε «πολύ» με v=51 και το 27,98% «πάρα πολύ» με v=46 ενώ ο μέσος όρος είναι 2,85 και η τυπική απόκλιση

0,89. Όσον αφορά την αλλαγή απόψεων των παιδιών το 4,58% των νηπιαγωγών υποστήριξε «καθόλου» με $n=4$, το 7,12% «ελάχιστα» με $n=6$, το 24,39% «μέτρια» με $n=44$, το 39,57% «πολύ» με $n=56$ και το 24,34% «πάρα πολύ» με $n=43$, μέσο όρο 2,53 και τυπική απόκλιση 0,87. Ακόμα, για την αλλαγή αποφάσεων των παιδιών, για το 3,33% του δείγματος μας θεωρεί ότι δεν συμβάλλει «καθόλου» η αγωγή υγείας με $n=3$, το 6,41% υποστήριξε «ελάχιστα» με $n=5$, το 26,28% «μέτρια» με $n=45$, το 39,32% «πολύ» με $n=56$ ενώ το 24,66% «πάρα πολύ» με $n=44$, μέσο όρο 2,75 και τυπική απόκλιση 0,95. Τέλος, για την αλλαγή συμπεριφοράς οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 7,42% υποστήριξαν «καθόλου» με $n=6$, το 7,42% επίσης ανέφερε «ελάχιστα» με $n=6$, το 22,39% «μέτρια» με $n=40$, το 38,69% «πολύ» με $n=55$ και το 24,08% «πάρα πολύ» με $n=46$ ενώ ο μέσος όρος είναι 1,36 και η τυπική απόκλιση 1,28. Αξίζει να αναφερθεί πως και σε αυτή την ερώτηση δεν παραλήφθηκε από κανέναν ερωτώμενο να συμπληρωθεί κάποια απάντηση.

Τέλος, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους αν θα ήθελαν ως ειδικοί παιδαγωγοί να επισημάνουν ή να προσθέσουν κάτι άλλο για τα προγράμματα αγωγής υγείας που ίσως να ήταν χρήσιμο προκειμένου να πραγματοποιηθεί μία ολοκληρωμένη προσέγγιση του θέματος. Σε αυτή την ερώτηση η πλειονότητα του δείγματος θεώρησε πως δεν είχε να προσθέσει κάτι άλλο όμως υπήρξαν και διάφορες προτάσεις που αξίζει να σημειωθούν και να αναφερθούν επακριβώς όπως διατυπώθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, μία πρόταση που επικράτησε είναι «Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται και διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις ώστε να ενισχύσουν τα προγράμματα αγωγής υγείας στο εκπαιδευτικό σύστημα», παρομοίως άλλος συμμετέχοντας ανέφερε «Θεωρώ ότι ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας, χρειάζεται να πλαισιώνεται από ειδικούς σχετικά με τη διατροφή, καθώς και ψυχολόγους, οι οποίοι διαθέτουν τις γνώσεις και τα μέσα να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά σε θέματα διατροφής. Η διατροφή αφορά τόσο το σώμα, όσο και την ψυχολογία.». Άλλος ερωτώμενος υπερτόνισε τη σημασία της συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς αλλά και με την οικογένεια και πιο συγκεκριμένα ανέφερε : «Αυτό που θα ήθελα εγώ να επισημάνω είναι ότι αν θέλει ένας εκπαιδευτικός να επιτύχει όσο τον δυνατόν περισσότερους εκπαιδευτικούς στόχους αναφορικά με ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας θα συμβάλει σε αυτό σημαντικά η συνεργασία του σχολείου γενικότερα και γενικότερα του εκπαιδευτικού με εξωτερικούς φορείς όπως ειδικούς ιατρούς ή συμβούλους υγείας. Ειδικότερα, οι παραπάνω, μέσα από επισκέψεις στα σχολεία μπορούν να μιλήσουν οι ίδιοι για θέματα που γνωρίζουν καλά και αφορούν φυσικά την αγωγή υγείας. Κλείνοντας θα ήθελα να αναφερθώ στην εξίσου σημαντική

σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας σε προγράμματα αγωγής υγείας». Η σημασία της συνεργασίας τους σχολείου με ειδικούς ήταν κάτι το οποίο αναφέρθηκε πολλές φορές στις απαντήσεις των ερωτώμενων όπως και αυτή που ακολουθεί παρακάτω : «Συνεργασία σχολείου με ειδικούς επιστήμονες διατροφολόγους και επιμόρφωση γονέων και εκπαιδευτικών.». Τέλος, άλλη μία άποψη που επικράτησε είναι ότι τα προγράμματα αγωγής και υγείας για να είναι αποτελεσματικά θα πρέπει να συνεχίζονται και στις επόμενες βαθμίδες και ορισμένες απαντήσεις έχουν ως εξής: «Να έχουν συνέχεια και εφαρμογή τα προγράμματα και στις επόμενες βαθμίδες.», «Να πραγματοποιούνται προγράμματα αγωγής υγείας υποχρεωτικά κατά τη διάρκεια του έτους σε όλες τις σχολικές βαθμίδες» και «Αυτό που θα ήθελα να επισημάνω είναι πως η αγωγή υγείας θα έπρεπε να είναι στο αναλυτικό πρόγραμμα ως ένα από τα κύρια μαθήματα για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επίσης οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφωθούν ώστε να είναι ικανοί να διδάξουν τεχνικές κριτικής σκέψης στους μαθητές για το πια φαγητά είναι ωφέλιμα και πια όχι.»

Κεφάλαιο 6^ο

Επαγωγική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων

6.1 Γενικά

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, προκειμένου να ολοκληρωθεί η παρούσα ενότητα παρουσιάζονται αναλυτικά τα περιγραφικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται παρουσίαση των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων των μεταβλητών καθώς τα ποσοτικά αποτελέσματα έχουν διατυπωθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Ο σκοπός της ανάλυσης των αποτελεσμάτων είναι η πιο αποτελεσματική περιγραφή των απαντήσεων των νηπιαγωγών για τις διατροφικές συνήθειες των νηπίων και της αγωγής υγείας. Για τις κατηγορικές μεταβλητές, διατυπώνονται τα ποσοστά, ενώ για τις ποιοτικές μεταβλητές διατυπώνεται επιπλέον ο μέσος όρος (μ.ο.) και η τυπική απόκλιση (τ.α.) ως συνοπτικά μέτρα θέσης και διασποράς των αποτελεσμάτων.

