



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ




ΠΑΙΔΕΙΑ ΜΠΡΟΣΤΑ
2^ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Μελέτη εκπόνησης επιχειρησιακού σχεδίου για την εκπαίδευση στην αιφόρο ανάπτυξη

ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ Π1 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα
- Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευση (ΚΠΕ)

Νοέμβριος 2008



ΜΟΥΣΕΙΟ ΓΟΥΛΑΝΔΡΗ ΦΥΣΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΒΙΟΤΟΠΩΝ - ΥΓΡΟΤΟΠΩΝ

Η παρούσα μελέτη υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του έργου «Μελέτη εκπόνησης επιχειρησιακού σχεδίου για την εκπαίδευση στην αειφόρο ανάπτυξη» που εντάσσεται στο Μέτρο 6.2 «Μελέτες ωρίμανσης και προετοιμασίας της Δ' Προγραμματικής Περιόδου του άξονα 6 «Τεχνική βοήθεια» του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ.

Η πλήρης αναφορά στην παρούσα έκδοση είναι:

Κατσακιώρη, Μαρία, Ευγενία Φλογαΐτη και Βασιλική Παπαδημητρίου (συντονίστριες). 2008. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα - Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευση (ΚΠΕ). Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων-Υγροτόπων. Θεσσαλονίκη. 148 σελ.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης θέτει στο προσκήνιο την ανάγκη εξισορρόπησης της περιβαλλοντικής διάστασης της ανάπτυξης με την οικονομική και την κοινωνική της διάσταση. Η ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής πολιτικής στις άλλες πολιτικές είναι κεντρικής σημασίας για την επίτευξη του στόχου της αειφόρου ανάπτυξης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση προώθησε την υιοθέτηση Στρατηγικής Αειφόρου Ανάπτυξης στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Γκέτενμποργκ (2001) και στη συνέχεια στη Βαρκελώνη (2002) και στη Λισσαβόνα το 2005, όπου η Προεδρία συνέστησε την Ομάδα των Φίλων της Προεδρίας για την επανεξέταση της Στρατηγικής για την Αειφόρο Ανάπτυξη, η οποία συζητήθηκε στο Συμβούλιο Γενικών Υποθέσεων Απριλίου 2006. Στο Συμβούλιο Κορυφής του Ιουνίου 2006, συμφωνήθηκε η αναθεωρημένη Στρατηγική για την Αειφόρο Ανάπτυξη, η οποία μετασχηματίζεται πλέον σε μία στρατηγική-πλαίσιο για τις επιμέρους θεματικές στρατηγικές. Η Ελλάδα αποτυπώνει τους εθνικούς στόχους και μέσα για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης στην Εθνική Στρατηγική για την Αειφόρο Ανάπτυξη που υιοθετήθηκε το 2007.

Η Οικονομική Επιτροπή του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την Ευρώπη (UNECE), στη συνάντηση των Υπουργών Περιβάλλοντος και Παιδείας που πραγματοποιήθηκε στην πόλη Βίλνιους της Λιθουανίας στις 17-18 Μαρτίου 2005, υιοθέτησε το κείμενο «Στρατηγική της UNECE για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (CEP/AC.13/2005/3/Rev.1, 23 Μαρτίου 2005, Agenda σημεία 5 και 6). Η Στρατηγική αποσκοπεί στην αλλαγή της νοοτροπίας των ανθρώπων παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να δημιουργήσουν έναν κόσμο περισσότερο ασφαλή, πιο υγιή και με περισσότερη ευημερία, άρα και να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής. Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης συνυφίνεται με μια διαδικασία συνεχούς μάθησης. Καθώς η γνώση και η πείρα αυξάνονται σε αλληλοσχετιζόμενα περιβαλλοντικά, οικονομικά και κοινωνικά θέματα, διευρύνει την έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), ενσωματώνοντάς την στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Η ΕΑΑ αξιώνει τον επαναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας.

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, λαμβάνοντας υπόψη τα ελληνικά δεδομένα, εξειδικεύει τις κατευθύνσεις της ανωτέρω Στρατηγικής στο πλαίσιο της χάραξης Εθνικής Στρατηγικής για την Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη και θέτει ως κύριο σκοπό την ανάπτυξη εκπαίδευσης, η οποία θα μπορεί να διαμορφώνει αξίες και στάσεις που θα οδηγήσουν την ανθρωπότητα στην αειφόρο ανάπτυξη. Η διασφάλιση κατάλληλου πολιτικού, νομοθετικού, κανονιστικού και λειτουργικού πλαισίου για την υποστήριξη της ΕΑΑ, η προώθηση της αειφορίας μέσω της τυπικής εκπαίδευσης (σχολεία, πανεπιστημιακά ιδρύματα κ.λπ.), αλλά και μέσω της μη τυπικής και άτυπης μάθησης (κοινότητα, οικογένεια, σύλλογοι, Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης-MME, Μη Κρατικές Οργανώσεις-MKO), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη και παραγωγή σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού και εργαλείων, αποτελούν πρωταρχικούς τομείς δράσης. Επιπροσθέτως, η χρήση των δυνατοτήτων του διαδικτύου στη διαχείριση, επιμόρφωση, επίδειξη αποτελεσμάτων και αξιολόγηση της ΕΑΑ αποτελεί καινοτόμο προσέγγιση, η οποία επιτυγχάνει την

αύξηση της διείσδυσης, στην ελληνική κοινωνία, των τεχνολογιών της κοινωνίας της πληροφορίας.

Υπό τον πρίσμα των ανωτέρω, το ΥΠΕΠΘ, μέσω της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ II, ανέθεσε τον Ιανουάριο του 2008 στο Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας - Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων Υγροτόπων (ΜΓΦΙ - ΕΚΒΥ), την εκπόνηση έργου με τίτλο «*Μελέτη εκπόνησης επιχειρησιακού σχεδίου για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη*». Το έργο χρηματοδοτήθηκε με πόρους από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και με εθνικούς πόρους, στο πλαίσιο του Μέτρου 6.2 της Τεχνικής Βοήθειας του ΕΠΕΑΕΚ II, Γ' ΚΠΣ. Η διάρκειά του ήταν τέσσερις (4) μήνες (Ιανουάριος - Μάιος 2008).

Σκοπός του έργου ήταν η εκπόνηση ενός επιχειρησιακού σχεδίου για την ανάπτυξη της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη το οποίο, λαμβάνοντας υπόψη:

Α) το πλαίσιο των αρχών της αειφόρου ανάπτυξης καθώς και τις κατευθύνσεις και τους στόχους της Εθνικής Στρατηγικής για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΣΑΑ 2007),

Β) την ανάγκη ενσωμάτωσης της υφιστάμενης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη με τελικό σκοπό τον συνολικό επαναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης προς την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη,

Γ) τους ακόλουθους άξονες της υπό χάραξη Εθνικής Στρατηγικής για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη:

Άξονας 1: Προώθηση της ΑΑ μέσω της τυπικής εκπαίδευσης (σχολεία, πανεπιστημιακά ιδρύματα κ.λπ.) και της μη τυπικής και άτυπης μάθησης (κοινότητα, οικογένεια, σύλλογοι, ΜΜΕ, ΜΚΟ).

Άξονας 2: Κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για να εντάξουν την ΑΑ στη διδασκαλία τους.

Άξονας 3: Εξασφάλιση πρόσβασης σε εργαλεία και διδακτικό υλικό για την ΕΑΑ.

Άξονας 4: Προώθηση της έρευνας και ανάπτυξη της ΕΑΑ.

Άξονας 5: Ενίσχυση της συνεργασίας για την ΕΑΑ σε όλα τα επίπεδα.

Δ) τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013»,

θα εντοπίζει και υποδεικνύει προδιαγραφές κατηγοριών πράξεων που θα μπορούσαν να ενταχθούν στο εν λόγω Επιχειρησιακό Πρόγραμμα.

Το έργο «*Μελέτη εκπόνησης επιχειρησιακού σχεδίου για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη*» περιλαμβάνει την εκπόνηση τεσσάρων (4) επιμέρους σχεδίων, τα οποία αντιστοιχούν σε καθένα από τους παρακάτω τομείς:

- Βιοπαρακολούθηση
- Μείωση Περιβαλλοντικού Κόστους
- Πολιτισμός
- Κοινωνική Ισότητα

Τα παραδοτέα του έργου, όπως προδιαγράφηκαν στη σύμβαση εκπόνησής του, δίνονται ακολούθως:

- **Παραδοτέο 1 (Π1):** Μελέτη για την ενότητα «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα - Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ)».
- **Παραδοτέο 2 (Π2): Π.2Α** Μελέτη για την ενότητα «Παρακολούθηση Ι - Γνώση για τα χερσαία οικοσυστήματα» και **Π.2Β:** Μελέτη για την ενότητα «Παρακολούθηση ΙΙ - Γνώση για τους υγροτόπους, για τα θαλάσσια και τα παράκτια οικοσυστήματα.
- **Παραδοτέο 3 (Π3): Π.3Α** Μελέτη για την ενότητα «Μείωση του Περιβαλλοντικού Κόστους Ι - Γνώση για το αστικό περιβάλλον» και **Π.3Β:** Μελέτη για την ενότητα «Μείωση του Περιβαλλοντικού Κόστους ΙΙ - Γνώση για τις εκπομπές αερίων (ΚΙΟΤΟ), την ενέργεια, και την κλιματική αλλαγή και την ανθρώπινη παρέμβαση (τις μεταφορές, τον τουρισμό κ.λπ.)».
- **Παραδοτέο 4 (Π4): Π.4Α:** Μελέτη για την ενότητα «Πολιτισμός» και **Π.4Β:** Μελέτη για την ενότητα «Κοινωνική ισότητα».
- **Παραδοτέο 5 (Π5):** Μελέτη για την ενότητα «Εκπόνηση τεχνικών προδιαγραφών για την υλοποίηση διαδικτυακής πύλης (portal) υποστήριξης της ανάπτυξης της εκπαίδευσης στην αειφόρο ανάπτυξη».
- **Παραδοτέο 6 (Π6):** Μελέτη για την οριζόντια σύνδεση και συνέργια των Παραδοτέων Π2-Π4.

Σημειώνεται ότι για τα παραδοτέα Π2, Π3 και Π4, η μελέτη των ενότητων αφορούσε, σύμφωνα με τη σύμβαση εκπόνησης του έργου, στα κάτωθι πεδία:

- Εκπαιδευτικά προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (τίτλοι, περιεχόμενα, αναλυτικές προδιαγραφές).
- Υποδομές εργαστηρίων ΚΠΕ. Χώροι, εξοπλισμός και εκπαιδευτικό υλικό (τίτλοι, περιεχόμενα, αναλυτικές προδιαγραφές).
- Απαιτούμενο ανθρώπινο δυναμικό στα ΚΠΕ (περιεχόμενα, αναλυτικές προδιαγραφές, ειδικότητες, εμπειρία).
- Εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές/εκπαιδευόμενους (τίτλοι, περιεχόμενα, αναλυτικές προδιαγραφές - προτεινόμενες θεματικές ενότητες).
- Αναβάθμιση του ρόλου των ΚΠΕ μέσα από τη συμμετοχή τους σε ερευνητικά προγράμματα (συνεργασίες των ΚΠΕ με σχετικούς με την αειφόρο ανάπτυξη ερευνητικούς φορείς και υπηρεσίες - περιεχόμενα, αναλυτικές προδιαγραφές - φορείς και προγράμματα). Διερεύνηση δυνατότητας εμπλοκής των ΚΠΕ σε υφιστάμενα ή εν δυνάμει ερευνητικά προγράμματα στον τομέα αυτό.
- Αξιολόγηση της πορείας των δράσεων των ΚΠΕ (τίτλοι, περιεχόμενα, αναλυτικές προδιαγραφές, μεθοδολογία).
- Ανάπτυξη δράσεων των ΚΠΕ στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. (τίτλοι, περιεχόμενα, αναλυτικές προδιαγραφές).
- Διερεύνηση δυνατότητας ανάπτυξης συμπράξεων δημόσιου (ΚΠΕ) – ιδιωτικού τομέα.
- Λοιπές προτεινόμενες από τον ανάδοχο κατηγορίες πράξεων.

Η παρούσα μελέτη, αποτελεί το παραδοτέο Π1 του έργου, φέρει τον τίτλο «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα - Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ)» και αφορά στην παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου

εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της μετεξέλιξής της σε Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, την ανάλυση της υφιστάμενης κατάστασης των δύο κύριων θεσμών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, του Υπευθύνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διατύπωση προτάσεων με τελικό στόχο τον συνολικό επαναπροσδιορισμό της Εκπαίδευσης προς την Αειφόρο Ανάπτυξη.

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΟΥ

Για την υλοποίηση του έργου, το Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας - Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων Υγροτόπων συγκρότησε διεπιστημονική Ομάδα Έργου αποτελούμενη από ειδικούς:

- στο γνωστικό αντικείμενο (π.χ. στα φυσικά οικοσυστήματα, στον πολιτισμό), και στο παιδαγωγικό αντικείμενο (π.χ. στην επιμόρφωση, στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, στην αξιολόγηση),
- υποστήριξης των τεχνικών εφαρμογών του έργου (π.χ. δικτυακή πύλη) και
- διαχείρισης έργων και διασφάλισης ποιότητας έργων.

Η σύνθεση και δομή της Ομάδας Έργου δίνονται στον Πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας. Σύνθεση και δομή της Ομάδας Έργου

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΟΥ	
Υπεύθυνη έργου	Μαρία Κατσακιώρη
Επιστημονική ομάδα έργου	<i>Ομάδα γνωστικού αντικειμένου</i>
	Πανταζής Αλέξανδρος Γεράκης
	Σπύρος Ντάφης
	Ευτυχία Αλεξανδρίδου
	Σωτήρης Τσιούρης
	Βάσω Τσιαούση
	Κατερίνα Μπόλη
	Ελευθερία Θεοδωρούδη
	Βασιλική Χρυσοπολίτου
	Δήμητρα Κεμιτζόγλου
	Μιλτιάδης Σεφερλής
	Πέτρος Κακούρος
	Ελένη Φυτώκα
	Δημήτρης Παπαδήμος
	Σωτηρία Κατσαβούνη
	Έλενα Χατζηχαραλάμπους
	Μαίρη Λεοντσίνη
	<i>Παιδαγωγική ομάδα</i>
	Ευγενία Φλογαίτη
	Βασιλική Παπαδημητρίου
	Γεωργία Λιαράκου
	Παρασκευή Βασάλα
	Μαρία Καλομοίρα Δασκολιά
Κωνσταντίνος Γαβριλακής	
Χριστίνα Νομικού	
Χριστίνα Κάτση	
Παναγιώτης Παρασκευάς	
Σταυρούλα Γκίνη	
Ευδοκία Ταοξή	
Ομάδα στήριξης τεχνικών εφαρμογών έργου	Απόστολος Κώστας
	Λένα Χατζηιορδάνου
	Αντώνης Αποστολάκης

Ομάδα τεχνικής υποστήριξης	Μαρία Δάφνη Τσίστη
	Λουίζα Νικολάου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Μεθοδολογικός σχεδιασμός και αποτελέσματα της έρευνας

1.1 Γενικός και ειδικοί σκοποί της έρευνας

Για την εκπόνηση του έργου με τίτλο «Μελέτη εκπόνησης επιχειρησιακού σχεδίου για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη» συμπεριλαμβανόμενης της σύνταξης του παραδοτέου «Π.1: Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα - Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ)» σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σχετική έρευνα από το Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας - Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων Υγροτόπων (ΜΓΦΙ-ΕΚΒΥ).

Γενικός σκοπός της έρευνας που διενεργήθηκε ήταν η καταγραφή και ανάλυση της υφιστάμενης κατάστασης σε σχέση με την ΠΕ/ΕΑΑ στη σχολική εκπαίδευση της χώρας και ειδικότερα στα ΚΠΕ, καθώς και η διερεύνηση των δυνατοτήτων ανάπτυξης και εξέλιξης των ανωτέρω θεσμών στο μέλλον.

Ειδικότερα, ως επιμέρους σκοποί της έρευνας τέθηκαν οι ακόλουθοι:

- Συγκέντρωση βιβλιογραφικών πηγών και στοιχείων σε σχέση με θεωρητικές απόψεις, ερευνητικά συμπεράσματα και προτάσεις, νομοθετικές ρυθμίσεις και θεσμικό πλαίσιο για την ΠΕ/ΕΑΑ και ειδικότερα τα ΚΠΕ, στην Ελλάδα και διεθνώς. Επίσης, μελέτη βιβλιογραφίας σε ό,τι αφορά τα γνωστικά αντικείμενα της «βιοπαρακολούθησης», της «μείωσης του περιβαλλοντικού κόστους», του «πολιτισμού» και της «κοινωνικής ισότητας», τα οποία ορίστηκαν ως οι τομείς ενδιαφέροντος για τα Παραδοτέα Π.2.-Π.4 του έργου σύμφωνα με τις προδιαγραφές της οικείας σύμβασης.
- Συγκέντρωση στοιχείων, μέσα από τους δικτυακούς τόπους των ΚΠΕ, σε σχέση με την έως σήμερα λειτουργία τους, το θεσμικό πλαίσιο που τα διέπει, το ανθρώπινο δυναμικό, το έργο που έχει παραχθεί, τις υποδομές και τον εξοπλισμό που διαθέτουν.
- Διερεύνηση των κύριων ζητημάτων και των τάσεων στις αντιλήψεις των υπευθύνων και των παιδαγωγικών ομάδων των ΚΠΕ και των Υπευθύνων ΠΕ, σε θέματα σχετικά με τα σχολικά προγράμματα ΠΕ, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην ΠΕ, την υφιστάμενη κατάσταση και τις προοπτικές ανάπτυξης των ΚΠΕ.
- Εξαγωγή συμπερασμάτων και διατύπωση προτάσεων για τα ΚΠΕ, την ίδρυση, τη λειτουργία και τις προοπτικές ανάπτυξής τους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης.

1.2 Η μέθοδος της έρευνας

Στο πλαίσιο μιας ερευνητικής εργασίας, η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης εξαρτάται κυρίως από τον τύπο των αναγκαίων προς συλλογή δεδομένων, όπως αυτά καθορίζονται από τον γενικό και τους ειδικούς σκοπούς της έρευνας (Bell 1997). Συμπληρωματικά προς το βασικό αυτό κριτήριο, ο Silverman (1993), ανάμεσα σε άλλους, υποστηρίζει ως ορθότερη προσέγγιση τον συνδυασμό ερευνητικών προσεγγίσεων και τεχνικών συλλογής δεδομένων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, ως καταλληλότερη ερευνητική προσέγγιση για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η *πολυμεθοδολογική* προσέγγιση (Παρασκευόπουλος 1993α), δηλαδή ο συνδυασμός μεθόδων και τεχνικών συλλογής ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων.

Μέσα από την πολυμεθοδολογική προσέγγιση, καθεμία από τις χρησιμοποιούμενες ερευνητικές προσεγγίσεις και τεχνικές συλλογής δεδομένων θεωρείται συμπληρωματική των άλλων και σε καμία περίπτωση περισσότερο ή λιγότερο σημαντική, χρησιμότερη ή καταλληλότερη από κάποια άλλη. Για παράδειγμα, μέσα από μια *ποιοτική* ερευνητική προσέγγιση, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην χωρίς προκαθορισμένο εννοιολογικό πλαίσιο διερεύνηση των προσωπικών αντιλήψεων των ατόμων για το προς διερεύνηση ζήτημα (Bell 1997, Patton 1990). Ο ερευνητής ενδιαφέρεται περισσότερο να κατανοήσει το περιεχόμενο των αντιλήψεων των ατόμων για την πραγματικότητα και επιχειρεί, με τη χρήση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών, να εξετάσει και να περιγράψει τον κόσμο της ατομικής και κοινωνικής τους εμπειρίας, όπως ισχύει για τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα και όχι όπως ο ερευνητής τον αντιλαμβάνεται (Patton 1987). Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης προκρίνεται επίσης στις περιπτώσεις στις οποίες ο ερευνητής, είτε γνωρίζει πολύ λίγα για το ερευνούμενο ζήτημα, είτε επιδιώκει να αποκτήσει νέα οπτική πάνω σε ένα ήδη γνωστό ζήτημα (Silverman 1993).

Αν και τα δεδομένα μιας ποιοτικής έρευνας παρέχουν στον ερευνητή τη δυνατότητα να αποκομίσει πλούσιο πληροφοριακό υλικό, συνήθως αναφέρονται σε μικρό αριθμό ατόμων ή περιπτώσεων. Το γεγονός αυτό, παρόλο που ενισχύει τη δυνατότητα κατανόησης των ερευνητικών περιπτώσεων σε βάθος, μειώνει τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων της έρευνας (Patton 1990). Αντίθετα, μέσα από μια *ποσοτική* ερευνητική προσέγγιση η έμφαση δίνεται σε έναν αυστηρότερο ερευνητικό σχεδιασμό, απώτερη επιδίωξη του οποίου είναι η διασφάλιση της δυνατότητας εξαγωγής έγκυρων και γενικεύσιμων, για το σύνολο του ερευνητικού πληθυσμού, συμπερασμάτων, μέσα από τη συγκέντρωση, συστηματοποίηση και στατιστική επεξεργασία μεγάλου αριθμού δεδομένων (Bell 1997).

Αντίστοιχα πλεονεκτήματα προσφέρει και η συνδυαστική χρήση διαφορετικών ερευνητικών τεχνικών στη συλλογή των δεδομένων μιας έρευνας. Μια αθροιστική θεώρηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με διαφορετικά μέσα και υπό διαφορετικές συνθήκες επιτρέπει την τριγωνοποίηση της «αλήθειας» της ερευνούμενης πραγματικότητας, μέσα από την αναζήτηση των κοινών σημείων που εμφανίζουν διαφορετικά είδη ερευνητικού υλικού (Silverman 1993). Γενικότερα πάντως, η επιλεκτική χρήση περισσότερων της μίας πηγών συλλογής ερευνητικών δεδομένων προερχόμενες και από τα δύο μεθόδους (ποιοτική και ποσοτική)

προτείνεται ως πιο ασφαλής τρόπος ερευνητικής προσέγγισης της πραγματικότητας (Denzin 1970).

1.3 Ο γενικός σχεδιασμός και τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και διεξήχθη σε τέσσερα στάδια, καθένα από τα οποία επιχείρησε να καλύψει μία κατηγορία ερευνητικών στόχων μέσα από διαφορετική αλλά και συμπληρωματική ερευνητική προσέγγιση και οπτική του αντικειμένου της έρευνας. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα του κάθε σταδίου της έρευνας εκτιμήθηκαν τόσο ανεξάρτητα, όσο και σε συνδυασμό μεταξύ τους.

Τα τέσσερα στάδια διεξαγωγής της έρευνας δίνονται ακολούθως:

- *Βιβλιογραφική έρευνα:* αναζήτηση και επισκόπηση βιβλιογραφικών πηγών και στοιχείων σε σχέση με την ΠΕ/ΕΑΑ και τα ΚΠΕ ειδικότερα, στην Ελλάδα και διεθνώς. Επίσης, για τα γνωστικά αντικείμενα που ορίστηκαν ως τομείς ενδιαφέροντος του έργου, σύμφωνα με τις προδιαγραφές του.
- *Χρήση αρχειακών πηγών:* εντοπισμός των δικτυακών τόπων των ΚΠΕ, του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και της ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ και καταγραφή δεδομένων σε σχέση με την έως σήμερα λειτουργία τους, το θεσμικό πλαίσιο που τα διέπει, το ανθρώπινο δυναμικό, το έργο που έχει παραχθεί, τις υποδομές και τον εξοπλισμό που διαθέτουν.
- *Ποιοτική έρευνα:* διερεύνηση των κύριων ζητημάτων και των τάσεων στις αντιλήψεις των υπευθύνων και των παιδαγωγικών ομάδων των ΚΠΕ και των Υπευθύνων ΠΕ, σε θέματα σχετικά με τα σχολικά προγράμματα ΠΕ, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην ΠΕ, την υφιστάμενη κατάσταση και τις προοπτικές ανάπτυξης των ΚΠΕ.
- *Ποσοτική έρευνα:* διερεύνηση των αντιλήψεων των υπευθύνων και των παιδαγωγικών ομάδων των ΚΠΕ, σε θέματα σχετικά με τα σχολικά προγράμματα ΠΕ, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην ΠΕ, την υφιστάμενη κατάσταση και τις προοπτικές ανάπτυξης των ΚΠΕ.

Αναλυτικότερα:

Η βιβλιογραφική έρευνα

Βασικές επιδιώξεις του πρώτου σταδίου της έρευνας ήταν:

- Η διερεύνηση και μελέτη της βιβλιογραφίας σε σχέση με τη θεωρητική θεμελίωση και τον συνεχιζόμενο διάλογο για την ΠΕ/ΕΑΑ, καθώς και για προτάσεις και παραδείγματα που αφορούν στην ενσωμάτωσή τους στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση, στην Ελλάδα και διεθνώς.
- Η διερεύνηση και μελέτη της βιβλιογραφίας για τους διαφορετικούς τύπους περιβαλλοντικών κέντρων, και ειδικότερα για τα ΚΠΕ που λειτουργούν στη χώρα, και την εκτίμηση της συμβολής τους στην ανάπτυξη και προώθηση της ΠΕ/ΕΑΑ.
- Η αναζήτηση, συλλογή και μελέτη του θεσμικού πλαισίου (νόμων, υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων) που αφορά στην ενσωμάτωση και υλοποίηση της ΠΕ/ΕΑΑ στην τυπική εκπαίδευση της χώρας, καθώς και του θεσμικού πλαισίου που αφορά στο καθεστώς που διέπει την ίδρυση και λειτουργία των ΚΠΕ.
- Επίσης, η αποτύπωση των κύριων ζητημάτων προβληματισμού και θεμάτων αιχμής για τα γνωστικά αντικείμενα των οικοσυστημάτων, της μείωσης του περιβαλλοντικού κόστους, του πολιτισμού και της ισότητας, που ορίστηκαν

ως τομείς ενδιαφέροντος για τα Παραδοτέα Π2.1-Π.4.Β του έργου, σύμφωνα με τις προδιαγραφές της οικείας σύμβασης.

Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε σε αυτό το στάδιο ήταν κατά κύριο λόγο ποιοτική. Συγκεκριμένα, διενεργήθηκε *βιβλιογραφική έρευνα*, με βάση την οποία αναζητήθηκαν, εντοπίστηκαν, μελετήθηκαν κριτικά και αποδελτιώθηκαν σχετικές με το αντικείμενο της έρευνας γραπτές πηγές, όπως η τρέχουσα επιστημονική βιβλιογραφία, διεθνής και ελληνική, σε θέματα θεωρίας και πράξης της ΠΕ/ΕΑΑ και ειδικότερα για τα ΚΠΕ, καθώς και το θεσμικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν συστηματοποιήθηκαν και αξιοποιήθηκαν τόσο για τον σχεδιασμό όλων των επόμενων σταδίων της έρευνας, όσο και για την ερμηνευτική εκτίμηση των αποτελεσμάτων τους και για την τελική διατύπωση των προτάσεων της έρευνας.

Η χρήση αρχειακών πηγών

Το δεύτερο στάδιο της έρευνας απέβλεπε στη συγκέντρωση και επεξεργασία πληροφοριακού υλικού το οποίο συγκεντρώθηκε από τον δικτυακό τόπο του ΥΠΕΠΘ, της ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ και κυρίως από τους δικτυακούς τόπους των ΚΠΕ, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις, και μετά από απευθείας επικοινωνία με τα ίδια τα ΚΠΕ, όταν π.χ. αφορούσε τη συγκέντρωση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού ή την παροχή διευκρινιστικών πληροφοριών για διάφορες δραστηριότητες ή πεδία δράσης των ΚΠΕ.

Το είδος της έρευνας που ακολουθήθηκε σε αυτή τη φάση ήταν η *χρήση των υφιστάμενων αρχειακών πηγών οργανισμών* (use of existing institution records) (King et al. 1987). Πρόκειται για μια μορφή ποσοτικής έρευνας η οποία περιλαμβάνει την πρόσβαση, τη χρήση και την αξιοποίηση των αρχείων που έχουν δημιουργήσει οργανισμοί σχετικοί με το προς διερεύνηση θέμα. Η έρευνα αφορούσε αποκλειστικά στα ΚΠΕ και επικεντρωνόταν κυρίως στα αρχεία που τα ΚΠΕ αναρτούν σε σχέση με τη λειτουργία και το εύρος των δραστηριοτήτων τους στους αντίστοιχους δικτυακούς τόπους. Σε όσες περιπτώσεις τα στοιχεία δεν ήταν αρκετά ή χρειάζονταν συμπληρωματικές ή διευκρινιστικές πληροφορίες, υπήρχε τηλεφωνική συνεννόηση με τα ΚΠΕ για παροχή ή αποστολή τους.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε σε αυτό το στάδιο της έρευνας περιελάμβανε τα ακόλουθα βήματα:

- Ανάπτυξη καταλόγου γνωρισμάτων (checklist) για την πληρέστερη δυνατή περιγραφή της ταυτότητας και του εύρους λειτουργίας και δράσης του κάθε ΚΠΕ. Τα γνωρίσματα αυτά αναφέρονταν στη λειτουργία, στο θεσμικό πλαίσιο, στο ανθρώπινο δυναμικό, στα πεδία δράσης, στις υποδομές και στον εξοπλισμό των ΚΠΕ.
- Αναζήτηση των δικτυακών τόπων των ΚΠΕ και εξέταση της πληροφορίας που περιλαμβάνεται σε αυτούς. Δειγματική ανάλυση συγκεκριμένων περιπτώσεων, προκειμένου να ελεγχθεί η ποσότητα και ποιότητα της προσφερόμενης πληροφορίας και η ευκολία στη συγκέντρωση των δεδομένων.
- Σύγκριση των αποτελεσμάτων των παραπάνω δύο βημάτων και επανακαθορισμός του περιεχομένου και της δομής του αρχικού καταλόγου.
- Συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών από τον δικτυακό τόπο του κάθε ΚΠΕ.
- Συστηματοποίηση των δεδομένων και δημιουργία πινάκων, ατομικών για κάθε ΚΠΕ και συγκεντρωτικών.

Η ποιοτική διερεύνηση των αντιλήψεων Υπευθύνων ΠΕ και στελεχών ΚΠΕ

Το τρίτο στάδιο της έρευνας περιλάμβανε την αναζήτηση και καταγραφή των κύριων ζητημάτων και των τάσεων στις αντιλήψεις βασικών στελεχών της ΠΕ, δηλαδή των Υπευθύνων των ΚΠΕ και των Παιδαγωγικών Ομάδων τους, καθώς και των Υπευθύνων ΠΕ, για την υφιστάμενη κατάσταση και τις προοπτικές ανάπτυξης της ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα.

Σε αυτό το στάδιο, το ενδιαφέρον εστιάσθηκε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των δύο αυτών ομάδων βασικών στελεχών της ΠΕ, που διαθέτουν έναν επίσημα αναγνωρισμένο θεσμικό ρόλο σε σχέση με την ΠΕ/ΕΑΑ στη χώρα. Βασική επιδίωξη ήταν η προσέγγιση των αντιλήψεών τους να γίνει με την ελάχιστη δυνατή παρεμβολή στα προσωπικά εννοιολογικά τους πλαίσια. Για τον σκοπό αυτό, επιλέχθηκε μια ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση εστιασμένων ομαδικών συνεντεύξεων (focus groups interviews) και ατομικών συνεντεύξεων.

α) Εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις (focus groups)

Η τεχνική συλλογής ποιοτικών δεδομένων με τη χρήση εστιασμένων ομαδικών συνεντεύξεων έχει ως κύριο γνώρισμα την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας που συμμετέχουν σε αυτή, αντί της απλής παράθεσης ερωτημάτων σε καθένα από τα μέλη της ομάδας χωριστά (Morgan 1997). Οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν ιδέες και εμπειρίες πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα. Δίνεται έτσι η δυνατότητα προσέγγισης των αντιλήψεών τους, αλλά και του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζουν τα ερευνούμενα θέματα. Με την τεχνική αυτή επιδιώκεται να αναδειχθεί ένα ευρύ φάσμα αντιλήψεων που κατέχουν τα άτομα και που με άλλες τεχνικές δεν είναι εύκολο να έρθουν στην επιφάνεια (Kitzinger 1995).

Η τεχνική αυτή, η οποία χρησιμοποιήθηκε αρχικά στο αντικείμενο της πώλησης προϊόντων, προκειμένου να εκτιμηθούν οι προτιμήσεις των ατόμων για διάφορα προϊόντα (Basch 1997), έχει εφαρμοσθεί και σε άλλα πεδία, όπως στον χώρο της επικοινωνίας και της υγείας (Vaughn et al. 1996). Τα τελευταία έτη, αξιοποιείται ολοένα και περισσότερο στον χώρο των κοινωνικών επιστημών (Morgan 1997), της ψυχολογίας (Millward 1995), αλλά και της εκπαίδευσης (Basch 1997). Επίσης, αρκετές είναι οι έρευνες και στο πεδίο της ΠΕ που βασίζονται, είτε αποκλειστικά, είτε συμπληρωματικά, στην ερευνητική αυτή τεχνική (Gayford 2002, Chatzifotiou et al. 2006, Δασκολιά & Λιαράκου 2006, Δασκολιά & Χατζηφωτίου 2007).

Η σχετική βιβλιογραφία (Basch 1997, Vaughn κ.ά. 1996, Morgan 1997) δεν συστήνει, ούτε συγκεκριμένο αριθμό συμμετεχόντων, ούτε ελάχιστο αριθμό συνεδριών. Βέβαια, σε πολύ μικρές ομάδες (λιγότεροι από τέσσερις συμμετέχοντες) εγκυμονεί ο κίνδυνος να μετριασθεί σημαντικά ο βαθμός αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα άτομα. Αντίστοιχα, μεγάλες ομάδες (πάνω από δώδεκα άτομα) αποδεικνύονται δύσκολες ως προς τη διαχείρισή τους και η όλη διαδικασία κινδυνεύει να αποβεί σε βάρος των λιγότερο επικοινωνιακών ατόμων. Όσον αφορά στον αριθμό των συνεδριών, αυτός εξαρτάται από το είδος της ερευνητικής εργασίας, από τους διαθέσιμους πόρους και από τον βαθμό που οι εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται ως η μοναδική μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, αποφασίσθηκε να διεξαχθούν συνολικά τέσσερις εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις, δύο με στελέχη των ΚΠΕ και δύο με Υπευθύνους ΠΕ. Οι δύο συνεδρίες πραγματοποιήθηκαν στην Αθήνα (26 και 28/2/2008) με τη συμμετοχή στελεχών της ΠΕ από την Αττική, τη Στερεά Ελλάδα και την Πελοπόννησο. Οι άλλες δύο

συνεδρίες πραγματοποιήθηκαν στη Θεσσαλονίκη (12 και 14/3/2008) όπου συμμετείχαν στελέχη της ΠΕ από την Δυτική, Κεντρική και Ανατολική Μακεδονία και Θράκη.

Κάθε μία από τις τέσσερις ομάδες αποτελούνταν από οκτώ άτομα κατά μέσο όρο. Συνολικά, το δείγμα των στελεχών ΠΕ που συμμετείχε στις συνεδρίες αφορούσε 32 εκπαιδευτικούς και θεωρήθηκε απόλυτα ικανοποιητικό, αν ληφθεί υπόψη ότι ήδη από την τρίτη συνεδρία τα ερευνητικά δεδομένα επαναλαμβάνονταν, χωρίς να παρέχουν ουσιαστικά καμία πρόσθετη πληροφορία.

Το ερευνητικό δείγμα ήταν «σκόπιμο», αφού βασικός σκοπός δεν ήταν η γενίκευση αυτή καθαυτή, αλλά η, κατά το δυνατόν, βαθύτερη κατανόηση του υπό διερεύνηση θέματος (Vaughn et al. 1996). Η επιλογή έγινε με προκαθορισμένα κριτήρια, όπως:

α) η καλύτερη δυνατή αντιπροσώπευση των διαφόρων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και των ΚΠΕ, με έμφαση στις Διευθύνσεις και τα ΚΠΕ των ευρύτερων περιοχών Αθηνών και Θεσσαλονίκης, όπου συγκεντρώνονται, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ, και τα μεγαλύτερα ποσοστά σχολείων και εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα ΠΕ και

β) η ισόποση συμμετοχή στελεχών με μεγαλύτερη και μικρότερη εμπειρία, τόσο ανδρών όσο και γυναικών.

Η πρόσκληση για συμμετοχή στις συνεδρίες πραγματοποιήθηκε μέσω α) επιστολής από την αρμόδια διεύθυνση του ΥΠΕΠΘ (ΣΕΠΕΔ) και β) τηλεφωνικής επικοινωνίας με καθέναν από τους συμμετέχοντες. Κατά τη διάρκεια της προσωπικής επικοινωνίας, εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας, το είδος της συζήτησης στην οποία θα λάμβαναν μέρος και ο χρόνος που χρειαζόταν να διαθέσουν γι' αυτήν. Ενημερώθηκαν επίσης για τον τόπο και τον χρόνο της συνάντησης. Στο σύνολό τους σχεδόν τα στελέχη ΠΕ ανταποκρίθηκαν με προθυμία στην πρόσκληση.

Κατά τη διεξαγωγή των συνεδριών, παρουσιάστηκε το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, κατέστησαν σαφείς οι όροι με τους οποίους θα διεξαγόταν η συζήτηση, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες που θα συγκεντρώνονταν από αυτή. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες η άδεια να μαγνητοφωνηθεί η συζήτηση (αφού εξηγήθηκε ότι πραγματοποιείται για λόγους πρακτικής διευκόλυνσης κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων). Για την άρτια διεξαγωγή των συνεδριών, ορίστηκε συντονιστής, ενώ τη φροντίδα για τη διατήρηση μιας ομαλής διαδικασίας και την τήρηση γραπτών σημειώσεων ανέλαβαν δύο μέλη της ομάδας έργου. Ως βάση για τη συζήτηση στη συνεδρία προετοιμάστηκε ένα διάγραμμα ερωτημάτων, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί περιοριστικά, ούτε για τον συντονιστή, ούτε για τους συμμετέχοντες. Γενικότερα, επιδιώχθηκε να υπάρξει ευελιξία ως προς τη διατύπωση των ερωτημάτων, ελευθερία στο να εξελιχθεί η συζήτηση με τη μεγαλύτερη δυνατή αυτονομία ανάμεσα στους συμμετέχοντες και άνεση, ώστε η κάθε ομάδα να χειρισθεί με τη δυναμική της τους βασικούς άξονες θεμάτων που της είχαν τεθεί υπόψη. Καθεμία από τις τέσσερις συνεδρίες διήρκεσε κατά μέσο όρο τέσσερις ώρες.

Για την ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) (Berelson 1971). Αρχικώς, απομαγνητοφωνήθηκαν οι ηχογραφημένες συνεδρίες και αποδόθηκαν με τη μορφή κειμένου. Ακολούθησαν πολλαπλές διαδοχικές και προσεκτικές αναγνώσεις των απομαγνητοφωνημένων κειμένων, με σκοπό την εξοικείωση των ερευνητών με τα δεδομένα και τη δημιουργία ενός συστήματος κωδικοποίησης και ταξινόμησης του ερευνητικού υλικού, με βάση τους ερευνητικούς άξονες (Lincoln & Guba 1985, Patton 1987). Για

λόγους μεγαλύτερης αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, η διαδικασία επαναλήφθηκε από τρεις συνολικά ανεξάρτητους κριτές.

Τα βασικά ερωτήματα της έρευνας και εκείνα που περιέχονταν στο διάγραμμα ερωτημάτων του συντονιστή αποτέλεσαν το πρώτο πλαίσιο ανάλυσης και περιγραφής των ερευνητικών δεδομένων, ενώ από τη μελέτη των απομαγνητοφωνημένων συζητήσεων προέκυψαν και νέες θεματικές κατηγορίες. Κάθε στοιχείο, πριν καταχωρηθεί σε κάποια θεματική κατηγορία, συγκρινόταν με όσα ήδη ανήκαν σε αυτή ή σε άλλες κατηγορίες, προκειμένου να δημιουργηθεί τελικά ένα σύστημα κατηγοριοποίησης που να παραπέμπει απευθείας σε όλα όσα ειπώθηκαν κατά τη συνεδρία. Δεν επιχειρήθηκε ανάλυση των δεδομένων ως προς επιμέρους γνωρίσματα του δείγματος, παρά μόνο ανάδειξη των βασικών θεμάτων και των τάσεων που εντοπίζονται σε αυτά.

β) Ατομικές συνεντεύξεις

Όπως η εστιασμένη ομαδική συνέντευξη έτσι και η ατομική συνέντευξη, περιλαμβάνονται στις τεχνικές συλλογής ποιοτικών δεδομένων (Patton 1987 1990, Marshall & Rossman 1989, Silverman 1993). Σκοπός μιας ατομικής συνέντευξης είναι η προσέγγιση των εννοιολογικών σχημάτων των συμμετεχόντων στην έρευνα σε ατομικό επίπεδο και η εισαγωγή του ερευνητή στον κόσμο της προσωπικής εμπειρίας καθενός από τους συμμετέχοντες. Ανάμεσα στα πλεονεκτήματά της, είναι ότι συνιστά χρήσιμο και γρήγορο μέσο για τη συγκέντρωση μεγάλου όγκου δεδομένων, διευκολύνει τη συλλογή στοιχείων που δεν προσφέρονται για παρατήρηση και επιτρέπει την πρόσβαση στον προσωπικό τρόπο βίωσης και αντίληψης της πραγματικότητας των ατόμων. Ανάμεσα στα μειονεκτήματά της, είναι ότι συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό δεδομένων που δύσκολα προσφέρονται για οργάνωση και συστηματοποίηση και εγκυμονεί ο κίνδυνος να επηρεασθεί από διάφορες παραμέτρους της αλληλεπίδρασης συνεντευξιαζόμενου - συνεντευξιαστή.

Υπάρχουν διάφοροι τύποι ατομικής συνέντευξης, ανάλογα με τον βαθμό δόμησης των ερωτήσεων και των απαντήσεων. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε μια μορφή *ημιδομημένης συνέντευξης*, δηλαδή συνέντευξης στην οποία είχαν καθορισθεί εκ των προτέρων ερωτήματα, με σχετική σαφήνεια και συγκεκριμένη ακολουθία, αλλά παράλληλα παρεχόταν στον συνεντευξιαστή η ελευθερία να επεκταθεί και σε άλλες ερωτήσεις ή να παρακάμψει την αρχική σειρά τους (Bell 1997).