Έχοντας ως απώτερο σκοπό να υπάρξει ευχέρεια στην κατανόηση των αποτελεσμάτων ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση παρουσιάζεται σε όλες τις ερωτήσεις που έχουν διατυπωθεί με πεντάβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα Likert ενώ τα δεδομένα για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων κωδικοποιήθηκαν, Καθόλου = 1, Ελάχιστα = 2, Μέτρια = 3, Πολύ = 4, Πάρα πολύ = 5

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα ακολουθώντας αυτή την τακτική μπορούν εύκολα να κατανοηθούν και να διεξαχθούν συμπεράσματα όπως για παράδειγμα εάν ο μέσος όρος = 4,18 τότε αυτό συνεπάγεται ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν αρκετά με το ερώτημα που τους τέθηκε ενώ αν ο μέσος όρος = 2,10 τότε υπάρχει μικρός βαθμός συμφωνίας. Τέλος, σχετικά με την τυπική απόκλιση οι μικρές τιμές υποδηλώνουν ότι υπάρχει συγκέντρωση γύρω από τον μέσο όρο ενώ οι μεγάλες τιμές το αντίθετο.

6.2 Ανάλυση των αποτελεσμάτων ως προς την ηλικία

Τα στατιστικά στοιχεία του Πίνακα 14 παρουσιάζουν ότι η ηλικία σχετίζεται με την επιλογή των υποκειμένων σε ότι αφορά τις διατροφικές συνήθειες των νηπίων που αφορούν τις τροφές που περιλαμβάνονται στο πρωινό των παιδιών.

Πίνακας 14

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τις διατροφικές συνήθειες των νηπίων ως προς την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

ΔΙΑΤΡΟΦΙΚΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ ΝΗΠΙΩΝ ΠΡΩΙΝΟΥ	ΗΛΙΚΙΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	22-30		31-40		t	P
	μ. ο.	τ. α.	μ. ο.	τ. α.		
Λευκό ψωμί	4,80	0,40	4,71	0,52	1,092	.277
Μαρμελάδα ή μερέντα	4,56	0,55	4,52	0,61	0,391	.697
Φρέσκα φρούτα	4,48	0,62	4,58	0,58	-0,959	.339
Γάλα πλήρες	3,87	0,99	4,00	1,01	-0,727	.468
Φρέσκοι χυμοί	4,36	0,69	3,93	1,07	2,708	.008

Από τα στοιχεία του Πίνακα 14 προκύπτει ότι όσον αφορά τις τροφές που περιλαμβάνονται στο πρωινό των παιδιών, δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των νηπιαγωγών ηλικίας 22-30 και 31-40 εκτός από την επιλογή «Φρέσκοι χυμοί». Πιο συγκεκριμένα, στην επιλογή αυτή οι μέσοι όροι είναι 4,36 έναντι 3,93 ($p = .008$).

Πίνακας 15

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τις διατροφές που λαμβάνουν μία φορά την εβδομάδα τα παιδιά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

ΔΙΑΤΡΟΦΙΚΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ ΝΗΠΙΩΝ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΩΣ	ΗΛΙΚΙΑ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	22-40		41+		t	P
	μ. ο.	τ. α.	μ. ο.	τ. α.		
Ρύζι ή ζυμαρικά	3,27	1,15	3,58	1,03	-1,635	.105
Ψάρια ή θαλασσινά	3,85	0,92	3,71	1,13	0,748*	.456
Κοτόπουλο ή γαλοπούλα	4,34	0,75	4,22	0,94	0,790	.431
Πίτσα ή σφολιατοιειδή	3,37	1,00	2,98	1,14	1,987	.049
Κόκκινο κρέας	3,64	1,07	3,18	1,18	2,355	.020
Αλλαντικά	4,32	0,82	4,30	0,89	0,151	.880

Από τα στοιχεία του Πίνακα 15 προκύπτει ότι σε 2 από τις 6 τροφές παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των νηπιαγωγών ηλικίας 22-30 και 31-40. Και στις 2 τροφές οι μέσοι όροι των απαντήσεων των νηπιαγωγών ηλικίας 22-30 είναι ψηλότεροι από τους μέσους όρους των απαντήσεων των νηπιαγωγών ηλικίας 31-40. Πιο συγκεκριμένα, στην επιλογή τροφής «πίτσα ή σφολιατοειδή» οι μέσοι όροι είναι 3,37 έναντι 2,98 ($p = .049$), στην επιλογή «κόκκινο κρέας» 3,64 έναντι 3,18 ($p = .020$). Αντίθετα, δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υπόλοιπες 4 επιλογές τροφών.

6.3 Ανάλυση των αποτελεσμάτων ως προς περαιτέρω σπουδές

Στον Πίνακα 16 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών του δείγματος, με βάση τον τίτλο σπουδών τους, όσον αφορά τους παράγοντες που αφορούν στα αίτια της παιδικής παχυσαρκίας.

Πίνακας 16

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τα ζητήματα παχυσαρκίας των νηπίων ως προς τις σπουδές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΠΑΧΥΣΑΡΚΙΑ	ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΠΤΥΧΙΟ		ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ		Χ ²	P
	Ναι %	Όχι %	Ναι %	Όχι %		
Τα λίπη και τα λιπίδια	92,84	7,16	93,72	6,28	0,026	.873
Γρήγορο φαγητό (fast food)	94,42	5,58	93,61	6,39	0,030	.862
Ψυχολογικοί παράγοντες	71,82	28,18	85,73	14,27	3,794	.051
Έλλειψη σωματικής άσκησης	97,28	2,72	93,75	6,25	0,974	.324
Συχνές και μεγάλες ποσότητες φαγητού	92,35	7,65	93,87	6,13	0,029	.871
Πρόχειρο φαγητό (junk food)	94,38	5,62	94,42	5,58	0,031	.864

Από τα στατιστικά στοιχεία του Πίνακα 16 προκύπτει το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο τίτλων σπουδών που μπορεί να διαθέτουν οι νηπιαγωγοί του δείγματος μας όσον αφορά στους παράγοντες που σχετίζονται με την παιδική παχυσαρκία. Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται -οριακά- να μην υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στους ψυχολογικούς παράγοντες ($p = .051$).