Η χρήση της ατομικής συνέντευξης σε αυτή τη φάση της ερευνητικής διαδικασίας έγινε με σκοπό τη συγκέντρωση αναλυτικών πληροφοριακών δεδομένων σε σχέση με τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει συγκεκριμένα στελέχη-κλειδιά όσον αφορά στην εξέλιξη της ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα και ειδικότερα του θεσμού των ΚΠΕ. Αν και αρκετά στελέχη θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ανήκουν σε αυτή την κατηγορία, οι χρονικοί περιορισμοί υλοποίησης της έρευνας και εν γένει του έργου, οδήγησαν στην ελαχιστοποίηση του αριθμού των συνεντευξιαζόμενων. Ως εκ τούτου, η πρόσκληση απευθύνθηκε σε δύο μόνο περιπτώσεις στελεχών που διέθεταν έναν επίσημα αναγνωρισμένο θεσμικό ρόλο στο ΥΠΕΠΘ ως προς τη διαμόρφωση πολιτικής για την ΠΕ/ΕΑΑ και τα ΚΠΕ (Β' & Γ' ΚΠΣ). Με τον τρόπο αυτόν, και με βάση τα εννοιολογικά τους σχήματα, προέκυψε μια διαχρονική αντίληψη, τόσο για την ιστορία, όσο και για τις προοπτικές εξέλιξης του θεσμού.

Όσον αφορά στην επικοινωνία με τα δύο στελέχη της ΠΕ, στη διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης και στην ανάλυση των δεδομένων, ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία με αυτή των εστιασμένων ομαδικών συνεντεύξεων, όπως αυτή περιγράφηκε ανωτέρω.

Αναλυτικά τα κύρια αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων από τις εστιασμένες ομαδικές και ατομικές συνεντεύξεις δίνονται στο Παράρτημα 1.

Η ποσοτική διερεύνηση των αντιλήψεων των στελεχών ΚΠΕ

Το τέταρτο και τελευταίο στάδιο της έρευνας αφορούσε στη διερεύνηση των αντιλήψεων του συνόλου των στελεχών των ΚΠΕ (υπεύθυνος και μέλη παιδαγωγικής ομάδας) σε ζητήματα σχετικά με την υφιστάμενη κατάσταση, αλλά και τις προοπτικές εξέλιξης του θεσμού των ΚΠΕ στην Ελλάδα. Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν ποσοτική, η έρευνα ήταν δημοσκοπήση και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο.

Η επιλογή χρήσης ερωτηματολογίου για τη συλλογή των δεδομένων της ποσοτικής διερεύνησης στηρίχθηκε στο γεγονός ότι αποτελεί ένα από τα πλέον και ευρέως χρησιμοποιούμενα ερευνητικά εργαλεία, καθώς παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης εμπειρικών δεδομένων από μεγάλες ομάδες πληθυσμού σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος 1993β). Παράλληλα, το συγκεκριμένο εργαλείο έχει σχεδόν ταυτισθεί με την έρευνα δημοσκοπήσης (Fife-Schaw 1995, Cohen and Manion 1980).

Η ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας δεν ανέδειξε κάποιο, ήδη σταθμισμένο ή μη ερωτηματολόγιο, κατάλληλο να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Για τον λόγο αυτόν, κατασκευάστηκε νέο, ειδικά προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τους σκοπούς της έρευνας. Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε τρεις άξονες: (α) στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων της βιβλιογραφικής έρευνας για την εξαγωγή της βασικής θεματολογίας των ερωτήσεων, (β) στην αξιοποίηση των κύριων ζητημάτων που ανέδειξε η ποιοτική διερεύνηση για τον προσδιορισμό των κύριων κατηγοριών απαντήσεων και (γ) στην προσπάθεια βελτιστοποίησης του τρόπου διατύπωσης των ερωτήσεων και των απαντήσεων, καθώς και των οδηγιών συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Άλλα στοιχεία που, επίσης, λήφθηκαν υπόψη ήταν το μέγεθος και ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσής του, η σειρά των ερωτήσεων, η ποιότητα και λειτουργικότητά του. Τέλος, ως σημαντικοί παράμετροι της διαδικασίας σύνθεσης του ερωτηματολογίου λειτούργησαν η διασφάλιση της «κατά τεκμήριο» αξιοπιστίας των ερωτήσεων και ο έλεγχος του βαθμού κατανόησής τους από τον ερευνητικό πληθυσμό. Η «κατά τεκμήριο» εγκυρότητα ελέγχθηκε από τα μέλη της Ομάδας Έργου. Επίσης, πριν λάβει την τελική του μορφή, το ερωτηματολόγιο υποβλήθηκε σε διαδοχικούς ελέγχους και δοκιμαστικές εφαρμογές. Συγκεκριμένα, σε διάφορα στάδια της δημιουργίας του ζητήθηκε από επιλεγμένα στελέχη των ΚΠΕ να σχολιάσουν θέματα, όπως το περιεχόμενο, ο αριθμός και η σειρά των ερωτήσεων, οι οδηγίες για τη συμπλήρωση και η συνολική εικόνα του. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο δόθηκε δοκιμαστικά σε πέντε στελέχη ΚΠΕ, διαδικασία κατά την οποία δεν διαπιστώθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες ως προς την κατανόηση των ερωτήσεων και των οδηγιών του.

Καθώς σε μια ποσοτικού τύπου έρευνα ο τρόπος καθορισμού και το μέγεθος του δείγματος εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη δυνατότητα γενίκευσης των ερευνητικών συμπερασμάτων στον γενικό πληθυσμό, στην παρούσα έρευνα η περιορισμένη έκταση του πληθυσμιακού πεδίου σήμαινε υποχρεωτικά και ταύτιση του προσκαλούμενου δείγματος της έρευνας με τον ερευνητικό και στατιστικό πληθυσμό. Με δεδομένο ότι ο πληθυσμός της έρευνας αφορούσε στο σύνολο των στελεχών που απασχολούνται ως αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί στα ΚΠΕ της χώρας,

ανεξαρτήτως χρόνου προϋπηρεσίας και ειδικότητας, το ερωτηματολόγιο απεστάλη με συνοδευτική επεξηγηματική επιστολή, μέσω της Διεύθυνσης ΣΕΠΕΔ του ΥΠΕΠΘ, σε όλα τα ΚΠΕ, προκειμένου να συμπληρωθεί από όλα τα στελέχη των ΚΠΕ και όχι μόνο από τους Υπευθύνους.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της περιγραφικής στατιστικής. Με βάση τις τεχνικές αυτές εξήχθησαν συγκεντρωτικά και αναλυτικά ποσοστά για όλα τα ερωτήματα και τις επιμέρους βαθμίδες της κλίμακας των ερωτήσεων, καθώς και οι μέσοι όροι που αποτυπώνουν τις τάσεις των απαντήσεων.

Συνολικά, αποστάλθηκαν ερωτηματολόγια στα 54 ΚΠΕ, ώστε να συμπληρωθούν από όλα τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας και συγκεντρώθηκαν 59 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, από 23 ΚΠΕ, τα οποία αποτέλεσαν και το τελικό δείγμα της ποσοτικής έρευνας. Τα κύρια γνωρίσματα του δείγματος είναι τα ακόλουθα:

- Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι 43,8 έτη.
- Ο μέσος χρόνος προϋπηρεσίας τους στη σχολική εκπαίδευση είναι 14,43 έτη.
- Ποσοστό 51% των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι άνδρες και 49% γυναίκες.
- Ο αριθμός εκπαιδευτικών που έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές είναι αρκετά περιορισμένος, ενώ ελάχιστοι έχουν εκπονήσει διδακτορική διατριβή. Συγκεκριμένα, το 7% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στην ΠΕ, το 5% στην Παιδαγωγική, το 16% στις Φυσικές Επιστήμες και το 10% σε άλλα αντικείμενα. Μόνο το 2% κατέχει διδακτορικό στην ΠΕ και ένα αντίστοιχο ποσοστό 2% στην Παιδαγωγική.
- Ο μέσος χρόνος απόσπασης των εκπαιδευτικών του δείγματος σε ΚΠΕ είναι 2,94 έτη.
- Ποσοστό 86% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχουν υλοποιήσει προγράμματα ΠΕ στο σχολείο πριν από την απόσπασή τους στο ΚΠΕ. Ο μέσος χρόνος υλοποίησης προγραμμάτων ΠΕ, για όσους εκπαιδευτικούς συμμετείχαν σε τέτοια προγράμματα στο σχολείο, ήταν 5,4 έτη.

Το ερωτηματολόγιο, καθώς και τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας δίνονται στο Παράρτημα 2.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: το θεωρητικό πλαίσιο

Τόσο η γένεση, όσο και η εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), η οποία συμπληρώνει περισσότερα από τριάντα έτη ζωής, συνδέθηκαν άρρηκτα με την προβληματική που έθεσε και ανέπτυξε το οικολογικό κίνημα στις δεκαετίες του '60 και του '70. Από τότε έως σήμερα, η ΠΕ αναπτύχθηκε και μετουσιώθηκε σε οργανικό κομμάτι των ιδεών και διεκδικήσεων των σύγχρονων κοινωνιών για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, η συσσώρευση σοβαρών περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων έφερε στο προσκήνιο της διεθνούς πολιτικής την ιδέα της αειφόρου ανάπτυξης, η οποία θα εναρμονίσει την οικολογική ισορροπία με την κοινωνική ευημερία για τις τωρινές και τις μελλοντικές γενεές.

Βασικό όχημα για την ενδυνάμωση της αειφόρου ανάπτυξης είναι και η ΠΕ, η οποία σταδιακά μετουσιώνεται σε μια Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Στη μεταβατική αυτή χρονική περίοδο χρησιμοποιούμε τον μικτό όρο ΠΕ/ΕΑΑ.

2.1 Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η ΠΕ αναπτύχθηκε κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70 ως ανταπόκριση της εκπαίδευσης στο γενικότερο ενδιαφέρον για το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα, όπως αυτά εκφράστηκαν μέσα από το οικολογικό κίνημα. Οι συγκεκριμένες δεκαετίες δεν σηματοδοτούν, ωστόσο, την αρχή της ΠΕ, καθώς η ιστορία της καταδεικνύει μια εξελικτική πορεία, οι ρίζες της οποίας, τόσο από περιβαλλοντικής, όσο και από εκπαιδευτικής σκοπιάς, πρέπει να αναζητηθούν στο μακρινό παρελθόν.

Ως εκπαιδευτική κίνηση, η ΠΕ προήλθε από άλλες, πρόδρομες κινήσεις, μεταξύ των οποίων η *Μελέτη της Φύσης (Nature Studies)* και η *Εκπαίδευση για τη Διατήρηση της Φύσης (Conservation Education)*. Οι κινήσεις αυτές αναπτύχθηκαν στα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όταν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ήταν η διατήρηση και προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, και πλαισιώθηκαν με προοδευτικές για την εποχή τους απόψεις για την εκπαίδευση (Φλογαίτη 1993, Παπαδημητρίου 1998).

Στην ανάπτυξη του οικολογικού κινήματος των δεκαετιών του '60 και '70 συνέβαλαν, αφενός η δημοσιοποίηση περιβαλλοντικών προβλημάτων σε παγκόσμιο επίπεδο, αφετέρου η ίδια η εποχή, μια εποχή αμφισβήτησης των αξιών της βιομηχανικής κοινωνίας και ανάπτυξης κινήματων ανθρωπιστικού χαρακτήρα. Πρόκειται για ένα μαζικό, αλλά όχι ενιαίο κίνημα, με πληθώρα ιδεολογιών στο εσωτερικό του και με ορισμένα κοινά γνωρίσματα, τα οποία ενσωματώθηκαν και στην ΠΕ, τα οποία κωδικοποιούνται στα ακόλουθα:

- διεύρυνση της έννοιας του «περιβάλλοντος» πέρα από εκείνης της φύσης,
- ενσωμάτωση στην έννοια του περιβάλλοντος διαστάσεων πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και άλλων,
- ενδιαφέρον του ευρύτερου κοινού για τα περιβαλλοντικά ζητήματα,
- θεώρηση της παγκόσμιας διάστασης των περιβαλλοντικών προβλημάτων,
- πίστη ότι η επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων δεν αφορά μόνο τους ειδικούς, αλλά όλους τους πολίτες.

Η τότε ανταπόκριση διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΗΕ και η UNESCO στο μαζικό οικολογικό κίνημα ήταν η διοργάνωση διασκέψεων για διάφορα ζητήματα περιβάλλοντος, μέσα από τις οποίες γεννήθηκε η ιδέα μιας παγκόσμιας κίνησης για την ΠΕ. Η νέα αυτή εκπαίδευση αρθρώθηκε γύρω από το περιβάλλον, όχι μόνο ως έννοια, αλλά και ως ζήτημα που προκύπτει από τις σχέσεις ανθρώπου-κοινωνίας-φύσης.

Το Διεθνές Συνέδριο του Βελιγραδίου το 1975 και η Διακυβερνητική Διάσκεψη της Τιφλίδας το 1977 σηματοδοτούν τα δύο πιο σημαντικά διεθνή γεγονότα που έδωσαν υπόσταση στην ΠΕ. Στα βασικά τους κείμενα, στη Χάρτα του Βελιγραδίου (UNESCO 1976) και στη Διακήρυξη της Τιφλίδας με το συνακόλουθο σχέδιο δράσης (UNESCO 1978), διατυπώνονται οι στόχοι, οι αρχές, οι έννοιες και οι στρατηγικές της ΠΕ.

Συνοπτικά, οι στόχοι της ΠΕ, όπως διαμορφώθηκαν μέσα από τα ανωτέρω κείμενα, συνοψίζονται στους εξής:

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

Στη δεκαετία του '80 εμφανίζεται στο προσκήνιο και σε ευρεία κλίμακα η έννοια της αειφορίας, η οποία, βεβαίως, ως ιδέα δεν είναι καινούργια. Η έννοια της αειφορίας ήταν γνωστή από την αυγή της ιστορίας του ανθρώπου. Οι πρωτόγονοι λαοί ασκούσαν αειφορική διαχείριση, όσο τους επέτρεπαν οι συνθήκες. Ως διακριτός επιστημονικός όρος η αειφορία πρωτοεμφανίζεται, κατά τον Ντάφη (1994), στη γερμανόγλωσση δασική βιβλιογραφία στις αρχές του 18^{ου} αιώνα και καθιερώνεται έναν αιώνα αργότερα ως η επιδίωξη μιας διηνεκούς μέγιστης προσφοράς υλικών και μη υλικών αγαθών από το δάσος.

Στην αγγλόγλωσση βιβλιογραφία, η αειφορία αποδίδεται με τον όρο *sustainability*, ο οποίος χρησιμοποιείται εδώ και αρκετές δεκαετίες σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους. Στην Ελλάδα, η διάδοση του όρου *αειφορία* άρχισε στη δεκαετία του '70, την εποχή, δηλαδή, που είχε αρχίσει η ανάπτυξη της Οικολογίας και της Προστασίας του Περιβάλλοντος ως ξεχωριστών μαθημάτων στα ελληνικά πανεπιστήμια και ο γενικότερος επιστημονικός προβληματισμός για τον ορθό τρόπο διαχείρισης των φυσικών πόρων. Την ίδια εποχή άρχισε να εντείνεται και η ανησυχία ευρέων κοινωνικών ομάδων για την υποβάθμιση του περιβάλλοντος, η οποία εκφραζόταν μέσω των περιβαλλοντικών οργανώσεων, των μαζικών μέσων επικοινωνίας κ.λπ.

Η εξάπλωση, ωστόσο, του όρου σε διεθνές επίπεδο έγινε αρχικά μέσω της έκθεσης *Brutland* (WCED 1987). Μετά από τη Διάσκεψη του Ρίο (1992), η έννοια της αειφορίας εισβάλλει σταδιακά στον χώρο της κοινωνίας και της οικονομίας, ενώ στην πολιτική σκηνή καθιερώνεται με τη Διάσκεψη του Γιοχάνεσμπουργκ το 2002.

Ο ευρύτερα ίσως χρησιμοποιούμενος ορισμός της αειφορίας είναι αυτός που διατυπώθηκε από την Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (World Commission on Environment and Development) και έχει ως εξής: «*Αειφορική ανάπτυξη είναι εκείνη που μπορεί να ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να μειώνει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες*». Η αειφόρος ανάπτυξη πρέπει, πρώτα από όλα, να ικανοποιεί τις βασικές ανάγκες όλων των ανθρώπων.

Είναι αλήθεια ότι η αντίληψη για το τι είναι αειφόρος ανάπτυξη μπορεί να διαφέρει μεταξύ των επιστημόνων, ανάλογα με την ειδικότητα, αλλά και την προσωπική

φιλοσοφία του καθενός. Οι διαφορές συνέβαλαν ώστε να προβληθεί η ανάγκη καθορισμού δεικτών αειφορίας, ένα θέμα σοβαρό, όσο και αμφιλεγόμενο.

Τρεις διεθνείς οργανισμοί αναγνωρίζουν τις ασάφειες του πρώτου ορισμού και χρησιμοποιούν τον όρο αειφόρος ανάπτυξη για να υποδηλώσουν *«τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων μέσα στα όρια της φέρουσας ικανότητας των οικοσυστημάτων που στηρίζουν τη ζωή»* (IUCN/UNEP/WWF 1991). Φέρουσα ικανότητα του οικοσυστήματος μπορεί να σημαίνει δύο πράγματα στη Γενική Οικολογία (Κούκουρας κ.ά.1986). Πρώτον, τον μέγιστο αριθμό ατόμων ενός είδους που μπορεί να διατραφεί από τα οικοσυστήματα κατά την πιο κρίσιμη περίοδο του έτους και, δεύτερον, τη μέγιστη ποσότητα βιομάζας που μπορεί να διατηρηθεί συνεχώς στο οικοσύστημα. Στην προκειμένη περίπτωση, σημαίνει προφανώς την ικανότητα του οικοσυστήματος να προσφέρει στον άνθρωπο συγκεκριμένα αγαθά και υπηρεσίες στο διηνεκές.

Μία κάπως διαφορετική διατύπωση του ορισμού της αειφορικής ανάπτυξης από εκείνη της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη προτάθηκε από μια Επιτροπή Καναδών Επιστημόνων, τη National Task Force on Environment and Economy (1987, αναφορά Manning 1990). Σύμφωνα με αυτή, *«αειφόρος οικονομική ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη που εξασφαλίζει ότι η σημερινή χρήση των πόρων και του περιβάλλοντος δεν ζημιώνει τις προοπτικές χρήσης από τις μελλοντικές γενιές»*. Κατά τον Manning (1990), ο ορισμός βασίζεται επίσης στην αντίληψη της χρήσης του περιβάλλοντος με τρόπο συμβατό με τα όρια και τις ευκαιρίες που προσφέρουν οι φυσικοί πόροι, καθώς και της ενσωμάτωσης των περιβαλλοντικών όψεων στη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα. Ο ορισμός αυτός διαπνέεται από αισιοδοξία, διότι φαίνεται να δέχεται ότι μέσα από συντονισμένες προσπάθειες και σώφρονες αποφάσεις είναι δυνατόν να επιλυθούν ικανοποιητικώς τα μαζικά προβλήματα που ανακύπτουν από την ανθρώπινη παρουσία στη Γη.

Μία διαφορά μεταξύ του ορισμού της Παγκόσμιας Επιτροπής και του ορισμού της Επιτροπής Καναδών Επιστημόνων είναι ότι ο δεύτερος περιλαμβάνει και τη λέξη «οικονομική», πράγμα που προκάλεσε την απορία ορισμένων περιβαλλοντολόγων. Αυτοί όμως που πρότειναν τον δεύτερο ορισμό εξηγούν ότι, με τον όρο «οικονομική ανάπτυξη» δεν εννοούν μόνο την αύξηση κάποιας μετρήσιμης οικονομικής παραμέτρου, αλλά και ποιοτικές βελτιώσεις κοινωνικών και οικολογικών παραμέτρων. Με άλλα λόγια, η ανάπτυξη πρέπει να ερμηνεύεται ως βελτίωση της ζωής και όχι ως αύξηση οικονομικών δεικτών. Η θεώρηση αυτή της ανάπτυξης είναι βέβαια ανθρωποκεντρική, αλλά ευρύτερη και «φωτισμένα ανθρωποκεντρική», διότι δεν αγνοεί τις φυσικές αξίες, όπως τη βιοποικιλότητα.

Σύμφωνα με τον ορισμό της Παγκόσμιας Επιτροπής, η αειφορική ανάπτυξη νοείται πέραν της απλής προστασίας του περιβάλλοντος. Θεωρείται ως διεργασία αλλαγής, κατά την οποία η εκμετάλλευση των πόρων, η κατεύθυνση των επενδύσεων, ο προσανατολισμός της τεχνολογικής ανάπτυξης και οι θεσμικές αλλαγές γίνονται συμβατές με τις ανάγκες του παρόντος και του μέλλοντος. Άρα η αειφόρος ανάπτυξη δεν αποτελεί σταθερή κατάσταση αρμονίας, αλλά ισόρροπη και προσαρμοζόμενη διεργασία αλλαγής. Αυτό σημαίνει ότι η πρόοδος στο ένα σύστημα (οικονομικό ή οικολογικό) δεν επιφέρει ζημιά στο άλλο σύστημα.

Η αειφορία θεωρεί ως δεδομένη την ισορροπία μεταξύ της οικονομικής ανάπτυξης, δηλαδή όλων των ποσοτικών και ποιοτικών οικονομικών αλλαγών που ευνοούν την ευμάρεια, και της διατήρησης της φύσης, δηλαδή όλων των ποσοτικών και ποιοτικών περιβαλλοντικών παραμέτρων που εξυπηρετούν τη βελτίωση της λειτουργίας ενός οικοσυστήματος και επομένως ευνοούν την ευμάρεια (Nijkamp κ.ά. 1991). Με τον όρο ευμάρεια (welfare) υποδηλώνονται οι ατομικές ή συλλογικές ωφέλειες που προκύπτουν από τη διαθεσιμότητα ή τη χρήση πολύτιμων αγαθών, στα οποία περιλαμβάνονται και τα περιβαλλοντικά, ανεξαρτήτως αν τα αγαθά αυτά είναι μετρήσιμα ή όχι σε χρήμα. Κατά τους ίδιους συγγραφείς, το γεγονός ότι τόσο οι συμβατικές οικονομικές παράμετροι, όσο και οι περιβαλλοντικές παράμετροι, συνεισφέρουν στην ευμάρεια και ότι υπάρχουν περιθώρια επιλογής μεταξύ των δύο αυτών κατηγοριών παραμέτρων δεν σημαίνει ότι ένα από τα δύο συστήματα (οικονομικό ή οικολογικό) πρέπει να εξαντληθεί εντελώς. Τόσο το οικονομικό, όσο και το οικολογικό σύστημα χρειάζεται μια καλύτερη τιμή για να επιβιώσει.

Ο προβληματισμός των ειδικών για τον ορισμό της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης δεν εξαντλείται στα όσα προαναφέρθηκαν. Καταρχήν, όλοι οι ανωτέρω ορισμοί περιέχουν ασάφειες. Η προσπάθεια για διευκρινήσεις καταλήγει στο να ανακύψουν άλλα ερωτήματα, τα οποία, είτε είναι εξ αντικειμένου δύσκολο να απαντηθούν, είτε η απάντησή τους δημιουργεί νέα ερωτήματα. Φαίνεται, επίσης, ότι σχεδόν κάθε συγγραφέας, ανάλογα με τον επιστημονικό χώρο από τον οποίο προέρχεται (οικονομία, οικολογία, γεωπονία κ.λπ.) δίνει, αν όχι πάντα τον δικό του ορισμό, τουλάχιστον τις δικές τους ερμηνείες. Αυτή ακριβώς η ασάφεια της αειφόρου ανάπτυξης είναι και μία από τις αιτίες που την καθιστούν τόσο ελκυστική (Redclift 1991). Η έννοιά της «δανείζεται» στοιχεία τόσο από τις φυσικές επιστήμες, όσο και από τις κοινωνικές. Όραμα για τους οικολόγους, πρόκληση για τους οικονομολόγους, ιδεολογικό σύνθημα για όσους εργάζονται για την κινητοποίηση του απλού πολίτη και σύνολο πρακτικών, καθημερινών προβλημάτων διαχείρισης για τους γεωπόνους, δασολόγους, ιχθυολόγους, κ.λπ. Για τις τρεις τελευταίες κατηγορίες επιστημόνων, τα πρακτικά τεχνολογικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν αφορούν (α) στο πώς να χρησιμοποιούν τους ανανεώσιμους πόρους με ρυθμούς ίσους ή κατώτερους από τους ρυθμούς αναγέννησής τους και (β) στο πώς να αριστοποιούν την αποτελεσματικότητα χρήσης των μη ανανεώσιμων πόρων (Turner 1989). Από πρακτική, και πάλι, άποψη θα μπορούσε να συμφωνήσει κανείς με τον W.B. Magrath (αναφερόμενο στον Nijkamp κ.ά. 1991), ο οποίος υποστηρίζει ότι, σε πολλές περιπτώσεις, είναι πιο ρεαλιστικό να μιλούμε για «λιγότερη» ή «περισσότερη» αειφορική πρακτική, παρά για «αειφορική» και «μη αειφορική».

Τελικά, η έννοια της αειφορικής ανάπτυξης μοιάζει με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, από την άποψη ότι συνιστά έναν ευρύτατο και δύσκολο να προσδιοριστεί σκοπό. Πιθανόν να χρειαστούν δεκαετίες για να επινοηθεί ένας ακριβής ορισμός παγκοσμίας αποδοχής, πράγμα απίθανο, ίσως και ανεπιθύμητο (Manning 1990). Εν τω μεταξύ, ο πρώτος ορισμός (World Commission on Environment and Development) ικανοποιεί, καθώς θέτει το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούμε να εργαζόμαστε για να μεταβάλλουμε εκείνες τις μεθόδους παραγωγής και κατανάλωσης που είναι αναμφισβήτητα μη αειφορικές.

Η διαπιστούμενη μετατόπιση του ενδιαφέροντος στα θέματα του περιβάλλοντος ασκεί καθοριστική επίδραση και στην εκπαίδευση, καθώς η εκπαίδευση, υπό

οποιαδήποτε μορφή της –τυπική, μη τυπική και άτυπη–, θεωρείται ότι μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης. Σαφής αναφορά στον ρόλο της εκπαίδευσης γίνεται στην Έκθεση ορόσημο *Το κοινό μας Μέλλον*, ή στην Αναφορά Brundtland (WCED 1987) όπως είναι περισσότερο γνωστή, καθώς και στην έκδοση *Φροντίζοντας τη Γη: μια Στρατηγική για την Αειφορία* των IUCN, UNEP και WWF (1991). Η ιδέα μιας εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη δρομολογείται στη Διάσκεψη του ΟΗΕ στο Ρίο (1992) και διατυπώνεται στην Ατζέντα 21 (κύριο προϊόν της Διάσκεψης) (UNCED 1992).

Στο πλαίσιο της υλοποίησης των αποφάσεων της Διεθνούς Διάσκεψης του Γιοχάνεσμπουργκ, η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ, στην 57^η συνεδρία της (Δεκέμβριος 2002), υιοθετεί την πρόταση για μια **Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη** και κηρύσσει τη δεκαετία 2005-2014 ως «*Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη*». Η δεκαετία ξεκίνησε επίσημα τον Μάρτιο του 2005, σηματοδοτώντας μια νέα εποχή στην πορεία της ΠΕ, η οποία θέτει ως βασικό σκοπό την ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας σε όλες τις μορφές μάθησης, ώστε να ενθαρρύνει αλλαγές στη συμπεριφορά προς την κατεύθυνση μιας περισσότερο αειφόρου και δίκαιης κοινωνίας για όλους (UNESCO 2005).

Προς την ίδια κατεύθυνση, οι Ευρωπαίοι Υπουργοί Περιβάλλοντος υιοθετούν στην 5^η Διυπουργική Διάσκεψη «Περιβάλλον για την Ευρώπη», που έλαβε χώρα στο Κίεβο το 2003, την *Έκθεση για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη* της Οικονομικής Επιτροπής για την Ευρώπη του ΟΗΕ (UNECE 2003) και αποφασίζουν τη χάραξη μιας κοινής στρατηγικής σχετικά με την εκπαίδευση αυτή. Η *Στρατηγική για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη* (UNESCO 2005) επικυρώνεται τον Μάρτιο του 2005 από τους Υπουργούς Περιβάλλοντος και Παιδείας, 55 συνολικά κρατών. Σκοπός της στρατηγικής αυτής είναι να ενθαρρύνει τα κράτη μέλη της UNECE να αναπτύξουν και να ενσωματώσουν την ΕΑΑ στην τυπική εκπαίδευση σε όλα τα σχετικά γνωστικά αντικείμενα, καθώς και στη μη τυπική και την άτυπη εκπαίδευση.

Η ΠΕ, ανοικτή εξ ορισμού στις νέες ιδέες και εξελίξεις στην περιβαλλοντική σκέψη, ενσωματώνει σταδιακά την καινούργια έννοια και τους προβληματισμούς που τη συνοδεύουν, διατυπώνει στόχους και αρχές στη Διεθνή Διάσκεψη του ΟΗΕ στη Θεσσαλονίκη το 1997 (UNESCO 1997α, β) και εξελίσσεται σε μια Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Σύμφωνα με την UNESCO (2005), στο πλαίσιο της ΕΑΑ, οι τρεις πυλώνες της αειφορίας (κοινωνία - περιβάλλον - οικονομία) ορίζονται ως εξής:

- *Κοινωνία*: κατανόηση των κοινωνικών θεσμών και του ρόλου τους στην αλλαγή και την ανάπτυξη, καθώς επίσης και των δημοκρατικών και συμμετοχικών συστημάτων που επιτρέπουν την επιλογή των κυβερνήσεων, την έκφραση γνώμης, τη διαμόρφωση συναινέσεων και την επίλυση των διαφορών.
- *Περιβάλλον*: επίγνωση των πόρων, του εύθραυστου του φυσικού περιβάλλοντος και των επιπτώσεων που έχουν σε αυτό οι αποφάσεις και οι πράξεις των ανθρώπων, με τη δέσμευση να ενταχθούν οι περιβαλλοντικές συνιστώσες στις κοινωνικές και οικονομικές αναπτυξιακές πολιτικές.
- *Οικονομία*: ευαισθητοποίηση ως προς τα όρια της οικονομικής μεγέθυνσης και τις επιπτώσεις στην κοινωνία και το περιβάλλον, με τη δέσμευση να

επαναπροσδιοριστούν τα προσωπικά και κοινωνικά επίπεδα κατανάλωσης, σύμφωνα με τις αρχές της προστασίας του περιβάλλοντος και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Βασικός σκοπός της ΕΑΑ είναι η διάπλαση αυτόνομων και ενεργών πολιτών, οι οποίοι:

- είναι περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι, κατέχουν τη σχετική γνώση και συνειδητοποιούν τη σοβαρότητα των ζητημάτων, αλλά κυρίως διαθέτουν τις απαιτούμενες ικανότητες και τη θέληση προκειμένου να καταστούν παράγοντες αλλαγών στην κατεύθυνση της επίλυσης τους,
- διερευνούν και σκέπτονται κριτικά, συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, παρεμβαίνουν δυναμικά και δημοκρατικά στα κοινωνικά δρώμενα με σκοπό τις αλλαγές που απαιτούνται και τη διαμόρφωση συνθηκών αειφόρου ανάπτυξης,
- έχουν οράματα και αξίες που τους βοηθούν να διαπραγματεύονται και να σχεδιάζουν ατομικά και συλλογικά τους κοινωνικούς όρους της αειφορίας, προσδιορίζοντας αυτόνομα το παρόν τους και επαγρυπνώντας για το μέλλον των γενεών που θα έρθουν.

Όσον αφορά στα γνωρίσματα της ΕΑΑ, πρόκειται για μια εκπαίδευση η οποία είναι¹:

- Ολιστική
Η ΕΑΑ προωθεί μια ολιστική προσέγγιση τόσο της παιδαγωγικής πράξης, όσο και των εννοιών του περιβάλλοντος και της αειφορίας.
- Συστημική
Η συστημική προσέγγιση δίνει έμφαση περισσότερο στις σχέσεις παρά στα στοιχεία, στα σχήματα αλλαγής και εξέλιξης παρά στη στασιμότητα. Η ΕΑΑ καλλιεργεί τη συστημική σκέψη, την οποία και θεωρεί ως εργαλείο για να μπορέσει κανείς να συλλάβει την ολιστική διάσταση της αειφορίας.
- Διεπιστημονική
Η ολιστική προσέγγιση και η καλλιέργεια της συστημικής σκέψης που προσβύει η ΕΑΑ συνδυάζονται με συγκεκριμένες επιλογές μεθόδων στον τρόπο προσέγγισης της γνώσης. Η διεπιστημονικότητα είναι η προσέγγιση εκείνη που επιτρέπει την πληρέστερη κατανόηση των πολύπλοκων και σύνθετων ζητημάτων που θέτει η αειφορία.
- Διαθεματική
Η διαθεματικότητα, δηλαδή η διάρθρωση του προγράμματος γύρω από συγκεκριμένα θέματα και ζητήματα, είναι ένας απαραίτητος όρος για την άσκηση της διεπιστημονικότητας στο πεδίο της πρακτικής του σχολείου.
- Κριτική και ενδυναμωτική
Καλλιεργεί την ικανότητα για ενδεδειγμένη σκέψη σε σχέση με θέσεις, απόψεις και διαδικασίες που σχετίζονται με ζητήματα εξουσίας και ελέγχου, και αφετέρου ευνοεί τη δέσμευση για δράση προσανατολισμένη στην κοινωνική

¹ Τα γνωρίσματα αυτά αντλούνται από τους: Fien (1993), Liarakou & Flogaitis (1999), Λιαράκου & Φλογαΐτη (2007), Παπαδημητρίου (1998), Sauvé (1994), Sterling (1996), Tilbury (1995), (2004), Φλογαΐτη (2003), (2006), Φλογαΐτη & Δασκολιά (2004).

αλλαγή για το κοινό καλό και τη δημιουργία μιας πραγματικά δημοκρατικής κοινωνίας.

- Προσανατολισμένη στις αξίες
Η συνειδητοποίηση των διαφορετικών αξιών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κριτική ανάλυση των αξιών εκείνων που βρίσκονται στη ρίζα των περιβαλλοντικών και κοινωνικών ζητημάτων, καθώς και εκείνων που στηρίζουν τις προτάσεις, τις επιλογές και τις αποφάσεις σε σχέση με την επίτευξη της αειφορίας.
- Πολιτική και προσανατολισμένη στη δράση
Καλλιεργεί συναισθήματα προσωπικής και συλλογικής δέσμευσης και ικανότητες σχεδιασμού και ανάληψης κατάλληλης δράσης για αλλαγές στην περιβαλλοντική, κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.
- Διαρκής και δια βίου
Η ΕΑΑ, αφενός πρέπει να έχει διαρκή και όχι αποσπασματικό χαρακτήρα στην τυπική εκπαίδευση, αφετέρου πρέπει να επεκταθεί στη μη τυπική και στην άτυπη εκπαίδευση.

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

Η Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (2005-2014) θέτει την αειφορία όχι ως έναν από τους εκπαιδευτικούς στόχους, αλλά ως έννοια κλειδί για τον επαναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης και γενικότερα της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, η ΕΑΑ εμφανίζεται πλέον ως το νέο οργανωτικό πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Σημείο αιχμής της ανωτέρω προβληματικής είναι η ανάπτυξη του «**αιφόρου σχολείου**» το οποίο ανταποκρίνεται σε έναν διττό ρόλο. Αφενός, η δημιουργία του είναι βασικός σκοπός της ΕΑΑ, αφετέρου αποτελεί το όχημα των αλλαγών για τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Η προσέγγιση αυτή αφορά και τους λοιπούς θεσμούς και οργανισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως για παράδειγμα τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ).

2.2 Η ΠΕ/ΕΑΑ στην τυπική εκπαίδευση και το «αιεφόρο σχολείο»

Η ΕΑΑ όπως και η ΠΕ, απευθύνεται σε όλους τους πολίτες, κάθε ηλικίας, καθώς είναι καθολική η άποψη ότι η αιεφόρος ανάπτυξη δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τη συμβολή όλων. Για τον λόγο αυτόν, το σχολείο θεωρείται κεντρικής σημασίας θεσμός για την επίτευξή της, καθώς έχει τη δυναμική, μέσα από τη διδασκαλία, τη δομή και τις καθημερινές πρακτικές να εφοδιάσει τους σημερινούς νέους και αυριανούς πολίτες με γνώσεις, ικανότητες, αξίες και οράματα, ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάσουν, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, τους περιβαλλοντικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς όρους της αιεφορίας και να διαμορφώνουν, με βάση τις αρχές της κοινωνικής και οικολογικής αλληλεγγύης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας, το δικό τους παρόν και μέλλον, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα τα δικαιώματα των γενεών που θα ακολουθήσουν.

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

Παρά τις προσδοκίες και τις πρωτοβουλίες που αναπτύχθηκαν για την προώθηση της ΠΕ από τους διεθνείς οργανισμούς σε παγκόσμιο επίπεδο, αυτή δεν αποτέλεσε ποτέ μέρος της εκπαίδευσης όλων των παιδιών, για λόγους που σχετίζονται τόσο με τη φύση της, όσο και με γνωρίσματα του σχολείου (Παπαδημητρίου 1998). Σε πολλά από τα κείμενα διεθνών διασκέψεων που αφορούν την ΠΕ και την ΕΑΑ, τονίζεται ο εκπαιδευτικός καινοτομικός χαρακτήρας της για το σχολείο από πολλές απόψεις.

Στο βασικό κείμενο της UNESCO για τη Δεκαετία της ΕΑΑ, γίνεται αναφορά στις δυνατότητες της ΕΑΑ να προωθήσει τα γνωρίσματα μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, όπως η διεπιστημονικότητα και η ολιστική μάθηση, σε αντίθεση με το κατακερματισμένο σε γνωστικά αντικείμενα πρόγραμμα του σχολείου, η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η επικέντρωση της διδασκαλίας σε θέματα από το τοπικό και το παγκόσμιο περιβάλλον, η χρήση μεγάλης ποικιλίας διδακτικών μεθόδων κ.ά. (UNESCO 2004). Τα γνωρίσματα, όμως αυτά δεν αποτελούν, σε μεγάλο βαθμό, μέρος της αντίληψης του παραδοσιακού σχολείου και από αυτή την άποψη, η ενσωμάτωση της ΕΑΑ στο πρόγραμμα, στη δομή και λειτουργία του σχολείου πρέπει να αντιμετωπισθεί, όπως κάθε εκπαιδευτική καινοτομία που εισάγει μια διαφορετική αντίληψη στο σχολείο. Λόγω της διάστασης μεταξύ της αντίληψης του σχολείου και της αντίληψης που εισήγαγε η ΠΕ, η προώθησή της στο σχολείο βασιζόταν παγκοσμίως, κυρίως σε μεμονωμένα άτομα, δηλαδή σε ενθουσιώδεις και ανήσυχους εκπαιδευτικούς. Όμως, έγινε κατανοητό ότι η τακτική αυτή δεν έφερε ουσιαστικά αποτελέσματα στους επιδιωκόμενους στόχους της ΠΕ και στην προσπάθειά της να γίνει μέρος της εκπαίδευσης όλων των μαθητών.

Για την προώθηση καινοτομιών που στοχεύουν ουσιαστικά στην αλλαγή της αντίληψης του σχολείου, έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις σε παγκόσμιο επίπεδο,

έχουν διεξαχθεί έρευνες και υπάρχει εκτενής βιβλιογραφία. Μία προσέγγιση που, τα τελευταία έτη βρίσκει γενικότερη αποδοχή για την αλλαγή της επικρατούσας αντίληψης είναι η εμπλοκή όλου του σχολείου (whole school approach) στην προώθηση των καινοτομιών που προτείνουν τα νέα προγράμματα σπουδών, πολλά από τα γνωρίσματα των οποίων ταυτίζονται με εκείνα της ΕΑΑ, αλλά και γενικότερων πολιτικών του σχολείου, όπως η καταστολή της βίας, η υγεία κ.ά. Μία τέτοια προσέγγιση συνεπάγεται τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και συλλογικής μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων παραγόντων του σχολείου, καθώς και παραγόντων εκτός σχολείου, σε αντίθεση με το κλίμα απομόνωσης που συνήθως επικρατεί.

Έτσι, τα τελευταία έτη, όλο και πιο συχνά γίνεται λόγος για την ανάγκη δημιουργίας και λειτουργίας των λεγομένων «κοινοτήτων μάθησης» (learning communities) στο σχολείο (Hall and Hord 2006). Όπως επισημαίνουν οι Eaker et al., (2002), η λειτουργία κοινοτήτων μάθησης είναι καθοριστική για την αλλαγή της αντίληψης του σχολείου σε θέματα που αφορούν για παράδειγμα τη συνεργασία, τη δημιουργία κοινού οράματος, κοινών στόχων και αξιών, τη μάθηση, την αλλαγή των απόψεων για την ηγεσία, την επίτευξη σχεδίων αλλαγής του σχολείου. Θα πρέπει εδώ να επισημανθεί ότι αυτό το πλαίσιο συνεργασίας αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη του λεγόμενου «έξυπνου σχολείου» (intelligent school) (MacGilchrist et al. 2004).

Η υιοθέτηση της προσέγγισης που εμπλέκει το σύνολο του σχολείου στην αλλαγή εκφράζεται από την τάση, που τα τελευταία χρόνια υιοθετείται και στην ΕΑΑ, ανάπτυξης του «αειφόρου σχολείου» (sustainable school), με την προσδοκία η ΕΑΑ να αποτελέσει αντικείμενο της εκπαίδευσης όλων των νέων ανθρώπων, να έχει διαρκή χαρακτήρα και να γίνει μόνιμη πολιτική του σχολείου, καθώς έχει κατανοηθεί ότι η προώθησή της δεν μπορεί να στηρίζεται στους μεμονωμένους ενθουσιώδεις εκπαιδευτικούς όπως συνέβαινε έως σήμερα (Gough 2005).

Σκοπός του «αειφόρου² σχολείου» είναι, όχι μόνο να αποκτήσουν τα παιδιά περιβαλλοντικές γνώσεις και να κατανοήσουν τις διαστάσεις της αειφορίας, αλλά να αλλάξει το ίδιο το σχολείο, ώστε να αποτελέσει τόσο για τους μαθητές, όσο και για την ευρύτερη κοινότητα, πρότυπο οργανισμού που προωθεί την αειφορία και την υιοθετεί στις καθημερινές του πρακτικές. Καθίσταται, δηλαδή, ταυτόχρονα σκοπός και εργαλείο για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης και εφαρμόζει τις αρχές της αειφορίας σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του (παιδαγωγικό, κοινωνικό/οργανωσιακό, τεχνικό/οικονομικό), όπως επίσης και μέσα από τον συνδυασμό και την αλληλεπίδραση και των τριών αυτών επιπέδων (Ali Khan 1996, Posch 1998, Φλογαΐτη & Δασκολιά 2004).

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

² Εδώ γίνεται διασταλτική χρήση του όρου «αειφόρο».

α) Σε παιδαγωγικό επίπεδο

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

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

β) Σε κοινωνικό-οργανωσιακό επίπεδο

Το σχολείο θα πρέπει να επιδιώκει να καλλιεργήσει στους μαθητές τις έννοιες της επικοινωνίας, της συλλογικότητας, της συνεργασίας και της λήψης αποφάσεων, καθώς επίσης να αναπτύξει την ενσυναίσθηση, την αμοιβαία αναγνώριση και τον σεβασμό. Στόχος των μαθησιακών δραστηριοτήτων αποτελεί, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη δεσμών στην ομάδα, η ενεργός συμμετοχή στη διαπραγμάτευση των συνθηκών μάθησης, η ανάπτυξη πρωτοβουλίας και η ανάθεση αρμοδιοτήτων στους μαθητές, η απόκτηση εμπειρίας σε συμμετοχικές δημοκρατικές διαδικασίες. Ως επίκεντρο των δραστηριοτήτων αυτών τίθεται η κοινότητα, η καλλιέργεια στους μαθητές του αισθήματος ότι ανήκουν σε αυτή και η ανάπτυξη ενός συλλογικού συστήματος αυτοδιαχείρισης. Στο πλαίσιο αυτό, διαφοροποιούνται οι ιεραρχικές δομές στο σχολείο και τροποποιούνται οι σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές προς κατευθύνσεις περισσότερο δημοκρατικές και συνεργατικές.

γ) Σε τεχνικό-οικονομικό επίπεδο

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

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

Με θέμα το «αιεφόρο σχολείο» αναπτύχθηκαν και βρίσκονται σε εξέλιξη προγράμματα σε διάφορες χώρες, υποστηριζόμενα από κρατικούς κυρίως φορείς όπως υπουργεία παιδείας και υπουργεία περιβάλλοντος, είτε μεμονωμένα, είτε με συμπράξεις μεταξύ τους ή και με άλλους φορείς, κρατικούς ή μη. Τέτοια προγράμματα είναι το πρόγραμμα της Βρετανίας «Sustainable Schools» το οποίο άρχισε το 2006, της Αυστραλίας με τον ίδιο τίτλο το οποίο ξεκίνησε το 2003, της Νέας Ζηλανδίας κ.ά. Στη χώρα μας δεν έχουν γίνει ακόμη ανάλογες προσπάθειες, όπως άλλωστε προκύπτει και από την απάντηση σε σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης που κατέθεσε η Ελληνική Αντιπροσωπεία στη Διάσκεψη του Βελιγραδίου (10-12 Οκτωβρίου 2007).

Το πρόγραμμα «Αειφόρο Σχολείο» στη Βρετανία

Στο πλαίσιο της στρατηγικής της Βρετανίας για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, το Υπουργείο Παιδείας έθεσε σε εφαρμογή, το σχολικό έτος 2006-2007, πιλοτικό πρόγραμμα με τίτλο «Αειφόρα Σχολεία». Μακροπρόθεσμος σκοπός του Υπουργείου είναι η μετεξέλιξη όλων των σχολείων της χώρας σε «αιεφόρα».

Για την υλοποίηση του προγράμματος συνεργάζονται τα αρμόδια τμήματα του υπουργείου, ερευνητικοί και εκπαιδευτικοί οργανισμοί. Μέσω του δικτυακού τόπου www.teachernet.gov.uk/sustainableschools/ παρέχεται πληροφόρηση και υποστήριξη στα σχολεία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, όπως προτάσεις για την ενσωμάτωση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα θεμάτων που αφορούν στην αειφόρο ανάπτυξη, ενημέρωση για το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτικό υλικό για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, πληροφόρηση για επισκέψεις σε διάφορα μέρη, όπως Περιβαλλοντικά Κέντρα, πληροφόρηση για οργανισμούς και σχετικά προγράμματα, προτάσεις για την ανάπτυξη δράσεων, πλαίσιο αξιολόγησης των δράσεων των σχολείων με σκοπό τη βελτίωση και τον σχεδιασμό των επόμενων βημάτων κ.λπ.

Η θεματολογία των δράσεων - προγραμμάτων που προτείνεται να καλύπτονται στο πλαίσιο των αειφόρων σχολείων περιλαμβάνει ζητήματα που επηρεάζουν άμεσα τη ζωή των παιδιών, όπως π.χ. διατροφή, μετακίνηση, αλλά και ευρύτερα ζητήματα, όπως π.χ. η ποιότητα ζωής της κοινότητας, η παγκόσμια δικαιοσύνη, η περιβαλλοντική μετανάστευση.

Το πρόγραμμα «Αειφόρο Σχολείο» στην Αυστραλία

Το πρόγραμμα της Αυστραλίας για το αειφόρο σχολείο (Australian Sustainable Schools Initiatives, AuSSI) υποστηρίζεται από το κράτος, σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές των Πολιτειών. Για τη διαμόρφωση και προώθηση του προγράμματος AuSSI, υλοποιήθηκαν δράσεις, όπως εκπόνηση μελετών σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΕΑΑ, έρευνες για την ανάλυση του περιεχομένου των προγραμμάτων του σχολείου σε θέματα αειφορίας, έρευνες για τον βαθμό εμπλοκής των σχολείων σε εθνικό επίπεδο στην ΠΕ.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε πιλοτικά το 2003 στις Πολιτείες της Νέας Βόρειας Ουαλίας και της Βικτώριας, με χρηματοδότηση της κεντρικής κυβέρνησης της Αυστραλίας και των κυβερνήσεων των συγκεκριμένων Πολιτειών. Στη συνέχεια, το πρόγραμμα επεκτάθηκε στο σύνολο των Πολιτειών και συνεχίζεται έως σήμερα, με όραμα όλα τα σχολεία της Αυστραλίας να γίνουν αειφόρα. Προς την κατεύθυνση αυτή, επιδιώκεται η δημιουργία ενός δικτύου αειφόρων σχολείων τα οποία, εν συνεχεία, θα δράσουν ως

πολλαπλασιαστές, ώστε να εμπλακούν στο πρόγραμμα όσο το δυνατόν περισσότερα σχολεία.

Όπως και το αντίστοιχο πρόγραμμα της Βρετανίας, το πρόγραμμα εστιάζει ταυτόχρονα στην ενσωμάτωση θεμάτων σχετικών με την αειφόρο ανάπτυξη στο πρόγραμμα του σχολείου, στην εναρμόνιση της πολιτικής και των πρακτικών του σχολείου σύμφωνα με την αειφορία και στη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Τα γνωστικά αντικείμενα με τα οποία προτείνεται να ασχοληθούν τα σχολεία είναι η διαχείριση φυσικών πόρων (π.χ. υδατικοί πόροι, βιοποικιλότητα), καθώς επίσης κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα. Μέρος του προγράμματος αποτελεί και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση για αειφορία, καθώς και η παροχή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού. Περισσότερες πληροφορίες δίδονται στον δικτυακό τόπο (www.environment.gov.au/education/aussi/).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η υφιστάμενη κατάσταση της ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα: ανάλυση και αξιολόγηση

3.1 Η σχολική πραγματικότητα

3.1.1 Η πορεία του θεσμού της ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η ένταξη της ΠΕ και κατ' επέκταση της ΕΑΑ στο εκπαιδευτικό σύστημα απηχεί τις αντίστοιχες εξελίξεις στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο. Οι διεργασίες για την ενσωμάτωση της ΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ξεκινούν στα τέλη της δεκαετίας του '70, ενώ στη δεκαετία του '80 αρχίζει η εφαρμογή των πρώτων προγραμμάτων ΠΕ σε πειραματικό επίπεδο. Η επίσημη εισαγωγή της ΠΕ στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα γίνεται στις αρχές της δεκαετίας του '90, ύστερα από ψήφιση νόμου (Ν. 1892/90 - Φ.Ε.Κ 101 τ.Α'/1990). Ο νόμος αυτός αποτελεί ορόσημο για την εφαρμογή της ΠΕ στην Ελλάδα, αφού την αναγνωρίζει πλέον ως μέρος του προγράμματος των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ένταξη της ΠΕ γίνεται στο πλαίσιο των Σχολικών Δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικών Δράσεων, όπως αυτές προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι δραστηριότητες αυτές υλοποιούνται εκτός ωρολογίου προγράμματος του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε αυτές είναι εθελοντική. Το 1991, η ΠΕ θα εισαχθεί και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Ν. 1964/91 - Φ.Ε.Κ 69 τ.Α'/1991) με ανάλογους όρους και προϋποθέσεις.

Με νομοθετικές ρυθμίσεις και υπουργικές αποφάσεις ιδρύονται και λειτουργούν και οι δύο βασικοί θεσμοί που στηρίζουν την υλοποίηση της ΠΕ στα σχολεία της χώρας, οι Υπεύθυνοι ΠΕ και τα ΚΠΕ. Στον Νόμο 1892/90 (ΦΕΚ 101/τ. Α'/31.7.1990), άρθρο 111 παρ.13, αναφέρεται ως παράδειγμα ότι «σε κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί να αποσπάται για τρία χρόνια ένας εκπαιδευτικός με απόφαση του οικείου νομάρχη, ως Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης». Στη συνέχεια ο θεσμός του Υπευθύνου ΠΕ επεκτείνεται και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα καθήκοντά του Υπευθύνου ΠΕ καθορίζονται με αποφάσεις του εκάστοτε Υπουργού ΥΠΕΠΘ και είναι πολλαπλά: διοικητικά, οργανωτικά, συντονιστικά, συμβουλευτικά.

Τα ΚΠΕ θεσμοθετήθηκαν επίσης με τον Νόμο 1892/90, ενώ ιδρύονται με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Έως σήμερα, έχουν ιδρυθεί 54 ΚΠΕ σε διάφορες περιοχές της χώρας, τα οποία στηρίζουν την ΠΕ, προσφέροντας εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες, επιμορφωτικά προγράμματα, εκπαιδευτικό υλικό, δίκτυα και συνεργασίες σε τοπικό, εθνικό και διεθνές πεδίο.

Με τις δύο πρώτες εγκυκλίους που απευθύνει το ΥΠΕΠΘ στα σχολεία (Γ1/1152/24.9.1991 και Γ2/5548/7.10.1992), ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη φυσιογνωμία της ΠΕ και δίνει τις βασικές κατευθύνσεις για την εφαρμογή της. Διευκρινίζεται ότι **η ΠΕ δεν αποτελεί ιδιαίτερο**

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

Η εγκύκλιος Γ2/5548/7.10.1992 αναγνωρίζει ότι η ΠΕ διαθέτει τις δυνατότητες και τη δυναμική να συμβάλει στην αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου και στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών. Όπως αναφέρεται στο σχετικό κείμενο, η εφαρμογή της ΠΕ εξυπηρετεί μεταξύ άλλων και την υλοποίηση των σκοπών και των στόχων των άρθρων 1 και 5 του Νόμου 1566/1985 για την εκπαίδευση, σύμφωνα με τα οποία επιδιώκεται η σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον, η παροχή γνώσεων σχετικών με τους σύγχρονους κοινωνικούς προβληματισμούς για τα επαγγέλματα και την παραγωγική διαδικασία, η διεύρυνση του συστήματος αξιών των μαθητών, η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ατομικές διαφορές και τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και η βελτίωση και ανάπτυξη των σχέσεων του ατόμου με το στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του (μέσα από την ανάπτυξη υπευθυνότητας, τη συμμετοχή σε κοινούς προβληματισμούς και την αναζήτηση λύσεων, τη συλλογική προσπάθεια, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών κ.λπ.).

Η έννοια της αειφορίας εντάσσεται, από τα μέσα της δεκαετίας του '90, στις υπουργικές αποφάσεις και τις εγκυκλίους τις σχετικές με τα ΚΠΕ και την εφαρμογή της ΠΕ στο σχολείο. Έτσι, στην Υπουργική Απόφαση Γ2/3219 του 1995 για την ίδρυση και λειτουργία 6 ΚΠΕ, αναφέρεται ως στόχος η αειφόρος ανάπτυξη. Μετά τη Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης (1997), οι αναφορές στο θέμα της αειφόρου ανάπτυξης είναι πιο συχνές, όπως για παράδειγμα στην Υπουργική Απόφαση Γ2/72942 του 2002, για την ίδρυση άλλων 14 ΚΠΕ.

Οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα ΠΕ καλούνται να αναζητήσουν το περιεχόμενο της δράσης τους στον τρέχοντα προβληματισμό για την αειφορία, να εστιάσουν στον εντοπισμό τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων και στη συνεργασία με τοπικούς φορείς, να ενημερωθούν για τα τοπικά σχέδια ανάπτυξης και να μεριμνήσουν για την κατάρτιση ενός κατάλληλου σχεδίου δράσης για τις περιβαλλοντικές ομάδες του σχολείου τους (Εγκύκλιοι Γ2/4881/11.9.1998 και Γ2/4255/22.9.1999) (Flogaitis et al. 2005, Λιαράκου 2006).

Από το 2005, το ΥΠΕΠΘ αναλαμβάνει πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της Δεκαετίας της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Ακολουθώντας το Σχέδιο Εφαρμογής της UNESCO, τα σχολικά έτη 2005-2006, 2006-2007 και 2007-2008 ονομάζονται αντίστοιχα «Έτος για το νερό», «Έτος για την κατανάλωση» και «Έτος για το δάσος». Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που ασχολούνται με τα σχολικά προγράμματα Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενθαρρύνονται να εργάζονται συνθετικά πάνω σε γνωστικές περιοχές σχετικές με το

αντίστοιχο θεματικό έτος και να καταλήγουν σε προτεινόμενες πρωτοβουλίες και δράσεις της μαθητικής κοινότητας, της τοπικής κοινωνίας ή της πολιτείας (Εγκύκλιος Γ7/105087).

3.1.2 Ο θεσμός του Υπευθύνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Ο ρόλος των Υπευθύνων ΠΕ είναι κομβικός για την ανάπτυξη της ΠΕ/ΕΑΑ στα σχολεία. Επιφορτισμένος με καθήκοντα διοικητικά, οργανωτικά, συντονιστικά και συμβουλευτικά (Εγκύκλιος Γ7/60991/19.6.2006), ο Υπεύθυνος είναι αυτός που προωθεί ουσιαστικά τις δράσεις ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο και στηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Από την παρούσα έρευνα προέκυψαν ποικίλα ζητήματα που δεν αντιμετωπίζονται ή αντιμετωπίζονται ελλιπώς κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του Υπευθύνου ΠΕ, με αποτέλεσμα να προκαλούνται μικρές ή και μεγάλες δυσκολίες στην ομαλή επιτέλεση του έργου του.

Στα ζητήματα που καταγράφηκαν περιλαμβάνεται η ανεπαρκής χρηματοδότηση, η οποία θεωρείται ότι αποδυναμώνει τον ρόλο των Υπευθύνων ΠΕ στην πράξη. Παραδειγματικά αναφέρεται η χρηματοδότηση των δράσεων επιμόρφωσης που αποτελεί ένα από τα κύρια πεδία δράσης των Υπευθύνων ΠΕ σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (Εγκύκλιος Γ7/60991/19.6.2006). Ειδικότερα, ο Υπεύθυνος ΠΕ έχει τη θεωρητική δυνατότητα να οργανώνει επιμορφωτικές δράσεις (συναντήσεις, σεμινάρια κ.ά.), κατόπιν σχετικής άδειας από την αρμόδια Διεύθυνση του ΥΠΕΠΘ, μόνος του ή σε συνεργασία με τρίτους (π.χ. Τμήματα Πανεπιστημίων, σχολικούς συμβούλους, ΚΠΕ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΤΑ, ΜΚΟ). Ωστόσο, δεν παρέχεται πάντοτε επαρκής οικονομική στήριξη στον Υπεύθυνο ΠΕ προκειμένου να σχεδιάσει και να υποστηρίξει τις επιμορφωτικές του δράσεις. Ανεπαρκής οικονομική στήριξη παρέχεται στους Υπευθύνους ΠΕ και σε ό,τι αφορά στα θεματικά δίκτυα. Συγκεκριμένα, παρότι το θεσμικό πλαίσιο παρέχει στους Υπευθύνους ΠΕ τη δυνατότητα δημιουργίας θεματικών δικτύων, η ανεπαρκής χρηματοδότηση την αναιρεί στην πράξη.

Αδυναμίες επισημαίνονται στη στελέχωση του θεσμού του Υπευθύνου ΠΕ. Σε κάθε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, προβλέπεται η απόσπαση, για τέσσερα έτη, ενός εκπαιδευτικού με οργανική θέση στη Διεύθυνση αυτή, σύμφωνα με τις διαδικασίες, τα κριτήρια και τα προσόντα που ορίζονται από τις σχετικές διατάξεις (Εγκύκλιος Γ7/60991/19.6.2006). Συγκεκριμένα, στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α', Β', Γ' και Δ' Αθήνας, Ανατολικής και Δυτικής Αττικής, Πειραιά, Αχαΐας, Κυκλάδων, Δωδεκανήσου, Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης αποσπώνται ως Υπεύθυνοι ΠΕ δύο (2) εκπαιδευτικοί ανά Διεύθυνση, με οργανική θέση σε αυτή. Συνολικά, στη χώρα υπηρετούν 118 Υπεύθυνοι ΠΕ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αλλά και σύμφωνα με τις γνώμες των Υπευθύνων ΠΕ που διατυπώθηκαν σε Συνάντηση Διαβούλευσης για τα θέματα της ΠΕ/ΕΑΑ που διοργάνωσε το ΥΠΕΠΘ, στις 15-16 Απριλίου 2008, στην Αθήνα, σε πολλές περιπτώσεις το υπάρχον προσωπικό δεν επαρκεί για να καλύψει αποτελεσματικά τα σχολεία της περιοχής ευθύνης του, είτε λόγω του αριθμού των σχολείων είτε γιατί, λόγω της μεγάλης απόστασης ή της γεωγραφικής θέσης (π.χ. νησιωτική χώρα), η πρόσβαση σε αυτά είναι δύσκολη. Επιπροσθέτως, η στελέχωση του θεσμού αντιμετωπίζει αδυναμίες που

συνδέονται κυρίως με την έλλειψη ικανών κινήτρων, τόσο οικονομικών, όσο και θεσμικών. Κατά την άποψη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, η έλλειψη κινήτρων έχει ως αποτέλεσμα το μειωμένο ενδιαφέρον για την κάλυψη αυτών των θέσεων, γεγονός που, σε ορισμένες περιπτώσεις, οδηγεί στο να μη καταλαμβάνουν τις εν λόγω θέσεις οι εκπαιδευτικοί που θα είχαν τη μεγαλύτερη δυνατότητα προσφοράς στον θεσμό.

Σε ό,τι αφορά τις υποδομές, οι Υπεύθυνοι ΠΕ στεγάζονται στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε αρκετές περιπτώσεις, παρατηρείται στενότητα χώρου και γενικότερη έλλειψη υποδομών, γεγονός που δυσχεραίνει το έργο τους.

Όσον αφορά στις αρμοδιότητες, παρόλο που ο ρόλος και τα καθήκοντα των Υπευθύνων ΠΕ των τοπικών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των απασχολούμενων εκπαιδευτικών στα ΚΠΕ καθώς και τα πεδία συνεργασίας των δύο θεσμών, έχουν ρυθμισθεί (ΦΕΚ 856/10.7.2006), συχνά παρατηρείται σύγχυση ρόλων και καθηκόντων μεταξύ Υπευθύνων ΠΕ και στελεχών των ΚΠΕ, λόγω απουσίας λεπτομερών κατευθύνσεων για την εφαρμογή στην πράξη αυτής της συνεργασίας.

Τέλος, ένα βασικό ζήτημα που συνδέεται με τον θεσμό των Υπευθύνων ΠΕ είναι εκείνο της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση είναι μια σύνθετη διαδικασία, με πολλαπλούς στόχους. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, κάθε φορέας που ασχολείται με την ΠΕ οφείλει να υποβάλλεται σε αξιολόγηση, προκειμένου να καταστεί στον ίδιο σαφές σε ποιο βαθμό επιτυγχάνει την αποστολή του, να διαπιστώσει τα δυνατά και τα αδύνατα στοιχεία των δράσεων και των προγραμμάτων του, να μπορεί να παρουσιάζει εμπειρισταωμένες αναφορές σε εξωτερικούς συνεργάτες (π.χ. υπουργείο, σχολεία) και να προσαρμόζει ανάλογα το διαχειριστικό του πλαίσιο (Powell κ.ά. 2006, Norland και Marcinkoski 2004, Margoulis και Salafsky 1998). Στην Ελλάδα, αν και η λειτουργία του θεσμού έχει συμπληρώσει μία δεκαετία, έως σήμερα δεν έχει γίνει καμία ουσιαστική προσπάθεια αξιολόγησης, ενώ το θεσμικό πλαίσιο δεν προβλέπει σχετική διαδικασία. Η ετήσια απολογιστική έκθεση που ζητείται από τους Υπευθύνους ΠΕ βασίζεται κυρίως στα δεδομένα των προγραμμάτων ΠΕ που υλοποιούνται στα σχολεία της περιοχής τους. Συγκεκριμένα, η έκθεση αυτή περιλαμβάνει, κατά βάση, αριθμητικά στοιχεία αναφορικά με τα προγράμματα που υλοποιούνται στα σχολεία του νομού, τα θεματικά δίκτυα στα οποία συμμετέχουν, τις μετακινήσεις που πραγματοποιούν οι Υπεύθυνοι ΠΕ για επιμόρφωση ή άλλο σκοπό, τις συνεργασίες που αναπτύσσουν κ.ά. Όσο και αν η εν λόγω έκθεση δίνει μια πρώτη εικόνα της λειτουργίας του θεσμού, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι υποκαθιστά την αξιολόγηση. Διαπιστώνεται λοιπόν η ανάγκη για ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης που να διασφαλίζει την ποιότητα του συνολικού έργου και των επιμέρους υπηρεσιών που προσφέρονται. Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, οι Υπεύθυνοι ΠΕ αναγνωρίζουν την ανάγκη αξιολόγησης και θα επιθυμούσαν να εφαρμόζεται συστηματικά στην πράξη.

3.1.3 Τα σχολικά προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ και το εκπαιδευτικό υλικό

Στο ελληνικό σχολείο, η ΠΕ/ΕΑΑ ταυτίζεται αποκλειστικά με την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ. Παραβλέπεται, δηλαδή, η αξία της προώθησης της ΠΕ

μέσα από το πρόγραμμα του σχολείου, τόσο το επίσημο όσο και το «κρυφό» (ή παραπρόγραμμα, όπως έχει μεταφραστεί ο όρος *hidden curriculum*). Την εφαρμογή της ΠΕ/ΕΑΑ μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχουν υιοθετήσει και τα ΚΠΕ. Παράλληλα, έχουν αναπτυχθεί θεματικά δίκτυα ΠΕ/ΕΑΑ, τα οποία αποτελούν μια μορφή οργάνωσης των σχολικών προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ διαφορετικών σχολείων.

Ειδικότερα, στα σχολεία, τα περιβαλλοντικά προγράμματα υλοποιούνται από την εποχή που θεσμοθετήθηκε η ΠΕ, και συγκεκριμένα από το 1990 για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Ν. 1982/90/ΦΕΚ 101, τ. Α 21.07.1990) και από το 1991 για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Φ16/102/Γ308/ΦΕΚ 223, τ. Β, 12.04.1991), ενώ η πιλοτική εφαρμογή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είχε ήδη αρχίσει από τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Από το 1992 (ΦΕΚ629/23.10.1992), η ΠΕ περιλαμβάνεται στις Σχολικές Δραστηριότητες, στις οποίες εντάσσονται επίσης η Αγωγή Υγείας, τα Πολιτιστικά Θέματα και η Αγωγή Σταδιοδρομίας.

Ο όρος «πρόγραμμα ΠΕ» στα σχολεία είναι ταυτόσημος με τη μέθοδο *project*. Για να υλοποιηθεί, δηλαδή, ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ απαιτείται μία ομάδα μαθητών και ένας ή δύο εκπαιδευτικοί. Τα αντικείμενα των προγραμμάτων επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που συγκροτούν την ομάδα υλοποίησης κάθε προγράμματος. Προέρχονται από θέματα του τοπικού περιβάλλοντος, χωρίς να λείπουν και περιπτώσεις που επιλέγονται περιβαλλοντικά προβλήματα παγκόσμιας κλίμακας (π.χ. η κλιματική αλλαγή). Οι θεματικές περιοχές καθορίζονται στην αρχή κάθε σχολικού έτους με σχετική εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ. Η διάρκεια των προγραμμάτων κυμαίνεται από δύο έως έξι μήνες (Εγκύκλιος 117302/Γ7/19.10.2007).

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γίνεται αποκλειστικά σε ώρες εκτός ωρολογίου προγράμματος και η συμμετοχή σε αυτά είναι προαιρετική για εκπαιδευτικούς και μαθητές (Εγκύκλιοι Γ2/4867/28-8-1992, Γ2/6411/29-11-1994, Γ2/4915/16-9-96, Γ7/117302/19-10-2007). Κάθε εκπαιδευτικός ή μαθητής μπορεί να συμμετέχει σε δύο το πολύ προγράμματα, ενώ για κάθε πρόγραμμα διατίθεται ένα δίωρο την εβδομάδα.

Όσον αφορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, από το 2005 υλοποιούνται προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ και εντός του ωρολογίου προγράμματος, με την προϋπόθεση ότι αυτά εντάσσονται στην ευέλικτη ζώνη (Φ.12.1/545/85812/Γ1 Υ.Α / 31.08.2005).

Ο Υπεύθυνος ΠΕ παρακολουθεί και στηρίζει τα υλοποιούμενα προγράμματα στην περιοχή ευθύνης του, από τον σχεδιασμό τους μέχρι την ολοκλήρωση και παρουσίασή τους. Η παρουσίαση των προγραμμάτων γίνεται στη διάρκεια ενός πολιτιστικού διήμερου, το οποίο διατίθεται στο τέλος κάθε σχολικού έτους για τη δημοσιοποίηση των προγραμμάτων των Σχολικών Δραστηριοτήτων. Ουσιαστικά, όμως, δεν εφαρμόζεται καμιά μορφή αξιολόγησης στα προγράμματα και τις δραστηριότητες του σχολείου, εκτός από την έγκρισή τους από την Επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων και στη βάση της απολογιστικής έκθεσης που οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν στον Υπεύθυνο ΠΕ. Συχνά, στα προγράμματα ΠΕ δίνεται μεγάλη έμφαση στη διαμόρφωση των τελικών παραδοτέων (εκθέσεων, φυλλαδίων, αφισών, κ.λπ.), με βάση τα οποία κρίνεται, λανθασμένα, και η ποιότητά τους.

Τα προγράμματα χρηματοδοτούνται από εθνικούς πόρους. Οι δαπάνες υλοποίησής τους βαρύνουν τις πιστώσεις του ΚΑΕ 5274 και η χρηματοδότηση κυμαίνεται συνήθως από 20-50 ευρώ ανά πρόγραμμα, ποσό απολύτως ανεπαρκές. Αξίζει να σημειωθεί, ότι στο πλαίσιο έργου εθνικής κλίμακας του ΕΠΕΑΕΚ II για τη χρηματοδότηση και υποστήριξη των προγραμμάτων ΠΕ στα σχολεία, με την επιστημονική ευθύνη του Πανεπιστημίου Αιγαίου, διάρκειας τεσσάρων ετών (2002-2006), χρηματοδοτήθηκαν συνολικά περίπου 4.400 προγράμματα, καθένα από τα οποία έλαβε χρηματοδότηση της τάξης των 2.300 ευρώ περίπου (Λέκκας κ.ά 2005).

Κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σχολικά προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ ουσιαστικά δεν έχουν θεσπισθεί. Μοναδικό κίνητρο για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι το ενδιαφέρον τους για την ΠΕ και τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ γνωρίζουν ότι θα χρειασθεί να εργαστούν στον ελεύθερο χρόνο τους (απογεύματα και Σαββατοκύριακα). Επίσης, για τις ανάγκες των προγραμμάτων ΠΕ απαιτούνται εξ ορισμού δραστηριότητες εκτός της σχολικής αίθουσας διδασκαλίας, γεγονός που συνεπάγεται αυξημένες ευθύνες για τους εκπαιδευτικούς.

Το θεσμικό πλαίσιο προβλέπει μόνο τη δυνατότητα υπερωριακής εργασίας ή συμπλήρωσης του προγράμματος ή τη χρήση μειωμένου ωραρίου έως δύο (2) ώρες ανά πρόγραμμα την εβδομάδα (και έως δύο προγράμματα), με την προϋπόθεση ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ίδιας ειδικότητας της περιοχής εργάζονται με συμπληρωμένο ωράριο. Στην πράξη, οι εκπαιδευτικοί κάνουν συνήθως χρήση της συμπλήρωσης του ωραρίου, ενώ υπερωριακή αποζημίωση δίνεται σε ελάχιστες περιπτώσεις, καθώς είναι πολύ δύσκολο έως αδύνατο να εργάζεται με συμπληρωμένο ωράριο εργασίας το σύνολο των εκπαιδευτικών της περιοχής.

Τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ, κυρίως όσον αφορά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, λειτουργούν στο περιθώριο του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς το καθημερινό μάθημα θεωρείται πολύ πιο σημαντικό του προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται πρώτα να συμπληρώσουν το ωράριο διδασκαλίας τους με μαθήματα της ειδικότητάς τους, στη συνέχεια να αναλάβουν ενισχυτική διδασκαλία και τέλος, εφόσον υπάρχουν διαθέσιμες ώρες, να συμμετάσχουν σε προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ. Για όλους αυτούς τους λόγους, τα υλοποιούμενα προγράμματα είναι πολύ λίγα και το ποσοστό των συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών εξαιρετικά μικρό.

Κάθε σχολικό έτος, συνήθως, συμμετέχουν σε προγράμματα ΠΕ διαφορετικοί μαθητές. Η συμμετοχή ή μη των μαθητών εξαρτάται, κυρίως, από την προθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν κάποιο πρόγραμμα. Τα προγράμματα έχουν διαφορετικό αντικείμενο κάθε σχολικό έτος, το οποίο, συνήθως, δεν έχει σχέση με το πρόγραμμα της προηγούμενης χρονιάς. Ως εκ τούτου, εμφανίζεται ένα έλλειμμα συνοχής και συνέχειας των προγραμμάτων που υλοποιούνται σε σχέση με τα θέματα, τους συμμετέχοντες και τις σχολικές περιόδους. Δεν υπάρχει ένας κεντρικός προσανατολισμός των προγραμμάτων, ενώ το γενικότερο πλαίσιο δεν συμβάλλει στη βαθμιαία αλλαγή της συνολικής σχολικής λειτουργίας προς την κατεύθυνση της ΕΑΑ.

Πέρα από τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ που υλοποιούνται με τη μορφή project εκτός του Αναλυτικού Προγράμματος, το θεσμικό πλαίσιο δεν προβλέπει παρεμβάσεις μέσω των διδασκόμενων μαθημάτων. Βέβαια, τα νέα σχολικά βιβλία, ιδιαιτέρως εκείνα του Δημοτικού Σχολείου, έχουν πλέον ενσωματώσει ορισμένες έννοιες της αειφορίας και του περιβάλλοντος και μερικές από τις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται για την ΠΕ. Έχει πραγματοποιηθεί δηλαδή, το πρώτο «πρασίνισμα» του Αναλυτικού Προγράμματος. Όμως, σε μεγάλο βαθμό η ΠΕ/ΕΑΑ εξακολουθεί να μη συνδέεται άμεσα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα διδασκόμενα μαθήματα, γεγονός που την καθιστά περιθωριακή στο πρόγραμμα του σχολείου. Έτσι, ακυρώνεται η δυνατότητά της να αποτελέσει μοχλό για τον αναγκαίο προσανατολισμό της εκπαίδευσης προς την ΕΑΑ και ταυτόχρονα για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, θέση που έχει υποστηριχθεί από διεθνείς οργανισμούς από τα πρώτα στάδια της ΠΕ (UNESCO 1978) έως και πρόσφατα (UNESCO 2004), καθώς και από διακεκριμένους επιστήμονες (Posch 1999, Rauch 2002).

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης των προγραμμάτων δεν προβλέπεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ΠΕ/ΕΑΑ ή/και στο θεματικό αντικείμενο του προγράμματος που υλοποιούν. Τα μεγάλα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο των ΕΠΕΑΕΚ I και II δεν συνδέθηκαν άμεσα με τα προγράμματα που διεξάγονταν στα σχολεία. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι:

α) Επιμορφωτικά προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ για εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους πραγματοποιούν και τα ΚΠΕ (σε κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα των ΚΠΕ καλούνται για επιμόρφωση έως και δύο εκπαιδευτικοί από τους νομούς εμπέλειάς του). Ωστόσο, η επιμόρφωση αυτή είναι περιστασιακή και αποκομμένη από τη διδακτική πράξη, οι εκπαιδευτικοί απομακρύνονται από το σχολείο και την έδρα τους και έχει σχετικά μεγάλο κόστος.

β) Επιμορφωτικές συναντήσεις, ιδιαίτερα με εκπαιδευτικούς που δεν έχουν προηγούμενη πείρα στην υλοποίηση προγραμμάτων, μπορεί να οργανώνει και ο Υπεύθυνος ΠΕ, μετά από σχετική άδεια από την αρμόδια Διεύθυνση του ΥΠΕΠΘ, σε συνεργασία με τρίτους, με όλες τις δυσκολίες που αναφέρθηκαν στην Ενότητα 3.1.2.

Ανακεφαλαιώνοντας για τα σχολικά προγράμματα, διαπιστώνεται ότι, μετά από πολλά έτη εφαρμογής της ΠΕ και υλοποίησης προγραμμάτων στο ελληνικό σχολείο, υπάρχουν προβλήματα, που δημιουργούνται κυρίως από το γεγονός ότι η ΠΕ/ΕΑΑ δεν αποτελεί προτεραιότητα για το σχολείο, λειτουργεί στο περιθώριο του σχολικού (αναλυτικού και ωρολογίου) προγράμματος, υλοποιείται από εκπαιδευτικούς που δεν είναι πάντοτε επαρκώς επιμορφωμένοι, ο χαρακτήρας της είναι προαιρετικός και τα προγράμματα υλοποιούνται εκτός ωρολογίου προγράμματος.

Ως αποτέλεσμα σημειώνονται ελλείψεις και αδυναμίες, όπως οι παρακάτω:

- Μικρός αριθμός προγραμμάτων ΠΕ που υλοποιούνται σε κάθε νομό. Για παράδειγμα, υπάρχουν μαθητές που δεν έχουν συμμετάσχει ποτέ σε πρόγραμμα ΠΕ, ενώ στην καλύτερη των περιπτώσεων, ορισμένοι στη διάρκεια της σχολικής τους ζωής έλαβαν μέρος σε ένα ή δύο το πολύ προγράμματα.
- Πτωχική τάση του αριθμού των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ στο σχολείο τα τελευταία έτη.
- Αποσπασματική εστίαση των προγραμμάτων ΠΕ σε θέματα τα οποία άπτονται με των περιβαλλοντικών ζητημάτων, αλλά δε συμβάλλουν στη

βαθμιαία αλλαγή της συνολικής σχολικής λειτουργίας προς την κατεύθυνση της ΕΑΑ.

- Έλλειμμα συνοχής και συνέχειας των προγραμμάτων ΠΕ που υλοποιούνται μεταξύ διαφόρων θεμάτων, τάξεων, σχολικών περιόδων και συμμετεχόντων, χωρίς κεντρικό προσανατολισμό.
- Έλλειμμα λειτουργικής σύνδεσης των προγραμμάτων ΠΕ με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και απουσία επιμορφωτικών δράσεων που μπορούν να στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων τους.
- Απουσία κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς ώστε να εμπλακούν σε προγράμματα ΠΕ, εκτός από το καθαρά προσωπικό ενδιαφέρον τους για την ΠΕ και τους μαθητές.
- Απουσία άμεσης σύνδεσης με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αφού τα προγράμματα γίνονται με τη μορφή projects και απουσιάζουν οι διδακτικές παρεμβάσεις, στο πλαίσιο των μαθημάτων.
- Έμφαση στη διαμόρφωση τελικών παραδοτέων (εκθέσεων, φυλλαδίων, αφισών, κλπ.) έναντι του ουσιαστικού αποτελέσματος που παράγεται.
- Απουσία αξιολόγησης των προγραμμάτων ενταγμένης σε ένα μακροπρόθεσμο πλαίσιο που να συνάδει με τον μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας.

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό το σχετικό με την ΠΕ/ΕΑΑ, τα τελευταία έτη έχει παραχθεί πληθώρα υλικού από ποικίλους φορείς, όπως ΜΚΟ, πανεπιστήμια, ερευνητικούς οργανισμούς, εκδοτικούς οίκους, Διευθύνσεις Εκπαίδευσης με την ευθύνη των αντίστοιχων Υπευθύνων ΠΕ, ΚΠΕ. Το υλικό αυτό έχει ποικίλες μορφές (έντυπο, οπτικοακουστικό, εκπαιδευτικά πακέτα, εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.ά.). Επί το πλείστον, πρόκειται για εκπαιδευτικό υλικό που έχει προέλθει μέσα από τη γνώση και την πείρα ανθρώπων που ασχολούνται πολλά έτη με την ΠΕ/ΕΑΑ.

Στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ I πραγματοποιήθηκε προμήθεια, σχεδιασμός και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Ειδικότερα:

- α) Παρήχθη εκπαιδευτικό υλικό με πρωτοβουλία επιλεγμένων ΚΠΕ και σε συνεργασία με άλλους φορείς.
- β) Έγινε προμήθεια εκπαιδευτικού υλικού που είχε παραχθεί από τρίτους (κυρίως ΜΚΟ), το οποίο και απεστάλη στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της χώρας, στα ΚΠΕ, σε επιλεγμένες βιβλιοθήκες. Εκτιμάται ότι αγοράστηκαν και διατέθηκαν 4.000 CD-ROM και 18.000 εκπαιδευτικά πακέτα ποικίλης θεματολογίας (ντοσιέ, διαφάνειες, εκπαιδευτικά παιχνίδια).
- γ) Σχεδιάστηκαν 12 θεματικά πακέτα εκπαιδευτικού υλικού για την ΠΕ από συμπράξεις φορέων με ευθύνη Πανεπιστημίων. Το υλικό αυτό, δυστυχώς, δεν παρήχθη σε ανάτυπα, με αποτέλεσμα να μην είναι διαθέσιμο προς χρήση στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Στο ΕΠΕΑΕΚ II και ειδικότερα, στο Μέτρο 2.6, Ενέργεια 2.6.1, στην *Κατηγορία Πράξεων α: Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, στην *Κατηγορία Πράξεων δ: Εκπαιδευτικό υλικό Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, καθώς και στην *Κατηγορία Πράξεων η: Προγράμματα σε προστατευόμενες περιοχές φυσικού περιβάλλοντος*, προβλεπόταν η αξιολόγηση, αγορά, παραγωγή και αναπαραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Με μια πρώτη αποτίμηση της προόδου που επιτεύχθηκε, στην *Κατηγορία Πράξεων (α)*, αρκετά ΚΠΕ παρήγαγαν εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. ΚΠΕ Καστοριάς,

ΚΠΕ Ανατολικού Ολύμπου), στην Κατηγορία Πράξεων (δ), υπήρξε σχετική προκήρυξη για τη δημιουργία ενός ενιαίου μεγάλου εκπαιδευτικού υλικού, η διαδικασία όμως δεν ολοκληρώθηκε και στην Κατηγορία Πράξεων (η), δημοσιεύθηκε σχετική πρόσκληση και εντάχθηκαν πράξεις σχετικές με την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για τις προστατευόμενες περιοχές. Επιπρόσθετα, σε εξέλιξη βρίσκεται έργο με τίτλο «Εκπαιδευτικό υλικό - Παιχνίδι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», το οποίο περιλαμβάνει ενημερωτικό κείμενο και παιχνίδι με τίτλο «Κάρτα - Τροχός για την υπερθέρμανση του Πλανήτη». Το έργο «Δημιουργία Ηλεκτρονικού Εκπαιδευτικού Υλικού ΠΕ» με τελικό δικαιούχο το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, παρότι έχει ενταχθεί και χρηματοδοτηθεί, προς το παρόν δεν εξελίσσεται.

Από την έρευνα που διενεργήθηκε προκύπτει ότι το υφιστάμενο εκπαιδευτικό υλικό για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο κρίνεται ικανοποιητικό, τόσο σε αριθμό όσο και σε θεματολογία και, για τον λόγο αυτό, δεν καθίσταται επιτακτική η παραγωγή συμπληρωματικού υλικού. Έλλειψη επαρκούς υλικού ΠΕ παρατηρείται για το Νηπιαγωγείο η οποία προτείνεται να αντιμετωπισθεί με δημιουργία σχετικού υλικού μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013». Ταυτοχρόνως προκύπτει ότι, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν χρήσιμο και αναγκαίο να επιμορφωθούν ώστε να αξιοποιούν υφιστάμενο εκπαιδευτικό υλικό στην καθημερινή τους πρακτική ή να μπορούν να το χρησιμοποιήσουν ως πηγή έμπνευσης και βάση για την ανάπτυξη υλικού προσαρμοσμένου στις δικές τους ανάγκες.

3.1.4 Εκπαιδευτικά προγράμματα και θεματικά σχολικά δίκτυα

Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (ΥΑ Γ7/115926/20-10-2005), τα σχολεία μπορούν να εντάξουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ σε σχολικά δίκτυα με θέμα σχετικό με το αντικείμενο των προγραμμάτων. Γενικώς, τα δίκτυα ΠΕ/ΕΑΑ αποτελούν μια μορφή οργάνωσης των σχολικών προγραμμάτων ΠΕ που αποσκοπεί στην ανάπτυξη επικοινωνιακού πλαισίου μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών διαφόρων σχολείων και περιοχών, στην ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων για το θεματικό αντικείμενο του δικτύου, στη συστηματική επιστημονική, μεθοδολογική και παιδαγωγική στήριξη των σχολικών περιβαλλοντικών ομάδων, στην ανάληψη οργανωμένων δράσεων προστασίας του περιβάλλοντος κ.ά.

Ο συντονιστής ενός δικτύου μπορεί να προέρχεται από τα ΚΠΕ ή από τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (μέσω των Υπευθύνων ΠΕ), ενώ πολλά δίκτυα ΠΕ δημιουργήθηκαν με πρωτοβουλία ΜΚΟ. Η εμβέλεια των θεματικών σχολικών δικτύων ΠΕ/ΕΑΑ μπορεί να είναι τοπική, περιφερειακή, εθνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια. Σε κάθε δίκτυο συμμετέχουν από 20 έως 120 σχολεία. Η διάρκεια των εργασιών κάθε δικτύου είναι τριετής.

Το σχολικό έτος 2007-2008 εγκρίθηκαν από το ΥΠΕΠΘ 28 θεματικά δίκτυα εθνικής εμβέλειας, 20 εκ των οποίων συντονίζονται από ΚΠΕ και 8 από Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, σε συνεργασία, ως επί το πλείστον, με ΜΚΟ. Όπως αναλύθηκε και ανωτέρω (Ενότητα 3.1.2), η διαφορά αυτή αποδίδεται κυρίως στην έλλειψη

χρηματοδότησης των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης για την ανάπτυξη και υποστήριξη θεματικών δικτύων.

Στην παρούσα έρευνα καταγράφηκαν αρκετές αδυναμίες και προβλήματα ως προς τη λειτουργία των δικτύων.