Πίνακας 17

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με στους παράγοντες παχυσαρκίας των παιδιών ως προς τις σπουδές. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΠΑΧΥΣΑΡΚΙΑ	ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΠΤΥΧΙΟ		ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ		t	P
	μ. ο.	τ. α.	μ.ο.	τ.α.		
Ο τρόπος ζωής των γονέων	2,64	1,28	3,24	1,30	-2,648	.009
Η υπερκατανάλωση θερμίδων και λίπους	3,11	1,36	2,86	1,42	1,058	.292
Η πίεση να φάνε χωρίς να πεινάνε	4,15	1,00	3,94	1,03	1,239	.218
Η προσφορά τροφίμων ως μέσο επιβράβευσης	3,85	1,14	3,87	1,07	-0,146	.884
Η έλλειψη πλήρους και ισορροπημένου πρωινού	2,93	1,28	2,67	1,21	1,259	.214
Η συχνή αγορά και κατανάλωση σνακς	2,67	1,24	2,19	1,07	2,334	.0,22

Από τα στοιχεία του Πίνακα 17 προκύπτει ότι από τους 6 παράγοντες που εξετάσαμε, εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των νηπιαγωγών που έχουν ως τίτλο σπουδών το πτυχίο και το μεταπτυχιακό, μόνο στον παράγοντα «Η συχνή αγορά και κατανάλωση σνακς». Ο μέσος όρος των απαντήσεων των νηπιαγωγών με πτυχίο είναι ψηλότερος από τον μέσο όρο των απαντήσεων των νηπιαγωγών με μεταπτυχιακό. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των νηπιαγωγών με πτυχίο είναι 2,67 έναντι 2,19 ($p = .022$).

6.4 Ανάλυση των αποτελεσμάτων ως προς την προϋπηρεσία

Στον Πίνακα 18 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών του δείγματος, με βάση τα έτη προϋπηρεσίας τους, όσον αφορά την ισορροπημένη διατροφή των παιδιών. Από τα στοιχεία του Πίνακα, προκύπτει ότι όσον αφορά τις τροφές που ωφελούν τα παιδιά οι νηπιαγωγοί στις παραπάνω επιλογές, δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των νηπιαγωγών με 1-5 έτη προϋπηρεσίας και 6-15.

Πίνακας 18

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με την ισορροπημένη διατροφή των παιδιών ως προς τα έτη υπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

ΤΡΟΦΕΣ ΠΟΥ ΟΦΕΛΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	1-5		6-15		t	P
	μ. ο.	τ. α.	μ.ο.	τ.α.		
Μαγειρευτά λαδερά	3,03	1,01	3,03	1,04	-0,020	.984
Φρέσκες σαλάτες	3,73	1,08	3,38	1,25	1,745	.083
Βραστά λαχανικά	2,83	1,26	2,78	1,21	0,248	.805
Τηγανιτές πατάτες	3,49	1,19	3,49	1,14	0,004	.996
Κέτσαπ, μαγιονέζα, σάλτσες κ.α.	3,77	1,09	3,51	1,17	1,358	.178

6.5 Ανάλυση των αποτελεσμάτων ως προς την ενημέρωση τους για θέματα αγωγής υγείας των νηπίων

Στον Πίνακα 19 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών του δείγματος, με βάση αν ενημερώνονται ή όχι για θέματα αγωγής υγείας των νηπίων.

Πίνακας 19

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τη συμβολή της αγωγής υγείας ως προς τους ενημερωμένους εκπαιδευτικούς. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

ΤΟΜΕΙΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ Η ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ	ΕΝΗΜΕΡΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΝΑΙ		ΟΧΙ		t	P
	μ. ο.	τ. α.	μ.ο.	τ.α.		
Καλλιέργεια κριτικής σκέψης	3,89	0,43	3,57	1,01	2,413	.018
Βελτίωση της σωματικής υγείας	2,79	1,04	2,90	1,09	-0,631	.530
Ανάπτυξη ψυχικής και κοινωνικής υγείας	2,73	0,77	2,62	0,974	0,750	.455
Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμηση	3,03	1,01	3,03	1,04	-0,020	.984
Βελτίωση της ποιότητας ζωής	2,68	1,22	2,20	1,07	2,324	.025
Υπευθυνότητα για προάσπιση της υγείας	3,08	1,05	3,08	1,08	-0,041	.952

Από τα στατιστικά δεδομένα του Πίνακα 19 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των νηπιαγωγών του δείγματος, αναφορικά με τους τομείς που συμβάλλει η αγωγή υγείας, με βάση για το αν ενημερώνονται για την αγωγή υγείας ή όχι

στον τομέα της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης ($p = .018$) αλλά και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής ($p = .025$).

Οι νηπιαγωγοί που ενημερώνονται θεωρούν περισσότερο ότι αναπτύσσεται η καλλιέργεια κριτικής σκέψης (μ.ο.: 3,89) συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς που δεν ενημερώνονται (μ.ο.: 3,57). Το ίδιο ισχύει και στον τομέα της βελτίωσης της ποιότητας ζωής με τους νηπιαγωγούς που ενημερώνονται να έχουν μ.ο. 2,68 και εκείνοι που δεν ενημερώνονται να έχουν μ.ο. 2,20.