Μία σημαντική αδυναμία αφορά στην έλλειψη επικοινωνίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών που συμμετέχουν στο θεματικό δίκτυο. Συγκεκριμένα, μέχρι στιγμής η επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών των απομακρυσμένων σχολείων που ανήκουν στο ίδιο δίκτυο είναι από ελάχιστη έως ανύπαρκτη, ενώ και η επικοινωνία των εκπαιδευτικών που συντονίζουν τις δραστηριότητες στα σχολεία τους είναι εξαιρετικά περιορισμένη.

Το Διαδίκτυο και η σύγχρονη τεχνολογία, που μπορεί να έχει πρωτεύοντα ρόλο στην επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών απομακρυσμένων σχολείων, καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών και του συντονιστικού φορέα, δεν έχουν ακόμη αξιοποιηθεί εκτεταμένα (Φέρμελη & Βαβούρη 1999).

Άλλοι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη λειτουργία των δικτύων είναι ο μεγάλος αριθμός σχολείων που δύναται να συμμετάσχουν σε ένα δίκτυο, καθώς και η εκτεταμένη χρονική διάρκεια των εργασιών, η οποία, τις περισσότερες φορές, έχει ως αποτέλεσμα την αποχώρηση μεγάλου αριθμού σχολείων από το δίκτυο, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν σχολείο (Flogaitis, Liarakou & Daskolia 2005).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι, στην πράξη, η «δικτύωση» των σχολείων δεν γίνεται με ουσιαστικό τρόπο, δεδομένου ότι οι μαθητές διαφορετικών σχολείων δεν έρχονται σε επαφή μεταξύ τους και η υποστήριξη των σχολείων είναι πολύ περιορισμένη. Η εκπαίδευση των μαθητών γίνεται στο σχολείο τους, δηλαδή οι μαθητές που συμμετέχουν σε θεματικά δίκτυα πραγματοποιούν, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους, ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ, το οποίο απλώς εντάσσεται στη θεματολογία του δικτύου.

Ωστόσο, τα δίκτυα μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ΠΕ/ΕΑΑ. Η δικτύωση, τόσο εκπαιδευτικών που ανήκουν στο ίδιο σχολείο, όσο και εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολείων, οι οποίοι εργάζονται με κοινό στόχο την προώθηση της ΕΑΑ, αποτελεί στην πραγματικότητα την οργάνωση και λειτουργία «κοινοτήτων μάθησης». Πρόκειται για μια δράση που μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή της παραδοσιακής αντίληψης του σχολείου, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί εργάζονται απομονωμένοι ο ένας από τον άλλον. Η λειτουργία κοινοτήτων μάθησης είναι μια πρακτική η οποία, από τη δεκαετία του '90 και μετέπειτα, βρίσκει πολλές εφαρμογές στην εκπαίδευση. Οι κοινότητες αυτές θεωρείται ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και, γενικότερα, έχουν τη δυναμική να φέρουν ουσιαστικές αλλαγές και να προωθήσουν αποτελεσματικά καινοτομίες για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνει ο Eaker et al. (2002), η λειτουργία κοινοτήτων μάθησης είναι η μεγαλύτερη ελπίδα για την αλλαγή της αντίληψης του σχολείου σε πολλά επίπεδα, όπως η συνεργασία, η δημιουργία κοινού οράματος, κοινών στόχων και αξιών, η μάθηση, η αλλαγή των απόψεων για την ηγεσία, η επίτευξη σχεδίων αλλαγής του σχολείου κ.ά.

3.1.5 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Σε μια εποχή που οι ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές αντανακλούν στο σχολείο και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παίζει καθοριστικό ρόλο για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά και για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων (Hargreaves & Fullan 1993). Ειδικότερα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ αποτελεί μια σύγχρονη αναγκαιότητα, καθώς η ΠΕ/ΕΑΑ, ως θεματικό πεδίο, έχει εξ ορισμού σύνθετους στόχους και διεπιστημονικό χαρακτήρα, εισάγει νέες έννοιες, υιοθετεί καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και χρησιμοποιεί πρωτοποριακά εργαλεία αξιολόγησης.

Μέχρι στιγμής, στην Ελλάδα έχουν υλοποιηθεί μεγάλα επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς στην ΠΕ/ΕΑΑ, στο πλαίσιο των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ Ι και ΙΙ. Στο ΕΠΕΑΕΚ Ι, επιμόρφωση στην ΠΕ παρείχαν τα Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Κέντρα (ΠΕΚ), τα ΚΠΕ, οι Υπεύθυνοι ΠΕ, τα Πανεπιστήμια και άλλοι φορείς. Χρηματοδοτήθηκαν επιμορφωτικά σεμινάρια ΑΕΙ και ΚΠΕ και σε διάστημα δύο ετών, αναπτύχθηκαν 78 συνολικά επιμορφωτικά προγράμματα (διάρκειας 35 ωρών το καθένα) για εκπαιδευτικούς όλων των διευθύνσεων της χώρας. Στα σεμινάρια που διοργανώθηκαν από τα Πανεπιστήμια επιμορφώθηκαν 3.500 εκπαιδευτικοί και στα σεμινάρια που διοργάνωσαν τα ΚΠΕ (85 συνολικά) περί τους 6.000. Παράλληλα, στο πλαίσιο των δράσεων ευαισθητοποίησης, ενισχύθηκε η διεξαγωγή 9 θεματικών συνεδρίων ΠΕ.

Στο ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, η επιμόρφωση αποτελεί αντικείμενο του Μέτρου 2.6, Ενέργεια 2.6.1, *Κατηγορία Πράξεων α: Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Κατηγορία Πράξεων γ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών ΠΕ*. Στο πλαίσιο της τελευταίας Κατηγορίας Πράξεων, σε εξέλιξη βρίσκεται σχετικό έργο επιμόρφωσης. Το έργο αυτό προβλέπει την επιμόρφωση 10.000 ατόμων σε επιμορφωτικά σεμινάρια τριών κατηγοριών: α) βασική επιμόρφωση εκπαιδευτικών, β) επιμόρφωση εκπαιδευτικών που είναι ήδη βασικά επιμορφούμενοι και εφαρμόζουν προγράμματα στο σχολείο και γ) επιμόρφωση στελεχών ΠΕ.

Στο πλαίσιο της Κατηγορίας Πράξης (α), υλοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα διαφόρων επιπέδων (1^ο, 2^ο και 3^ο επιπέδου) από τα ΚΠΕ. Σε αυτά που έχουν ήδη υλοποιηθεί έως σήμερα υπολογίζεται ότι επιμορφώθηκαν 40.373 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ακόμα, επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΑΑ μπορούν να προσφέρουν και οι Υπεύθυνοι ΠΕ, αν και, όπως ήδη έχει επισημανθεί, αυτό αποδεικνύεται στην πράξη ιδιαίτερα δύσκολο, λόγω έλλειψης σχετικής χρηματοδότησης.

Εκτός από την επιμόρφωση που παρέχεται στο πλαίσιο των ανωτέρω Κατηγοριών Πράξεων, η ΠΕ/ΕΑΑ περιλαμβάνεται και στο υποχρεωτικό πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, το οποίο οργανώνεται

από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ). Οι ώρες, ωστόσο, που αφιερώνονται στην ΠΕ/ΕΑΑ στα προγράμματα αυτά είναι ελάχιστες (1-2 ώρες).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι, ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) (www.oepk.gr), ο οποίος θεσμικά είναι ο συντονιστής μιας εθνικής στρατηγικής για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μέχρι στιγμής δεν έχει ασχοληθεί με την επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΑΑ.

Ανάμεσα στις ελλείψεις που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ στη χώρα μας θα πρέπει να σημειωθεί η απουσία «εσωτερικής» και ενταγμένης σε συγκεκριμένο πλαίσιο επιμόρφωσης, είτε πρόκειται για ενδοσχολική, είτε για ενδο-επιμόρφωση των Υπευθύνων ΠΕ και των παιδαγωγικών ομάδων των ΚΠΕ.

Επίσης, παρά το γεγονός ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση εφαρμόζεται τα τελευταία έτη από διάφορους φορείς (π.χ. ΕΚΕΠΣ, ΙΔΕΚΕ) για τη διδασκαλία αρκετών θεματικών αντικειμένων, τα επιμορφωτικά προγράμματα στην ΠΕ/ΕΑΑ, που έχουν έως σήμερα υλοποιηθεί, δεν την έχουν συμπεριλάβει στον σχεδιασμό τους.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν ήδη υλοποιηθεί, επίσημα στοιχεία δεν έχουμε στη διάθεσή μας. Κρίνεται ωστόσο σκόπιμο να επισημανθούν ορισμένα γνωρίσματα που έχουν τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα στην ΠΕ/ΕΑΑ, τα οποία γενούν ερωτήματα ως προς την αποτελεσματικότητα των εν λόγω προγραμμάτων Πιο συγκεκριμένα:

- Δεν προηγείται έρευνα αναγκών, ενώ είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί, παρά την πείρα τους στην αντίληψη της σχολικής πραγματικότητας, είναι εκείνοι που γνωρίζουν και βιώνουν καλύτερα τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος, και επομένως, οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι συνάρτηση των διαπιστωμένων αναγκών τους. Η απουσία έρευνας αναγκών έχει ως αποτέλεσμα ελλείψεις στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν ούτε στον σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική (Παπαπροκοπίου 2002).
- Τα επιμορφωτικά προγράμματα, τις περισσότερες φορές, οργανώνονται και σχεδιάζονται από άτομα που δεν έχουν γνώσεις σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην ΠΕ/ΕΑΑ.
- Στα επιμορφωτικά προγράμματα κυριαρχούν, συχνά, οι διαλέξεις ακαδημαϊκού τύπου, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται σε αυτόν του παθητικού δέκτη. Οι επιμορφωτές γνωρίζουν μεν το επιστημονικό αντικείμενο, συχνά όμως «ξεχνούν» ότι απευθύνονται σε ενήλικες, οι οποίοι πρέπει να προσεγγίζονται με διαφορετικές διδακτικές τεχνικές. Αυτού του τύπου η επιμόρφωση έρχεται σε αντίθεση, αφενός με τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Βασάλα & Μότσιοις 2007), αφετέρου με τις βασικές αρχές της ίδιας της ΠΕ/ΕΑΑ, ανάμεσα στις οποίες είναι η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Το κύριο ζητούμενο, εξάλλου, στην ΠΕ/ΕΑΑ δεν είναι η απόκτηση γνώσεων, καθώς οι επιστημονικές γνώσεις δεν είναι η μόνη προϋπόθεση για την αλλαγή των στάσεων.

- Οι επιμορφωτές, στην πλειονότητά τους, δεν είναι πιστοποιημένοι για τη διδασκαλία ενηλίκων και ειδικότερα για τη διδασκαλία ενηλίκων σε θέματα ΠΕ/ΕΑΑ, αφού δεν υπάρχει σχετικό Μητρώο Επιμορφωτών ΠΕ/ΕΑΑ.
- Ο χρόνος και ο τόπος πραγματοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων δημιουργεί συχνά πρόβλημα στους επιμορφούμενους (απογευματινές ώρες, αμέσως μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου στις πρωτεύουσες των νομών που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί ή ακόμα και των γειτονικών νομών που συνήθως απέχουν πολλά χιλιόμετρα από τον τόπο εργασίας και κατοικίας των εκπαιδευτικών καθώς και Σαββατοκύριακα).
- Ο χώρος υλοποίησης των προγραμμάτων (σχολικές αίθουσες με άβολα για τους ενήλικες θρανία, έλλειψη εποπτικού υλικού και θέρμανσης, ακατάλληλα διαμορφωμένοι χώροι για βιωματικές διδασκαλίες) δίνει συχνά στα επιμορφωτικά προγράμματα «σχολικά» γνωρίσματα, που δεν συμβαδίζουν με την εκπαίδευση ενηλίκων.

Όλα τα ανωτέρω, σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που προκύπτουν από τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν αλλάζουν εύκολα, οδηγούν ορισμένους εκπαιδευτικούς να αντιστέκονται στις μαθησιακές αλλαγές, υιοθετώντας διάφορους μηχανισμούς παραίτησης ή άμυνας. Έτσι, τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν επιτυγχάνουν σε επαρκή βαθμό τους στόχους τους, με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί δεν καθίστανται ικανοί, μετά το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας, να προσεγγίζουν θέματα ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο τους με την αναμενόμενη επιτυχία.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί διατύπωσαν, στο πλαίσιο της έρευνας που διεξήχθη για το παρόν έργο, εξέφρασαν επιφυλάξεις σε σχέση με την ποιότητα των επιμορφωτικών σεμιναρίων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II (το πρόγραμμα βρίσκεται σε εξέλιξη και αναμένεται να ολοκληρωθεί πριν το τέλος του 2008). Ειδικότερα διατύπωσαν ενστάσεις σε σχέση με:

α) *Τη θεματολογία:* Περιορίσθηκε σε έννοιες και θέματα των Φυσικών Επιστημών, δεν προσεγγίστηκαν σύγχρονα ζητήματα, όπως π.χ. η αειφορία, οι οικονομικές και κοινωνικές διαστάσεις του περιβάλλοντος.

β) *Τη μεθοδολογία:* Η επιμόρφωση στηρίχθηκε σε εισηγήσεις αποκλειστικά ενημερωτικού χαρακτήρα, υπήρχε απουσία του βιωματικού και συμμετοχικού χαρακτήρα, έλλειψη συζήτησης και προβληματισμού, και γενικότερα απέκλινε από τη διαδικασία που ακολουθείται στην ΠΕ/ΕΑΑ.

γ) *Τους επιμορφωτές:* Η επιμόρφωση έγινε από ακαδημαϊκούς δασκάλους σε διάφορα αντικείμενα, κυρίως των Φυσικών Επιστημών, η πλειονότητα των οποίων δεν είχε σχέση με την ΠΕ/ΕΑΑ. Διαπιστώθηκαν απουσία σύνδεσης με την εκπαιδευτική πράξη και έλλειψη αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς.

δ) *Την οργάνωση:* Ο τρόπος οργάνωσης ήταν συγκεντρωτικός, με επίκεντρο την Αθήνα, και δεν λήφθηκαν υπόψη οι κατά Περιφέρειες και κατά τόπους επιμορφωτικές ανάγκες. Διατυπώθηκαν ενστάσεις ως προς τον συντονισμό και την επιλογή του χρόνου διεξαγωγής των σεμιναρίων, ενώ κρίθηκαν ακατάλληλοι και αρκετοί από τους χώρους διεξαγωγής τους.

Αντίστοιχα, όσον αφορά στην προσφορά των ΚΠΕ στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ, η οποία αποτελεί μια θεσμικά κατοχυρωμένη διάσταση του έργου τους, δεν έχουμε στη διάθεσή μας επίσημα στοιχεία που να απορρέουν από κάποιου είδους αξιολόγηση. Εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν

επιφυλάξεις ως προς την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης που παρέχεται από τα ΚΠΕ, τόσο σε εκπαιδευτικούς, όσο και στα στελέχη ΠΕ. Παρά την ελκυστικότητα των χώρων των ΚΠΕ σε σύγκριση με τις σχολικές αίθουσες και την εκτίμηση ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρουν τα ΚΠΕ κυμαίνονται από λιγότερο καλά έως πολύ καλά, η άποψη που επικράτησε είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα των ΚΠΕ είναι σε μεγάλο βαθμό περιστασιακού και ευκαιριακού χαρακτήρα, δεν εξασφαλίζουν τη συνέχεια και τη διάρκεια της επιμόρφωσης και δεν απευθύνονται σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών.

Παρά την κριτική που άσκησαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα στα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί έως σήμερα, εξακολουθούν να θεωρούν την επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΑΑ απαραίτητη. Αναγνωρίζουν, επίσης, ως αναγκαιότητα την κατάρτιση όλων όσων εμπλέκονται με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ΠΕ/ΕΑΑ. Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά απέναντι σε ένα μοντέλο επιμόρφωσης που θα περιλαμβάνει και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

3.2 Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

3.2.1 Ιστορική αναδρομή στην πορεία των ΚΠΕ

3.2.1.1 Ο θεσμός των ΚΠΕ στον κόσμο

Ο όρος «περιβαλλοντικό κέντρο» είναι ιδιαιτέρως ευρύς και αναφέρεται σε ένα μεγάλο φάσμα εξωσχολικών κέντρων, οι σκοποί, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και η οργάνωση των οποίων ποικίλουν (ακόμα και ανάμεσα σε κέντρα της ίδιας κατηγορίας), ανάλογα με τους λόγους για τους οποίους ιδρύθηκαν, τη φιλοσοφία όσων εμπλέκονται στη λειτουργία τους, την περιοχή στην οποία βρίσκονται, το κοινό στο οποίο απευθύνονται, τη χρηματοδότηση που λαμβάνουν, κ.λπ. Ενδεικτική είναι και η ποικιλία των ονομασιών που απαντά στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως ως παράδειγμα «*Nature Centres*», «*Nature Science Centres*», «*Urban Studies Centres*», «*Outdoor Education Centres*», «*Residential Nature Centres*», «*Field Study Centres*», «*Nature Conservation Centres*», «*Rural Centres*» κ.ά.

Ιδρυτές τέτοιων κέντρων είναι κρατικοί φορείς, τοπικοί φορείς, καθώς και ΜΚΟ και μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί με ειδικά ενδιαφέροντα. Ορισμένα από τα κέντρα αυτά απευθύνονται μόνο σε σχολεία, ενώ άλλα και στο ευρύτερο κοινό. Επίσης, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προσφέρουν στους επισκέπτες ποικίλουν σε είδος και σε χρονική διάρκεια.

Επιχειρώντας τη διάκριση ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες περιβαλλοντικών κέντρων, αυτά κατατάσσονται στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες: *Κέντρα της Φύσης*, *Κέντρα Μελέτης Αστικού Περιβάλλοντος*, *Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* και *Περιβαλλοντικά Εργαστήρια*.

Τα *Κέντρα της Φύσης* διαθέτουν μακρά παράδοση. Στη Μεγάλη Βρετανία, έκαναν την εμφάνισή τους στη δεκαετία του '30 και γνώρισαν τη μεγάλη ακμή τους στη δεκαετία του '60. Η ίδρυσή τους σχετίζεται με τις επικρατούσες αξίες σχετικά με το περιβάλλον και τα ευρύτερα κοινωνικά και εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα. Πιο συγκεκριμένα, συνδέονται με τα κινήματα για προστασία της φύσης και με προοδευτικές τάσεις στην εκπαίδευση, όπως την εκπαίδευση έξω από το σχολείο (outdoor education), την επί τόπου μελέτη (field studies) και τη μελέτη περιβάλλοντος (environmental studies).

Στην ίδια κατηγορία θα μπορούσαν, επίσης, να συμπεριληφθούν τα λεγόμενα αγροτικά κέντρα (rural centers), καθώς και τα αστικά αγροκτήματα (city farms), που έχουν ως κύριο σκοπό την εξοικείωση των επισκεπτών τους (μαθητές και ευρύτερο κοινό) με τον αγροτικό τρόπο ζωής.

Τα *Κέντρα Μελέτης Αστικού Περιβάλλοντος* είναι νεότερα από τα *Κέντρα της Φύσης*. Στη Βρετανία, για παράδειγμα, αναπτύχθηκαν στη δεκαετία του '70 και οι λόγοι της ίδρυσής τους ήταν κυρίως κινήματα για την αναβάθμιση του αστικού περιβάλλοντος και οι προοδευτικές τάσεις στην εκπαίδευση. Τα κέντρα αυτά εστιάζονται κυρίως

στη μελέτη του τοπικού περιβάλλοντος και στις αλλαγές όσον αφορά στην ποιότητα της ζωής, τις προσφερόμενες κοινωνικές παροχές κ.ά. Ασχολούνται ακόμη με προβλήματα όπως η ανεργία, ο ρατσισμός, η μέριμνα για τους ηλικιωμένους. Επιδιώκουν τη συνεργασία πολλών κοινωνικών ομάδων, όπως σχολείων, δημοσίων υπηρεσιών (π.χ. πολεοδομικού σχεδιασμού), ειδικών (π.χ. αρχιτεκτόνων), ΜΚΟ κ.ά. και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για τις όποιες αλλαγές συντελούνται στο τοπικό περιβάλλον.

Τις τελευταίες δεκαετίες εμφανίζονται δύο ακόμα κατηγορίες κέντρων, τα *Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* και τα *Περιβαλλοντικά Εργαστήρια*. Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ιδρύονται κυρίως από Πανεπιστήμια, αλλά και από άλλους εκπαιδευτικούς φορείς. Οι σκοποί τους ποικίλουν και συναρτώνται κυρίως με τις επιδιώξεις των ιδρυτικών φορέων. Σε πολύ γενικές γραμμές, επιδιώκουν την προώθηση της ΠΕ και της έρευνας, τη συλλογή και διάδοση πληροφοριών, την επίτευξη συνεργασιών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, την παροχή εκπαίδευσης κλπ.

Τέλος, στην κατηγορία των *Περιβαλλοντικών Εργαστηρίων* περιλαμβάνονται κέντρα τα οποία ιδρύονται από διάφορους φορείς (π.χ. Πανεπιστήμια), με σκοπό την παροχή ευκαιριών για τη διερεύνηση περιβαλλοντικά κατάλληλων τρόπων ζωής, όπως οι εναλλακτικές τεχνολογίες, η ανακύκλωση και επανάχρηση υλικών, οι βιολογικές καλλιέργειες, οι μεταφορές κ.λπ.

Το 2005, διεξήχθη έρευνα, στο πλαίσιο προγράμματος χρηματοδοτούμενου από την Ευρωπαϊκή Ένωση, από τους M. Mayer, F. Paglino, S. Bertolini, P. Tamburini, με σκοπό τη διερεύνηση της ποιότητας των δραστηριοτήτων Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Ευρώπη (Quality Criteria for Environmental Education Centers in Europe INFEA, CEA-A21). Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εργαζόμενοι σε 100 ΚΠΕ χωρών της Ευρώπης και ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις που συγκέντρωναν πληροφορίες για τα εξής πεδία:

- τύπος κέντρων, σκοποί, πηγές χρηματοδότησης, κοινό,
- δραστηριότητες,
- ποιότητα παρεχόμενων υπηρεσιών ,
- αντίληψη της «καλής ποιότητας» στη λειτουργία.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής, στην Ευρώπη υπάρχουν διαφορετικές δομές που αυτοαποκαλούνται ΚΠΕ: «πράσινες» τάξεις, κέντρα διαμονής, κέντρα σε πάρκα, σχολικά αγροκτήματα, μουσεία για την επιστήμη και οικομουσεία, εκθέσεις, βοτανικοί κήποι κ.ά. Η έκθεση τα κατατάσσει σε πέντε κατηγορίες, ανάλογα με τους στόχους και το είδος των δραστηριοτήτων τους:

- Κέντρα που έχουν ως κύριο σκοπό την ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση των χρηστών (θετικιστικό παράδειγμα).
- Κέντρα που στοχεύουν στην υιοθέτηση των αρχών της αειφορίας, στη καθημερινή ζωή. Η έμφαση δίνεται περισσότερο σε βιωματικούς και συναισθηματικούς παράγοντες.
- Κέντρα που γειτνιάζουν ή βρίσκονται μέσα στη φύση και συνδέονται με την προστασία της. Εδώ απαντούν διάφορων τύπων κέντρα: επιστημονικά, ενημερωτικά, βιωματικά κ.λπ.

- Κέντρα (κυρίως στην κεντρική και νότια Ευρώπη), που το κύριο βάρος τους δίνεται στην παιδαγωγική προσέγγιση. Η πρόκλησή τους είναι να διαφοροποιηθούν από τα σχολεία.
- Κέντρα που προωθούν τη συνεργασία με την τοπική κοινότητα για την ανάπτυξη δράσεων που στοχεύουν στην αειφορία.

Τα κριτήρια που προτείνονται από τους ανωτέρω ερευνητές και θεωρούνται ότι συμβάλλουν ουσιαστικά στην αξιολόγηση των Κέντρων αφορούν:

- στις δομές (κατασκευή κτηρίου, διαμόρφωση περιβάλλοντος χώρου, περιβαλλοντικοί και παιδαγωγικοί παράγοντες),
- στην ομάδα που το διαχειρίζεται, στις επιστημονικές, παιδαγωγικές και διαχειριστικές της ικανότητες, στην ικανότητά της να μαθαίνει και να συνεργάζεται με άλλους,
- στον εκπαιδευτικό τους σκοπό, στο βασικό τους πρόγραμμα, στους τρόπους και στις μεθόδους εφαρμογής του, καθώς και στις λειτουργίες που το χαρακτηρίζουν (συμμετοχή, έρευνα, δικτύωση).

3.2.1.2 Περιβαλλοντικά κέντρα και ΠΕ

Ο θεσμός ορισμένων κατηγοριών περιβαλλοντικών κέντρων που συνδέονται κυρίως με το σχολείο έχει μακρόχρονη παράδοση σε κάποιες χώρες και οπωσδήποτε υπήρχε πριν από την εμφάνιση της ΠΕ στο εκπαιδευτικό προσκήνιο. Αφενός η παράδοση αυτή και αφετέρου μια επικρατούσα σύγχυση σε σχέση με το περιεχόμενο του όρου ΠΕ, συντέλεσαν ώστε, πολλά από τα κέντρα που προϋπήρχαν να μην έχουν αναπροσαρμόσει ουσιαστικά τους σκοπούς και τις δραστηριότητές τους με βάση τις σύγχρονες απόψεις για την ΠΕ/ΕΑΑ.

Τα κέντρα φύσης προσφέρουν μοναδικές ευκαιρίες για μάθηση, για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, την ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων, καθώς και την εξοικείωση των παιδιών της πόλης με το φυσικό περιβάλλον. Δεν είναι, όμως, εξ ορισμού, όλες οι δραστηριότητες που συμβαίνουν εκτός σχολείου δραστηριότητες ΠΕ (Simmons 1986, Simmons 1988).

Ορισμένες από τις αδυναμίες που επισημαίνονται σε ό,τι αφορά τις δραστηριότητες τέτοιων κέντρων σχετικά με την ΠΕ είναι οι εξής:

- Η μη ουσιαστική προώθηση στόχων της ΠΕ που έχουν σχέση με τη δράση και την ανάπτυξη περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς.
- Η μη διεπιστημονική προσέγγιση.
- Ο περιορισμός της έννοιας του περιβάλλοντος αποκλειστικά στο φυσικό, παραβλέποντας τις κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις.
- Οι περιορισμένες δυνατότητες λόγω της απόστασης από το άμεσο περιβάλλον των εκπαιδευόμενων.

Χαρακτηριστικά ο Steve van Matres (1990) αναφέρει: *«Δεν αντιτίθεται στην εκπαίδευση έξω από το σχολείο. Είναι σπουδαία δουλειά και είμαι υπέρ αυτής. Στην πραγματικότητα επικροτώ κάθε έξοδο των μαθητών και των εκπαιδευτικών από το*

σχολείο. Αλλά η εκπαίδευση έξω από το σχολείο δεν είναι απαραίτητα Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η παράλειψή της είναι ότι δεν βοηθά τους ανθρώπους να κατανοήσουν πώς λειτουργεί η ζωή, τι σημαίνει γι' αυτούς προσωπικά, ούτε για το τι πρέπει να κάνουν για να δημιουργήσουν νέους τρόπους ζωής, για να ζήσουν πιο αρμονικά με τα οικολογικά συστήματα που την υποστηρίζουν».

Η Simmons (1986, 1991) εξέτασε τους στόχους των προγραμμάτων περιβαλλοντικών κέντρων στην Αμερική σε σχέση, τόσο με τους σκοπούς της ΠΕ και κυρίως την ανάπτυξη περιβαλλοντικά υπεύθυνης και συμμετοχικής συμπεριφοράς του πολίτη, όσο και με ερευνητικά δεδομένα σχετικά με παράγοντες που συμβάλλουν στην απόκτηση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Διαπίστωσε ότι η πλειονότητα των προγραμμάτων των κέντρων αυτών δεν περιλαμβάνουν στοιχεία που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην επίτευξη του επιθυμητού σκοπού. Όπως συγκεκριμένα αναφέρει, μόνο το 15% των κέντρων αυτών έχουν εντάξει στα προγράμματά τους δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε όλο το φάσμα των στόχων της ΠΕ, ενώ στην πλειονότητα των προγραμμάτων η υιοθέτηση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς αναφέρεται μεν ως στόχος, συνδέεται όμως απλώς με τη μελέτη της φύσης και της τοπικής φυσικής ιστορίας στην οποία εστιάζονται τα προγράμματα αυτά.

Οι Ham κ.ά (1985), από τη μελέτη των προγραμμάτων 43 τέτοιων κέντρων που απευθύνονται σε μαθητές, διαπίστωσαν ότι στην πλειονότητά τους μοιάζουν περισσότερο με κέντρα Φυσικών Επιστημών, παρά με κέντρα ΠΕ. Όπως επισημαίνουν, ένας τέτοιος προσανατολισμός υποβαθμίζει τον διεπιστημονικό χαρακτήρα της ΠΕ και προωθεί την αντίληψη ότι «το περιβάλλον είναι μόνο πράσινο».

Άλλοι πάλι επισημαίνουν την αδυναμία κέντρων σε απομακρυσμένες περιοχές να συμβάλλουν στην επίτευξη των σκοπών της ΠΕ. Ως παράδειγμα, ο Posch (1990) υποστηρίζει ότι η παραμονή και η εργασία σε περιβαλλοντικά κέντρα μπορεί να είναι μια ευχάριστη εμπειρία στη φύση, αλλά χωρίς καμιά επιρροή στον καθημερινό τρόπο ζωής των παιδιών και στις συνθήκες που τον πλαισιώνουν. Από πολλούς υποστηρίζεται ότι η μελέτη του άμεσου περιβάλλοντος είναι γενικά πιο αποτελεσματική για την επίτευξη των σκοπών της ΠΕ (Baines 1986), καθώς τα παιδιά είναι περισσότερο εξοικειωμένα με το τοπικό περιβάλλον, αναπτύσσουν συναισθηματικούς δεσμούς με αυτό και μια τέτοια επαφή παρέχει μεγαλύτερες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στη διαχείριση του περιβάλλοντος. Επίσης, η ενασχόληση με το τοπικό περιβάλλον συντελεί στην καλύτερη κατανόηση των παγκόσμιων προβλημάτων, καθώς τα τοπικά προβλήματα αποτελούν μέρος των παγκόσμιων, και βοηθά τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι καθημερινές επιλογές και ο τρόπος ζωής τους επηρεάζουν το περιβάλλον, ακόμη και σε πολύ μακρινές περιοχές.

Για την καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα περιβαλλοντικά κέντρα προς όφελος της ΠΕ, πολλοί (Simmons 1986, 1988, Posch 1990) συγκλίνουν στη θέση ότι είναι ανάγκη να υπάρχει ουσιαστική συνεργασία με το σχολείο. Δηλαδή, ό,τι γίνεται στα κέντρα να αποτελεί μέρος αυτού που γίνεται στο σχολείο και οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση δραστηριοτήτων των περιβαλλοντικών κέντρων και να μην είναι απλοί θεατές. Χαρακτηριστικά, ο Posch

(1990) εκφράζει την άποψη ότι η συνεργασία των κέντρων με τα σχολεία θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε τα ίδια τα σχολεία να εξελιχθούν σε περιβαλλοντικά κέντρα.

3.2.1.3 Παραδείγματα Κέντρων ΠΕ σε χώρες της Ευρώπης

α. Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Γαλλία

Στη Γαλλία υπάρχουν πολλά είδη Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που ανήκουν σε κοινότητες, συνομοσπονδίες ή οργανώσεις. Η πιο ενδιαφέρουσα περίπτωση είναι εκείνη των Κέντρων Πρωτοβουλιών για το Περιβάλλον (Centres Permanents d'Initiatives pour l'Environnement - CPIE). Τα πρώτα CPIE ιδρύθηκαν το 1972, με προτροπή των Υπουργείων Περιβάλλοντος, Γεωργίας, Παιδείας και Αθλητισμού. Το 1997 έγινε αλλαγή της ονομασίας τους, από *Κέντρα Μύησης στο Περιβάλλον* σε *Κέντρα Πρωτοβουλιών για το Περιβάλλον*, επιδιώκοντας, με τον τρόπο αυτό, να αναδειχθεί ότι το έργο τους δεν περιορίζεται πλέον μόνο στην ΠΕ. Από τις αρχές του 2000, σαφής είναι ο προσανατολισμός των κέντρων αυτών προς την αειφόρο ανάπτυξη.

Σήμερα λειτουργούν 80 Κέντρα, σε 63 διαμερίσματα της Γαλλίας. Σε αυτά απασχολούνται περίπου 900 υπάλληλοι, ενώ διαθέτουν πάνω από 10.000 μέλη (από τα οποία το ¼ είναι νομικά πρόσωπα, όπως ΜΚΟ ή δημόσια ιδρύματα). Πρόκειται για ενώσεις φυσικών και νομικών προσώπων, καθεστώσ που τους επιτρέπει να συνεργάζονται με τοπικούς και άλλους φορείς, διατηρώντας ταυτόχρονα την ανεξαρτησία τους. Η ονομασία CPIE μπορεί να δοθεί σε ΜΚΟ που εμπλέκονται με την αειφόρο ανάπτυξη στην περιοχή τους και δεσμεύονται να τηρήσουν τις αρχές που ορίζονται στο καταστατικό των Κέντρων. Σε αυτά απασχολούνται επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων (οικολόγοι, βοτανικοί, γεωγράφοι, γεωπόνοι κ.ά.), εμψυχωτές, παιδαγωγοί, ερμηνευτές, ειδικοί στη διαμεσολάβηση και διοικητικό προσωπικό.

Σκοπός των κέντρων αυτών είναι η αειφόρος ανάπτυξη των τοπικών περιοχών όπου είναι εγκατεστημένα, μέσα από:

- την ευαισθητοποίηση,
- την εκπαίδευση και την κατάρτιση,
- την έρευνα,
- τη συμμετοχή σε προγράμματα τοπικής ανάπτυξης.

Το κοινό στο οποίο απευθύνονται είναι παιδιά και νέοι, καθώς και ενήλικες (κάτοικοι της περιοχής, υπεύθυνοι τοπικών οργανώσεων, τουρίστες κ.ά.). Τα Κέντρα βασίζονται σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς (π.χ. τοπικές οργανώσεις, κοινότητες, κρατικές υπηρεσίες, δημόσια ιδρύματα, παραγωγικοί φορείς). Βασική τους αρχή είναι η συμμετοχή του πολίτη στη διαχείριση του πλαισίου ζωής του.

Οι δράσεις τους κατατάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες:

1. Περιβαλλοντικές Μελέτες:

- Έρευνα για τις περιοχές του Δικτύου ΦΥΣΗ 2000
- Απογραφές ειδών χλωρίδας και πανίδας
- Μελέτες Περιβαλλοντικών Επιπτώσεων
- Μελέτες αποκατάστασης τοπίου
- Δράσεις ερμηνείας της φυσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς
- κ.ά.

2. Δραστηριότητες αναψυχής και ανακάλυψης:

- Περίπατοι στη φύση

- Επισκέψεις σε ενδιαφέροντα μέρη
- Σεμινάρια μύησης στη φύση
- Περίπατοι ανακάλυψης.
- κ.ά.

3. Εκπαίδευση και εμπύχωση στα σχολεία

Τα Κέντρα είναι κοντά στους εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια οργάνωσης και υλοποίησης των προγραμμάτων τους:

- Επισκέψεις σε σχολεία
- Ξεναγήσεις σχολείων στη φύση
- Φιλοξενία σχολείων (μία ή περισσότερες ημέρες)
- Υλοποίηση συγκεκριμένων projects ΠΕ.

4. Επιμόρφωση

Τα Κέντρα παρέχουν επιμόρφωση στους τομείς της εμπύχωσης και της περιβαλλοντικής ερμηνείας, προετοιμάζοντας για τα αντίστοιχα κρατικά διπλώματα. Απευθύνονται ακόμη σε όσους θέλουν να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους σε αυτούς τους τομείς. Κάθε CPIE βρίσκεται σε συγκεκριμένη περιοχή την οποία γνωρίζει, μελετά και αξιοποιεί τα γνωρίσματά της. Η ανάπτυξη συνεργασιών ανάμεσα σε Κέντρα γίνεται σε περιφερειακό επίπεδο. Κάθε Κέντρο πρέπει να διαχέει τις πρακτικές του και προς τα άλλα Κέντρα του δικτύου.

β. Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Αυστρία

Στην Αυστρία ιδρύθηκε το 1984 και λειτουργεί ως σήμερα το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης *Forum Umweltbildung*, με συγχρηματοδότηση των Υπουργείων Παιδείας και Περιβάλλοντος. Σε αυτό απασχολούνται συνολικά 9 άτομα (8 στη Βιέννη και 1 στο Σάλτσμπουργκ). Επιπλέον, σε καθεμία από τις 9 επαρχίες της χώρας εργάζεται ένα άτομο-εκπαιδευτικός, στην τοπική διεύθυνση, το οποίο φέρει την ευθύνη της εφαρμογής των προγραμμάτων του Κέντρου.

Αποτελεί τον κύριο θεσμό για την ΠΕ/ΕΑΑ στη χώρα και οι δραστηριότητές του αφορούν:

- Διαχείριση προγραμμάτων - δικτύων (π.χ. οικονομική στήριξη σχολικών προγραμμάτων projects μέχρι 1.500 ευρώ, οικονομική στήριξη προγραμμάτων ΜΚΟ μέχρι 10.000 ευρώ).
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών (διοργάνωση μαθημάτων, σεμιναρίων, θερινών σχολείων).
- Διοργάνωση συνεδρίων και συγγραφή βιβλίων.
- Έκδοση ενημερωτικού υλικού και δελτίων για ποικίλα θέματα, όπως περιβαλλοντικά ζητήματα, οι κοινωνικοοικονομικές όψεις της αειφορίας, διδακτικές προσεγγίσεις της ΕΑΑ κ.ά.
- Αξιολόγηση δράσεων ΠΕ και ΕΑΑ.
- Παροχή συμβουλών στα αρμόδια υπουργεία σε θέματα ΕΑΑ και συμμετοχή σε διεθνείς διασκέψεις.
- Ανάπτυξη συνεργασιών με Πανεπιστήμια και ερευνητικούς και εκπαιδευτικούς φορείς.

Εκτός από το συγκεκριμένο Κέντρο υπάρχουν και κάποια κέντρα που χρηματοδοτούνται από τις περιφέρειες και προσφέρουν προγράμματα στα σχολεία, καθώς και Κέντρα Περιβαλλοντικής Ενημέρωσης στα εθνικά πάρκα.

γ. Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία

Στη Μεγάλη Βρετανία υπάρχει μεγάλη παράδοση διαφόρων μορφών κέντρων έξω από το σχολείο, σχετικών με το περιβάλλον και την εκπαίδευση. Από τις πιο χαρακτηριστικές περιπτώσεις τέτοιων κέντρων είναι τα *Field Study Centres*, τα οποία εποπτεύονται από ένα συμβούλιο, το *Field Study Council*.

Το *Field Study Council* ιδρύθηκε το 1943 και είναι Εταιρία Περιορισμένης Ευθύνης και Φιλανθρωπικό Ίδρυμα ταυτόχρονα. Συνολικά λειτουργεί 17 Κέντρα σε όλη τη Βρετανία. Τα περισσότερα διαθέτουν χώρους διαμονής για 70-120 άτομα, όπως επίσης εργαστήρια, βιβλιοθήκη, καταστήματα με είδη πρώτης ανάγκης, χώρους εργασίας κ.ά.. Διοικείται από τον διευθυντή, που είναι επιστήμονας σε σχετικό κλάδο και έχει 306 μέλη διδακτικό προσωπικό. Κάθε Κέντρο στελεγχώνεται επίσης από βοηθητικό και διοικητικό προσωπικό.

Οι κύριες κατηγορίες δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν τα Κέντρα αυτά είναι οι ακόλουθες:

- Μονοήμερες ή πολυήμερες εργασίες στο πεδίο και περιβαλλοντικές δραστηριότητες για σχολεία. Τα Κέντρα δέχονται ετησίως 2.500 σχολεία και 100.000 μαθητές.
- Δραστηριότητες για μεμονωμένους επισκέπτες και οικογένειες. Ως παράδειγμα για τους μεμονωμένους επισκέπτες προγραμματίζονται το 2008 να διεξαχθούν περί τα 800 εκπαιδευτικά προγράμματα, που αφορούν σε δύο κατηγορίες: Φυσικές Επιστήμες (π.χ. φυτά, ζώα) και Τέχνη (π.χ. φωτογραφία, ζωγραφική).
- Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (π.χ. σεμινάριο με θέμα τις νέες κατευθύνσεις στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση), για επαγγελματίες του περιβάλλοντος (π.χ. φοιτητές, τοπικούς υπεύθυνους της Ατζέντας 21), για αρχηγούς ομάδων (π.χ. οργάνωση και θέματα ασφάλειας στις εξόδους στο πεδίο, ορειβασία κ.λπ.), συχνά σε συνεργασία με άλλους οργανισμούς.
- Εκδόσεις.
- Προγράμματα σε διάφορες χώρες του κόσμου.

3.2.2 Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

3.2.2.1 Το θεσμικό πλαίσιο των ΚΠΕ στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, τα ΚΠΕ θεσμοθετήθηκαν με τον Νόμο 1892/90 (ΦΕΚ 101/τ. Α'/31.7.1990). Σε εφαρμογή του Νόμου αυτού, εκδόθηκε η Υ.Α. Γ2/1242/8.3.1993, με την οποία καθορίζονται οι προδιαγραφές των κτηρίων στα οποία μπορούν να στεγασθούν τα ΚΠΕ, οι σκοποί, οι λειτουργίες, οι διαδικασίες και οι τρόποι σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων ΠΕ, καθώς επίσης ρυθμίζονται θέματα που αφορούν στο προσωπικό που στελεγχώνει το κάθε Κέντρο. Επιπρόσθετα, οι Υ.Α. 4556/ Γ2/14.9.1993 και 57905/Γ2/4.6.2002 ρυθμίζουν θέματα στελέχωσης και λειτουργίας των ΚΠΕ, καθώς και τα καθήκοντα των απασχολουμένων σε αυτά, ήτοι των μόνιμων εκπαιδευτικών με συγκεκριμένη προϋπηρεσία, οι οποίοι αποσπώνται στα ΚΠΕ για συγκεκριμένη χρονική περίοδο και λαμβάνουν το μηνιαίο επίδομα των 110 ευρώ.

Σύμφωνα με τον Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24 τ. Α'/13.2.2002), τα ΚΠΕ υπάγονται διοικητικά στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα ΚΠΕ χρηματοδοτούνται από:

α) Τον κρατικό προϋπολογισμό (εθνικοί πόροι), μέσω της κάλυψης της μισθοδοσίας των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και της καταβολής του ποσού των 15.000 ευρώ ανά ΚΠΕ για τα λειτουργικά του έξοδα. Η οικονομική διαχείριση του ποσού αυτού γίνεται από Διαχειριστική Επιτροπή, σύμφωνα με την Υ.Α. 2/36695/0022/18.7.2002.

β) Κοινοτικούς πόρους. Στο πλαίσιο του Β' και Γ' ΚΠΣ (ΕΠΕΑΕΚ I και ΕΠΕΑΕΚ II), τα ΚΠΕ χρηματοδοτήθηκαν σε ποσοστό 75%, με μέσο ετήσιο προϋπολογισμό ανά ΚΠΕ, 150.000-200.000 ευρώ. Την οικονομική διαχείριση των κονδυλίων αυτών για κάθε ΚΠΕ είχε ο τελικός δικαιούχος του Τεχνικού Δελτίου Έργου/Υποέργου, ο οποίος μπορούσε, κατά περίπτωση, να είναι, είτε ο οικείος δήμος, είτε το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (ΕΙΝ).

Τον Ιούλιο του 2003 ιδρύθηκε το Συντονιστικό Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Υ.Α. 65216/Γ7/2.7.2003), το οποίο είχε αρχικά έδρα το ΚΠΕ Αργυρούπολης και στη συνέχεια, με την Υ.Α. 118135/Γ7/21.10.2004, μεταφέρθηκε στην Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ, ενώ με την Υ.Α. 66273/Γ7/4.7.2005, με την οποία τροποποιήθηκε η Υ.Α. 65216/Γ7/2.7.2003, ιδρύεται το Συντονιστικό Κέντρο Ακροπόλεως.

3.2.2.2 Η χωροδιάταξη των ΚΠΕ στην Ελλάδα

Σήμερα, στην Ελλάδα λειτουργούν 54 ΚΠΕ σε διάφορες αστικές και περιφερειακές περιοχές της χώρας. Το πρώτο ΚΠΕ ιδρύεται το 1993 στην Κλειτορία της Αχαΐας. Με διαδοχικές υπουργικές αποφάσεις, ο αριθμός των ΚΠΕ αυξάνεται συνεχώς. Έτσι, λειτουργούν 8 ΚΠΕ το 1995, 12 το 1997, 17 το 1998, 31 το 2003 και ο αριθμός τους φτάνει τα 40 το 2004. Με την τελευταία Υ.Α. του 2006 (66659/Γ 7/3.7.2006), ιδρύονται 14 νέα ΚΠΕ, φτάνοντας συνολικά τον αριθμό των 54. Στον κατάλογο που ακολουθεί παρατίθενται τα ΚΠΕ κατά έτος ίδρυσης και οι αντίστοιχες Υ.Α.

1993

Ιδρύεται με την Υ.Α.1243/Γ2/8.3.1993 το πρώτο ΚΠΕ, στην Κλειτορία Ν. Αχαΐας, και στεγάζεται στη Μαθητική Εστία του ΕΙΝ.

1995

Ιδρύονται με την Υ.Α.3219/Γ2/11.5.1995 τα ΚΠΕ:

- Αργυρούπολης Ν. Αττικής
- Μουζακίου Ν. Καρδίτσας
- Κόνιτσας Ν. Ιωαννίνων
- Καστοριάς Ν. Καστοριάς
- Ελευθέριου Κορδελιού Ν. Θεσσαλονίκης
- Σουφλίου Ν. Έβρου

Με την Υ.Α. 2277/Γ2/23.3.1995 ιδρύεται το ΚΠΕ Ακράτας Ν. Αχαΐας

1997

Ιδρύονται με την Υ.Α. Γ2/5861/23. 10.1997 τα ΚΠΕ:

- Λιθακιάς Ν. Ζακύνθου(EIN)
- Καλαμάτας Ν. Μεσσηνίας
- Δραπετσώνας Ν. Αττικής
- Αρναίας Ν. Χαλκιδικής (EIN)

Με την ίδια Υ.Α. ιδρύονται τα ΚΠΕ:

- Κύμης
- Σπετσών (Κοριαλένειας - Αναργύριος Σχολή)

Το ΚΠΕ Κύμης δεν λειτούργησε ποτέ και το ΚΠΕ Σπετσών λειτούργησε από τον Αύγουστο του 1999 έως τις 18.2.2003, οπότε και καταργήθηκε με την Υ.Α.16122/Γ7/18.2.2003.

1998

Ιδρύονται με την Υ.Α. Γ2/2290/24.03.1999, τα ΚΠΕ:

- Θέρμου Ν. Αιτωλοακαρνανίας (λειτούργησε από 10/1999)
- Στυλίδας Ν. Φθιώτιδας
- Μακρυνίτσας Ν. Μαγνησίας
- Νάουσας Ν. Ημαθίας
- Ποροΐων Ν. Σερρών (EIN)

2002

Ιδρύονται με την Υ.Α. 72942/Γ2/11.7.2002 τα παρακάτω ΚΠΕ που τίθενται σε λειτουργία τον Φεβρουάριο του 2003:

- Βάμου Ν. Χανίων
- Αρχανών Ν. Ηρακλείου
- Πεταλούδων Ν. Δωδεκανήσου
- Κορθίου Άνδρου Ν. Κυκλάδων
- Ομηρούπολης Ν. Χίου
- Ευεργέτουλα Ν. Λέσβου
- Άμφισσας Ν. Φωκίδας
- Υπάτης Ν. Φθιώτιδας
- Ανατολικού Ολύμπου Ν. Πιερίας
- Έδεσσας Ν. Πέλλας
- Μελίτης Ν. Φλώρινας
- Βερτίσκου Ν. Θεσ/νίκης
- Παρανεστίου Ν. Δράμας
- Αράχθου Ν. Άρτας

Με την ίδια Υ.Α. ιδρύονται τα ακόλουθα ΚΠΕ, τα οποία όμως δεν λειτούργησαν:

- Αμαρουσίου Ν. Αττικής
- Ιθάκης Ν. Κεφαλληνίας

2004

Ιδρύονται, με την Υ.Α. Γ7/134908/26.11.2004 τα ΚΠΕ:

- Λαυρίου Ν. Αττικής

- Μολάων Ν. Λακωνίας (ΕΙΝ)
- Κρέστενων Ν. Ηλείας (ΕΙΝ)
- Νέας Κίου Ν. Αργολίδα
- Ανωγείων Ν. Ρεθύμνου (ΕΙΝ)
- Βελβεντού Ν. Κοζάνης
- Κισσάβου-Μαυροβουνίου Αγιάς Ν. Λαρίσης
- Ζιάκα Ν. Γρεβενών

Με την Υ.Α. Γ7/134908/6.2.2004 ιδρύεται το ΚΠΕ:

- Νεάπολης Ν. Λασιθίου

2006

Ιδρύονται με την Υ.Α. 66659/3.7.2006 τα ΚΠΕ:

- Μαρώνειας Ν. Ροδόπης
- Βιστωνίδας Ν. Ξάνθης
- Φιλίππων Ν. Καβάλας
- Κιλκίς Ν. Κιλκίς
- Γιαννιτσών Ν. Πέλλας
- Σιάτιστας Ν. Κοζάνης
- Γρεβενών Ν. Γρεβενών
- Πραμάντων Ν. Ιωαννίνων
- Μεσολογγίου Ν. Αιτωλοακαρνανίας
- Τροιζήνας Ν. Πειραιά
- Καστριού Ν. Αρκαδίας
- Σμύνους Ν. Λακωνίας
- Ιεράπετρας Ν. Λασιθίου
- Καρπενησίου Ν. Ευρυτανίας

Με την ίδια Υ.Α. ιδρύονται τα ακόλουθα ΚΠΕ, τα οποία όμως δεν λειτούργησαν:

- Θιναλίων Ν. Κέρκυρας
- Ηραίας Ν. Αρκαδίας

Η χωροδιάταξη των ΚΠΕ ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό τη διοικητική διαίρεση της Ελλάδας σε νομούς και περιφέρειες (βλέπε Χάρτη 1). Στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτή έχει γίνει με αντιστοιχία ενός ΚΠΕ ανά Νομό και περίπου 2 έως 9 ΚΠΕ ανά Περιφέρεια. Αν ληφθούν ωστόσο υπόψη οι διαφορές που υπάρχουν στον γενικό και τον μαθητικό πληθυσμό στους νομούς και τις περιφέρειες της χώρας, η κατανομή, τόσο σε επίπεδο Νομού όσο και σε επίπεδο Περιφέρειας δεν κρίνεται ισόρροπη.



Χάρτης 1. Η χωροδιάταξη των ΚΠΕ στην Ελλάδα

ΥΠΟΜΝΗΜΑ		
<p>Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης</p> <p>1. ΚΠΕ Σουφλίου 2. ΚΠΕ Μαρώνειας 3. ΚΠΕ Βιστωνίδας 4. ΚΠΕ Παρανεστίου 5. ΚΠΕ Φιλίππων Καβάλας</p> <p>Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας</p> <p>6. ΚΠΕ Ποροίων 7. ΚΠΕ Κιλκίς 8. ΚΠΕ Βερτίσκου 9. ΚΠΕ Ελευθέρου Κορδελιού 10. ΚΠΕ Αρναίας 11. ΚΠΕ Γιαννιτσών 12. ΚΠΕ Έδεσσας 13. ΚΠΕ Νάουσας 14. ΚΠΕ Ανατολικού Ολύμπου</p> <p>Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας</p> <p>15. ΚΠΕ Μελίτης 16. ΚΠΕ Καστοριάς 17. ΚΠΕ Σιάτιστας 18. ΚΠΕ Βελβεντού 19. ΚΠΕ Γρεβενών 20. ΚΠΕ Θ. Ζιάκα</p>	<p>Περιφέρεια Ηπείρου</p> <p>21. ΚΠΕ Κόνιτσας 22. ΚΠΕ Πραμάντων 23. ΚΠΕ Αραχθού</p> <p>Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας</p> <p>24. ΚΠΕ Θέρμου 25. ΚΠΕ Μεσολογγίου 26. ΚΠΕ Ακράτας 27. ΚΠΕ Κλειτορίας 28. ΚΠΕ Κρέστενων</p> <p>Περιφέρεια Θεσσαλίας</p> <p>29. ΚΠΕ Κίσαβου-Μαυροβουνίου 30. ΚΠΕ Μουζακίου 31. ΚΠΕ Μακρινίτσας</p> <p>Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας</p> <p>32. ΚΠΕ Στυλίδας 33. ΚΠΕ Υπάτης 34. ΚΠΕ Καρπενησίου 35. ΚΠΕ Αμφισσας</p> <p>Περιφέρεια Αττικής</p> <p>36. ΚΠΕ Δραπετσώνας 37. ΚΠΕ Αργυρούπολης 38. ΚΠΕ Λαυρίου 39. ΚΠΕ Τροιζήνας-Μεθάνων</p>	<p>Περιφέρεια Πελοποννήσου</p> <p>40. ΚΠΕ Νέας Κίου 41. ΚΠΕ Καστριού Αρκαδίας 42. ΚΠΕ Μολάων 43. ΚΠΕ Σμύνους Λακωνίας 44. ΚΠΕ Καλαμάτας</p> <p>Περιφέρεια Ιόνιων Νήσων</p> <p>45. ΚΠΕ Λιθακιάς Ζακύνθου</p> <p>Περιφέρεια Κρήτης</p> <p>46. ΚΠΕ Βάμου 47. ΚΠΕ Ανωγείων 48. ΚΠΕ Αρχάνων 49. ΚΠΕ Νεάπολης 50. ΚΠΕ Ιεράπετρας</p> <p>Περιφέρεια Βορείου Αιγαίου</p> <p>51. ΚΠΕ Ευεργέτουλα Λέσβου 52. ΚΠΕ Ομηρούπολης Χίου</p> <p>Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου</p> <p>53. ΚΠΕ Κορθίου Άνδρου 54. ΚΠΕ Πεταλούδων Ρόδου</p>

α) Κατανομή των ΚΠΕ ανά περιφέρεια

Ο αριθμός των ΚΠΕ ποικίλει στις διάφορες περιφέρειες της χώρας. Με βάση την τελευταία υπουργική απόφαση (Υ.Α. 66659/3.7.2006), λειτουργούν:

- 9 ΚΠΕ στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας
- 6 ΚΠΕ στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας
- 5 ΚΠΕ στην Περιφέρεια Πελοποννήσου
- 5 ΚΠΕ στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας
- 5 ΚΠΕ στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης
- 5 ΚΠΕ στην Περιφέρεια Κρήτης
- 4 ΚΠΕ στην Περιφέρεια Αττικής
- 4 ΚΠΕ στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας
- 3 ΚΠΕ στην Περιφέρεια Ηπείρου
- 3 ΚΠΕ στην Περιφέρεια Θεσσαλίας
- 2 ΚΠΕ στην Περιφέρεια Βορείου Αιγαίου
- 2 ΚΠΕ στην Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου
- 1 ΚΠΕ στην Περιφέρεια Ιονίων Νήσων

Παρατηρείται μια ανισομέρεια στην κατανομή των ΚΠΕ στις περιφέρειες, η οποία γίνεται περισσότερο αντιληπτή σε σχέση με τους μαθητικούς πληθυσμούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στους οποίους απευθύνονται τα αντίστοιχα ΚΠΕ (βλέπε Πίνακα 1.).

Πίνακας 1. Κατανομή των ΚΠΕ ανά περιφέρεια σε σχέση με τους μαθητικούς πληθυσμούς

Κατανομή των ΚΠΕ ανά περιφέρεια			
Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης	Αριθμός ΚΠΕ έως το 2004	Αριθμός ΚΠΕ σήμερα	Μαθητικός πληθυσμός (2006)
Αττικής	3	4	493.421
Στερεάς Ελλάδας	3	4	72.237
Δυτικής Ελλάδας	4	5	99.907
Ιονίων Νήσων	1	1	29.867
Ηπείρου	2	3	44.239
Θεσσαλίας	3	3	102.290
Δυτικής Μακεδονίας	4	6	43.342
Κεντρικής Μακεδονίας	7	9	270.767
Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης	2	5	83.161
Πελοποννήσου	3	5	76.380
Βορείου Αιγαίου	2	2	27.457
Νοτίου Αιγαίου	2	2	48.052
Κρήτης	4	5	91.677
ΣΥΝΟΛΟ	40	54	1.482.797

Από τον Πίνακα 1, διαπιστώνεται ότι ο μεγαλύτερος αριθμός ΚΠΕ συναντάται στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, η οποία όμως δεν συγκεντρώνει τον μεγαλύτερο μαθητικό πληθυσμό. Έτσι, με μαθητικό πληθυσμό 270.767 άτομα, η Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας διαθέτει 9 ΚΠΕ, ενώ η Περιφέρεια Αττικής με σχεδόν

διπλάσιο μαθητικό πληθυσμό 493.421 άτομα, διαθέτει 4. Η διαφορά αυτή εμφανίζεται και σε άλλες περιπτώσεις. Ως παράδειγμα, η Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, με μαθητικό πληθυσμό 83.161 άτομα, διαθέτει 5 ΚΠΕ, ενώ η Περιφέρεια Θεσσαλίας, με μεγαλύτερο μαθητικό πληθυσμό (102.290 άτομα), διαθέτει μόλις 3 ΚΠΕ. Επίσης, περιφέρειες με παρόμοιους μαθητικούς πληθυσμούς, όπως εκείνες της Ηπείρου, της Δυτικής Μακεδονίας και του Νοτίου Αιγαίου διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τον αριθμό ΚΠΕ που διαθέτουν: η Δυτική Μακεδονία διαθέτει 6 ΚΠΕ, ενώ η Ήπειρος 3 και το Νότιο Αιγαίο 2.

Συνολικά, οι περιφέρειες της Βόρειας Ελλάδας δείχνουν σαφώς πιο ενισχυμένες σε σύγκριση με τις υπόλοιπες. Διαπιστώνεται, επίσης, ότι η ίδρυση των 14 νέων ΚΠΕ το 2006 δεν λειτούργησε θετικά προς την κατεύθυνση μείωσης της ανισοκατανομής αυτής.

Η άνιση κατανομή θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στον σχεδιασμό για την ίδρυση νέων ΚΠΕ.

β) Κατανομή των ΚΠΕ ανά νομό

Σε επίπεδο νομού, τα ΚΠΕ είναι κατανεμημένα με αναλογία περίπου ενός ΚΠΕ ανά νομό. Ωστόσο, σε ορισμένους νομούς, ο αριθμός των ΚΠΕ είναι μεγαλύτερος. Έτσι, και μετά την προσθήκη των 14 νέων ΚΠΕ σύμφωνα με την Υ.Α. 66659/Γ 7/3.7.2006 λειτουργούν από 2 ΚΠΕ στους Νομούς Κοζάνης, Γρεβενών, Πέλλας, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας, Λακωνίας, Φθιώτιδας και Λασιθίου, ενώ στον Νομό Αττικής λειτουργούν 4. Παρόλα αυτά, υπάρχουν νομοί, στους οποίους δεν έχουν ιδρυθεί ΚΠΕ, όπως οι Νομοί: Πρέβεζας, Θεσπρωτίας, Τρικάλων, Εύβοιας, Βοιωτίας και Κορινθίας.

Ως παράδειγμα, σημειώνεται ότι με την τελευταία Υ.Α, ένα επιπλέον ΚΠΕ ιδρύεται στον Νομό Λακωνίας (ΚΠΕ Σμύνους), ενώ δεν προβλέπεται η ίδρυση ΚΠΕ στον Νομό Κορινθίας, ο οποίος έχει μεγαλύτερο μαθητικό πληθυσμό και γειτνιάζει επίσης με την Αττική, η οποία έχει τον μεγαλύτερο μαθητικό πληθυσμό της χώρας. Επίσης, δύο νομοί της Περιφέρειας Ηπείρου (Πρέβεζας και Θεσπρωτίας) και δύο της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας (Εύβοιας και Βοιωτίας) δεν διαθέτουν κανένα ΚΠΕ. Στη νησιωτική Ελλάδα, δεν λειτουργούν ΚΠΕ σε μεγάλα νησιά, όπως η Κέρκυρα, η Κεφαλονιά, η Λευκάδα, η Σάμος, το νησιωτικό σύμπλεγμα των Σποράδων δεν διαθέτει κανένα ΚΠΕ και των Κυκλάδων μόνο ένα (ΚΠΕ Κορθίου Άνδρου).

Λαμβάνοντας υπόψη τους μαθητικούς πληθυσμούς των νομών (βλέπε Πίνακα 2), στους οποίους ανήκουν τα ΚΠΕ, διαπιστώνεται ότι η ύπαρξη σε έναν νομό περισσότερων του ενός ΚΠΕ, δεν συσχετίζεται πάντα με το μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού του νομού. Σε αρκετές περιπτώσεις, νομοί με μικρό μαθητικό πληθυσμό διαθέτουν δύο ΚΠΕ και κάποιοι άλλοι με μεγάλη πυκνότητα μαθητικού πληθυσμού διαθέτουν ένα. Έτσι, για παράδειγμα, στον Νομό Γρεβενών με μαθητικό πληθυσμό 3.613 μαθητών υπάρχουν δύο ΚΠΕ, ενώ στον Νομό Τρικάλων με 18.527 μαθητές, δεν λειτουργεί κανένα και στον Νομό Λάρισας με πολύ μεγαλύτερο πληθυσμό μαθητών (40.069) λειτουργεί μόνο ένα. Αλλά και στην περίπτωση της Αττικής, τα τέσσερα ΚΠΕ που λειτουργούν, είναι λίγα σε σύγκριση με το μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού όλου του Νομού. Στο σύνολο των 493.421 μαθητών του Νομού Αττικής, για καθένα από τα τέσσερα ΚΠΕ που λειτουργούν, αντιστοιχούν περίπου 120.000 μαθητές, αριθμός που ξεπερνά τους μαθητικούς πληθυσμούς σχεδόν σε όλες τις λοιπές περιφέρειες της Ελλάδας. Ας σημειωθεί, επιπλέον, ότι το ένα από τα τέσσερα ΚΠΕ της Αττικής, το ΚΠΕ Τροιζήνας - Μεθάνων, βρίσκεται σε αρκετή χιλιομετρική

απόσταση από το σύνολο των σχολείων του νομού, γεγονός που δυσχεραίνει την πρόσβαση των μαθητών της Αττικής σε αυτό.

Τέλος, διαπιστώνεται ότι, ενώ οι νομοί της Βόρειας Ελλάδας διαθέτουν μεγάλο αριθμό ΚΠΕ, στον Νομό Θεσσαλονίκης με πολλαπλάσιο αριθμό μαθητών (159.825) από τους υπόλοιπους της Βόρειας Ελλάδας, λειτουργούν μόνο δύο ΚΠΕ, όσα δηλαδή και στους Νομούς Γρεβενών (3.613 μαθητές), Κοζάνης (24.237 μαθητές) και Πέλλας (21.650 μαθητές). Γενικότερα, προκύπτει ότι οι νομοί στους οποίους ανήκουν τα μεγάλα αστικά κέντρα της Ελλάδας και συγκεντρώνεται αυξημένος μαθητικός πληθυσμός δεν διαθέτουν και τον ανάλογο αριθμό σε ΚΠΕ.

Η άνιση αυτή κατανομή θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στον σχεδιασμό για την ίδρυση νέων ΚΠΕ.

Πίνακας 2. Κατανομή των ΚΠΕ ανά νομό

Κατανομή των ΚΠΕ ανά νομό			
Νομοί	Αριθμός ΚΠΕ έως το 2004	Αριθμός ΚΠΕ έως το 2006	Μαθητικός πληθυσμός (2006)
Αιτωλοακαρνανίας	1	2	31.974
Αργολίδας	1	1	14.108
Αρκαδίας	-	1	10.841
Άρτας	1	1	9.579
Αττικής	3	4	493.421
Αχαΐας	2	2	47.003
Βοιωτίας	-	-	15.993
Γρεβενών	1	2	3.613
Δράμας	1	1	13.574
Δωδεκάνησου	1	1	31.672
Έβρου	1	1	16.801
Εύβοιας	-	-	29.784
Ευρυτανίας	-	1	2.113
Ηλείας	1	1	20.927
Ημαθίας	1	1	19.895
Ηρακλείου	1	1	46.357
Θεσπρωτίας	-	-	6.091
Θεσσαλονίκης	2	2	159.825
Ιόνιων Νήσων	1	1	29.867
Ιωαννίνων	1	2	20.265
Καβάλας	-	1	19.422
Καρδίτσας	1	1	15.712
Καστοριάς	1	1	7.491
Κιλκίς	-	1	10.822
Κοζάνης	1	2	24.237
Κορινθίας	-	-	19.623
Κυκλάδων	1	1	16.380
Λακονίας	1	2	11.006
Λάρισας	1	1	40.069
Λασιθίου	1	2	10.241
Μαγνησίας	1	1	27.982
Μεσσηνίας	1	1	20.802
Νησιών Β. Αιγαίου	2	2	27.457

Ξάνθης	-	1	16.798
Πέλλας	1	2	21.650
Περίας	1	1	19.947
Πρέβεζας	-	-	8.304
Ρεθύμνου	1	1	12.419
Ροδόπης	-	1	13.253
Σερρών	1	1	23.319
Τρικάλων	-	-	18.527
Φθιώτιδας	2	2	20.137
Φλώρινας	1	1	8.001
Φωκίδας	1	1	4.210
Χαλκιδικής	1	1	13.700
Χανίων	1	1	22.660

γ) Εμβέλεια των ΚΠΕ

Με βάση το θεσμικό πλαίσιο, κάθε ΚΠΕ απευθύνεται μέσω των προγραμμάτων του σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, όχι μόνο του νομού στον οποίο ανήκει, αλλά και άλλων νομών που βρίσκονται στην εμβέλειά του. Συγκεκριμένα, προβλέπεται το 70% των σχολείων που δέχονται τα ΚΠΕ να προέρχεται από τους νομούς εμβέλειάς τους, ενώ το 30% από άλλους νομούς.

Οι νομοί εμβέλειας ενός ΚΠΕ είναι συνήθως γειτονικοί νομοί, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις και ιδιαιτέρως μακρινοί, κυρίως για σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο αριθμός των νομών εμβέλειας ποικίλει σε κάθε ΚΠΕ και κυμαίνεται από 15 έως 20 νομούς (βλέπε Πίνακα 3), ενώ τα νεοϊδρυθέντα ΚΠΕ έχουν λιγότερους νομούς στην εμβέλειά τους (βλέπε Πίνακα 4).

Από μελέτη τόσο του γενικού, όσο και του μαθητικού και διδακτικού πληθυσμού των νομών εμβέλειας για κάθε ΚΠΕ (βλέπε Παράρτημα 3), προκύπτουν τα παρακάτω στοιχεία:

- Ο γενικός πληθυσμός στους νομούς εμβέλειας ενός ΚΠΕ κυμαίνεται από 2.500.000 ως 5.500.000 άτομα, με τα νεοϊδρυθέντα ΚΠΕ να απευθύνονται στην παρούσα φάση σε μικρότερους πληθυσμούς.
- Ο μαθητικός πληθυσμός στους νομούς εμβέλειας κυμαίνεται από 250.000 ως 450.000 μαθητές. Εμφανής διαφορά παρατηρείται στον μαθητικό πληθυσμό μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς τα ΚΠΕ απευθύνονται σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Ο αριθμός του διδακτικού προσωπικού στους νομούς εμβέλειας κυμαίνεται από 20.000 έως 30.000 εκπαιδευτικούς, με αυξημένο τον αριθμό εκπαιδευτικών που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Συνολικά, διαπιστώνεται ότι είναι εξαιρετικά μεγάλος, τόσο ο αριθμός μαθητών και εκπαιδευτικών, όσο και ο γενικός πληθυσμός των νομών που ορίζονται στην εμβέλεια του κάθε ΚΠΕ. Το γεγονός αυτό εξηγεί τη μικρή συχνότητα με την οποία ένας μαθητής μπορεί να επισκέπτεται ένα ΚΠΕ κατά τη διάρκεια της μαθητικής του ζωής.

Από τη μελέτη των νομών που προσδιορίζονται στην εμβέλεια του κάθε ΚΠΕ, γίνεται αντιληπτό ότι δεν υπάρχουν σαφή κριτήρια για την επιλογή συγκεκριμένων νομών σε ό,τι αφορά τη γεωγραφική τους θέση. Αν και με βάση το θεσμικό πλαίσιο των ΚΠΕ ενδείκνυται η μετακίνηση μαθητών σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, με στόχο τη γνωριμία των ιδιαίτερων γνωρισμάτων των περιοχών αυτών, εντύπωση προκαλεί

το γεγονός ότι κάποια ΚΠΕ δεν περιλαμβάνουν στην εμβέλειά τους Διευθύνσεις Εκπαίδευσης του νομού στον οποίο ανήκουν. Αυτό ισχύει για τα ΚΠΕ του Νομού Αττικής, παρά τις αυξημένες ανάγκες που έχει ο πολύ μεγάλος μαθητικός πληθυσμός του λεκανοπεδίου. Έτσι, για παράδειγμα, σύμφωνα με την εγκύκλιο του 2007-2008 που αφορά τους νομούς εμβέλειας, το ΚΠΕ Αργυρούπολης δεν περιλαμβάνει στην εμβέλειά του τη Δ' Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας (όπου ανήκουν τα σχολεία της περιοχής του) και τη Β' Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας. Αντίστοιχα, το ΚΠΕ Δραπετσώνας δεν έχει στην εμβέλειά του τις Α' και Γ' Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας, καθώς και τη Γ' Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας. Αντιθέτως, τόσο το ΚΠΕ Αργυρούπολης, όσο και το ΚΠΕ Δραπετσώνας έχουν στην εμβέλειά τους σχολεία από μακρινές περιοχές της Ελλάδας, ακόμη και νησιωτικές, π.χ. σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Χίου, των Δωδεκανήσων και άλλων περιοχών. Αντιστοίχως, όλες οι διευθύνσεις Αττικής περιλαμβάνονται στην εμβέλεια άλλων ΚΠΕ, ακόμα και αρκετά μακρινών. Ως παράδειγμα, η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής ανήκει στην εμβέλεια του ΚΠΕ Σουφλίου. Σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, αυτό ισχύει γενικά ως προς τους νομούς εμβέλειας του κάθε ΚΠΕ. Έτσι, το ΚΠΕ Ποροίων Σερρών έχει στην εμβέλειά του τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κέρκυρας, το ΚΠΕ Θέρμου Αιτωλοακαρνανίας τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου, το ΚΠΕ Έδεσσας έχει τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κυκλάδων.

Ενδεικτικό της έλλειψης σαφών κριτηρίων για τον προσδιορισμό της εμβέλειας ενός ΚΠΕ είναι και το γεγονός ότι κάποιοι νομοί εκπροσωπούνται σε πολλά ΚΠΕ, σε αντίθεση με άλλους νομούς που ανήκουν στην εμβέλεια λίγων ΚΠΕ. Αναφέρονται ως παραδείγματα οι Νομοί Κιλκίς και Πρέβεζας. Ο Νομός Κιλκίς, σχετικά μικρός, με γενικό πληθυσμό 89.056 κατοίκους και 10.822 μαθητές, είναι στην εμβέλεια 11 ΚΠΕ ανά την Ελλάδα κι επιπλέον ενισχύεται με τη λειτουργία ενός ΚΠΕ στην πόλη του Κιλκίς, σύμφωνα με την Υ.Α. 66659/3.7.2006 για την ίδρυση 14 νέων ΚΠΕ. Αντιθέτως, ο Νομός Πρέβεζας, με γενικό πληθυσμό 59.356 κατοίκους και 8.304 μαθητές, είναι στην εμβέλεια τριών μόνο ΚΠΕ, χωρίς πρόβλεψη για τη δημιουργία ΚΠΕ στον Νομό. Και σε άλλες περιπτώσεις παρατηρούνται ανάλογες διαφοροποιήσεις. Για παράδειγμα, στην ίδια Περιφέρεια, ο Νομός Ροδόπης και ο Νομός Ξάνθης, με παραπλήσιο γενικό και μαθητικό πληθυσμό, βρίσκονται στην εμβέλεια, ο πρώτος τεσσάρων ΚΠΕ και ο δεύτερος εννέα.

Πίνακας 3. Νομοί εμβέλειας των 40 παλαιότερων ΚΠΕ (έως το 2004)

<p>1. ΚΠΕ Ακράτας (<i>N. Αχαΐας</i>)</p> <p>ΓΠ: 5.901.652 ΜΠ: 470.035 ΔΠ: 29.965</p>	<p><i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Γ' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής, Πειραιά, Αιτωλοακαρνανίας, Αργολίδας, Αχαΐας, Ηλείας, Κεφαλληνίας, Κορινθίας, Κυκλάδων, Λακωνίας, Λευκάδας, Μεσσηνίας, Χίου</p> <p><i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Β' Αθήνας, Γ' Αθήνας, Αιτωλοακαρνανίας, Αργολίδας, Αρκαδίας, Αχαΐας, Βοιωτίας, Ζακύνθου, Κεφαλληνίας, Κορινθίας, Λακωνίας, Λευκάδας</p>
<p>2. ΚΠΕ Άμφισσας (<i>N. Φωκίδας</i>)</p>	<p><i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Βοιωτίας, Ευρυτανίας, Κέρκυρας, Μαγνησίας, Μεσσηνίας, Φθιώτιδας, Φωκίδας, Χίου</p>

<p>ΓΠ: 4.387.550 ΜΠ: 404.648 ΔΠ: 41.091</p>	<p><i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Γ' Αθήνας, Δυτικής Αττικής, Πειραιά, Αιτωλοακαρνανίας, Αργολίδας, Αχαΐας, Βοιωτίας, Εύβοιας, Ευρυτανίας, Ζακύνθου, Κέρκυρας, Κεφαλληνίας, Λευκάδας, Μεσσηνίας, Ρεθύμνου, Φθιώτιδας, Φωκίδας</p>
<p>3. ΚΠΕ Αν. Ολύμπου (<i>Ν. Πιερίας</i>)</p> <p>ΓΠ: 4.187.440 ΜΠ: 432.162 ΔΠ: 51.360</p>	<p><i>Α/θμια Εκπαίδευση</i> Β' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Ημαθίας, Κοζάνης, Κιλκίς, Λάρισας, Πέλλας, Τρικάλων, Πιερίας</p> <p><i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής, Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Ημαθίας, Ηλείας, Καρδίτσας, Κέρκυρας, Κιλκίς, Λάρισας, Λέσβου, Μαγνησίας, Πέλλας, Πιερίας, Τρικάλων</p>
<p>4. ΚΠΕ Ανωγείων (<i>Ν. Ρεθύμνης</i>)</p> <p>ΓΠ: 2.044.831 ΜΠ: 185.819 ΔΠ: 20.534</p>	<p><i>Α/θμια Εκπαίδευση</i> Ηρακλείου, Λασιθίου, Ρεθύμνου, Χανίων</p> <p><i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Γ' Αθήνας, Βοιωτίας, Ηρακλείου, Κυκλάδες, Λασιθίου, Ρεθύμνου, Χανίων</p>
<p>5. ΚΠΕ Άραχθου (<i>Ν. Άρτας</i>)</p> <p>ΓΠ: 2.765.605 ΜΠ: 225.424 ΔΠ: 23.449</p>	<p><i>Α/θμια Εκπαίδευση</i> Άρτας, Αιτωλοακαρνανίας, Ευρυτανίας, Θεσπρωτίας, Κέρκυρας, Μαγνησίας, Πρέβεζας</p> <p><i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Πειραιά, Κέρκυρας, Αιτωλοακαρνανίας, Αργολίδας, Άρτας, Ζακύνθου, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων, Κέρκυρας, Κυκλάδων, Λευκάδας, Μεσσηνίας, Πρέβεζας, Τρικάλων</p>
<p>6. ΚΠΕ Αργυρούπολης (<i>Ν. Αττικής</i>)</p> <p>ΓΠ: 5.438.006 ΜΠ: 527.433 ΔΠ: 57.694</p>	<p><i>Α/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Β' Αθήνας, Γ' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής, Πειραιά, Εύβοιας, Κέρκυρας, Κυκλάδων, Λέσβου, Μαγνησίας, Μεσσηνίας, Φωκίδας, Χίου</p> <p><i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Γ' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Πειραιά, Αχαΐας, Εύβοιας, Ευρυτανίας, Κορινθίας, Κυκλάδων, Λασιθίου, Μαγνησίας, Ρεθύμνου, Φωκίδας, Χανίων</p>
<p>7. ΚΠΕ Αρναίας (<i>Ν. Χαλκιδικής</i>)</p> <p>ΓΠ: 2.410.365 ΜΠ: 243.713 ΔΠ: 26.176</p>	<p><i>Α/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δράμας, Καβάλας, Κέρκυρας, Κιλκίς, Μαγνησίας, Ξάνθης, Σερρών, Χαλκιδικής</p> <p><i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Θεσσαλονίκης, Δράμας, Έβρου, Κέρκυρας, Κιλκίς, Λέσβου, Ξάνθης, Πιερίας, Σερρών, Χαλκιδικής, Χίου</p>
<p>8. ΚΠΕ Αρχάνων (<i>Ν. Ηρακλείου</i>)</p> <p>ΓΠ: 2.013.746 ΜΠ: 178.536 ΔΠ: 19.181</p>	<p><i>Α/θμια Εκπαίδευση</i> Ηρακλείου, Κυκλάδων, Λασιθίου, Ρεθύμνου, Χανίων</p> <p><i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Β' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Ηρακλείου, Κυκλάδες, Λασιθίου, Ρεθύμνο,</p>
<p>9. ΚΠΕ Βάμου (<i>Ν. Χανίων</i>)</p>	<p><i>Α/θμια Εκπαίδευση</i> Ηρακλείου, Λασιθίου, Ρεθύμνου, Χανίων</p>

<p>ΓΠ: 1.625.414 ΜΠ: 154.698 ΔΠ: 16.716</p>	<p><i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Πειραιά, Ηλεία, Ηρακλείου, Κυκλάδων, Λασιθίου, Μεσσηνίας, Ρεθύμνου, Χανίων</p>
<p>10. ΚΙΠΕ Βελβεντού (<i>N. Κοζάνης</i>)</p> <p>ΓΠ: 2.362.965 ΜΠ: 264.732 ΔΠ: 18.536</p>	<p><i>Α/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Ημαθίας, Ιωαννίνων, Καστοριάς, Κοζάνης, Κιλκίς, Πιερίας, Φλώρινας</p> <p><i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δυτικής Θεσσαλονίκης, Ημαθίας, Ιωαννίνων, Καστοριάς, Κιλκίς, Κοζάνης, Λάρισας, Λευκάδας, Μαγνησίας, Πιερίας, Φλώρινας</p>
<p>11. ΚΙΠΕ Βερτίσκου (<i>N. Θεσσαλονίκης</i>)</p> <p>ΓΠ: 2.220.653 ΜΠ: 216.652 ΔΠ: 11.024</p>	<p><i>Α/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δράμας, Έβρου, Καστοριάς, Κιλκίς, Πιερίας, Σερρών</p> <p><i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δυτικής Θεσσαλονίκης, Χαλκιδικής, Βοιωτίας, Δράμας, Έβρου, Κιλκίς, Ξάνθης, Σάμου, Σερρών, Φλώρινας</p>
<p>12. ΚΙΠΕ Δραπετσώνας (<i>N. Αττικής</i>)</p> <p>ΓΠ: 4.698.533 ΜΠ: 521.024 ΔΠ: 51.406</p>	<p><i>Α/θμια Εκπαίδευση</i> Β' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής, Πειραιά, Αργολίδας, Βοιωτίας, Δωδεκανήσου, Κορινθίας, Μαγνησίας, Μεσσηνίας, Σάμου, Χίου</p> <p><i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Β' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Πειραιά, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής, Αρκαδίας, Ηρακλείου, Δωδεκανήσου, Κορινθίας, Κυκλάδων, Μεσσηνίας, Ρεθύμνου, Σάμου, Χίου</p>
<p>13. ΚΙΠΕ Έδεσσας (<i>N. Πέλλας</i>)</p> <p>ΓΠ: 3.123.699 ΜΠ: 309.198 ΔΠ: 31.404</p>	<p><i>Α/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δυτικής Θεσσαλονίκης, Χαλκιδικής, Ημαθίας, Καστοριάς, Κιλκίς, Κοζάνης, Πέλλας, Πιερίας, Σερρών, Τρικάλων, Φλώρινας</p> <p><i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Έβρου, Ημαθίας, Κυκλάδων, Λάρισας, Μαγνησίας, Ξάνθης, Πέλλας, Πιερίας, Τρικάλων, Φλώρινας</p>
<p>14. ΚΙΠΕ Ευεργέτουλα (<i>N. Λέσβου</i>)</p> <p>ΓΠ: 3.398.422 ΜΠ: 282.996 ΔΠ: 29.047</p>	<p><i>Α/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Λέσβου, Σάμου, Χίου</p> <p><i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Β' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Πειραιά, Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δυτικής Θεσσαλονίκης, Έβρου, Ημαθίας, Λέσβου, Σάμου, Χίου</p>
<p>15. ΚΙΠΕ Θέρμου (<i>N. Αιτωλοακαρνανίας</i>)</p> <p>ΓΠ: 3.770.219 ΜΠ: 365.159 ΔΠ: 37.540</p>	<p><i>Α/θμια Εκπαίδευση</i> Γ' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Δυτικής Αττικής, Αιτωλοακαρνανίας, Άρτας, Ευρυτανίας, Ζακύνθου, Ηλείας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων, Κέρκυρας, Κεφαλληνίας, Λευκάδας, Μαγνησίας, Μεσσηνίας, Πρέβεζας, Χίου</p> <p><i>Β/θμια Εκπαίδευση</i></p>

	Γ' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Αιτωλοακαρνανίας, Άρτα, Αχαΐα, Ηλείας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων, Κέρκυρας, Κεφαλληνίας, Λευκάδας, Μεσσηνίας, Πρέβεζας, Τρικάλων
16. ΚΠΕ Θ. Ζιάκα (N. Γρεβενών) ΓΠ: 1.891.773 ΜΠ: 170.804 ΔΠ: 20.249	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Γρεβενών, Ιωαννίνων, Καστοριάς, Κοζάνης, Τρικάλων, Φλώρινας <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Δυτικής Θεσσαλονίκης, Γρεβενών, Ημαθίας, Ιωαννίνων, Καρδίτσας, Καστοριάς, Κοζάνης, Λάρισας, Λευκάδας, Μαγνησίας, Τρικάλων, Φλώρινας
17. ΚΠΕ Καλαμάτας (N. Μεσσηνίας) ΓΠ: 3.623.569 ΜΠ: 257.401 ΔΠ: 28.204	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Αρκαδίας, Ηλείας, Λακωνίας, Μεσσηνίας <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Β' Αθήνας, Δυτικής Αττικής, Πειραιά, Αργολίδας, Αρκαδίας, Αχαΐας, Ζακύνθου, Ηλείας, Ηράκλειου, Κεφαλληνίας, Κορινθίας, Λευκάδας, Μεσσηνίας, Ρεθύμνου
18. ΚΠΕ Καστοριάς (N. Καστοριάς) ΓΠ: 3.024.186 ΜΠ: 234.107 ΔΠ: 25.726	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Ιωαννίνων, Καστοριάς, Κέρκυρας, Κιλκίς, Μαγνησίας, Σερρών, Φλώρινας <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Θεσσαλονίκης, Άρτας, Ημαθίας, Ιωαννίνων, Καστοριάς, Κέρκυρας, Κοζάνης, Λευκάδας, Πιερίας, Φλώρινας, Χίου
19. ΚΠΕ Κίσαβου-Μαυροβουνίου Αγιάς (N. Λάρισας) ΓΠ: 4.439.866 ΜΠ: 363.652 ΔΠ: 39.662	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Γρεβενών, Ευρυτανίας, Καρδίτσας, Λάρισας, Μαγνησίας, Πιερίας, Τρικάλων, Φθιώτιδας <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Γ' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Πειραιά, Δυτικής Θεσσαλονίκης, Γρεβενών, Ημαθίας, Ιωαννίνων, Καρδίτσας, Λάρισας, Μαγνησίας, Πιερίας, Τρικάλων, Φθιώτιδας
20. ΚΠΕ Κλειτοριάς (N. Αχαΐας) ΓΠ: 5.667.404 ΜΠ: 569.018 ΔΠ: 53.573	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Β' Αθήνας, Γ' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής, Πειραιά, Αργολίδας, Αρκαδίας, Αχαΐας, Ηλείας, Κεφαλληνίας, Κορινθίας, Κυκλάδων, Λακωνίας, Λευκάδας, Χίου <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Β' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής, Αργολίδας, Αρκαδίας, Αχαΐας, Ζακύνθου, Ηλείας, Ηρακλείου, Κεφαλληνίας, Κορινθίας, Λακωνίας, Λέσβου, Λευκάδας, Μεσσηνίας, Ρεθύμνου, Χίου
21. ΚΠΕ Κόνιτσας (N. Ιωαννίνων) ΓΠ: 2.825.763 ΜΠ: 217.082 ΔΠ: 24.505	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Άρτας, Ευρυτανίας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων, Καστοριάς, Κέρκυρας, Μαγνησίας, Πρέβεζας <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Δ' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής, Αιτωλοακαρνανίας, Αργολίδας, Άρτας, Ζακύνθου, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων, Κέρκυρας, Λευκάδας, Μεσσηνίας, Ξάνθης, Πρέβεζας, Τρικάλων, Χίου