Πίνακας 20

Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τη συμβολή της αγωγής υγείας σε διάφορους τομείς ως προς τους ενημερωμένους εκπαιδευτικούς. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

ΤΟΜΕΙΣ ΠΡΟΣ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	ΕΝΗΜΕΡΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΝΑΙ		ΟΧΙ		t	P
	μ. ο.	τ. α.	μ.ο.	τ.α.		
Ευαισθητοποίηση	3,47	1,17	3,42	1,21	-0,120	.908
Παροχή γνώσεων	3,06	1,17	3,06	1,16	-0,017	.984
Ιεράρχηση αξιών	2,82	1,25	2,66	1,19	0,640	.528
Αλλαγή απόψεων	3,08	1,29	3,00	1,17	0,394	.691
Λήψη αποφάσεων	3,49	1,18	3,49	1,15	0,005	.991
Αλλαγή συμπεριφοράς	3,35	1,01	2,92	1,12	1,986	.049

Από τα στοιχεία του Πίνακα 20 προκύπτει ότι σε 1 από τους 6 τομείς παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των νηπιαγωγών που ενημερώνονται για θέματα αγωγής υγείας και των νηπιαγωγών που δεν ενημερώνονται. Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα «αλλαγή συμπεριφοράς» ο μέσος όρος είναι 3,35 έναντι 2,92 ($p = .048$). Αντίθετα, δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους 5 τομείς.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο και αφού πρώτα έχει πραγματοποιηθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα γίνει μία προσπάθεια προκειμένου να αναλυθούν τα αποτελέσματα έτσι ώστε να διεξαχθούν έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα. Σε αυτή τη κατεύθυνση, το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες είχε διαχωριστεί σε 4 θεματικούς άξονες με απώτερο σκοπό να εξυπηρετηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαμε θέσει. Συγκεκριμένα, στον πρώτο άξονα που αφορούσε τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις διατροφικές συνήθειες αναδείχθηκε πως το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος υποστήριξε ότι στο πρωινό των παιδιών θεωρούν ότι περιλαμβάνονται περισσότερο, το λευκό ψωμί, η μαρμελάδα-μερέντα και το γάλα πλήρες ενώ υποστήριξαν ότι υπάρχουν σε μέτριο βαθμό τα φρέσκα φρούτα και οι χυμοί. Η πλειονότητα του δείγματος ανέφερε τα γαλακτοκομικά προϊόντα, τα γλυκίσματα ή κέικ και τα αυγά περιλαμβάνονται στη διατροφή των παιδιών καθημερινά ενώ αίσθηση προκάλεσε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος υποστήριξε ότι δεν καταναλώνουν ψωμί ολικής άλεσης και μαγειρεμένα λαχανικά. Σχετικά με το τι θεωρούν οι νηπιαγωγοί ότι καταναλώνουν τα παιδιά τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστήριξαν «πολύ» το ρύζι ή τα ζυμαρικά, τις πίτσα ή τα σφολιατοειδή ενώ σε μέτριο βαθμό τα ψάρια ήτα θαλασσινά, και το κόκκινο κρέας. Έτσι, διεξάγεται το συμπέρασμα ότι σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών οι διατροφικές συνήθειες των παιδιών περιλαμβάνουν περισσότερα λιπαρά και λιγότερο ωφέλιμες τροφές για τον οργανισμό και την υγεία τους.

Στον δεύτερο θεματικό άξονα τώρα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα ζητήματα παχυσαρκίας. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο αν ευθύνονται οι γονείς για την κατανάλωση ορισμένων τροφών των παιδιών και τις διατροφικές τους συνήθειες, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος θεωρεί ότι οι γονείς έχουν «πολύ» ευθύνη για τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών που αφορά στα πατατάκια – γαριδάκια, για τα κέικ ή τα μπισκότα και για τις καραμέλες και τα γλειφιτζούρια. Για το τι περιλαμβάνεται στο δεκακατιανό των παιδιών στο νηπιαγωγείο οι συμμετέχοντες απάντησαν «πάρα πολύ» τα τόστ και τα σάντουιτς, «πολύ» το κέικ και τα μπισκότα και σε μέτριο βαθμό τους συσκευασμένους χυμούς. Σχετικά για το ποιες τροφές θεωρούν ότι αφορούν στα αίτια της παιδικής παχυσαρκίας η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος υποστήριξε το πρόχειρο φαγητό (junk food), το γρήγορο φαγητό, τα λίπη και τα λιπίδια, την έλλειψη σωματικής άσκησης και τελευταίο τους ψυχολογικούς παράγοντες.

Όσον αφορά τους παράγοντες που θεωρούν ότι συμβάλλουν στην παχυσαρκία των παιδιών οι πιο πολλοί νηπιαγωγοί υποστήριξαν την υπερκατανάλωση θερμίδων και λίπους, την έλλειψη πλήρους και ισορροπημένου πρωινού και τη προσφορά τροφίμων ως μέσο επιβράβευσης. Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν τα παραπάνω, διεξάγεται το συμπέρασμα ότι ο ρόλος των γονέων και του οικογενειακού περιβάλλοντος γενικότερα, σύμφωνα με τους νηπιαγωγούς ενέχει μεγάλη σημασία για τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών καθώς οι στάσεις και οι αντιλήψεις των γονέων σύμφωνα και με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση επηρεάζουν την υιοθέτηση ή όχι μίας σωστής και υγιεινής διατροφικής στάσης ζωής (Βούτσου, 2020). Τέλος, γίνεται εύκολα κατανοητό πως το πρόχειρο φαγητό και τα junk food συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στο να εμφανιστεί η παιδική παχυσαρκία ενώ σημαντικός παράγοντας είναι και η έλλειψη ενός σωστού και ισορροπημένου πρωινού.

Όσον αφορά για το ποια είναι η άποψη των συμμετεχόντων για την κατανάλωση ορισμένων τροφών από τα παιδιά, οι περισσότεροι διαφωνούν στο να καταναλώνουν βάφλες, κρέπες, τηγανιτά κ.ά. Επίσης διαφωνούν και στην κατανάλωση ζαχαρούχου γάλακτος ενώ θεωρούν πιο ωφέλιμα τα δημητριακά, τους ξηρούς καρπούς και το ρυζόγαλο ή τις κρέμες. Σχετικά με το ποιες τροφές θεωρούν ωφέλιμες οι νηπιαγωγοί υποστήριξαν «πάρα πολύ» τις φρέσκες, τις σαλάτες, τα μαγειρεμένα λαδερά και τα βραστά λαχανικά. Αντίστοιχα, για τους παράγοντες που θεωρούν ότι επηρεάζουν τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών, ανέδειξαν τους γονείς και τους κηδεμόνες, τους φίλους και τους συμμαθητές, τα συγγενικά πρόσωπα και τελευταίες τις τηλεοπτικές διαφημίσεις. Συμπερασματικά, και πάλι αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των διατροφικών συνθηκών των παιδιών. Ενθαρρυντικό είναι όμως το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ποιες τροφές είναι ωφέλιμες για τα παιδιά και ποιες όχι.