<p>22. ΚΠΕ Κορδελιού-Ελευθέριου (<i>N. Θεσσαλονίκης</i>)</p> <p>ΓΠ: 2.281.448 ΜΠ: 329.118 ΔΠ: 33.050</p>	<p><i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατ. Θεσ/νίκης, Δράμας, Δωδεκανήσου, Καβάλας, Καστοριάς, Κέρκυρας, Κιλκίς, Κοζάνης, Λέσβου, Μαγνησίας, Πιερίας, Σερρών, Χαλκιδικής, Χίου</p> <p><i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δυτικής Θεσσαλονίκης, Χαλκιδικής, Δωδεκανήσου, Ημαθίας, Κέρκυρας, Κιλκίς, Ξάνθης, Πιερίας, Σάμου, Σερρών, Φλώρινας</p>
<p>23. ΚΠΕ Κορθίου Ανδρου (<i>N. Κυκλάδων</i>)</p> <p>ΓΠ: 1.166.533 ΜΠ: 92.808 ΔΠ: 8.153</p>	<p><i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατ. Αττικής, Κυκλάδων</p> <p><i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Β' Αθήνας, Κυκλάδων</p>
<p>24. ΚΠΕ Κρέστενων Σκιλλούντος (<i>N. Ηλείας</i>)</p> <p>ΓΠ: 4. 602.312 ΜΠ: 356.224 ΔΠ: 37.291</p>	<p><i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Β' Αθήνας, Ηλείας, Ζακύνθου, Κυκλάδες, Μεσσηνίας</p> <p><i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Β' Αθήνας, Γ' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Δυτικής Αττικής Αργολίδας, Αρκαδίας, Αχαΐας, Ηλείας, Ηρακλείου, Ζακύνθου, Κεφαλληνίας, Κορινθίας, Μεσσηνίας, Λευκάδας, Αιτωλοακαρνανίας</p>
<p>25. ΚΠΕ Λαυρίου (<i>N. Αττικής</i>)</p> <p>ΓΠ: 4.604.383 ΜΠ: 545.420 ΔΠ: 52.067</p>	<p><i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Β' Αθήνας, Γ' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής, Δωδεκανήσου, Εύβοιας, Κυκλάδες, Σάμου, Χίου</p> <p><i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Β' Αθήνας, Γ' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής, Βοιωτίας, Εύβοιας, Ηρακλείου, Κορινθίας, Κυκλάδων, Λέσβου, Ρεθύμνου, Σάμου, Χίου</p>
<p>26. ΚΠΕ Λιθακιάς (<i>N. Ζακύνθου</i>)</p> <p>ΓΠ: 3.909.543 ΜΠ: 335.852 ΔΠ: 32.309</p>	<p><i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Β' Αθήνας, Γ' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Δυτικής Αττικής, Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας, Ζακύνθου, Ηλεία, Κεφαλληνίας, Κέρκυρας, Λευκάδας, Μεσσηνίας</p> <p><i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής, Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας, Ζακύνθου, Ιωαννίνων, Κέρκυρας, Κεφαλληνίας, Λευκάδας, Μεσσηνίας, Χίου</p>
<p>27. ΚΠΕ Μακρινίτσας (<i>N. Μαγνησίας</i>)</p> <p>ΓΠ: 4.949.374 ΜΠ: 408.935 ΔΠ: 42.877</p>	<p><i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Γ' Αθήνας, Δυτικής Αττικής, Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Καστοριάς, Καρδίτσας, Κυκλάδων, Λάρισας, Μαγνησίας, Πιερίας, Φθιώτιδας</p> <p><i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Πειραιά, Β' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής, Πειραιά, Βοιωτίας, Εύβοιας, Ευρυτανίας, Ηλείας, Ιωαννίνων, Καρδίτσας, Λάρισας, Μαγνησίας, Πιερίας, Ρεθύμνου, Τρικάλων, Φθιώτιδας</p>
<p>28. ΚΠΕ Μελίτης (<i>N. Φλώρινας</i>)</p>	<p><i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δυτικής Θεσσαλονίκης, Ημαθίας, Καστοριάς, Κοζάνης, Κιλκίς, Πέλλας, Φλώρινας</p>

<p>ΓΠ: 1.999.956 ΜΠ: 236.868 ΔΠ: 22.989</p>	<p><i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Ημαθίας, Ιωαννίνων, Καστοριάς, Κιλκίς, Κοζάνης, Πέλλας, Πιερίας, Φλώρινας</p>
<p>29.ΚΠΕ Μολάων (<i>N. Λακωνίας</i>)</p> <p>ΓΠ: 2.513.881 ΜΠ: 200.086 ΔΠ: 21.405</p>	<p><i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Αρκαδίας, Ηλείας, Μεσσηνίας, Λακωνίας</p> <p><i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Αττικής, Πειραιά, Αργολίδας, Αρκαδίας, Αχαΐας, Ζακύνθου, Ηρακλείου, Ηλείας, Κορινθίας, Λακωνίας, Μεσσηνίας, Ρεθύμνου</p>
<p>30. ΚΠΕ Μουζακίου (<i>N. Καρδίτσας</i>)</p> <p>ΓΠ: 3.774.322 ΜΠ: 387.468 ΔΠ: 40.775</p>	<p><i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Γρεβενών, Ευρυτανίας, Ιωαννίνων, Καρδίτσας, Κέρκυρας, Κυκλάδων, Λάρισας, Μαγνησίας, Φθιώτιδας</p> <p><i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Αργολίδας, Γρεβενών, Εύβοιας, Ηλείας, Καρδίτσας, Κέρκυρας, Λάρισας, Μαγνησίας, Μεσσηνίας, Πιερίας, Τρικάλων, Φθιώτιδας,</p>
<p>31. ΚΠΕ Νάουσας (<i>N. Ημαθίας</i>)</p> <p>ΓΠ: 2.057.913 ΜΠ: 306.322 ΔΠ: 30.301</p>	<p><i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Ημαθίας, Καστοριάς, Κιλκίς, Πέλλας, Πιερίας, Σερρών, Τρικάλων, Φλώρινας, Χαλκιδικής</p> <p><i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής, Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Χαλκιδικής, Βοιωτίας, Έβρου, Ημαθίας, Καβάλας, Καστοριάς, Λάρισας, Λέσβου, Μαγνησίας, Πέλλας, Πιερίας, Σερρών, Τρικάλων, Φλώρινας</p>
<p>32. ΚΠΕ Νεάπολης (<i>N. Λασιθίου</i>)</p> <p>ΓΠ: 1.808.522 ΜΠ: 175.156 ΔΠ: 18.182</p>	<p><i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Ηρακλείου, Λασιθίου, Ρεθύμνου, Χανίων</p> <p><i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Αττικής, Πειραιά, Έβρου, Ηρακλείου, Κυκλάδων, Λασιθίου, Ρεθύμνου, Χανίων</p>
<p>33. ΚΠΕ Νέας Κίου (<i>N. Αργολίδας</i>)</p> <p>ΓΠ: 4.031.424 ΜΠ: 372.307 ΔΠ: 36.567</p>	<p><i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Β' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Αργολίδας, Αρκαδίας, Αχαΐας, Ηλείας, Κορινθίας, Κυκλάδων, Λακωνίας, Λέσβου</p> <p><i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Β' Αθήνας, Πειραιά, Αργολίδας, Αρκαδίας, Αχαΐας, Εύβοιας, Ζακύνθου, Ηρακλείου, Κεφαλληνίας, Κορινθίας, Λακωνίας, Λέσβου</p>
<p>34. ΚΠΕ Ομηρούπολης (<i>N. Χίου</i>)</p> <p>ΓΠ: 1.655.475 ΜΠ: 115.770 ΔΠ: 13.300</p>	<p><i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Λέσβου, Σάμου, Χίου</p> <p><i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Γ' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Έβρου, Λέσβου, Σάμου, Χίου</p>
<p>35. ΚΠΕ Παρανεστίου (<i>N. Δράμας</i>)</p>	<p><i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Δράμας, Έβρου, Καβάλας, Κιλκίς, Ξάνθης, Ροδόπης, Σερρών</p>

ΓΠ: 1.401.039 ΜΠ: 139.383 ΔΠ: 13.470	<i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Δυτικής Θεσσαλονίκης, Έβρου, Καβάλας, Ξάνθης, Δράμας, Ροδόπης
36. ΚΠΕ Πεταλούδων Ρόδου <i>(Ν. Δωδεκανήσου)</i> ΓΠ: 1.655.475 ΜΠ: 115.770 ΔΠ: 13.300	<i>Α/θμια Εκπαίδευση</i> Δωδεκανήσου, Κυκλάδων <i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Δυτικής Αττικής, Δωδεκανήσου, Σάμου, Χίου
37. ΚΠΕ Ποροίων <i>(Ν. Σερρών)</i> ΓΠ: 2.777.028 ΜΠ: 301.426 ΔΠ: 29.653	<i>Α/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δράμας, Έβρου, Καβάλας, Κέρκυρας, Κιλκίς, Ξάνθης, Ροδόπης, Σερρών, Χαλκιδικής <i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Δ' Αθήνας, Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δυτικής Θεσσαλονίκης, Δράμας, Έβρου, Εύβοιας, Καβάλας, Κέρκυρας, Κιλκίς, Λέσβου, Ξάνθης, Ροδόπης, Σερρών, Πιερίας, Χίου
38. ΚΠΕ Σουφλίου <i>(Ν. Έβρου)</i> ΓΠ: 2.021.420 ΜΠ: 199.573 ΔΠ: 18.290	<i>Α/θμια Εκπαίδευση</i> Δυτικής Αττικής, Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δράμας, Έβρου, Καβάλας, Ξάνθης, Ροδόπης, Σερρών <i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Δυτικής Θεσσαλονίκης, Δράμας, Έβρου, Καβάλας, Ξάνθης, Ροδόπης, Σερρών
39. ΚΠΕ Στυλίδας <i>(Ν. Φθιώτιδας)</i> ΓΠ: 5.893.301 ΜΠ: 508.298 ΔΠ: 53.093	<i>Α/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Β' Αθήνας, Γ' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής, Βοιωτίας, Εύβοιας, Ευρυτανίας, Μαγνησίας, Φθιώτιδας, Φωκίδας, Χίου <i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Β' Αθήνας, Δ' Αθήνας, Δυτικής Αττικής, Πειραιά, Αχαΐας, Βοιωτίας, Ευρυτανίας, Ιωαννίνων, Καρδίτσας, Κεφαλληνίας, Κυκλάδων, Λάρισας, Μαγνησίας, Πιερίας, Ρεθύμνου, Φωκίδας, Φθιώτιδας
40. ΚΠΕ Υπάτης <i>(Ν. Φθιώτιδας)</i> ΓΠ: 4.139.510 ΜΠ: 424.575 ΔΠ: 44.162	<i>Α/θμια Εκπαίδευση</i> Β' Αθήνας, Γ' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής, Βοιωτίας, Εύβοιας, Ευρυτανίας, Κυκλάδων, Λάρισας, Μαγνησίας, Φθιώτιδας, Φωκίδας <i>Β/θμια Εκπαίδευση</i> Α' Αθήνας, Β' Αθήνας, Γ' Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Βοιωτίας, Εύβοιας, Ευρυτανίας, Καρδίτσας, Κεφαλληνίας, Μαγνησίας, Ρεθύμνου, Φθιώτιδας, Φωκίδας

ΥΠΟΜΝΗΜΑ

ΓΠ - Γενικός πληθυσμός νομών εμβέλειας

ΜΠ - Μαθητικός πληθυσμός νομών εμβέλειας

ΔΠ - Διδακτικό προσωπικό νομών εμβέλειας

Πίνακας 4. Νομοί εμβέλειας των 14 νεώτερων ΚΠΕ (2006)

1. ΚΠΕ Βιστωνίδα (<i>N. Ξάνθης</i>) ΓΠ: 1.201.155 ΜΠ: 133.227 ΔΠ: 13.049	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Δράμας, Έβρου, Καβάλας, Ξάνθης, Σερρών <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Δυτικής Θεσσαλονίκης, Δράμας, Έβρου, Καβάλας, Ξάνθης, Σερρών
2. ΚΠΕ Γιαννιτσών (<i>N. Πέλλας</i>) ΓΠ: 2.491.150 ΜΠ: 271.887 ΔΠ: 31.138	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Δυτικής Θεσσαλονίκης, Ημαθίας, Καστοριάς, Κιλκίς, Πέλλας, Πιερίας, Σερρών, Φλώρινας <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δυτικής Θεσσαλονίκης, Ημαθίας, Καρδίτσας, Κιλκίς, Λάρισας, Μαγνησίας, Πέλλας, Πιερίας, Σερρών
3. ΚΠΕ Γρεβενών (<i>N. Γρεβενών</i>) ΓΠ: 1.725.682 ΜΠ: 132.579 ΔΠ: 15.466	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Γρεβενών, Καρδίτσας, Καστοριάς, Κοζάνης, Σερρών, Φλώρινας <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Α΄ Αθήνας, Γρεβενών, Ημαθίας, Ιωαννίνων, Καστοριάς, Πιερίας, Σερρών, Φλώρινας
4. ΚΠΕ Ιεράπετρας (<i>N. Λασιθίου</i>) ΓΠ: 752.743 ΜΠ: 96.694 ΔΠ: 9.906	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Ηρακλείου, Λασιθίου, Ρεθύμνου, Χανίων <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Δυτικής Αττικής, Ηρακλείου, Λασιθίου, Χανίων
5. ΚΠΕ Καρπενησίου (<i>N. Ευρυτανίας</i>) ΓΠ: 4.192.040 ΜΠ: 392.731 ΔΠ: 41.659	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Α΄ Αθήνας, Β΄ Αθήνας, Βοιωτίας, Εύβοιας, Ευρυτανίας, Μαγνησίας, Φθιώτιδας, Φωκίδας <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Α΄ Αθήνας, Β΄ Αθήνας, Δυτικής Αττικής, Πειραιά, Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας, Βοιωτίας, Εύβοιας, Ευρυτανίας, Ηρακλείου, Καρδίτσας, Λάρισας, Τρικάλων, Φθιώτιδας, Φωκίδας
6. ΚΠΕ Καστρίου (<i>N. Αρκαδίας</i>) ΓΠ: 651.920 ΜΠ: 64.073 ΔΠ: 6.641	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Αργολίδας, Αρκαδίας, Κορινθίας, Κυκλάδων, Μεσσηνίας, <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Αργολίδας, Αρκαδίας, Κορινθίας, Μεσσηνίας,
7. ΚΠΕ Κιλκίς (<i>N. Κιλκίς</i>) ΓΠ: 1.726.672 ΜΠ: 142.919 ΔΠ: 14.321	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Δυτικής Θεσσαλονίκης, Κιλκίς, Πιερίας, Σερρών <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Δράμας, Καβάλας, Κιλκίς, Σερρών
8. ΚΠΕ Μαρόνειας	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i>

(<i>N. Ροδόπης</i>) ΓΠ: 1.311.983 ΜΠ: 116.083 ΔΠ: 11.253	Δράμας, Έβρου, Καβάλας, Ξάνθης, Σερρών, Ροδόπης <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Δυτικής Θεσσαλονίκης, Δράμας, Ξάνθης, Ροδόπης
9. ΚΠΕ Μεσολογγίου (<i>N. Αιτωλοακαρνανίας</i>) ΓΠ: 601.447 ΜΠ: 57.154 ΔΠ: 6.260	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Αιτωλοακαρνανίας, Ζακύνθου, Κεφαλληνίας, Λευκάδας <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Αιτωλοακαρνανίας, Αργολίδας, Ιωαννίνων
10. ΚΠΕ Πραμάντων (<i>N. Ιωαννίνων</i>) ΓΠ: 383.718 ΜΠ: 38.567 ΔΠ: 4.706	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Άρτας, Ιωαννίνων, Καστοριάς, Πρέβεζας <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Ιωαννίνων, Λευκάδας, Πρέβεζας
11. ΚΠΕ Σιάτιστας (<i>N. Κοζάνης</i>) ΓΠ: 778.348 ΜΠ: 69.324 ΔΠ: 9.283	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Καστοριάς, Κοζάνης, Σερρών, Φλώρινας <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Ημαθίας, Ιωαννίνων, Καστοριάς, Κοζάνης, Σερρών
12. ΚΠΕ Σμόνου (<i>N. Λακωνίας</i>) ΓΠ: 536.907 ΜΠ: 47.448 ΔΠ: 5.108	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Λακωνίας, Μεσσηνίας <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Αργολίδας, Κορινθίας, Λακωνίας, Μεσσηνίας
13. Τροιζήνας-Μεθάνων (<i>N. Πειραιά</i>) ΓΠ: 5.173.392 ΜΠ: 501.134 ΔΠ: 48.961	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Α΄ Αθήνας, Β΄ Αθήνας, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής, Πειραιά, Αργολίδας, Αχαΐας, Κορινθίας, Κυκλάδες, Μεσσηνίας <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Α΄ Αθήνας, Β΄ Αθήνας, Γ΄ Αθήνας, Δ΄ Αθήνας, Δυτ. Αττικής, Πειραιά, Αργολίδας, Αχαΐας, Βοιωτίας, Ζακύνθου, Ηρακλείου, Λασιθίου
14. Φιλίππων (<i>N. Καβάλας</i>) ΓΠ: 145.054 ΜΠ: 19.422 ΔΠ: 1.858	<i>A/θμια Εκπαίδευση</i> Δυτικής Θεσσαλονίκης, Έβρου, Δράμας, Καβάλας, Ξάνθης, Σερρών, Χαλκιδικής <i>B/θμια Εκπαίδευση</i> Δυτικής Θεσσαλονίκης, Δράμας, Έβρου, Καβάλας, Ξάνθης

ΥΠΟΜΝΗΜΑ

ΓΠ - Γενικός πληθυσμός νομών εμβέλειας

ΜΠ - Μαθητικός πληθυσμός νομών εμβέλειας

ΔΠ - Διδακτικό προσωπικό νομών εμβέλειας

3.2.3 Η λειτουργία του θεσμού των ΚΠΕ

Στην Ελλάδα, ο θεσμός των ΚΠΕ είναι σχετικά νέος, καθώς το πρώτο ΚΠΕ ξεκίνησε τη λειτουργία του το 1993. Σε αντίθεση με άλλες χώρες όπου λειτουργούν διαφόρων τύπων περιβαλλοντικά κέντρα, τα οποία παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης και έχουν δημιουργηθεί από ποικίλους φορείς, στην Ελλάδα, όλα τα ΚΠΕ ιδρύθηκαν από τον ίδιο φορέα, το ΥΠΕΠΘ, στον οποίο και υπάγονται.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, όλα τα ΚΠΕ διέπονται από το ίδιο θεσμικό πλαίσιο και, ως εκ τούτου, οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν κινούνται στις ίδιες κατευθύνσεις. Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την ίδρυση, την οργάνωση και τη λειτουργία τους, οι δράσεις στις οποίες δύναται να εμπλακούν τα ΚΠΕ συνοψίζονται στις ακόλουθες:

- Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ για τους μαθητές που επισκέπτονται τα ΚΠΕ.
- Παραγωγή εκπαιδευτικού και ενημερωτικού υλικού (έντυπου, οπτικοακουστικού κ.ά.).
- Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς και Υπεύθυνους ΠΕ
- Σύσταση θεματικών δικτύων.
- Στήριξη των προγραμμάτων ΠΕ στα σχολεία της περιφέρειάς τους σε συνεργασία με τους Υπεύθυνους ΠΕ των νομών.
- Σχεδιασμός και υλοποίηση δράσεων για την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας.
- Ανάπτυξη συνεργασιών με διάφορους φορείς (ΑΕΙ, ΜΚΟ, κλπ.).
- Προώθηση της έρευνας στον χώρο της ΠΕ.

Όσον αφορά τις αρμοδιότητες, παρόλο που ο ρόλος και τα καθήκοντα των Υπευθύνων ΠΕ των τοπικών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των απασχολούμενων εκπαιδευτικών στα ΚΠΕ και τα πεδία συνεργασίας των δύο θεσμών, περιγράφονται στα άρθρα 5 και 7 του ΦΕΚ 856/10.7.2006, συχνά παρατηρείται σύγχυση ρόλων και καθηκόντων μεταξύ Υπευθύνων ΠΕ και στελεχών των ΚΠΕ, λόγω απουσίας λεπτομερών κατευθύνσεων για την εφαρμογή στην πράξη αυτής της συνεργασίας. Ειδικότερα, όσον αφορά στη λειτουργία των ΚΠΕ και τα καθήκοντα των απασχολούμενων σε αυτά, το άρθρο 7 αναφέρει:

1. Τα ΚΠΕ είναι αποκεντρωμένες περιφερειακές υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ και υπάγονται διοικητικά στις οικείες Περιφερειακές Διευθύνσεις.
2. Σε κάθε ΚΠΕ συγκροτείται παιδαγωγική ομάδα, η οποία αποτελείται από τον υπεύθυνο του ΚΠΕ, τον αναπληρωτή υπεύθυνο και τα μέλη.
3. Τα ΚΠΕ λειτουργούν από την 1^η Σεπτεμβρίου έως και τη 10^η Ιουλίου έκαστου σχολικού έτους, εξαιρουμένων των διακοπών Χριστουγέννων και Πάσχα, των εθνικών εορτών και σχολικών αργιών. Αντικείμενο της εργασίας της παιδαγωγικής ομάδας είναι η εκπαίδευση μαθητών, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, η ανάπτυξη θεματικών δικτύων, τοπικών και διεθνών συνεργασιών καθώς και η έρευνα σε θέματα περιβάλλοντος και ΠΕ. Προκειμένου να υλοποιηθούν τα παραπάνω, όλοι οι

εκπαιδευτικοί εργάζονται με ωράριο 8.00-15.00 καθημερινά κατά το χρονικό διάστημα που λειτουργεί το ΚΠΕ. Κάθε εκπαιδευτικός συμπληρώνει ωάριο 16 ωρών μέσης εβδομαδιαίας διδασκαλίας μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα και εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα. Ο Υπεύθυνος του ΚΠΕ συμπληρώνει οκτώ αντίστοιχες ώρες μέση εβδομαδιαίας διδασκαλίας μαθητών και εκπαιδευτικών και ο αναπληρωτής υπεύθυνος ,δώδεκα. Οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί είναι επιφορτισμένοι και με το διοικητικό έργο του ΚΠΕ, την οργάνωση λειτουργίας του Κέντρου, τη φροντίδα για τη συντήρηση των εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού του, τη διεκπεραίωση των οικονομικής φύσεων ζητημάτων, την επικοινωνία και τις συνεργασίες με υπηρεσιακούς και άλλους κυβερνητικούς ή μη φορείς. Τις υπόλοιπες ώρες της εβδομαδιαίας απασχόλησής τους, όλοι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται για τον σχεδιασμό, την προετοιμασία και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων καθώς και τον σχεδιασμό, την προετοιμασία, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των λιπών δράσεων που προαναφέρθηκαν. Επειδή πολλές από τις παραπάνω δράσεις υλοποιούνται σε απογευματινές ώρες και Σαββατοκύριακα, οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να προσφέρουν επιπρόσθετο έργο.

4. Κατά τον μήνα Σεπτέμβριο γίνεται η προετοιμασία και ο προγραμματισμός των δράσεων του ΚΠΕ. Κατά τον μήνα Ιούνιο (μετά τη 10^η Ιουνίου) γίνεται ο απολογισμός των δράσεων και η ολοκλήρωση των τοπικών και διεθνών συνεργασιών, ενώ κατά το πρώτο 1οήμερο του Ιουλίου πραγματοποιείται η ετήσια συνάντηση απολογισμού, συντονισμού και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών όλων των ΚΠΕ. Ο ετήσιος προγραμματισμός των δράσεων κάθε ΚΠΕ καθώς και ο ετήσιος απολογισμός των δράσεών του, συνυπογράφονται από τον Υπεύθυνο του ΚΠΕ και τον αναπληρωτή του και υποβάλλονται στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, στην αρμόδια Διεύθυνση του ΥΠΕΠΘ και στο συντονιστικό όργανο των ΚΠΕ. Η υποβολή το προγραμματισμού γίνεται μέχρι τις 20 Οκτωβρίου και η υποβολή του απολογισμού έως τις 10 Ιουλίου κάθε έτους.
5. Σε κάθε ΚΠΕ τηρούνται φάκελοι, ανά κατηγορία δραστηριοτήτων, στους οποίους συγκεντρώνονται όλα τα στοιχεία που αφορούν στον σχεδιασμό, την προετοιμασία, το αντικείμενο, το περιεχόμενο, το πρόγραμμα, καθώς και σε αυτούς που εργάστηκαν, στους χρήστες των υπηρεσιών, στις συνεργασίες, στην αξιολόγηση κ.λπ. Τα στοιχεία αυτά είναι διαθέσιμα για έλεγχο από τον εκάστοτε Διευθυντή Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, το συντονιστικό όργανο των ΚΠΕ και την αρμόδια Διεύθυνση του ΥΠΕΠΘ. Η υλοποίηση των υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών κάθε ΚΠΕ, σύμφωνα με τον προγραμματισμό του, βεβαιώνεται και συνυπογράφεται από τον υπεύθυνο του ΚΠΕ και τον αναπληρωτή του.
6. Κάθε ΚΠΕ είναι υποχρεωμένο να προφέρει, κατ' ελάχιστο όριο το 70% του χρόνου εργασίας τους και παροχής υπηρεσιών σε σχολεία και εκπαιδευτικούς της περιοχής εμβέλειάς του, αρχίζοντας οπωσδήποτε από τα σχολεία της πόλης του και του Νομού του, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της σύνδεσης με την τοπική κοινωνία για την προστασία του περιβάλλοντος. Εξάλλου, κάθε ΚΠΕ οφείλει να διαθέτει το 65% του χρόνου λειτουργίας του στον σχεδιασμό, την προετοιμασία και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των θεματικών δικτύων και της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού. Το υπόλοιπο διατίθεται στην επιμόρφωση, τις τοπικές και διεθνείς

συνεργασίες. Ως προς την επιμόρφωση, κάθε ΚΠΕ ασχολείται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του Νομού του και των άλλων νομών εμβέλειάς του. Η συμμετοχή εκπαιδευτικών ενός ΚΠΕ σε σεμινάριο ή σε άλλες δραστηριότητες άλλου ΚΠΕ επιτρέπεται νόμο στις περιπτώσεις που οργανώνονται σεμινάρια στελεχών σε επίσημη συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ, στις περιπτώσεις κοινών προγραμμάτων, όπως είναι τα θεματικά δίκτυα, στην περίπτωση ανάγκης ενημέρωσης νέων εκπαιδευτικών ΚΠΕ και στα συνέδρια. Σε κάθε περίπτωση όμως δεν μπορεί να γίνει αυτό αν υπάρχει κώλυμα στην ομαλή λειτουργία του προγραμματισμένου έργου του ΚΠΕ. Οι διεθνείς συνεργασίες των ΚΠΕ με εκπαιδευτικούς φορείς του εξωτερικού μπορούν να είναι ανάπτυξη εκπαιδευτικών ή επιμορφωτικών προγραμμάτων, θεματικών δικτύων, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και διοργάνωση συνεδρίων, συμποσίων, εργαστηρίων ΠΕ. Οι συνεργασίες αυτές πρέπει να έχουν βάθος χρόνου τουλάχιστον δύο ετών.

7. Σε κάθε περίπτωση προγραμματισμού και υλοποίησης δράσεων που αφορούν στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, στις εκδηλώσεις σχολείων, των προγραμμάτων ΠΕ των σχολείων στα ΚΠΕ, θα πρέπει να συνεργάζονται οι Υπεύθυνοι των ΚΠΕ και οι Υπεύθυνοι ΠΕ των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για την καλύτερη οργάνωση και αποτελεσματικότητα των δράσεων, στα πλαίσια της συμπληρωματικότητας Υπευθύνων ΠΕ και ΚΠΕ.

Παρόλο που οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τα ΚΠΕ, κινούνται στις ίδιες κατευθύνσεις, παρατηρείται μεγάλη ανομοιογένεια, ως προς την ανταπόκριση του κάθε ΚΠΕ σε αυτές, επιβεβαιώνοντας την άποψη που κατά καιρούς έχει διατυπωθεί ότι τα ΚΠΕ της χώρας είναι «πολλών ταχυτήτων». Το γεγονός αυτό οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, π.χ. έτος ίδρυσης, σύνθεση παιδαγωγικής ομάδας, συνεργασιμότητα και στήριξη της τοπικής αυτοδιοίκησης, κ.ά.

Στη συνέχεια του παρόντος Κεφαλαίου αναπτύσσονται διεξοδικότερα οι διαπιστώσεις της έρευνας που διεξήχθη για τους σκοπούς του έργου, σε σχέση με τον βαθμό ανταπόκρισης των ΚΠΕ σε καθεμία από τις προαναφερθείσες κατηγορίες δράσεων, καθώς και σε σχέση με θέματα όπως η στελέχωσή τους, ο εξοπλισμός, η βιωσιμότητά τους και η αξιολόγησή τους. Συγκεντρωτικά αναλυτικά στοιχεία για το σύνολο των 54 ΚΠΕ δίνονται στο Παράρτημα 4.

3.2.3.1 Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων για μαθητές σχολείων αποτελεί την κύρια και κεντρική δράση των ΚΠΕ. Όπως προκύπτει από την ποιοτική έρευνα, δεν υπάρχει καμία αμφισβήτηση ότι αυτήν αντιλαμβάνονται όλοι ως βασική αποστολή και πρωταρχικό πεδίο δραστηριοποίησης των ΚΠΕ. Τόσο η θεώρηση του σχετικού θεσμικού πλαισίου, όσο και η αποτύπωση της πραγματικότητας με βάση την ανάλυση των αρχειακών πηγών των ΚΠΕ, παρέχουν την πληροφορία ότι τα προγράμματα αυτά απευθύνονται σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ ορισμένα ΚΠΕ έχουν αναπτύξει και προγράμματα για μαθητές νηπιαγωγείου. Όπως

φαίνεται και από τους Πίνακες 5 και 6 που ακολουθούν (για αναλυτικότερα στοιχεία, βλέπε Παράρτημα 5), κάποια ΚΠΕ προσφέρουν αποκλειστικώς μονοήμερα εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ υπάρχουν και ΚΠΕ που παρέχουν μονοήμερα και πολυήμερα προγράμματα. Έως σήμερα, στα προγράμματα ΠΕ που έχουν υλοποιηθεί σε ΚΠΕ συμμετείχαν 299.619 μαθητές.

Όσον αφορά στη θεματολογία των προγραμμάτων αυτών, αυτή συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τις ιδιαιτερότητες του τοπικού περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσεται το κάθε ΚΠΕ. Όπως φαίνεται από τους Πίνακες 5 και 6, η θεματολογία χαρακτηρίζεται από ποικιλία, είναι όμως και ετεροβαρής. Πιο συγκεκριμένα, ένα μεγαλύτερο ποσοστό προγραμμάτων αντλούν το θέμα τους από τα υδατικά περιβάλλοντα, ακολουθούμενα από προγράμματα με θέμα τα δάση, ενώ σε μικρότερο ποσοστό καταγράφηκαν προγράμματα με θέμα τα περιβαλλοντικά μονοπάτια. Αντίθετα, ελάχιστα είναι τα προγράμματα με θέματα που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη, τη βιοποικιλότητα, τις κλιματικές αλλαγές, την ποιότητα ζωής κ.ά.

Πίνακας 5. Θεματολογία μονοήμερων και πολυήμερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων των 40 παλαιότερων ΚΠΕ (έως το 2004)

Θεματολογία μονοήμερων και πολυήμερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων των 40 παλαιότερων ΚΠΕ		
ΜΟΝΟΗΜΕΡΑ		
ΤΙΤΛΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ (%)
Δάσος	32	17,11
Εθνικοί Δρυμοί	2	1,07
Τοπικά προϊόντα	10	5,34
Ελιά	7	3,74
Υδατικοί πόροι	54	28,87
α) Θάλασσα	13	
β) Ποταμοί	13	
γ) Νερό	17	
δ) Λίμνες	7	
ε) Λιμνοθάλασσες - Υγρότοποι	2	
στ) Πηγές	2	
Ενέργεια	9	4,81
Περιβαλλοντικά μονοπάτια	17	9,09
Αστικό περιβάλλον	13	6,95
Κατανάλωση	4	2,13
Οικοτουρισμός	3	1,60
Ανακύκλωση	7	3,74
Πολιτιστική κληρονομιά - Μουσεία	10	5,34
Βιοποικιλότητα	7	3,74
Βιομηχανία - Βιομηχανική κληρονομιά	2	1,07
Σχολική αυλή - Κήπος	2	1,07
Απειλούμενα είδη - Ζωικά είδη	5	2,67
Γεωργία	2	1,07
Διατροφή	1	0,53
ΣΥΝΟΛΟ	187	100
ΠΟΛΥΗΜΕΡΑ		

ΤΙΤΛΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ (%)
Δάσος	9	17,30
Τοπικά προϊόντα	2	3,84
Ελιά	1	1,92
Υδατικοί πόροι	25	48,07
α) Θάλασσα	1	
β) Ποταμοί	6	
γ) Νερό	9	
δ) Λίμνες	5	
ε) Λιμνοθάλασσες - Υγρότοποι	3	
Στ) Πηγές	1	
Ενέργεια	2	3,84
Περιβαλλοντικά μονοπάτια	9	17,30
Αστικό περιβάλλον	3	5,76
Κατανάλωση	-	-
Οικοτουρισμός	-	-
Ανακύκλωση	-	-
Πολιτιστική κληρονομιά - Μουσεία	-	-
Βιοποικιλότητα	-	-
Βιομηχανία - Βιομηχανική κληρονομιά	1	1,92
Σχολική αυλή - Κήπος	-	-
Απειλούμενα είδη - Ζωικά είδη	-	-
Γεωργία	-	-
ΣΥΝΟΛΟ	52	100

Πίνακας 6. Θεματολογία μονοήμερων και πολυήμερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων των 14 νεότερων ΚΠΕ (2006)

Θεματολογία μονοήμερων και πολυήμερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων των 14 νεότερων ΚΠΕ		
ΜΟΝΟΗΜΕΡΑ		
ΤΙΤΛΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ (%)
Δάσος	4	21,05
Εθνικοί Δρυμοί	-	-
Τοπικά προϊόντα	2	10,52
Ελιά	-	-
Υδατικοί πόροι	6	31,57
α) Θάλασσα	-	
β) Ποταμοί	2	
γ) Νερό	2	
δ) Λίμνες	1	
ε) Λιμνοθάλασσες - Υγρότοποι	1	
Στ) Πηγές	-	
Ενέργεια	-	-
Περιβαλλοντικά μονοπάτια	3	15,78
Αστικό περιβάλλον	1	5,26
Κατανάλωση	-	-
Οικοτουρισμός	-	-
Ανακύκλωση	1	5,26

Πολιτιστική κληρονομιά – Μουσεία	1	5,26
Βιοποικιλότητα	-	-
Βιομηχανία - Βιομηχανική κληρονομιά	-	-
Σχολική αυλή – Κήπος	1	5,26
Απειλούμενα είδη - Ζωικά είδη	-	-
Γεωργία	-	-
Διατροφή	-	-
ΣΥΝΟΛΟ	19	100
ΠΟΛΥΗΜΕΡΑ		
ΤΙΤΛΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ (%)
Δάσος	2	33,33
Τοπικά προϊόντα	-	-
Ελιά	-	-
Υδατικοί πόροι	3	50
α) Θάλασσα	-	
β) Ποταμοί	-	
γ) Νερό	1	
δ) Λίμνες	-	
ε) Λιμνοθάλασσες - Υγρότοποι	2	
στ) Πηγές	-	
Ενέργεια	1	16,66
Περιβαλλοντικά μονοπάτια	-	-
Αστικό περιβάλλον	-	-
Κατανάλωση	-	-
Οικοτουρισμός	-	-
Ανακύκλωση	-	-
Πολιτιστική κληρονομιά – Μουσεία	-	-
Βιοποικιλότητα	-	-
Βιομηχανία - Βιομηχανική κληρονομιά	-	-
Σχολική αυλή – Κήπος	-	-
Απειλούμενα είδη - Ζωικά είδη	-	-
Γεωργία	-	-
ΣΥΝΟΛΟ	6	100

Από τις συνεδρίες των εστιασμένων ομαδικών συνεντεύξεων με στελέχη των ΚΠΕ προκύπτει ότι η επιλογή των θεμάτων στα προγράμματα που υλοποιούν γίνεται με κριτήρια τη σημασία που αποδίδουν τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας σε κάποιο θέμα ή την επικαιρότητά του. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστηρίζουν ότι η επιλογή των θεμάτων χρειάζεται να είναι προσανατολισμένη στα ζητήματα που αφορούν στην τοπική κοινωνία. Αν και θεωρούν σημαντική την ανανέωση των προγραμμάτων τους ανά τακτά χρονικά διαστήματα, όλοι συμφωνούν ότι ένα επιτυχημένο πρόγραμμα δεν χρειάζεται να αλλάζει, αλλά να παραμένει και να εμπλουτίζεται.

Όσον αφορά στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται, σε όλα τα προγράμματα, μονοήμερα και πολυήμερα, φαίνεται να χρησιμοποιείται η μέθοδος project.

Από τη μελέτη της περιγραφής των προγραμμάτων, αναδεικνύεται ότι, οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ, στην προσπάθειά τους να παρουσιάσουν ένα ολοκληρωμένο project, συχνά προτείνουν πάρα πολλές δραστηριότητες, που δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν ολοκληρωμένα μέσα στον διαθέσιμο χρόνο, ιδιαίτερα μάλιστα όταν πρόκειται για μονοήμερα προγράμματα. Η πρακτική αυτή είναι αμφίβολης αποτελεσματικότητας για την επίτευξη των επιθυμητών σκοπών.

Επίσης, από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΚΠΕ, προκύπτει ότι δίδεται δυσανάλογα μεγάλη έμφαση σε θέματα που σχετίζονται με τις Φυσικές Επιστήμες, καθώς στο επίκεντρο πολλών από τα προγράμματα βρίσκονται δραστηριότητες με μετρήσεις διαφόρων παραμέτρων (θερμοκρασίας, περιεκτικότητας του νερού σε οξυγόνο, σε νιτρικά κ.λπ.). Ένας τέτοιος προσανατολισμός ευνοείται και λόγω του ειδικού τύπου εργαστηρίων (εργαστήρια Χημείας κυρίως), με τα οποία έχουν εξοπλισθεί τα ΚΠΕ.

Αν ληφθούν υπόψη οι σύγχρονες απόψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες, τον ρόλο και τη χρήση των εργαστηρίων, καθώς και τη συμβολή της προηγούμενης εξοικείωσης με το υπό μελέτη περιβάλλον στη μάθηση των παιδιών, ερωτήματα γεννώνται σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των ακολουθούμενων προσεγγίσεων στην κατανόηση των εμπλεκόμενων επιστημονικών εννοιών από παιδιά διαφόρων ηλικιών. Γενικότερα, αποκομίζει κανείς την εντύπωση ότι ορισμένα από τα προγράμματα που υλοποιούνται προσιδιάζουν περισσότερο σε προγράμματα Περιβαλλοντικών Επιστημών και σε διδασκαλία Φυσικών Επιστημών παρά σε ΠΕ/ΕΑΑ, θέμα το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και προσεκτικής αντιμετώπισης.

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες, τόσο στην ποιοτική, όσο και στην ποσοτική έρευνα συμφωνούν ότι το προσωπικό των ΚΠΕ χρειάζεται επιμόρφωση στον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΠΕ. Ενδεικτικά, το 98% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα συμφωνούν με την άποψη ότι ένας εκπαιδευτικός που εργάζεται σε ΚΠΕ πρέπει να είναι κατάλληλα επιμορφωμένος στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων ($M=4.86$). Από αυτούς, λίγοι περισσότεροι από τους μισούς (61%) θεωρούν ότι είναι αρκετά ή σε μεγάλο βαθμό καταρτισμένοι στο σχετικό αντικείμενο ($M=3.66$), ενώ μόλις το 11% δηλώνει ότι στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II επιμορφώθηκε και σε τέτοια ζητήματα. Οι εκπαιδευτικοί επίσης αναγνωρίζουν ότι είναι διαφορετικός ο σχεδιασμός ενός προγράμματος ΚΠΕ μικρής διάρκειας, για τους σκοπούς που εξυπηρετεί η λειτουργία ενός ΚΠΕ, από εκείνον ενός σχολικού προγράμματος.

Ένα ζήτημα που απασχολεί όσους εμπλέκονται στην υλοποίηση της ΠΕ είναι η επίδραση των προγραμμάτων των ΚΠΕ στην επίτευξη του κύριου σκοπού τους, στην προετοιμασία δηλαδή των μαθητών ως αυριανών πολιτών, προκειμένου να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας, η οποία να στηρίζεται στις αρχές της αειφορίας. Η συμβολή των ΚΠΕ προς την κατεύθυνση αυτή είναι αξιόλογη, αλλά τελεί υπό τον περιορισμό ότι η τακτική πρόσβαση των μαθητών στα ΚΠΕ είναι πρακτικά αδύνατη. Ένας μαθητής κατά τη διάρκεια της μαθητικής του ζωής (12 έτη), έχει ιδανικά τη δυνατότητα να επισκεφθεί κάποιο ΚΠΕ το μέγιστο από 2 έως 5 φορές. Το εύλογο ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο η

περιστασιακή αυτή εμπλοκή αρκεί για την επίτευξη του βασικού σκοπού, όπως αυτός προαναφέρθηκε.

Παράλληλα, προσοχή πρέπει να δοθεί στον κίνδυνο η επίσκεψη των μαθητών στα ΚΠΕ να περιθωριοποιήσει ακόμα περισσότερο την ΠΕ στο πρόγραμμα του σχολείου, καλλιεργώντας στον μαθητή την ψευδαίσθηση ότι η ΠΕ εξαντλείται σε αυτές τις επισκέψεις. Το ζήτημα αυτό είχε επισημανθεί ήδη πριν από την ίδρυση των ΚΠΕ (Παπαδημητρίου, 1995).

Με αδιαμφισβήτητη την ανάγκη η ΠΕ να είναι συνεχής για τα παιδιά, προϋπόθεση που εξασφαλίζεται μόνο μέσα από το σχολείο, διαπιστώνεται η ανάγκη να επανεξετασθεί ο τρόπος με τον οποίο τα ΚΠΕ μπορούν να συμβάλλουν ώστε να ενδυναμωθεί η ΠΕ στο σχολικό πλαίσιο.

Στελέχη των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα που διενεργήθηκε στο παρόν έργο, υποστηρίζουν ότι ένας τέτοιος ρόλος είναι σημαντικός και τονίζουν ότι ο χαρακτήρας των προγραμμάτων που προσφέρουν τα ΚΠΕ περιορίζεται κυρίως στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών και στην παρακίνησή τους να ασχοληθούν με την ΠΕ στα σχολεία τους. Για τον λόγο αυτόν θεωρούν ότι ακόμα και τα μονοήμερης διάρκειας προγράμματα έχουν νόημα και αξία, με την έννοια ότι μπορούν να καλύψουν μεγαλύτερους αριθμούς σχολείων και να συμβάλλουν σημαντικά στην ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση ακόμη μεγαλύτερου αριθμού μαθητών.

Συναφής με την ανωτέρω συζήτηση είναι ο προβληματισμός που έχει διατυπωθεί για τη χαμηλή χρηματοδότηση των σχολικών προγραμμάτων (βλέπε Ενότητα 3.1.3). Αυτή υπολείπεται κατά πολύ της χρηματοδότησης των προγραμμάτων, καθώς και των λοιπών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στα ΚΠΕ. Η διαπίστωση αυτή θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013».

3.2.3.2 Παραγωγή εκπαιδευτικού και ενημερωτικού υλικού

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο ίδρυσης και λειτουργίας των ΚΠΕ, η παραγωγή εκπαιδευτικού και ενημερωτικού υλικού αποτελεί ένα από τα κύρια πεδία ενασχόλησής τους. Πράγματι, από την έρευνα αρχειακών πηγών (δικτυακοί τόποι) των ΚΠΕ, αλλά και από τις εστιασμένες ομαδικές και ατομικές συνεντεύξεις, προκύπτει ότι τα περισσότερα ΚΠΕ έχουν παραγάγει εκπαιδευτικό και ενημερωτικό υλικό.

Η θεματολογία και το περιεχόμενο του υλικού αυτού, είναι άμεσα συνυφασμένα με τη θεματολογία των προγραμμάτων που παρέχει κάθε ΚΠΕ και τον τόπο στον οποίο βρίσκεται. Το ενημερωτικό υλικό (π.χ. έντυπα, φυλλάδια, αφίσες, λευκώματα) αντλεί τη θεματολογία του από το τοπικό φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον (π.χ. υγρότοποι, δάση, τοπική ιστορία), ενώ το εκπαιδευτικό υλικό αφορά, κατά κύριο λόγο, μικρής κλίμακας εκπαιδευτικά πακέτα, με σύντομα εισαγωγικά κείμενα και φύλλα εργασίας για τους μαθητές. Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό υποστηρίζει τις

δραστηριότητες που υλοποιούν οι μαθητές στο ΚΠΕ ή στο πεδίο. Σε αρκετές περιπτώσεις, ακολουθείται παρόμοια δομή.

Επιπρόσθετα, αρκετά ΚΠΕ έχουν παραγάγει άλλα προϊόντα, προβολής κατά κύριο λόγο του Κέντρου τους (όπως μπλούζες, αυτοκόλλητα, καπέλα, πάνινες τσάντες, ημερολόγια). Το υλικό αυτό διατίθεται δωρεάν στους μαθητές και εν γένει στους επισκέπτες τους ΚΠΕ (π.χ. εκπαιδευτικούς, συμμετέχοντες στα ενημερωτικά και επιμορφωτικά σεμινάρια).

Όσον αφορά στο ενημερωτικό και εκπαιδευτικό υλικό, εκτιμάται, σε γενικές γραμμές, ως ικανοποιητικό, ενώ κρίνεται σκόπιμη η επισήμανση των ακόλουθων στοιχείων προς επιδίωξη:

- α) Χρησιμότητα των παραγόμενων εκδόσεων για την προώθηση της ΠΕ/ΕΑΑ και σαφής διατύπωση των σκοπών και του κοινού στο οποίο απευθύνονται.
- β) Έλεγχος της σχέσης κόστους-οφέλους για την υλοποίηση των εκδόσεων, δεδομένου ότι σε αρκετές περιπτώσεις είναι δυσανάλογα δαπανηρές σε σχέση με τον σκοπό που καλούνται να επιτελέσουν (π.χ. τετράχρωμα φύλλα εργασίας μαθητών, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν μία ή ελάχιστες φορές).
- γ) Διασφάλιση επαρκούς γνώσης των στελεχών των ΚΠΕ (όπως βεβαίως και των όσων εκπαιδευτικών παράγουν υλικό), σε ό,τι αφορά τον σχεδιασμό και την παραγωγή εκπαιδευτικού και ενημερωτικού υλικού. Όπως προκύπτει και από την έρευνα (ποιοτική και ποσοτική), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται ή αποσπώνται για πρώτη φορά σε ΚΠΕ έχουν περιορισμένες γνώσεις στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι, το 98% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα θεωρούν («μάλλον συμφωνώ» ή «συμφωνώ απόλυτα») ότι οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ πρέπει να είναι επιμορφωμένοι στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού (M=4.69) αλλά, μόλις το 54% από αυτούς θεωρούν τον εαυτό τους «αρκετά» (44%) ή «σε μεγάλο βαθμό» (10%) επιμορφωμένο σε αυτό το αντικείμενο (M=3.41). Ταυτόχρονα, οι μισοί σχεδόν από τους εκπαιδευτικούς (M=2.14) θεωρούν ότι, στο πλαίσιο της επιμόρφωσης που τους προσφέρθηκε από το ΕΠΕΑΕΚ II, προετοιμάστηκαν από ελάχιστα έως καθόλου στην παραγωγή τέτοιου υλικού (σημειωτέον ότι μόνο 6% δηλώνουν στο σχετικό ερώτημα «αρκετά» ή «σε μεγάλο βαθμό»).
- δ) Ευρεία αξιοποίηση και διάχυση του υλικού που έχει παραχθεί.

3.2.3.3 Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς και Υπεύθυνους ΠΕ

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ, μαζί με τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τα σχολεία, αποτελούν τα δύο βασικά πεδία δραστηριοποίησης των ΚΠΕ. Σχεδόν στο σύνολό τους τα ΚΠΕ, σχεδιάζουν και υλοποιούν, ετησίως, ποικίλες επιμορφωτικές δράσεις (σεμινάρια, ημερίδες, εργαστήρια), καλύπτοντας ευρεία θεματολογία. Πρόκειται, κυρίως, για την οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ΠΕ που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και σε Υπεύθυνους ΠΕ. Τα σεμινάρια που προσφέρονται ταξινομούνται σε τρία επίπεδα, ανάλογα με την πείρα των εκπαιδευτικών στους

οποίους απευθύνονται σε σχέση με την ΠΕ. Έχουν σχεδόν την ίδια δομή και περιλαμβάνουν:

- α) διαλέξεις για τις βασικές έννοιες της ΠΕ (αν οι συμμετέχοντες δεν έχουν γνώση και πείρα στην ΠΕ),
- β) παρουσιάσεις των προγραμμάτων και των δράσεων του συγκεκριμένου ΚΠΕ,
- γ) εισηγήσεις για περιβαλλοντικά θέματα από ειδικούς επιστήμονες και
- δ) εργαστήρια, τα οποία, επί το πλείστον, περιλαμβάνουν εργασία των επιμορφούμενων σε ομάδες για τον σχεδιασμό προγραμμάτων ΠΕ ή την άσκησή τους σε διδακτικές τεχνικές, στις εγκαταστάσεις του ΚΠΕ ή στο πεδίο.

Η ποιοτική και ποσοτική έρευνα έδειξε ότι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη σημασία σε αυτή τη δράση των ΚΠΕ, θεωρούν όμως, στην πλειονότητά τους, ότι «*οι εργαζόμενοι σε αυτά θα πρέπει να είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών*» (M=4.65).

Γεγονός αποτελεί ότι ουσιαστική αξιολόγηση των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρουν τα ΚΠΕ δεν έχει γίνει και επίσημα διαθέσιμα στοιχεία δεν υπάρχουν.

Για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τα ΚΠΕ, οι απόψεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στις συνεδρίες της έρευνας δίστανται. Ορισμένοι (κυρίως οι νεοεισερχόμενοι στον χώρο της ΠΕ) δηλώνουν ικανοποιημένοι από την ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης στα ΚΠΕ. Άλλοι πάλι, εκφράζουν επιφυλάξεις κυρίως ως προς την αποτελεσματικότητα των σεμιναρίων αυτών και τη σύνδεσή τους με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Καταγράφηκε η άποψη ότι, πολλά σεμινάρια: α) εξαντλούν το περιεχόμενό τους στην ανάλυση και επανάληψη των ήδη γνωστών εισαγωγικών εννοιών και βασικών αρχών της ΠΕ, β) «βομβαρδίζουν» με περιβαλλοντική πληροφορία τους συμμετέχοντες, η οποία συχνά δεν είναι στοχευμένη στις δικές τους ανάγκες, ή παρέχεται με άκρως δυσκολονόητο τρόπο και γ) αδυνατούν να μεταδώσουν σε βάθος τις διδακτικές πρακτικές που εισηγούνται.

Οι αδυναμίες που επισημαίνονται έρχονται ως συνέχεια και συνέπεια του γεγονότος ότι επί το πλείστον τα ίδια τα στελέχη των ΚΠΕ δεν έχουν επιμορφωθεί στον σχεδιασμό και την υλοποίηση σεμιναρίων επιμόρφωσης σε ενήλικες, ή σε άλλα γενικότερα εκπαιδευτικά θέματα, όπως οι σύγχρονες απόψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών, ή οι νεότερες εξελίξεις στην έρευνα σχετικά με την ΠΕ κ.ά. Ως παράδειγμα, μόνο τα μισά (51%) από τα στελέχη των ΚΠΕ που πήραν μέρος στην ποσοτική έρευνα δηλώνουν «*αρκετά*» ή «*σε μεγάλο βαθμό*» επιμορφωμένοι στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών (M=3.29).

Επισημαίνεται επίσης, ότι οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα αξιολογούν ως «*πολύ σημαντική*» την εισαγωγική επιμόρφωση των στελεχών των ΚΠΕ. Όσον αφορά στις μορφές που αυτή θα μπορούσε να πάρει, ορισμένοι αναφέρουν π.χ. την παρακολούθηση για ένα διάστημα των δράσεων άλλων ΚΠΕ ως παρατηρητές και ως συμμετέχοντες, την παρακολούθηση ενός θερινού σχολείου ή ενός βιοματικού εργαστηρίου κ.λπ. Αναφορικά με την ποιότητα της επιμόρφωσης που έχουν μέχρι στιγμής λάβει τα στελέχη των ΚΠΕ, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες

συμφωνούν ότι δεν είναι επαρκής. Επιπλέον, θεωρούν ότι όλα τα στελέχη των ΚΠΕ είναι απαραίτητο να συμμετέχουν σε επιμόρφωση τουλάχιστον ανά τέσσερα έτη σε τομείς όπως: οι περιβαλλοντικές επιστήμες, η παιδαγωγική, η οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων κ.ά. Ως καταλληλότερη εποχή για τη διεξαγωγή μιας τέτοιας επιμόρφωσης προτείνονται οι μήνες Σεπτέμβριος και Ιούνιος.

Η διαπίστωση αυτή θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση 2007-2013».

3.2.3.4 Οργάνωση θεματικών δικτύων σχολείων

Τα ΚΠΕ από το θεσμικό τους πλαίσιο έχουν τη δυνατότητα να συντονίζουν και να συμμετέχουν σε θεματικά δίκτυα. Η εμβέλεια των θεματικών σχολικών δικτύων ΠΕ/ΕΑΑ μπορεί να είναι τοπική, περιφερειακή, εθνική και διεθνής. Σε κάθε δίκτυο συμμετέχουν από 20 έως 120 σχολεία. Η διάρκεια των εργασιών κάθε δικτύου είναι τριετής.

Τα θεματικά δίκτυα είναι μια μορφή οργάνωσης των σχολικών προγραμμάτων ΠΕ που αποσκοπεί στην ανάπτυξη επικοινωνιακού πλαισίου μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών διαφόρων σχολείων και περιοχών, στην ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων για το θεματικό αντικείμενο του δικτύου, στη συστηματική επιστημονική, μεθοδολογική και παιδαγωγική στήριξη των σχολικών περιβαλλοντικών ομάδων, στην ανάληψη οργανωμένων δράσεων προστασίας του περιβάλλοντος κ.ά.

Όπως προκύπτει από την έρευνα που διενεργήθηκε στους δικτυακούς τόπους των ΚΠΕ, αλλά και από τα δεδομένα που προέκυψαν από τις εστιασμένες ομαδικές και ατομικές συνεντεύξεις, τα μισά σχεδόν ΚΠΕ (22) συμμετέχουν σε θεματικά δίκτυα σχολείων ή είναι συντονιστές τέτοιων δικτύων (βλέπε Πίνακα 7). Ως παράδειγμα, το σχολικό έτος 2007-2008, 20 εγκεκριμένα από το ΥΠΕΠΘ θεματικά δίκτυα εθνικής εμβέλειας συντονίζονται από ΚΠΕ. Ενδεικτικά, η θεματολογία τους είναι: «*Τουρισμός και Περιβάλλον*» (ΚΠΕ Αχαρνών), «*Βιομηχανική κληρονομιά. Αξίες από το παρελθόν παρακαταθήκη για το μέλλον*» (ΚΠΕ Νάουσας), «*Απορρίμματα, τα χρήσιμα άχρηστα*» (ΚΠΕ Έδεσσας), «*Ιόνιο, η θάλασσα που μας ενώνει*» (ΚΠΕ Λιθακιάς Ζακύνθου) κ.λπ.

Πίνακας 7. Συμμετοχή των ΚΠΕ σε θεματικά δίκτυα

Συμμετοχή των ΚΠΕ σε θεματικά δίκτυα				
ΚΠΕ	Συντονισμός εθνικών δικτύων	Συμμετοχή σε εθνικά δίκτυα	Συμμετοχή σε διεθνή δίκτυα	Συντονισμός τοπικών-περιφερειακών δικτύων
Κλειτορίας		1		
Ακράτας		5		
Αργυρούπολης	3			4
Καστοριάς	3	4	1*	
Κόνιτσας	1	4		

Ελευθερίου - Κορδελιού	2			
Σουφλίου	2			
Αρναίας		2		
Δραπετσώνας	1			
Καλαμάτας	2	11		
Λιθακιάς	1	1		
Στυλίδας	1			
Ποροίων	1			
Μακρυνίτσας		1		
Νάουσας	2			
Θέρμου	1			
Αρχάνων	1			
Βάμου	6			
Έδεσσας	1	2		
Ομηρούπολης				1
Βελβεντού		6		
Νεάπολης		6		

* Το δίκτυο στο οποίο συμμετέχει του ΚΠΕ είναι διασυνοριακό.

Συγκεκριμένο παραμένει, ωστόσο, το πλαίσιο λειτουργίας των δικτύων αυτών στην πράξη, σε ζητήματα, όπως π.χ. το είδος υποστήριξης που παρέχεται στα σχολεία, τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, το πώς αξιολογείται η αποτελεσματικότητά τους, το εάν και πώς χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες για τη μεταξύ τους επικοινωνία κ.λπ.

Σε αντίστοιχα ερωτήματα που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με το είδος και τον βαθμό της επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, οι απαντήσεις συγκλίνουν στο ότι τα δίκτυα, με τον τρόπο που λειτουργούν, δεν παρέχουν ευκαιρίες για ουσιαστική επικοινωνία. Συνήθως αυτή εξαντλείται στην ετήσια συνάντηση των σχολείων και σε περιορισμένες συναντήσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αν και αυτό έχει θεωρηθεί από ορισμένους, ως ευκαιρία εξόδου εκτός σχολείου. Τον τελευταίο καιρό, με την εξέλιξη της επικοινωνίας μέσω διαδικτύου, η επικοινωνία αυτή ενδυναμώθηκε.

Στην πλειονότητά τους, τα στελέχη ΚΠΕ που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα συμφωνούν (M=4.54) ότι τα θεματικά δίκτυα θα πρέπει να παρέχουν ουσιαστική παρακολούθηση και στήριξη στα σχολεία που λαμβάνουν μέρος σε αυτά και ο ρόλος τους θα πρέπει να είναι συντονιστικός και υποστηρικτικός. Πολύ θετικά βλέπουν επίσης, την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε θέματα που αντλούνται από το τοπικό-περιφερειακό γίνεσθαι και τη διασύνδεση των σχολείων της περιοχής τους μέσα από αντίστοιχα τοπικά θεματικά δίκτυα. Με τον τρόπο αυτό, αντιλαμβάνονται τη συνέχιση και επέκταση του εκπαιδευτικού τους έργου προς τα σχολεία, πέραν των επισκέψεων των σχολείων στα ΚΠΕ. Το 76% των εκπαιδευτικών συμφωνούν με την πρόταση τα ΚΠΕ να διατηρήσουν μεν τον εκπαιδευτικό τους χαρακτήρα, αλλά να επεκταθούν οπωσδήποτε και σε άλλου τύπου δράσεις που θα προωθούν το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία. Επιπλέον, η συντριπτική πλειονότητα συμφωνεί (95% «μάλλον» ή «απόλυτα») με την άποψη ότι θα ήταν χρήσιμο τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα σχετικά με τοπικά ζητήματα που προσφέρουν τα ΚΠΕ να

υιοθετούνται και από σχολεία της περιοχής και να υποστηρίζονται από τα ΚΠΕ (π.χ. τοπικά δίκτυα) (Μ=4.46).

Οι Υπεύθυνοι ΠΕ θεωρούν ότι για την καλύτερη ανάδειξη των τοπικών περιβαλλοντικών ζητημάτων, χρήσιμο θα ήταν να δημιουργηθούν τοπικά δίκτυα σχολείων σε κάθε Διεύθυνση, με τη συνεργασία των ΚΠΕ, της τοπικής αυτοδιοίκησης και άλλων τοπικών φορέων. Αντιστοίχως, για τα εθνικά θεματικά δίκτυα, προτείνεται να εστιάσουν σε καίρια εθνικά περιβαλλοντικά ζητήματα, καθώς επίσης να αντλήσουν τη θεματολογία τους από τη θεματολογία της Δεκαετίας για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Το σύνολο των στελεχών της ΠΕ επισημαίνει την αναγκαιότητα τροποποίησης του θεσμικού πλαισίου που διέπει τα θεματικά δίκτυα, με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία τους.

Συγκεντρωτικά στοιχεία για τα θεματικά δίκτυα που έχουν δημιουργήσει και λειτουργούν τα ΚΠΕ δίνονται στο Παράρτημα 6.

3.2.3.5 Στήριξη των σχολικών προγραμμάτων ΠΕ

Παρότι θεσμικά ο ρόλος της στήριξης των σχολείων και των προγραμμάτων τους έχει ανατεθεί στους Υπευθύνους ΠΕ, η έλλειψη υποδομών και οικονομικής στήριξης, δυσχεραίνει το έργο τους και παρατηρούνται περιπτώσεις αδυναμίας ανταπόκρισης στις αυξημένες απαιτήσεις των σχολείων. Από την άλλη πλευρά, ενώ ο ρόλος των ΚΠΕ είναι συμπληρωματικός, οι πολυμελείς παιδαγωγικές ομάδες, οι υψηλού επιπέδου υποδομές και εξοπλισμός, καθώς και οι επαρκέστεροι οικονομικοί πόροι που διαθέτουν τα ΚΠΕ, έχουν οδηγήσει στο «άνοιγμά τους» στα σχολεία, π.χ. μέσω των θεματικών δικτύων, των επιμορφώσεων εκπαιδευτικών κ.ά. Στο σημείο αυτό, δημιουργείται συχνά σύγχυση αρμοδιοτήτων και δύναται να προκληθούν εντάσεις. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, ενδεικτικά αναφέρεται ότι διατυπώθηκαν απόψεις, τόσο ως προς την «επεκτατική» στάση των ΚΠΕ απέναντι στους Υπευθύνους ΠΕ, όσο και ως προς την έλλειψη υποστήριξης ή και «υπονόμευση» του έργου των ΚΠΕ από τους Υπευθύνους ΠΕ.

Απαραίτητη κρίνεται λοιπόν, η αναπροσαρμογή και ο εμπλουτισμός του θεσμικού πλαισίου, με σκοπό τη διασφάλιση μιας άριστης και συνεχούς συνεργασίας ανάμεσα στους δύο θεσμούς, μέσα από διακριτούς και συμπληρωματικούς ρόλους.

3.2.3.6 Ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και δια βίου μάθηση

Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, μεταξύ των σκοπών των ΚΠΕ είναι και η «δημιουργία προϋποθέσεων για την ορθολογική διαχείριση του φυσικού, ανθρωπογενούς και φυσιο-ανθρωπογενούς οικοσυστήματος της ευρύτερης περιοχής του ΚΠΕ σε σχέση με τις παραγωγικές δραστηριότητες» (ΥΑ Γ2/1242/19.3.93, ΦΕΚ 175 τ. Β/93), καθώς και η «οργάνωση και πραγματοποίηση επιμορφωτικών συναντήσεων

εκπαιδευτικών και κατάρτισης ενηλίκων στην ΠΕ σε συνεργασία με άλλους κυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς φορείς» (ΥΑ Γ2/3219/11.5.95, ΦΕΚ 451 τ. Β/23.5.95). Παρέχεται, επομένως, στα ΚΠΕ η δυνατότητα να υλοποιούν δράσεις ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης, αλλά και κατάρτισης της τοπικής κοινωνίας σε ποικίλα ζητήματα που άπτονται του αντικειμένου της ΠΕ/ΕΑΑ. Δίνεται δηλαδή η ευκαιρία για άνοιγμα του ΚΠΕ στη δια βίου μάθηση και στην εκπαίδευση του τοπικού πληθυσμού.

Ωστόσο, λίγες είναι οι περιπτώσεις που τα ΚΠΕ αξιοποίησαν, με μικρότερη ή μεγαλύτερη επιτυχία, τη συγκεκριμένη δυνατότητα και, όπου αυτή αξιοποιήθηκε, ήταν κυρίως προς την κατεύθυνση της διοργάνωσης ενημερωτικών ημερίδων. Συγκεκριμένα, τα στελέχη των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα δήλωσαν ότι ασχολούνται σε πολύ περιορισμένο βαθμό με την εκπαίδευση/επιμόρφωση διαφόρων ομάδων (όπως γονείς, ηλικιωμένοι κ.ά.) ($M=2.31$), την ενημέρωση της τοπικής κοινωνίας ($M=3.36$), την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση οικογενειών ή άλλων κοινωνικών ομάδων ($M=2.11$), ενώ η διοργάνωση ημερίδων, συνεδρίων ή άλλων επιστημονικών γεγονότων καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος των δράσεών τους ($M=4.07$). Η θέση αυτή είναι απολύτως κατανοητή, δεδομένου ότι: α) το κέντρο βάρους της δράσης των ΚΠΕ βρίσκεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα των σχολείων και απορροφά το μεγαλύτερο μέρος του διαθέσιμου χρόνου, β) το πεδίο της δια βίου μάθησης είναι ένα νέο γνωστικό αντικείμενο, γ) τα στελέχη των ΚΠΕ δεν έχουν υποστεί κατάρτιση ή κάποιου άλλου είδους επιμόρφωση στην ανάπτυξη και υλοποίηση ενημερωτικών και εκπαιδευτικών ενεργειών που απευθύνονται σε άλλες ομάδες κοινού, πέραν της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ενδεχομένως, το γεγονός ότι υπάρχουν ήδη θεσμοθετημένες δομές που εμπλέκονται επίσημα στην ευαισθητοποίηση, εκπαίδευση και ειδικότερα στην επαγγελματική κατάρτιση ομάδων του πληθυσμού της τοπικής κοινωνίας (όπως τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, οι Σχολές Γονέων, τα Κέντρα Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση, οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης και τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης), να μην ενθαρρύνει την ανάμειξη των ΚΠΕ σε σχετικές δράσεις και προγράμματα.

Σύμφωνα, πάντως, με τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα, το άνοιγμα των ΚΠΕ στην τοπική κοινωνία αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία του έργου τους. Η συμβολή των ΚΠΕ, π.χ. σε προγράμματα της τοπικής αυτοδιοίκησης και άλλων φορέων και οργανισμών που συνδέονται με τη συναινετική επίλυση τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων, στοιχειοθετεί τις πιο σημαντικές, σύμφωνα με τα ίδια τα στελέχη των ΚΠΕ, διαστάσεις για μια τέτοιου τύπου διασύνδεση των ΚΠΕ με την τοπική κοινωνία και, ταυτόχρονα, για το άνοιγμα του πεδίου των δραστηριοτήτων τους. Επί του παρόντος, βέβαια, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, σε πολύ μικρό βαθμό τα ΚΠΕ ασχολούνται με προγράμματα διαχείρισης του τοπικού περιβάλλοντος ($M=2.14$) και με την οργάνωση συζητήσεων για την επίλυση τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων ($M=2.67$).

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ κρίνουν ως ιδιαίτερος σημαντική την ανάπτυξη συνεργασιών, την υποστήριξη και την παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και διαβούλευσης. Προτάσεις για την ανάπτυξη

τέτοιων υπηρεσιών είναι π.χ. η οργάνωση μιας συζήτησης με τους εμπλεκόμενους φορείς σε ένα τοπικό περιβαλλοντικό ζήτημα, ή μιας επιστημονικής ημερίδας. Δεν έλειψε, ωστόσο, και η διατύπωση επιφυλάξεων από ορισμένα στελέχη ως προς τις δυνατότητες ουσιαστικής ανάμειξης και εμπλοκής των ΚΠΕ στην επίλυση τοπικών περιβαλλοντικών ζητημάτων. Συνολικά, στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας, οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά για την προοπτική να εμπλουτισθούν οι δραστηριότητες των ΚΠΕ με εκπαίδευση/επιμόρφωση διαφόρων ομάδων πληθυσμού (όπως γονείς, ηλικιωμένοι, κ.ά.) (M=3.79), την ενημέρωση της τοπικής κοινωνίας (4.66), την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση για οικογένειες (M=4.10), τη συμμετοχή σε προγράμματα διαχείρισης του τοπικού περιβάλλοντος (M=3.79), την οργάνωση συζητήσεων για την επίλυση τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων (4.20), ακόμα και αν αυτό απαιτούσε να αυξηθεί το προσωπικό τους.

Γεγονός είναι ότι, η ανάγκη αφιέρωσης του μεγαλύτερου μέρους των δράσεων των ΚΠΕ σε προγράμματα για μαθητές και η έλλειψη αρκετών συνεργασιών με τους τοπικούς φορείς και την τοπική αυτοδιοίκηση, δημιουργεί σημαντικά εμπόδια στο άνοιγμά τους προς άλλες δράσεις και δυσχεραίνει την όποια μετεξέλιξή τους προς την κατεύθυνση της δια βίου μάθησης. Η πραγματικότητα αυτή αντικατοπτρίζεται και στην κυρίαρχη άποψη που αναδείχθηκε στις συζητήσεις με τα στελέχη των ΚΠΕ, αλλά και από την έρευνα γενικότερα. Εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις, όπου αναφέρθηκαν παραδείγματα συμμετοχής ή ανάληψης πρωτοβουλίας στην οργάνωση προγραμμάτων δια βίου μάθησης για τους πολίτες της τοπικής τους κοινωνίας, η πλειονότητα των στελεχών δηλώνουν ανεπαρκείς στο να εμπλακούν σε αυτά, λόγω έλλειψης κυρίως χρόνου, προσωπικού, αλλά και ουσιαστικής επιμόρφωσης του προσωπικού τους.

Τέλος, σε σχετική ερώτηση όσον αφορά στα είδη των δράσεων προς την τοπική κοινωνία στα οποία μπορούν να εμπλακούν τα ΚΠΕ πέραν του βασικού τους ρόλου, οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα προτείνουν ανάμεσα σε άλλα:

- Υλοποίηση δράσεων επικοινωνίας και συνεργασίας με την τοπική κοινωνία (π.χ. συναντήσεις γνωριμίας, εκδηλώσεις, ημερίδες κ.ά.).
- Ανάληψη πρωτοβουλιών για την οργάνωση και τον συντονισμό πιλοτικών προγραμμάτων.
- Συμμετοχή σε διαδικασίες διαβούλευσης για τοπικά περιβαλλοντικά ζητήματα.
- Επιμόρφωση και εκπαίδευση ενηλίκων σε ποικίλα θέματα που σχετίζονται με την ΠΕ/ΕΑΑ και την αειφορία.
- Ανάπτυξη συνεργασιών με τοπικές ΜΚΟ, Φορείς Διαχείρισης Προστατευόμενων Περιοχών κ.ά., για την υλοποίηση ειδικών έργων.
- Σχεδιασμό και παροχή προγραμμάτων περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και αναψυχής για οικογένειες και παιδιά.
- Λειτουργία ορισμένων ΚΠΕ και κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, π.χ. σε θερινές κατασκηνώσεις, σε συνεργασία με τον οικείο Δήμο ή τη Νομαρχία.
- Λειτουργία εξειδικευμένης βιβλιοθήκης στον χώρο των ΚΠΕ, η οποία να αποτελεί πόλο έλξης των τοπικών φιλοπεριβαλλοντικών ομάδων κ.ά.
- Διοργάνωση θερινών σχολείων.

3.2.3.7 Ανάπτυξη συνεργασιών

Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, τα ΚΠΕ μπορούν να αναπτύσσουν συνεργασίες με διάφορους φορείς. Έως σήμερα, αρκετά ΚΠΕ έχουν αναπτύξει κάποιας μορφής συνεργασία κυρίως με ΜΚΟ, ΑΕΙ και ΤΕΙ, ερευνητικά και εκπαιδευτικά ιδρύματα, Κέντρα Πληροφόρησης και Φορείς Διαχείρισης Προστατευόμενων Περιοχών, δήμους και νομαρχίες. Η συνεργασία αυτή εστιάζεται κυρίως στην υποστήριξη, με έμπυχο και έντυπο υλικό, επιλεγμένων δράσεων των ΚΠΕ (π.χ. ομιλίες σε σεμινάρια, παροχή ενημερωτικού υλικού), στον σχεδιασμό και την υλοποίηση από κοινού εκδηλώσεων, στην παροχή στοιχείων και επιστημονικών συμβουλών για ειδικά ζητήματα κ.ά.

Αντίστοιχα, τα ΚΠΕ δεν έχουν έως σήμερα συμμετάσχει σε συμπράξεις με άλλους δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς, τοπικής, εθνικής και διεθνούς εμβέλειας, κυρίως γιατί δεν προβλέπεται από το θεσμικό τους πλαίσιο.

Τέθηκε, στις προδιαγραφές του παρόντος έργου, το ερώτημα αν τα ΚΠΕ θα μπορούσαν εν δυνάμει να αναπτύξουν κάποιας μορφής συμπράξεις (όχι κατ' ανάγκη με την αυστηρή έννοια του όρου), στηριζόμενα στο εκπαιδευτικό έργο που επιτελούν, με στόχο το άνοιγμά τους σε νέα πεδία δράσης, αλλά και την ενδεχόμενη οικονομική υποστήριξη επιλεγμένων δράσεών τους.

Σε σχετική ερώτηση που τέθηκε προς τα στελέχη των ΚΠΕ κατά τη διεξαγωγή των συνεδριών της έρευνας, όσον αφορά στους φορείς με τους οποίους κρίνουν ότι θα πρέπει να συνεργάζεται ένα ΚΠΕ, η πλειονότητα αντιλαμβάνεται ως αυτονόητη και πολύ σημαντική τη συνεργασία του ΚΠΕ πρωτίστως με την τοπική αυτοδιοίκηση, για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και της επαφής με την τοπική κοινωνία. Αρκετοί αναφέρονται και στις δυνατότητες συνεργασίας με ΑΕΙ/ΤΕΙ και άλλα ερευνητικά ιδρύματα, για καλύτερη επιστημονική στήριξη της εκπαιδευτικής τους δράσης, καθώς επίσης με ΜΚΟ και άλλους φορείς. Ορισμένοι πάλι αναφέρονται στις δυνατότητες συνεργασίας με υποδομές πληροφόρησης (π.χ. Κέντρα Πληροφόρησης, Κέντρα Υποδοχής Επισκεπτών, Οικομουσειά) για την ανάληψη κοινών δράσεων. Όλοι, ωστόσο, επισημαίνουν τις δυσκολίες που έχει αυτό το εγχείρημα, όπως η μεγάλη απαίτηση σε χρόνο και η έλλειψη γνώσης και πείρας του προσωπικού των ΚΠΕ.

3.2.3.8 Προώθηση της έρευνας στην ΠΕ/ΕΑΑ

Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (Υ.Α. Γ7/60991/19.6.2006), η έρευνα περιλαμβάνεται στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών που αποσπώνται στα ΚΠΕ, το αντικείμενο της οποίας ορίζεται ότι θα πρέπει να αφορά σε θέματα περιβάλλοντος και ΠΕ.

Στην πραγματικότητα, η συγκεκριμένη δυνατότητα παραμένει για την πλειονότητα των ΚΠΕ ανενεργή. Όπως προκύπτει και από τα στοιχεία της έρευνας που διενεργήθηκε, οι ερευνητικές δραστηριότητες των ΚΠΕ είναι ιδιαίτερα περιορισμένες και στηρίζονται κυρίως στις ατομικές πρωτοβουλίες ορισμένων στελεχών. Ένας πολύ μικρός αριθμός ΚΠΕ πανελλαδικά έχει εμπλακεί στη διεξαγωγή κάποιας μορφής

έρευνας, είτε καθαρά περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, χωρίς εμφανή σύνδεση με την ΠΕ, είτε καταγραφής και αποτύπωσης του έργου τους (περιγραφή εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή εκπαιδευτικού υλικού).

Αυτό, βεβαίως, είναι αναμενόμενο, καθώς η εμπλοκή των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στην εκπόνηση ερευνητικών έργων, χωρίς συχνά να έχουν την ανάλογη γνώση και πείρα, συνιστά μια υπερβολική προσδοκία και μάλιστα από έναν θεσμό με διαφορετική αποστολή και φυσιογνωμία. Κανείς θα μπορούσε, επίσης, να σχολιάσει ότι το να ζητείται από τα ΚΠΕ να ανταποκριθούν και σε αυτό το είδος δράσης, σε συνδυασμό με όλες τις υπόλοιπες, όπως η παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές, η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, δίνει την εικόνα των ΚΠΕ ως υπερ-οργανισμών. Με άλλα λόγια, ζητείται από το προσωπικό των ΚΠΕ να προσφέρει πολύ περισσότερα από όσα αντέχει στην πράξη να κάνει.

Παρά ταύτα, τα στελέχη των ΚΠΕ βλέπουν, γενικότερα, θετικά τη δυνατότητα ανάπτυξης ερευνητικών συνεργασιών. Αν και με εξαιρετικά περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο για εμπλοκή και σε μια τέτοια διαδικασία, τα στελέχη των ΚΠΕ εκφράζουν ενδιαφέρον για συμμετοχή σε έρευνες που σχετίζονται κυρίως με τη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους πρακτικής. Όπως προκύπτει από την ποιοτική έρευνα, τον ρόλο τους σε τέτοιου τύπου ερευνητικές συνεργασίες τον αντιλαμβάνονται περισσότερο ως διευκολυντικό στο έργο των βασικών ερευνητικών φορέων (π.χ. ενός Πανεπιστημίου). Σε μια τέτοια περίπτωση, όλοι συμφωνούν ότι ο βασικός ερευνητικός φορέας θα πρέπει να έχει τον κεντρικό ρόλο και την πρωτοβουλία και το ΚΠΕ να συμπράττει και να διευκολύνει. Όσον αφορά στη θεματολογία, υποστηρίζουν ότι είναι δυνατή η συμμετοχή ενός ΚΠΕ σε έρευνες με χαρακτήρα, τόσο παιδαγωγικό, όσο και περιβαλλοντικό. Ανάλογες διαπιστώσεις προέκυψαν και από την ποσοτική έρευνα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποδίδεται, επίσης, σε θέματα που σχετίζονται με την υλοποίηση της ΠΕ στα σχολεία, με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, την έρευνα δράσης σε σχέση με τις διάφορες δραστηριότητές τους ως ΚΠΕ, κ.λπ. Ενώ, λοιπόν, στην ποσοτική έρευνα, η πλειονότητα συμφωνεί ότι ο χρόνος για ερευνητικές δράσεις είναι περιορισμένος ($M=4.21$), εκφράζεται θετικά για την εμπλοκή των ΚΠΕ σε περιβαλλοντικές έρευνες ($M=3.84$), για τη διευκόλυνση της υλοποίησης ερευνών (είτε περιβαλλοντικών είτε εκπαιδευτικών) από άλλους φορείς ($M=3.90$), για την εμπλοκή τους σε έρευνες παιδαγωγικού χαρακτήρα ($M=4.29$) και την ανάληψη αυτόνομων ερευνητικών δραστηριοτήτων ($M=3.74$). Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η έρευνα που μπορούν να αναπτύσσουν τα ΚΠΕ θα πρέπει να εστιάζεται στη διερεύνηση και βελτίωση της εκπαιδευτικής τους πρακτικής (έρευνα δράσης) ($M=4.16$).

3.2.3.9 Προσωπικό των ΚΠΕ

Μέχρι σήμερα το ανθρώπινο δυναμικό που στελεχώνει τα ΚΠΕ διακρίνεται σε εκπαιδευτικό και σε διοικητικό και βοηθητικό.

Την πρώτη ομάδα προσωπικού αποτελούν εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποσπώνται στα ΚΠΕ βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, όπως αυτά αποτυπώνονται στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο (Υ.Α. Γ2/2355/28.4.93 ΦΕΚ 306 τ.Α'93, Υ.Α. Γ2/3219/11.5.95,

Υ.Α. Γ2/57905/4.6.2002, Υ.Α. Γ7/60991/19.6.2006). Από τους εκπαιδευτικούς κάθε ΚΠΕ ως Υπεύθυνος για τη λειτουργία του ΚΠΕ ορίζεται εκείνος που διαθέτει τα περισσότερα προσόντα, ενώ ένας από τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας εκτελεί χρέη Αναπληρωτή Υπευθύνου. Η θητεία του Υπευθύνου, του Αναπληρωτή Υπευθύνου και των υπολοίπων μελών της παιδαγωγικής ομάδας είναι τετραετής, με δυνατότητα περιορισμού της διάρκειάς της κατά την προκήρυξη, ή παράτασής της με Απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.Α. Γ2/57905/4.6.2002). Στο κάθε ΚΠΕ αποσπώνται 5-9 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του ΦΕΚ 856/10/7/206, σε κάθε ΚΠΕ, αποσπώνται για τη στελέχωσή του, κατά την πρώτη τετραετία της λειτουργίας του, πέντε (5) συνολικά εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κατά τη δεύτερη τετραετία της λειτουργίας του μπορούν να αποσπασθούν επτά (7) εκπαιδευτικοί ης Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εφόσον το παραχθέν έργο της πρώτης τετραετίας στοιχειοθετεί τέτοια ανάγκη. Από την τρίτη τετραετία και έπειτα ο αριθμός των εκπαιδευτικών μπορεί να αυξηθεί έως και τους εννέα (9), εφόσον τα απολογιστικά στοιχεία των δράσεων του ΚΠΕ και η δυναμική της ανάπτυξης συνεργασιών του στοιχειοθετούν τέτοια ανάγκη.

Εκτός από το εκπαιδευτικό προσωπικό προβλέπεται και ο διορισμός ή η απόσπαση διοικητικού προσωπικού για γραμματειακή υποστήριξη, χειρισμό ηλεκτρονικών υπολογιστών, βιβλιοθηκονομία κ.ά., με ευθύνη του οικείου δήμου, στον οποίο υπάγεται το ΚΠΕ ή του Εθνικού Ιδρύματος Νεότητας-ΕΙΝ (ανάλογα με το ποιος είναι ο τελικός δικαιούχος του ΤΔΕ/Υ). Στο σύνολο των ΚΠΕ πολύ λίγες είναι οι περιπτώσεις εκείνες που διαθέτουν διοικητικό προσωπικό (π.χ. ΚΠΕ Αργυρούπολης, Καστοριάς, Καλαμάτας), ενώ στην πλειονότητα αυτών το διοικητικό έργο ασκείται από μέλη της παιδαγωγικής ομάδας.

Τέλος, το βοηθητικό προσωπικό αναλαμβάνει τη φύλαξη και τον καθαρισμό των εγκαταστάσεων των ΚΠΕ ή τη φιλοξενία μαθητών σε αυτά και διορίζεται ή αποσπάται, όπως και στην περίπτωση του διοικητικού προσωπικού, από την τοπική αυτοδιοίκηση ή το ΕΙΝ.

Γενική διαπίστωση που προέκυψε από την έρευνα που διενεργήθηκε ήταν ότι οι βασικότερες αδυναμίες των ΚΠΕ σχετίζονται και προκύπτουν από την ανεπαρκή στελέχωσή τους. Οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα θεωρούν ότι η πλειονότητα των ΚΠΕ αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα ελλειπών ή ανεπαρκών στελέχωσης, τόσο ως προς τον αριθμό των αποσπασμένων σε αυτά εκπαιδευτικών όσο και σε σχέση με τα προσόντα και την πείρα αυτών που αποσπώνται. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στα ελλιπή κίνητρα που παρέχονται για την απόσπαση επαρκών και κατάλληλου προσωπικού στα ΚΠΕ.

Σε σχέση με το θέμα των κινήτρων, οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα αναφέρονται πρωταρχικά στην οριοθέτηση του ωραρίου, την κατοχύρωση της υπερωριακής αποζημίωσης και την αύξηση του επιδόματος για όλους. Αναφέρουν ενδεικτικά, ότι το επίδομα του Υπευθύνου ενός ΚΠΕ θα πρέπει να εξισωθεί με εκείνο ενός Λυκειάρχη, το επίδομα του αναπληρωτή υπεύθυνου με το επίδομα ενός

Υποδιευθυντή Λυκείου, ενώ το επίδομα καθενός από τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας με εκείνο του Υπευθύνου Εργαστηρίου.

Επίσης αναφέρονται και στη θεσμοθέτηση διοικητικών κινήτρων, όπως:

- α) οι Υπεύθυνοι και οι Αναπληρωτές Υπεύθυνοι των ΚΠΕ να εξομοιωθούν διοικητικά και οικονομικά με τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές των Σχολικών Μονάδων με διατήρηση του ιδιαίτερου θεσμικού πλαισίου επιλογής των,
- β) να κατοχυρωθεί θεσμικά η ιδιότητα των εκπαιδευτικών των ΚΠΕ ως στελεχών εκπαίδευσης με αντίστοιχη κλιμάκωση,
- γ) η προϋπηρεσία σε θέση Υπευθύνου ΚΠΕ ή Αναπληρωτή Υπευθύνου να λογίζεται ως προϋπηρεσία Διευθυντή ή Υποδιευθυντή Σχολικής μονάδας για οποιαδήποτε διαδικασία επιλογής στελεχών εκπαίδευσης.

Τέλος, η θεσμοθέτηση των οργανικών θέσεων στα ΚΠΕ θεωρείται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως αντικίνητρο για την εκδήλωση ενδιαφέροντος απόσπασης σε ΚΠΕ. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, κανείς δε θα ήθελε να παραμείνει για πάντα δεσμευμένος σε ένα ΚΠΕ.

Και η ποσοτική έρευνα επιβεβαίωσε το ενδιαφέρον των στελεχών ΚΠΕ για τις συγκεκριμένες κατηγορίες κινήτρων. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτήν είναι σύμφωνοι με τη θέσπιση κινήτρων, όπως η κάλυψη των υπερωριών εργασίας (M=4.60), η αναλογική αύξηση του επιδόματος για όλα τα στελέχη (M=4.61), η μοριοδότηση για τη διεκδίκηση άλλων θέσεων μελλοντικά στην εκπαίδευση (M=4.31) και ιδιαίτερα η κάλυψη των εξόδων για συμμετοχή σε συνέδρια/επιστημονικές συναντήσεις (M=4.90). Από την άλλη πλευρά, δεν εκφράζουν ιδιαίτερη προτίμηση σε κίνητρα, όπως ο περιορισμός της εργασίας μόνο τις εργάσιμες ημέρες και ώρες (M=3.45), ενώ οι απόψεις μοιράζονται πλήρως για κίνητρα όπως η θεσμοθέτηση οργανικών θέσεων για εκπαιδευτικούς σε ΚΠΕ (M=3.03).