Αναφορικά με τα προγράμματα που θεωρούν ότι πρέπει να περιλαμβάνει η αγωγή υγείας ομόφωνο το δείγμα υποστήριξε την ισορροπημένη διατροφή, τη σωματική άσκηση, την ευεξία και την ψυχαγωγία, την ασφάλεια τροφίμων και την εμπλοκή των γονέων στις διαδικασίες. Για τους τομείς που συμβάλλει η αγωγή υγείας αναδείχθηκε ότι μπορεί να βελτιώσει την υγεία και να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και την υπευθυνότητα για προάσπιση της υγείας. Παράλληλα, πιστεύουν ότι συμβάλλει και στην ευαισθητοποίηση, καθώς και στην αλλαγή απόψεων, αποφάσεων και συμπεριφορών. Παράλληλα σε μικρό ποσοστό υποστηρίχτηκε η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των

εκπαιδευτικών για θέματα αγωγής υγείας και η συνεργασία σχολείου με εξωτερικούς φορείς και εξειδικευμένο προσωπικό που θα παρέχουν γνώσεις και αξιόπιστες πληροφορίες τόσο σε αυτούς όσο και στα παιδιά για το συγκεκριμένο ζήτημα.

Το γενικό συμπέρασμα που μπορεί να διεξαχθεί μέσα από την παρούσα έρευνα είναι ότι σε μεγάλο ποσοστό οι νηπιαγωγοί δεν χρησιμοποιούν προγράμματα αγωγής υγείας κατά τη διδακτική διαδικασία, γνωρίζουν την αξία και τα οφέλη που μπορεί να παρέχει όμως θεωρούν ότι αυτό θα έπρεπε να γίνεται περισσότερο από κάποιο εξειδικευμένο προσωπικό ή να υπάρχει περισσότερη επιμόρφωση στον συγκεκριμένο τομέα. Γνωρίζουν τις αξίες των τροφών και παρατηρούν ότι τα παιδιά ως επί το πλείστον από μικρή ηλικία αποκτούν εσφαλμένες διατροφικές συνήθειες που σε αυτό συμβάλει καθοριστικά το οικογενειακό τους περιβάλλον. Τέλος, η αξία της αγωγής υγείας αναδεικνύεται εμβρόντητα και οι τομείς που μπορεί να συμβάλει ενέχουν σημαντικό ρόλο στη σωστή και αποτελεσματική ανάπτυξη των παιδιών τόσο σε σωματικό όσο και σε ψυχικό επίπεδο.

Προτάσεις

Σε αυτό το σημείο θα ήταν καλό να αναφερθούν ορισμένες προτάσεις για περισσότερη έρευνα πάνω στο ζήτημα της αγωγής υγείας. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια θα μπορούσα να αποτελέσει έναυσμα για κάτι τέτοιο καθώς σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης διπλωματικής διαπιστώθηκε πως η ερευνητικές προσπάθειες που αφορούν στην αγωγή υγείας των νηπίων είναι ελάχιστες. Συνεπώς, θα ήταν καλό να πραγματοποιηθεί έρευνα η οποία να απευθύνεται σε μεγαλύτερο αριθμό νηπιαγωγών και να μην περιορίζεται μόνο σε ένα μέρος αλλά σε όλη την Ελλάδα. Θα ήταν καλό να συμμετέχουν και εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες έτσι ώστε να συγκρίνουμε τις απόψεις τους, να αναδειχθούν οι διαφορές που μπορεί να προκύψουν αλλά και να αποσαφηνιστούν μεμπτά σημεία. Επίσης, πέρα από τη χρήση του ερωτηματολογίου θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και ως ερευνητικό εργαλείο η συνέντευξη ή και ο συνδυασμός αυτών των δύο με απώτερο σκοπό να διεξαχθούν πιο ολοκληρωμένα και αξιόπιστα αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Ε. (2015). *Πόλη και φύση. Βιώσιμες αστικές μορφές και μετασχηματισμοί της υπάρχουσας πόλης*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Ανδρεαδάκης, Α., (2008). *Οδηγία – Πλαίσιο 2000/60 για τη Διαχείριση Υδάτινων Πόρων*. Ινστιτούτο Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Ανακτήθηκε από: <https://www.ita.org.gr/el/index.php/meletes-ita/111-meletes-prou-ekronithikan-apo-to-institoyto-topikis-aftodioikisis>.
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Βάμβουκας, Μ. (2011). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας: σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική.
- Βασάλα, Π. (2011). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολικά Περιβαλλοντικά Προγράμματα. Στο *Μείζων Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Βασικό επιμορφωτικό υλικό* (σσ. 103-111). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βούτσου, Ε. (2020). *Παράγοντες που επηρεάζουν τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών*. Ανακτήθηκε από: <https://www.mednutrition.gr/portal/lifestyle/oikogeneia/4555-paragontes-prou-epireazoun-tis-diatrofikes-synitheies-ton-paidion>.
- Γεντετάκης, Ι. (2010). *Ατμοσφαιρική Ρύπανση: Επιπτώσεις, έλεγχος και εναλλακτικές τεχνολογίες*. (2^η έκδοση). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννακούλια, Μ. (2018). *Εγχειρίδιο Παιδικής Διατροφής*. Αθήνα: Παρισιανού.
- Γώγου, Α. Καλεράντε, Ε., Ελευθεράκης, Θ., Κουστουράκης, Γ., Γιαβρίμης, Π. & Νικολάου, Σ., (2020). *Ποιοτικές Μέθοδοι στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δασκολιά, Μ. (2020). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για την Κλιματική Αλλαγή. Προκλήσεις και επισημάνσεις με βάση την έρευνα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 20(65). Ανακτήθηκε από: <https://www.peekremagazine.gr/article/>
- Δασκολιά, Μ., Κέκερη, Ε. & Τσεβρένη, Ι., (2020). Τα παιδιά ως ερευνητές στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(2), 1-18. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/ees.22975>.

- Δημητρίου, Α. (2005). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σσ. 321- 339). Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Α. (2014). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και ενεργός πολίτης. *Διαπιστώσεις, επιδιώξεις, προοπτικές. Για την περιβαλλοντική εκπαίδευση*, 6, 51.
- ΕΜΕΚΑ (2011). *Οι περιβαλλοντικές, οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τράπεζα της Ελλάδας.
- Ζαβλανός, Μ. (2022). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα: εκδόσεις Ίων.
- Ιπέκη, Β., (2017). Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη δρομολόγηση του αειφόρου σχολείου. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. Θεσσαλονίκη 24-26 Νοεμβρίου 2017.
- Καλαϊτζίδης, Δ. (2017). *Το Αειφόρο Σχολείο στην Ελλάδα*. Ανάκτηση από: <https://www.esos.gr/arthra/50226/aeiforo-sholeio-stin-ellada>.
- Καλογιάννης, Δ. (2020). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και οι επαγγελματικές του ικανότητες*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καραθανάσης, Σ. (2006). *Ατμοσφαιρική ρύπανση: ορισμός, επιπτώσεις πηγές από βιομηχανικές και βιοτεχνικές δραστηριότητες, τεχνολογία αντιμετώπισης, νομοθεσία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.
- Καρβούνης, Ν. & Γεωργακέλος, Τ. (2003). *Διαχείριση Περιβάλλοντος: Επιχειρήσεις και βιώσιμη ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Κοσμάκη, Π. (1999). *Περιβαλλοντικοί παράγοντες και σχεδιασμός των χρήσεων γης και όρων δόμησης. Σχεδιασμός πόλεων και περιβαλλοντικές επιπτώσεις*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ. & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων. Στο Γ. Λαγουμιντζής, Γ. Βλαχόπουλος, & Κ. Κουτσογιάννης, *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανάκτηση από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5360/2/01_chapter_04.pdf
- Λαζαρέτου, Θ. (2002). *Περιβαλλοντικά προβλήματα και Δίκαιο*. Αθήνα: Υπουργείο Περιβάλλοντος Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Λαζαρίδης, Μ. (2010). *Ατμοσφαιρική ρύπανση με στοιχεία μετεωρολογίας*, (2η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.

- Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007) *Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Μακρή, Ι. (2019). *Agenda 2030: Στο δρόμο προς την επίτευξη των στόχων βιώσιμης ανάπτυξης & η πορεία της Ελλάδας*. Ανακτήθηκε από: https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2019/09/%CE%95%CE%A3_Agenda-2030_9-2019.pdf.
- Μπεργελές, Γ. (2006). *Πηγές, Διασπορά και Έλεγχος Ατμοσφαιρικής Ρύπανσης*. Αθήνα: Πανεπιστημιακή έκδοση, Ε.Μ.Π.
- Μπρατάκος, Μ. (2009). Ο εφιάλτης της κλιματικής αλλαγής. *Τεχνολογικά χρονικά*, 17, 50- 57.
- Μυλωνάς, Κ. (2019). *Στατιστική ανάλυση στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νάστου, Μ. (2020). Αειφόρο σχολείο και κοινότητα. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 19(64).
- Νόμο 4430/2016. *Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία και ανάπτυξη των φορέων της και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε από: <https://www.taxheaven.gr/law/4430/2016>.
- ΟΟΣΑ (2020). *Economic Survey of Greece 2020*. Ανακτήθηκε από: www.oecd.org/economy/greece-economic-snapshot.
- Παπαβασιλείου, Β. (2011). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Το Πολυδιάστατο μιας Σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδάτου, Ε. (2020). *Σχολική κλίκα και σχολική διοίκηση*. Αθήνα: Νότιος Άνεμος.
- Παπαδημητρίου, Β. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο. Μια διαχρονική Θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2018). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πιπεράκης, Σ. (2002). *Τροφή, Διατροφή, Ανατροφή. Οι Διατροφικές Συνήθειες: Ενημέρωση, Εκπαίδευση, Τρόπος Ζωής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2021). *Εκπαιδευτικά Μελετήματα μεταξύ Εκπαίδευσης και Κοινωνίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ράντζου, Μ., (2021). *Η εμπειρική - βιοματική μάθηση στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Κυριακίδης.

- Σιπητάνου, Α., (2018). *Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια βίου Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Σκορδίλης, Α. (2004). *Συστήματα και εργαλεία Περιβαλλοντικής Διαχείρισης*. Αθήνα: εκδόσεις Μπαρμπουνάκη.
- Σκούλλος, Μ. (2010). Η έννοια του αιφορικού-αιφόρου σχολείου Εισαγωγικές-βασικές θέσεις. *4ο Πανελλήνιο Συμπόσιο «Το αιφόρο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος»*. Αθήνα, 22 - 24 Ιανουαρίου, 2010.
- Στάχτιαρη Α. & Μουζάκης Χ. (2022). Η Αειφόρος Ανάπτυξη στην Αρχική Εκπαίδευση και την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια Επισκόπηση της Διεθνούς Βιβλιογραφίας. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3(2), 1–21. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/ees.26736>.
- Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης (2019). *Προς μια ολοένα και πιο βιώσιμη Ένωση έως το 2030 - Συμπεράσματα του Συμβουλίου, Αποτελέσματα των εργασιών*. Λουξεμβούργο.
- Τζαμπερής, Ν. & Παπαβασιλείου, Β. (2019α). Αντιμετώπιση απωλειών και διαδικασίες εξοικονόμησης νερού στη γεωργία και αστική χρήση, στο πλαίσιο των στόχων της αιφόρου ανάπτυξης. Στο Β. Παπαβασιλείου, Β. Κατσιγιάννη, Ν. Τζαμπερής & Μ. Καΐλα (επιμ.), *Καινοτομία, Αειφορία και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός* (σσ. 201-217). Αθήνα: Διάδραση.
- Τζαμπερής, Ν. & Παπαβασιλείου, Β. (2019β). Εκπαίδευση για την αιφόρο ανάπτυξη και υδάτινοι πόροι. Σχέση ζωής και βιωσιμότητας στον «γαλάζιο» πλανήτη. *6ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο του ΙΑΚΕ «Επικοινωνία, πληροφόρηση, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα»*. Ηράκλειο, 3-5/4/2020.
- Τζαμπερής, Ν., Ματζάνος, Δ. & Παπαβασιλείου, Β. (2015). Η διαμόρφωση ενεργών πολιτών σε τοπικό επίπεδο και η συμβολή της στην προώθηση της αειφορίας. Στο Π. Φώκιαλη, Α. Ξάνθης, Β. Παπαβασιλείου, Α. Μόγιας & Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Τοπικότητα και Βιώσιμη Ανάπτυξη* (σσ. 593-614). Αθήνα: Διάδραση.
- Τζαρβίς, Π., (2022). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια βίου Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσακίρης, Γ. (2013). *Υδατικοί Πόροι Ι. Τεχνική υδρολογία και Εισαγωγή στη Διαχείριση Υδατικών Πόρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Συμμετρία.
- Τσαούσης, Γ. & Ρούσσος Π. (2021). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.

- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021). *Στρατηγικό Σχέδιο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας*. Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020_2021-11-30.pdf.
- Φλογαίτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Χασαπίδου, Μ. & Φαχαντίδου, Α. (2018). *Διατροφή για Υγεία, Άσκηση και Αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων και Περιοδικών.
- Χατζηκόστα–Κυριάκου, Δ. (2019). *Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις διατροφικές προτιμήσεις των παιδιών*. Ανακτήθηκε από: <https://www.infokids.cy/paragontes-poy-epireazoyn-tis-diaiti/>.
- Creswell, J. (2017). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Erhun, K. & Πρωτοπαπάς, Α. (2005). *Οικονομικά και πολιτικές για τη βιώσιμη διαχείριση του περιβάλλοντος και των φυσικών πόρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Northouse, P.G. (2019). *Ηγεσία. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: εκδόσεις Παπασωτηρίου.
- Newby, P. (2020). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Reid, G. (2020). *Τρόποι Μάθησης και Συμπερίληψη: Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες στήριξης και γονείς* (1η εκδ.). Αθήνα: Παρισσιανού.
- Webster, K. & Graig, J. (2011). *Λογική και Αειφορία. Εκπαιδεύοντας για έναν κόσμο χαμηλού άνθρακα*. Κ. Ταμουτσέλη (μετφ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ξενογλώσση

- Afsar, B., Afsar, R., Kanbay, A., Covic, A., Ortiz, A. & Kanbay, M. (2019). Air pollution and kidney disease: review of current evidence. *Clinical Kidney Journal*, 12(1), 19–32.
- Becker, G. (2018). Climate change education for sustainable development in urban educational landscapes and learning cities. Experiences Perspectives from Osnabrück. In U. Azeiteiro, M. Akerman, W. Leal Filho, W. Setti & L. Brandli (eds), *Lifelong Learning and Education in Healthy and Sustainable Cities* (pp 439–469). Springer, Cham.
- 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), 19-30.

- Berning, H., North, C. & Stevens, S. (2020). Environmental and sustainability education in teacher education: Canadian perspectives. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 4(1), 11-23.
- Bryman, A. & Bell, E. (2015). *Business Research Methods*, 4th edition. New York: Oxford University Press.
- Chang, C. H. & Pascua, L. (2015). The Hole in the Sky Causes Global Warming: A Case Study of Secondary School Students' Climate Change Alternative Conceptions. *Review of International Geographical Education Online*, 5(3), 316-331.
- Chrysikou, L.P. & Samara, C.A. (2009). Seasonal variation of the size distribution of urban particulate matter and associated organic pollutants in the ambient air. *Atmospheric Environment*, 43(30), 4557-4569.
- Cohen, L., Manion L. & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Dietlind, S. & Micheletti, M. (2013). *Political Consumerism: Global responsibility in action*. US: Cambridge University Press.
- Dong, L., Tong, X., Li, X., Zhou, J., Wang, S. & Liu, B. (2019). Some developments and new insights of environmental problems and deep mining strategy for cleaner production in mines. *Journal of Cleaner Production*, 210, 1562-1578.
- Duran, D.C., Gogan, A.A. & Duran, V. (2015). The objectives of sustainable development - ways to achieve welfare. *Procedia Economics and Finance*, 26, 812-817.
- Dyson, T. (2010). *Population and Development: The Demographic Transition, London and New York*. US: Bloomsbury Publishing.
- Ejersa, M. T. (2021). Causes of Land Degradation and its Impacts on Agricultural Productivity: A review. *International Journal of Research and Innovations in Earth Science*, 8(3), 2394-1375.
- Garnier, M. & Holman, I. (2019). Critical review of adaptation measures to reduce the vulnerability of European drinking water resources to the pressures of climate change. *Environmental management*, 64(2), 138-153.
- Giddings, B., Hopwood, B. & O'Brien, G. (2002). Environment, economy and society: fitting them together into sustainable development. *Sustainable Development*, 10, 187-196.

- Gonzalez- Garcia, E., Fontana- Jimenez, R. & Azcarate, P. (2020). Education for Sustainability and the Sustainable Development Goals: Pre-Service Teachers Perceptions and Knowledge. *Sustainability*, 12, 1-19.
- Hellenic Republic (2018). *Voluntary national review on the implementation of the 2030 agenda for sustainable development* General Secretariat of the Government Office of Coordination, Institutional, International & European Affairs. Athens: National Printing House.
- Jiyoon, B. (2019). A Study on Eco-School Design for Sustainable Education Environment in the UK - Focused on BREEAM Certification Projects. *Journal of the Architectural Institute of Korea Planning & Design*, 45(4), 81-91.
- Johnson, R. (2004). Relative effects of air pollution on lungs and heart. *Circulation* 10(9), 5-7.
- Kangas, A., Duxbury, N. & De Beuke, C. (2017). Introduction: cultural policies for sustainable development. *International Journal of Cultural Policy*, 23(2), 129-132.
- Kemal, D., Ensar, Ç, Hakan, A. & Sedat, Y. (2017). A study on the development of active citizen questionnaire. *Bartın Üniversitesi Kurumsal Akademik Arşivi*, 12, 251-272.
- Larri L. & Colliver A. (2020). Moving green to mainstream: Schools as models of sustainability for their communities–The Australian Sustainable Schools Initiative (AuSSI). In A. Gough, J.CK. Lee & E.P. Tsang, (eds), *Green Schools Globally. International Explorations in Outdoor and Environmental Education* (pp. 61–83). Springer Cham.
- Lin, B. B. & Egerer, M. H. (2020). Global social and environmental change drives the management and delivery of ecosystem services from urban gardens: A case study from Central Coast, California. *Global Environmental Change*, 60, 102006.
- Mio, C., Panfilo, S. & Blundo, B. (2020). Sustainable development goals and the strategic role of business: A systematic literature review. *Business Strategy and the Environment*, 29(8), 3220–3245.
- Mousena, E. & Raptis, N. (2020). Beyond Teaching: School Climate and Communication in the Educational Context. In V. Mpofo, *School Management in the 21st Century*. Accessed from: <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.93575>.
- Negev, M., Garb, Y., Biller, R., Sagy, G. & Tal, A. (2010). Environmental Problems, Causes and Solutions: An Open Question. *The journal of environmental education*, 41(2), 101–115.

- Nekitsing, C., Hetherington MM & Blundell-Birtill P. (2018). Developing Healthy Food Preferences in Preschool Children Through Taste Exposure, Sensory Learning, and Nutrition Education. *Current obesity reports*, 7(1), 60-67.
- Nordhaus, W.D. (2010). Economic aspects of global warming in a post-Copenhagen environment. *National Academy of Sciences*, 107(26), 11721-6.
- Oonk, C., Gulikers, J., Den Brok, P. & Mulder, M. (2022). Stimulating boundary crossing learning in a multi-stakeholder learning environment for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(8), 21-40.
- Panneerselvam, P., Mitra, D., Mohanty, B., Rittick, M. & Shadangi, S. (2022). Soil pollution and their impact on soil microorganisms. In A. Prakash, S.K. Shrivastava & R. Jagadiswari (eds.), *Environmental Pollution* (pp. 70-85). India: Publisher.
- Pedersen, C.S., (2018). The UN Sustainable Development Goals (SDGs) are a Great Gift to Business. *Procedia CIRP*, 69, 21-24.
- Rempasso, I., Quelhas, O., Anholon, R., Silva, L., Avila, T., Matsutani, L. & Yparraguirre, I. (2021). Preparing future professionals to act towards sustainable development: an analysis of undergraduate students' motivations towards voluntary activities. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology* 28(2), 157-165.
- Rodrigues, A.F., Santos, A.M., Ferreira, A.M., Marino, R., Barreira, M.E. & Cabeda, J.M. (2019). Year-long rhinovirus infection is influenced by atmospheric conditions, outdoor air virus presence, and immune system-related genetic polymorphisms. *Food Environ*, 11, 340–349.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education & the social science*. New York: Teachers College Press.
- Sidiropoulos, P. (2014). *Underground Water Resources Management under Uncertainty: The value of information on environmentally degraded aquifers*. PhD, Department of Civil Engineering. Volos: University of Thessaly.
- Silvestre, B.S. & Țirca, D.M. (2019). Innovations for sustainable development: Moving toward a sustainable future. *Journal of Cleaner Production*, 208, 325-332.
- Stamatis, P. & Goutziamanis, G. (2020). Communication competence as fundamental aspect for effective school leader and administration achieving: A synoptic theoretical approach. *European Journal of Education Studies*, 7(11), 19-31.

- Stavenhagen, M., Buurman, J. & Tortajada, C. (2018). Saving water in cities: Assessing policies for residential water demand management in four cities in Europe. *Cities*, 79, 187–195.
- Stewart, C., Damby, D. E., Horwell, C. J., Elias, T., Ilyinskaya, E., Tomašek, I.,... Witham, C. (2022). Volcanic air pollution and human health: recent advances and future directions. *Bulletin of Volcanology*, 84(1), 1-25.
- Timm, J.M & Barth, M. (2021). Making education for sustainable development happen in elementary schools: the role of teachers. *Environmental Education Research*, 27(1), 50-66.
- Tzaberis, N. (2019). Investigating students' knowledge of water issues in the context of education for sustainable development. *12th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)*. Seville, 11-13 November 2019.
- Tzaberis, N., Paraskeva, D. & Tatarakis, N. (2019). Water resources management in education for sustainable development. *International Conference on Environmental Science and Technology-CEST 2019*. Rhodes, 4-7 September 2019.
- Ukaogo, P. O., Ewuzie, U. & Onwuka, C. V. (2020). *Environmental pollution: causes, effects, and the remedies*. In *Microorganisms for sustainable environment and health* (pp. 419-429). Elsevier.
- UN (2019). *Global Environment Outlook 6 Summary for Policymakers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- UNESCO (2005). *Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- United Nations (2018). *Progress towards the Sustainable Development Goals: Report of the Secretary-General*. Accessed from: <https://digitallibrary.un.org/record/1627573>.
- Walid, M., & Luetz, J. M. (2018). From Education for Sustainable Development to Education for Environmental Sustainability: Reconnecting the Disconnected SDGs. In W. L. Filho (ed.) *Handbook of Sustainability Science and Research* (pp. 803-826). Springer International Publishing.
- Walsh, C.J. & Kunapo, J. (2009). The importance of upland flow paths in determining urban effects on stream ecosystems. *Journal of the North American Benthological Society*, 28(4), 977–990.
- Xu, Z., Xu, J., Yin, H., Jin, W., Li, H., & He, Z. (2019). Urban river pollution control in developing countries. *Nature Sustainability*, 2(3), 158-160.

- Yadav, P., Singh, J., Srivastava, D. K. & Mishra, V. (2021). Environmental pollution and sustainability. In P. Sing, P. Verma & K. Srivastava, *Environmental Sustainability and Economy* (pp. 111-120). YK: Elsevier.
- Yi, S., Ryu, M., Suh J., Kim, S., Seo, S. & Jang S., (2020). K-water's Integrated Water Resources Management system (K-HIT, K-water Hydro Intelligent Toolkit). *Water International*, 45(6), 552-573.