Όλα τα στελέχη των ΚΠΕ που πήραν μέρος στην έρευνα συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί που αποσπώνται στα ΚΠΕ χρειάζεται να διαθέτουν επαρκή και πιστοποιημένη επιμόρφωση στην ΠΕ, ικανή προϋπηρεσία στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ και προϋπηρεσία σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εξαιρετικά σημαντικό θεωρούν όλοι οι απασχολούμενοι εκπαιδευτικοί στα ΚΠΕ να έχουν αποκτήσει την εμπειρία της τάξης, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, προκειμένου να είναι σε θέση να κινηθούν ευέλικτα, αποτελεσματικά στο παρεχόμενο έργο τους και συμπληρωματικά σε σχέση με ό,τι επιτελείται στο σχολείο.

Τα περισσότερα από τα στελέχη των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα συμφωνούν ότι βασικό κριτήριο για την επιλογή του Διευθυντή θα πρέπει να είναι η διοικητική και οργανωτική του ικανότητα καθώς και η γνώση και πείρα στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ. Όσον αφορά τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που θα πρέπει να αποσπώνται σε ένα ΚΠΕ, στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι θα πρέπει να υπάρχει ποικιλία που να ευνοεί τη διεπιστημονικότητα., καθώς και να αντιπροσωπεύεται ισόρροπα η Πρωτοβάθμια και η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, χωρίς όμως να προκαθορίζονται οι ειδικότητες. Σημαντική θεωρούν επίσης οι περισσότεροι την απόσπαση και Νηπιαγωγών, για εμπλουτισμό της

παιδαγωγικής ομάδας. Τέλος, όλοι σχεδόν κρίνουν απαραίτητη την ύπαρξη επαρκώς καταρτισμένου διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού.

Ένα άλλο ζήτημα το οποίο αναδείχθηκε από την έρευνα, είναι ότι τα στελέχη των ΚΠΕ τηρούν μια γενικότερα αρνητική στάση απέναντι σε οποιοδήποτε ενδεχόμενο επέκτασης του ωραρίου απασχόλησης των εργαζομένων στα ΚΠΕ απογεύματα, Σάββατα και Κυριακές, ως συνέπεια της αύξησης των παρεχόμενων υπηρεσιών τους, ή πρόσληψης πρόσθετου προσωπικού. Παρόλο που οι ίδιοι συχνά εργάζονται εκτός ωραρίου, σε εθελοντική βάση, σύμφωνα με την ποσοτική έρευνα, στην πλειονότητά τους διαφωνούν (75% «μάλλον διαφωνώ» ή «διαφωνώ απόλυτα») με την πρόταση να λειτουργούν τα ΚΠΕ με διευρυμένες δράσεις και το ανάλογο προσωπικό σε περιόδους διακοπών (καλοκαίρι, Χριστούγεννα, Πάσχα) ($M=1.88$). Παράλληλα, είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί και απέναντι στην πρόσληψη πρόσθετου προσωπικού (π.χ. εξωτερικών συνεργατών) για τη λειτουργία του ΚΠΕ κατά τα Σάββατα, τις Κυριακές και τις διακοπές, υποστηρίζοντας ότι μια τέτοια συνύπαρξη θα δημιουργούσε αναπόφευκτα τριβές και προβλήματα από τα μη σαφώς οριοθετημένα εργασιακά πλαίσια, με επιπτώσεις στην όλη λειτουργία του Κέντρου.

Τέλος, ως πολύ σημαντική αξιολογούν τα στελέχη των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα την εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών που αποσπώνται για πρώτη φορά σε ΚΠΕ.

3.2.3.10 Χώροι, εργαστήρια και εξοπλισμός

Οι εκπαιδευτικοί χώροι, η διαμόρφωσή τους και ο εξοπλισμός που διαθέτουν τα ΚΠΕ διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην καλή λειτουργία τους. Σύμφωνα με τις προδιαγραφές που έχουν τεθεί (Υ.Α. Γ2/3219/11.5.95 και Υ.Α. Γ2/6215/19.11.01), κάθε ΚΠΕ θα πρέπει να διαθέτει για την υλοποίηση των παιδαγωγικών του δράσεων:

- δύο ή τρεις αίθουσες διδασκαλίας, εφοδιασμένες με θρανία, καθίσματα, γραφείο και οπτικοακουστικά μέσα,
- μία αίθουσα πολλαπλών χρήσεων με υπερυψωμένη σκηνή,
- μία αίθουσα βιβλιοθήκης-αναγνωστηρίου,
- μία αίθουσα Η/Υ,
- ένα εργαστήριο βιολογίας και ένα εργαστήριο φυσικοχημείας με πάγκους εργαστηρίου, σκαμπό και συγκεκριμένα όργανα και συσκευές,
- έναν χώρο έκθεσης υλικού για τις εκδηλώσεις και
- αύλειο χώρο με δυνατότητα ανάπτυξης εκπαιδευτικού κήπου.

Η παραπάνω κατανομή των χώρων έχει εξυπηρετήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ΚΠΕ, ωστόσο υπό το πρίσμα μιας νέας διευρυμένης θεματολογίας τους όσο και το διαφοροποιημένο κοινό στο οποίο δύναται να απευθυνθούν στο μέλλον (μέσω της δια βίου μάθησης) καθιστούν αναγκαίες ορισμένες αλλαγές και συμπληρώσεις.

Ένα βασικό στοιχείο που θα πρέπει να διαφοροποιηθεί είναι η ίδια η έννοια του εργαστηρίου. Μέχρι τώρα ο όρος «εργαστήριο» σήμαινε εργαστήριο βιολογίας και

φυσικοχημείας στο οποίο μπορούσαν να υλοποιηθούν πειράματα και αναλύσεις. Σε ένα ΚΠΕ όμως που λειτουργεί στην κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης, η έννοια του εργαστηρίου δεν πρέπει να ταυτίζεται μόνο με την ύπαρξη και τον εξοπλισμό βιολογικών και φυσικοχημικών εργαστηρίων. Τα τελευταία είναι μεν χρήσιμα, όμως δεν καλύπτουν παρά ένα μικρό μέρος της ερευνητικής δουλειάς που κάνουν οι μαθητές στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Η μέτρηση του οξυγόνου και του Ph μπορούν να γίνουν στα σχολεία στο πλαίσιο των αντίστοιχων μαθημάτων, αλλά και να υποστηριχθούν από τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ) που λειτουργούν σε κάθε νόμο.

Ένα μεγάλο ποσοστό (M=4.36) από τα στελέχη ΚΠΕ που πήραν μέρος στην ποσοτική έρευνα θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική τη λειτουργία ενός εργαστηρίου Φυσικών Επιστημών σε κάθε ΚΠΕ. Αυτό φαινομενικά αντιφάσκει με τα αντίστοιχα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας, η οποία ανέδειξε ως κυρίαρχη άποψη την περιορισμένη αξία της ύπαρξης τέτοιων εργαστηρίων και μόνο για εκείνα τα ΚΠΕ που τα προγράμματά τους χρειάζεται να υποστηριχθούν από ανάλογο εξοπλισμό. Εξηγείται όμως από το συγκριτικό πλεονέκτημα που εμφανίζει η δυναμική της συζήτησης που αναπτύσσεται σε μια εστιασμένη ομαδική συνέντευξη, που επιτρέπει στους συμμετέχοντες σε μια έρευνα να προσεγγίσουν μέσα από διαφορετικές οπτικές την αρχική άποψή τους, να τη σχετικοποιήσουν, ακόμα και να την ανατρέψουν. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, οι συμμετέχοντες στις εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις να εξελίσσουν την αρχική άποψή τους μέσα από μια νέα λογική, εκείνη που δέχεται ότι αν τα προγράμματα που υλοποιεί ένα ΚΠΕ απαιτούν ένα διαφορετικού τύπου εξοπλισμό, τότε πιο χρήσιμη θα ήταν η δημιουργία ενός άλλου τύπου εργαστηρίου. Από τους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν π.χ. οι περιπτώσεις ενός εργαστηρίου τεχνών και κατασκευών, ενός θεατρικού εργαστηρίου, ενός εργαστηρίου κοινωνικών σπουδών, ενός εργαστηρίου Η/Υ.

Σε κάθε περίπτωση πάντως όλοι συμφωνούν ότι κάθε τύπου εξοπλισμός είναι χρήσιμος, αρκεί να ανανεώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και να αντικαθίσταται με σύγχρονο. Γι' αυτό άλλωστε, στην ποσοτική έρευνα, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε υψηλά ποσοστά αναφορικά με την αναγκαιότητα εξασφάλισης ειδών όπως αντιδραστήρια (M=4.14), όργανα μέτρησης στο πεδίο (M=4.53), εκπαιδευτικά λογισμικά (M=4.53), ταινίες και DVD (M=4.46), Η/Υ (M=4.85), βιντεοπροβολείς (M=4.90), κουρτίνες σκίασης (M=4.59), εύελικτα τραπέζια (M=4.54), καρέκλες (M=4.66), υλικά για κατασκευές (M=4.51), μουσικά όργανα και υλικά θεατρικής τέχνης (M=4.20). Τέλος, οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα συμφωνούν ότι η βιβλιοθήκη είναι ένας βασικός χώρος που θα πρέπει να υπάρχει σε κάθε ΚΠΕ, και γι' αυτό και συγκαταλέγουν τα σχετικά βιβλία και περιοδικά στον απολύτως αναγκαίο «εξοπλισμό» ενός ΚΠΕ, ενώ αξιοποιήσιμο παιδαγωγικά θεωρούν και τον αύλειο χώρο. Ειδικότερα για τα βιβλία και τα περιοδικά, συμφωνία περί της αναγκαιότητάς τους καταγράφηκε και στην ποσοτική έρευνα (M=4.81).

3.2.3.11 Αξιολόγηση

Αν και η λειτουργία των ΚΠΕ στην Ελλάδα έχει ήδη διανύσει μια δεκαπενταετία, δεν έχει γίνει μέχρι σήμερα καμία συγκροτημένη προσπάθεια αξιολόγησής τους. Η

διαπίστωση αυτή αφορά τόσο την αξιολόγηση της γενικότερης λειτουργίας του θεσμού των ΚΠΕ όσο και την αξιολόγηση κάθε κέντρου χωριστά. Είναι χαρακτηριστικό προς αυτή την κατεύθυνση ότι στο θεσμικό πλαίσιο των ΚΠΕ δεν προβλέπεται κάποια σχετική διαδικασία. Όπως προκύπτει όμως και από την παρούσα έρευνα, δεν έχει διενεργηθεί ουσιαστική αξιολόγηση των ΚΠΕ σε κανένα επίπεδο.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρουν ότι μία μορφή αξιολόγησης των δραστηριοτήτων των ΚΠΕ θα μπορούσε να θεωρηθεί η ετήσια σύνταξη της απολογιστικής έκθεσης. Συγκεκριμένα, στο τέλος κάθε σχολικού έτους (έως τις 10 Ιουλίου) τα ΚΠΕ κάνουν απολογισμό των δραστηριοτήτων τους και αποστέλλουν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και στην αρμόδια υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ σχετική έκθεση, όπου αναφέρουν τα προγράμματα που υλοποίησαν, τον αριθμό των σχολείων που τα παρακολούθησαν, τα σεμινάρια, τις ημερίδες, τα δίκτυα, τις διεθνείς συνεργασίες που ανέπτυξαν, ενώ παράλληλα επισημαίνουν και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη λειτουργία τους. Πρόκειται για μια αξιολόγηση με καθαρά ποσοτικούς δείκτες, που στηρίζεται στους δείκτες των εγκεκριμένων τους ΤΔΕ/Υ.

Μία άλλη μορφή αξιολόγησης που θεωρούν τα στελέχη των ΚΠΕ ότι εφαρμόζεται είναι τα φύλλα αξιολόγησης που συμπληρώνουν εκπαιδευτικοί και μαθητές ύστερα από κάθε επίσκεψη στο ΚΠΕ. Όμως, όπως οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα σχολιάζουν, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών που συμμετέχουν στα προγράμματα των ΚΠΕ είναι ιδιαίτερα ευχαριστημένοι και θετικά διακείμενοι και μόνο από το γεγονός ότι η όλη εμπειρία κατ' ελάχιστο είναι μια ευχάριστη εκδρομή με σχεδόν μηδαμινό κόστος, σε συνθήκες εξαιρετικής φιλοξενίας, και αποτελεί μια αλλαγή από το περιβάλλον του σχολείου τους. Για τους εκπαιδευτικούς, προφανώς μια επίσκεψη σε ένα ΚΠΕ είναι παιδαγωγικά προτιμότερη από ότι μια εκδρομή σε οποιοδήποτε άλλο μέρος, όπου τα παιδιά απλώς θα διασκεδάσουν και δεν θα εμπλακούν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Για τα παιδιά, η επίσκεψη σε ένα ΚΠΕ, εκτός από ευχάριστη εκδρομή και αλλαγή από το περιβάλλον του σχολείου, τους παρέχει να δυνατότητα να αποκτήσουν πρωτόγνωρες εμπειρίες σε σχέση με τη σχολική πραγματικότητα.

Παρόλα αυτά, όλα τα παραπάνω δε συνιστούν επαρκή κριτήρια για ουσιαστική εκτίμηση της παιδαγωγικής αξίας ενός προφερόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος από κάποιο ΚΠΕ ούτε του ΚΠΕ στο σύνολό του.

Τέλος, ως ένα ακόμα δείκτη αξιολόγησης της ποιότητας δουλειάς ενός ΚΠΕ οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν τη ζήτηση που υπάρχει από τα σχολεία προκειμένου να το επισκεφθούν. Αν και ενδεικτικό ως ένα βαθμό της ποιότητας της δουλειάς που προσφέρει ένα ΚΠΕ και πάλι ισχύουν εδώ όλες οι βασικές επιφυλάξεις που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη περίπτωση.

Γενικότερα, πάντως, η αξιολόγηση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία με πολλαπλούς στόχους και καμία από τις προηγούμενες διαδικασίες ή ενδείξεις δεν θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι την υποκαθιστούν ή την αναπληρώνουν. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, κάθε κέντρο που ασχολείται με την ΠΕ/ΕΑΑ οφείλει να υποβάλλει όλες τις διαδικασίες και τις παρεχόμενες υπηρεσίες του σε αξιολόγηση, προκειμένου να εκτιμήσει με ένα πιο εμπειριστατωμένο τρόπο τον βαθμό στον οποίο προσεγγίζει και καλύπτει την αποστολή του, να διαπιστώσει τα επιτυχημένα ή αποτυχημένα

σημεία των προγραμμάτων του, να είναι σε θέση να παρουσιάζει τεκμηριωμένες αναφορές, όπου απαιτείται, και τέλος να προσαρμόζει ανάλογα το διαχειριστικό του πλαίσιο (Powell et al. 2007, Norland & Marcinkoski 2004, Margoulis and Salafsky 1998).

Ουσιαστικά, από τη διεθνή εμπειρία αναδεικνύεται η ανάγκη για συνολική αξιολόγηση κάθε κέντρου ως προς το παιδαγωγικό του έργο (διασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας), το διαχειριστικό σκέλος της λειτουργίας τους (αντιμετώπιση των προβλημάτων που εμφανίζονται στην καθημερινή πράξη και αποτελεσματική διαχείριση των πόρων), καθώς και τις υποδομές και την περιβαλλοντική διαχείριση που ασκείται. Βασικός σκοπός της αξιολόγησης δεν είναι ο έλεγχος ή η αποτίμηση, αλλά η ανατροφοδότηση και βελτίωση σε όλους τους τομείς οργάνωσης και λειτουργίας κάθε ΚΠΕ, καθώς και η παροχή πληροφοριών για τη λήψη και τεκμηρίωση των αποφάσεων που αφορούν τόσο τη γενικότερη λειτουργία του όσο και τις επιμέρους δράσεις του.

Ανάμεσα στις προτάσεις που διατύπωσαν τα στελέχη των ΚΠΕ που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις, ομαδικές και ατομικές, ήταν ότι:

- Μια τέτοιου τύπου αξιολόγηση μπορεί να διενεργείται από έναν ανεξάρτητο φορέα, στον οποίο θα συμμετέχουν στελέχη του ΚΠΕ, ΑΕΙ/ΤΕΙ και άλλων εκπαιδευτικών και ερευνητικών φορέων. .
- Η αξιολόγηση μπορεί να παίρνει τη μορφή «έρευνας δράσης», μιας δράσης η οποία θα μπορεί να αναπτύσσεται καθημερινά και σε συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και την τοπική κοινωνία.
- Η ετήσια συνάντηση των ΚΠΕ παρέχει μια σημαντική ευκαιρία για παρουσίαση των δράσεων, αλλά επίσης και για αξιολόγηση και ανατροφοδότηση.

Τέλος, από την ποσοτική έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρκετά θετικά την πρόταση για υιοθέτηση ενός συστήματος ολοκληρωμένης περιβαλλοντικής διαχείρισης σε κάθε ΚΠΕ (M=3.73). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν «ένα ΚΠΕ δεν θα πρέπει μόνο να διδάσκει αλλά και να είναι το ίδιο ζωντανό παράδειγμα των όσων λει». Για να καταστεί κάτι τέτοιο εφικτό χρειάζεται να αλλάξουν πολλά σε σχέση με τη λειτουργία του και βέβαια να υπάρξει και η ανάλογη χρηματοδότηση. Ιδιαίτερα θετικοί είναι και απέναντι στην καθιέρωση ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας (M=3.74), αν και θεωρούν ότι είναι αρκετά «προχωρημένη» ως ιδέα.

3.2.3.12 Βιωσιμότητα

Σύμφωνα με τον Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24 τ. Α'/13.2.2002), τα ΚΠΕ υπάγονται διοικητικά στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.

Τα ΚΠΕ αντλούν οικονομικούς πόρους από:

α) Τον κρατικό προϋπολογισμό (εθνικοί πόροι), μέσω της κάλυψης της μισθοδοσίας των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και του ποσού των 15.000 ευρώ

ανά ΚΠΕ για τα λειτουργικά του έξοδα. Η οικονομική διαχείριση του ποσού αυτού γίνεται από Διαχειριστική Επιτροπή, σύμφωνα με την Υ.Α. 2/36695/0022/18.7.2002. β) Κοινοτικούς πόρους. Στο πλαίσιο του Β' και Γ' ΚΠΣ (ΕΠΕΑΕΚ I και ΕΠΕΑΕΚ II), τα ΚΠΕ χρηματοδοτήθηκαν σε ποσοστό 75%, με μέσο ετήσιο προϋπολογισμό ανά ΚΠΕ, 150.000-200.000 ευρώ. Την οικονομική διαχείριση των κονδυλίων αυτών για κάθε ΚΠΕ είχε ο τελικός δικαιούχος του Τεχνικού Δελτίου Έργου/Υποέργου, ο οποίος μπορούσε, κατά περίπτωση, να είναι, είτε ο οικείος δήμος, είτε το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας .

Τα στελέχη των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην έρευνα προτείνουν την αύξηση του ποσού της επιχορήγησης των Διαχειριστικών Επιτροπών σε 30.000 ευρώ ετησίως για όλα τα ΚΠΕ, ώστε να καλύπτονται όλες οι πραγματικές λειτουργικές δαπάνες των ΚΠΕ (π.χ. θέρμανσης, φωτισμού). Παράλληλα, προτείνουν νομοθετικές ρυθμίσεις που να περιγράφουν λεπτομερώς τη λειτουργία της Διαχειριστικής Επιτροπής. Κοινή απαίτηση όλων αποτελεί η άμεση εξεύρεση λύσης για την εξασφάλιση οικονομικών πόρων για τη συντήρηση των κτηριακών υποδομών των ΚΠΕ, καθώς και για τη συντήρηση και ανανέωση του εξοπλισμού τους.

Προβληματισμός εκφράζεται ως προς τη μελλοντική χρηματοδότηση της λειτουργίας των ΚΠΕ, μετά τη λήξη και της Δ' Προγραμματικής Περιόδου. Περισσότερα από τα μισά στελέχη ΚΠΕ που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα, αλλά και η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα στέκονται προβληματισμένοι όσον αφορά στο θέμα της εξεύρεσης των απαραίτητων πόρων λειτουργίας των ΚΠΕ. Αυτό ως παράδειγμα, αποτυπώνεται στη σχετικά αμήχανη θέση τους να μην υπάρξει ούτε αύξηση ούτε μείωση του αριθμού των ΚΠΕ, με την προτεραιότητα να δίνεται στην επίλυση των ισχυρότων προβλημάτων λειτουργίας, στελέχωσης, υποδομών και εξοπλισμού των ήδη υπαρχόντων. Ποσοστό 86% αναγνωρίζει ότι οι διαθέσιμοι πόροι είναι πεπερασμένοι και ότι ο κρατικός προϋπολογισμός δεν μπορεί να καλύψει το σύνολο των δαπανών που απαιτούνται για την εύρυθμη λειτουργία των ΚΠΕ. Τα στελέχη της ΠΕ εκφράζουν, επίσης, την έντονη ανησυχία τους στην προοπτική ανοίγματος των ΚΠΕ σε περισσότερες από τις συνήθεις και καθιερωμένες δράσεις τους, από τις οποίες και θα καλύπτουν μέρος του προϋπολογισμού τους προκειμένου να διασφαλίζεται η βιωσιμότητά τους. Η αντίδρασή τους αυτή έχει ως εφόρμηση τη γενικότερη αρνητική στάση σε μια προοπτική ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα ισχυρή είναι η άποψή τους ότι η απαίτηση για πληρωμή έναντι υπηρεσιών που παρέχουν τα ΚΠΕ προσκρούει στον δημόσιο και κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και αλλοιώνει τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα των ΚΠΕ. Η διαφωνία τους αυτή ενισχύεται και από τη θεώρηση ότι με τον τρόπο αυτό αλλοιώνεται και η επαγγελματική τους υπόσταση ως δημόσιων υπαλλήλων και ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικών. Πολλοί αναφέρονται στον κίνδυνο εμπορευματοποίησης των ΚΠΕ και των υπηρεσιών που προσφέρουν, ενώ άλλοι στις ανεπαρκείς υποδομές των ΚΠΕ για να στηρίξουν ένα τέτοιο άνοιγμα. Όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα συμφωνούν ότι μια έμπρακτη απόδειξη του ενδιαφέροντος της Πολιτείας για την ΠΕ θα ήταν να χρηματοδοτήσει τους θεσμούς που τη στηρίζουν, από τον κρατικό προϋπολογισμό.

Γενικότερα, και σύμφωνα με τα αποτελέσματα τόσο της έρευνας, το σύνολο σχεδόν των στελεχών ΠΕ υποστηρίζουν ότι τα ΚΠΕ χρειάζεται να διαφυλάξουν την αυτονομία τους, γιατί με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται τόσο η ευελιξία όσο και η

αποτελεσματικότητά τους. Συμφωνούν επίσης ότι θα πρέπει να διατηρήσουν τον εκπαιδευτικό τους χαρακτήρα. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι τα ΚΠΕ πρωτίστως θα πρέπει να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους προς τα σχολεία της περιοχής τους, δευτερευόντως σε σχολεία άλλων περιοχών και τέλος, αν και εφόσον τα ίδια κρίνουν ότι μπορούν να αντεπεξέλθουν, να εμπλέκονται και σε άλλου τύπου δράσεις.

Συνοψίζοντας, σημειώνεται ότι η βιωσιμότητα των ΚΠΕ αποτελεί κρίσιμο ερώτημα, το οποίο απασχολεί όλους όσοι εμπλέκονται στην ίδρυση και τη λειτουργία τους. Η αναζήτηση δυνατών τρόπων διασφάλισης της βιωσιμότητας των ΚΠΕ δεν φαίνεται να αναμένεται να προέλθει από τους εκπαιδευτικούς που τα στελεχώνουν. Επαφίεται στο ΥΠΕΠΘ να διερευνήσει, να σχεδιάσει και να θεσμοθετήσει τις αναγκαίες παρεμβάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Συμπεράσματα και προτάσεις

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του παρόντος έργου, με σκοπό την καταγραφή και ανάλυση της υφιστάμενης κατάστασης για την ΠΕ/ΕΑΑ στη σχολική εκπαίδευση της χώρας γενικά, και ειδικότερα όσον αφορά στα ΚΠΕ, καθώς και τη διερεύνηση των δυνατοτήτων ανάπτυξης και εξέλιξης των θεσμών των Υπευθύνων ΠΕ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και των ΚΠΕ, στο μέλλον, προέκυψαν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

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

Ωστόσο:

- Η ΠΕ παραμένει ακόμη στο περιθώριο της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας.
- Ο αριθμός των προγραμμάτων που υλοποιούνται σε κάθε νομό είναι μικρός και, κατά συνέπεια, το ποσοστό των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτά πολύ χαμηλό.
- Διαπιστώνεται έλλειμμα συνοχής και συνέχειας στα προγράμματα που υλοποιούνται μεταξύ διαφόρων θεμάτων, τάξεων, σχολικών περιόδων και συμμετεχόντων, ενώ απουσιάζει ένας κεντρικός προσανατολισμός.
- Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που ασχολείται με την ΠΕ στο σχολείο εμφανίζει μια σταθερά πτωτική τάση τα τελευταία έτη.
- Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών δεν έχει συμμετάσχει ποτέ σε δραστηριότητες ΠΕ στο σχολείο, ενώ όσοι συμμετείχαν, στην καλύτερη περίπτωση, δεν παρακολούθησαν περισσότερα από 1 έως 2 προγράμματα.
- Αντίστοιχα, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών δεν έχει συμμετάσχει σε προγράμματα ΠΕ που υλοποιούνται από τα ΚΠΕ, ενώ, στην καλύτερη περίπτωση, ένας μαθητής δεν έχει τη δυνατότητα να επισκεφθεί ένα ΚΠΕ περισσότερες από μία φορές το έτος, δηλαδή το ανώτατο 36 ημέρες συνολικά, καθόλη τη διάρκεια της δωδεκαετούς σχολικής ζωής του.

- Υπάρχει απουσία ουσιαστικής αξιολόγησης της ΠΕ συνολικά και ειδικότερα της λειτουργίας των επιμέρους θεσμών.
- Εξακολουθεί να παραμένει άγνωστος ο βαθμός ουσιαστικής συμβολής της ΠΕ στην προώθηση σημαντικών αλλαγών προς την κατεύθυνση της αειφορίας, τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο κοινωνίας.

Συνολικά, η πραγματικότητα της ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα είναι αμφιλεγόμενη. Ενώ η Ελληνική Πολιτεία επιδεικνύει ενδιαφέρον και προσπάθεια και έχει προβεί σε σημαντικές δράσεις για την ανάπτυξη της ΠΕ/ΕΑΑ, το ισχύον σύστημα δεν λειτουργεί ικανοποιητικά και αποτελεσματικά, γεγονός που οφείλεται:

- στην απουσία ενός κοινού, ρυθμιστικού οράματος και προσανατολισμού της ΠΕ/ΕΑΑ στη χώρα που να διαπνέει τις πολιτικές, τους θεσμούς και τις δράσεις,
- στην έλλειψη ορθολογικά καθορισμένων και διακριτά οριοθετημένων αρμοδιοτήτων μεταξύ των επιμέρους θεσμών της ΠΕ/ΕΑΑ (Υπευθύνων ΠΕ και ΚΠΕ),
- στην ανεπάρκεια πρακτικής υποστήριξης -συμπεριλαμβανόμενης της χρηματοδότησης- των δράσεων των Υπευθύνων ΠΕ και στην απουσία επαρκών κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς για να στελεχώσουν αμφοτέρους τους θεσμούς της ΠΕ/ΕΑΑ.

Προτείνεται, λοιπόν, ένα σύστημα ανάπτυξης της ΠΕ/ΕΑΑ, το οποίο θέτει ως όραμα το σχολείο που προωθεί την αειφορία. Συγκεκριμένα θεωρούμε ότι:

- Η ΠΕ/ΕΑΑ μπορεί να έχει ως αιχμή του δόρατός της το πρότυπο ενός σχολείου που αφενός θα παρέχει στα παιδιά περιβαλλοντικές γνώσεις και τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις διαστάσεις της αειφορίας, και αφετέρου θα αποτελεί το ίδιο τόσο για τους μαθητές, όσο και για την ευρύτερη κοινότητα, πρότυπο οργανισμού που προωθεί τις αρχές της αειφορίας και τις υιοθετεί στις καθημερινές του πρακτικές.
- Η ανάπτυξη της ΠΕ/ΕΑΑ μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αναβάθμισης και του επαναπροσανατολισμού των δύο βασικών θεσμών, των Υπευθύνων ΠΕ και των ΚΠΕ, καθώς και της συμπληρωματικότητας των λειτουργιών τους.

Ειδικότερα:

- Η ΠΕ/ΕΑΑ χρειάζεται να αναδειχθεί ως υψηλής προτεραιότητας για την εκπαίδευση, σε όλα τα σχετικά επίσημα κείμενα και αποφάσεις του ΥΠΕΠΘ.
- Το βάρος της τυπικής ΠΕ/ΕΑΑ θα πρέπει να εστιασθεί στα σχολεία.
- Η ΠΕ/ΕΑΑ χρειάζεται να ενισχυθεί στα Νηπιαγωγεία.
- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι συνεχής και να σχεδιάζεται και να υλοποιείται με ολοκληρωμένο και συντονισμένο τρόπο, σε άμεση σχέση με τις ανάγκες των σχολικών προγραμμάτων ΠΕ και τη λειτουργία του σχολείου.
- Η αναβάθμιση του σχολείου μέσω ΠΕ/ΕΑΑ συνδέεται άμεσα με την αναβάθμιση του θεσμού του Υπευθύνου ΠΕ και την επαρκή χρηματοδότηση των δράσεων που σχετίζονται με αυτόν.
- Η κατάλληλη στελέχωση των θεσμών της ΠΕ/ΕΑΑ συνδέεται με την παροχή κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς.

- Τα ΚΠΕ, πέραν της πολύτιμης συμβολής τους στην τυπική εκπαίδευση, είναι δυνατόν να αναπτυχθούν και ως δια βίου μαθησιακοί οργανισμοί σε θέματα ΠΕ/ΕΑΑ, ανοικτοί στην κοινωνία
- Η βιωσιμότητα των ΚΠΕ χρειάζεται να διασφαλισθεί, με παράλληλη διατήρηση του δωρεάν και δημόσιου χαρακτήρα τους ως προς τα προγράμματα που προσφέρουν στα σχολεία.
- Τόσο τα σχολικά προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ, όσο και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και οι διάφορες δράσεις των ΚΠΕ είναι αναγκαίο, αφενός να συνδυάζονται, αφετέρου να εμπνέονται από, και να τροφοδοτούν το κοινό όραμα την προώθηση της αειφορίας στο σχολείο και στην κοινωνία.

Για την ανταπόκριση στις ανωτέρω ανάγκες και διαπιστώσεις προτείνονται αλλαγές στους υφιστάμενους θεσμούς της ΠΕ, με στόχο την υποστήριξη και αναβάθμιση της ΠΕ και τη μετάβαση στην ΕΑΑ στην Ελλάδα.. Ως εκ τούτου προτείνεται: α) η δημιουργία Γραφείου Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ, ως απόκριση στις απαιτήσεις για την αναβάθμιση του θεσμού του Υπεύθυνου ΠΕ και β) η ενδυνάμωση του θεσμού των ΚΠΕ και η μελλοντική μετεξέλιξή τους σε Κέντρα Μάθησης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Ειδικότερα:

- **Γραφείο Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ (ΓΥΠΕ/ΕΑΑ):** Ο συγκεκριμένος θεσμός αναβαθμίζει αυτόν του Υπεύθυνου ΠΕ. Τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ προτείνεται να ιδρυθούν στις πρωτεύουσες όλων των νομών της χώρας και να υπάγονται στις αντίστοιχες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, όπως και ο θεσμός του Υπεύθυνου ΠΕ. Ιδανικά, η δημιουργία ενός ενιαίου Γραφείου για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα αποτελούσε τη βέλτιστη λύση. Δεδομένης ωστόσο της έλλειψης θεσμικής δυνατότητας για ενιαία δομή, προτείνεται να λειτουργήσει ένα Γραφείο ανά Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το Γραφείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προτείνεται να περιλαμβάνει υποχρεωτικά και έναν νηπιαγωγό. Ανάλογα με τον μαθητικό και διδακτικό πληθυσμό του νομού και τις γεωγραφικές του ιδιαιτερότητες, τα Γραφεία προτείνεται να στελεχώνονται με ένα ή περισσότερα άτομα (κατ' αντιστοιχία με τους σημερινούς Υπεύθυνους ΠΕ). Έργο των Γραφείων προτείνεται να αποτελεί η στήριξη των σχολείων και ειδικότερα των μαθητών και των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση και ανάπτυξη της ΠΕ/ΕΑΑ. Η δράση του Γραφείου είναι δυνατόν να χρηματοδοτείται με εθνικούς πόρους και, συμπληρωματικά, με κοινοτικά κονδύλια.
- **Κέντρο Μάθησης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΚεΜαΠεΑΑ):** Ο θεσμός αυτός στην ουσία αποτελεί μετεξέλιξη του ΚΠΕ, προσδίδοντάς του ένα επιπλέον γνώρισμα, αυτό της δια βίου μάθησης, το οποίο θα ενδυναμώνει και θα αναβαθμίσει τη λειτουργία του. Προς το παρόν και για λόγους ευκολίας και καλύτερης συνεννόησης, καθώς ο όρος ΚΠΕ έχει επικρατήσει, προτείνεται να διατηρηθεί η ονομασία **ΚΠΕ**. Η σχέση του ΚΠΕ με τα σχολεία διατηρείται και αφορά στη προσφορά προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ σε μαθητές των σχολείων που το επισκέπτονται, συνδυάζοντας τη μάθηση με την ψυχαγωγία. Η θεματολογία αυτών των προγραμμάτων επικεντρώνεται κυρίως σε ζητήματα, γνώρισμα και ιδιαιτερότητες του ευρύτερου τοπικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, το ΚΠΕ αναπτύσσει πρωτοβουλίες και

εκπαιδευτικές δραστηριότητες για παιδιά και ενηλίκους, στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης. Με τον τρόπο αυτό, λειτουργεί ως μαθησιακό κέντρο για τις τοπικές κοινωνίες, τις οποίες και κινητοποιεί προς την κατεύθυνση της αειφορίας.

Προτείνεται ο αριθμός των ΚΠΕ να διατηρηθεί σε πρώτη φάση σταθερός, παρότι υπάρχουν νομοί οι οποίοι δεν διαθέτουν ΚΠΕ (π.χ. Κορινθίας, Εύβοιας) ή νομοί (π.χ. Αττικής) που συγκεντρώνουν συγκριτικά μεγάλους μαθητικούς πληθυσμούς για τον αριθμό των ΚΠΕ που διαθέτουν. Προτείνεται παράλληλα η ενδυνάμωση των υφιστάμενων, η διασφάλιση και η υποστήριξη της λειτουργίας τους, με σκοπό να δοκιμασθεί στην πράξη η νέα τους φυσιογνωμία. Εφόσον αυτή η νέα φυσιογνωμία αξιολογηθεί και η βιωσιμότητά τους εξασφαλισθεί, τότε προτείνεται να επανεξετασθεί και το ζήτημα του αριθμού των ΚΠΕ.

Οι δύο προτεινόμενοι θεσμοί θα πρέπει να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και στενά συνεργαζόμενοι, με σαφώς διακριτούς, ωστόσο, ρόλους και αρμοδιότητες και με επαρκή χρηματοδότηση. **Το Γραφείο Υποστήριξης της ΠΕ/ΕΑΑ, προτείνεται να εστιάζει το βάρος του στην τυπική εκπαίδευση**, με δεδομένη την ιεράρχηση, ως πρώτης προτεραιότητας, της στήριξης και αναβάθμιση της ΠΕ στο σχολείο. **Το ΚΠΕ προτείνεται να διατηρεί τη σχέση του με την τυπική εκπαίδευση και να εμπλουτίζει το έργο του με την ανάπτυξη της ΠΕ/ΕΑΑ στη μη τυπική εκπαίδευση. Να εξελίσσεται, δηλαδή, σε έναν δια βίου μαθησιακό οργανισμό.** Το άνοιγμα αυτό κρίνεται σκόπιμο, καθώς, υπάρχουν μεν αρκετοί φορείς που εργάζονται για την εκπαίδευση ενηλίκων, δεν υπάρχει ωστόσο κανένας μαθησιακός οργανισμός που να ασχολείται συστηματικά με την ΠΕ/ΕΑΑ και να απευθύνεται στο ευρύτερο κοινό. Με τον τρόπο αυτό, λοιπόν επιτυγχάνεται η κάλυψη όλου του φάσματος εκπαιδευτικών δράσεων που απαιτεί η ΠΕ/ΕΑΑ.

Αναλυτικότερα:

- Τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ: υποστηρίζουν τα σχολικά προγράμματα, συντονίζουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία θεματικών δικτύων σχολείων,
- Τα ΚΠΕ: υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα για τα σχολεία που τα επισκέπτονται, αναδεικνύοντας γνωρίσματα και ιδιαιτερότητες του τοπικού περιβάλλοντος, υλοποιούν δράσεις επιμόρφωσης στην περιοχή τους, αναπτύσσουν δια βίου μαθησιακές διαδικασίες, αναπτύσσουν δίκτυα ΚΠΕ, υποστηρίζουν θεματικά δίκτυα σχολείων, αναπτύσσουν συνεργασίες με την τοπική κοινωνία, δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς.

Στη συνέχεια, αναπτύσσεται, για κάθε προτεινόμενο θεσμό, λεπτομερώς, η δομή και λειτουργία του (στελέχωση, υποδομές, εκπαιδευτικά προγράμματα). Για τα ΚΠΕ, θα αναπτυχθούν επιπρόσθετα τα πεδία της δια βίου μάθησης, των συνεργασιών-συμπράξεων και της βιωσιμότητά τους. Ακολούθως, θα αναλυθούν και για τους δύο θεσμούς, τα πεδία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των στελεχών, της αξιολόγησης και της έρευνας.

Οι προτάσεις που αναλύονται ακολούθως συνθέτουν ουσιαστικά τους προτεινόμενους άξονες δράσης του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013».

4.1 Τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ

4.1.1 Ανθρώπινο δυναμικό

Τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ προτείνεται να ιδρυθούν στις πρωτεύουσες όλων των νομών της χώρας και να υπάγονται στις αντίστοιχες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης όπως και ο θεσμός του Υπεύθυνου ΠΕ. Ειδικά σε μεγάλα αστικά κέντρα ή νομούς με γεωγραφικές ιδιαιτερότητες ή μεγάλο αριθμό σχολείων (π.χ. Κυκλάδες, Δωδεκάνησα, Αττική, Θεσσαλονίκη) μπορούν να ιδρύνονται περισσότερα του ενός Γραφεία Υποστήριξης. Όσον αφορά στη δομή τους, το βέλτιστο θα ήταν τα Γραφεία να είναι ενιαία και για τις δύο βαθμίδες, προκειμένου να διευκολύνεται η συνέχεια και η συνέργια των δράσεων και να στελεχώνονται από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό όμως θεσμικά είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται η λειτουργία ενός Γραφείου ανά Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το κάθε Γραφείο Υποστήριξης θα πρέπει να διαθέτει γραμματειακή υποστήριξη. Αποστολή του Γραφείου θα είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους στην ΠΕ/ΕΑΑ, αλλά και γενικότερα η στήριξη των σχολείων στην πορεία τους προς την πραγμάτωση του «αειφόρου» σχολείου. Για τον σκοπό αυτό, στα Γραφεία Υποστήριξης προτείνεται να αποσπασθούν εκπαιδευτικοί αυξημένων προσόντων, ανάλογων με αυτών των σημερινών Υπευθύνων ΠΕ και των μελών της παιδαγωγικών ομάδων των ΚΠΕ.

Για να ανταποκριθούν στο αναβαθμισμένο έργο των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ, προτείνεται να δοθούν στους εκπαιδευτικούς θεσμικά και οικονομικά κίνητρα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ προτείνεται να ενταχθούν στα στελέχη εκπαίδευσης, να μοριοδοτείται η θητεία τους για τη διεκδίκηση οποιασδήποτε άλλης θέσης στελέχους και να αναγνωρίζονται τα έτη υπηρεσίας τους στη θέση αυτή ως έτη διδακτικής υπηρεσίας. Ακόμη, προτείνεται αύξηση της ειδικής αποζημίωσης που δίνεται σήμερα στους Υπευθύνους ΠΕ και ένταξή της στο μισθό τους, ως επιδόματος θέσης. Σημειώνεται ότι στην περίπτωση που δεν θα ιδρυθούν άμεσα τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ, όλα τα ανωτέρω είναι σκόπιμο να ισχύσουν για τον Υπεύθυνο ΠΕ.

Αριθμός και ειδικότητες μελών

Τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ προτείνεται να στελεχωθούν με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θα αποσπασθούν θα είναι ανάλογος με τον αριθμό των σχολείων της περιοχής στην οποία βρίσκονται. Ο ελάχιστος αριθμός μελών ενός Γραφείου Υποστήριξης προτείνεται να είναι 2 εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1 Νηπιαγωγός και 1 Δάσκαλος) και 1 εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σε κάθε Γραφείο Υποστήριξης ορίζεται ως Υπεύθυνος ο εκπαιδευτικός με τα περισσότερα προσόντα που εκδηλώνει σχετικό ενδιαφέρον. Σε κάθε Γραφείο Υποστήριξης προτείνεται να υπάρχει γραμματεία για τη στήριξη του έργου του.

Διάρκεια απόσπασης

Η θητεία των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ προτείνεται να είναι πενταετής, με δυνατότητα ανανέωσης. Όπως αναφέρθηκε

ανωτέρω, για την προσέλκυση των εκπαιδευτικών στα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ, θα πρέπει να δοθούν επιπλέον κίνητρα, τόσο οικονομικά, όσο και σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Προσόντα υποψηφίων και κριτήρια επιλογής

Οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ προτείνεται να διαθέτουν αποδεδειγμένο έργο στην ΠΕ/ΕΕΑ και σχετική εκπαιδευτική και διδακτική προϋπηρεσία. Όσον αφορά στα προσόντα των εκπαιδευτικών που θα στελεχώσουν τα Γραφεία Υποστήριξης και τα κριτήρια επιλογής, προτείνεται να ισχύσουν αυτά που προβλέπονται για τη στελέχωση των σημερινών Υπευθύνων ΚΠΕ και των Υπευθύνων ΠΕ (Γ7/60991/19.6.2006), με τις ακόλουθες αλλαγές:

- Να μοριοδοτούνται, κατά προτεραιότητα σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, οι εξειδικευμένες σπουδές στην ΠΕ, είτε πρόκειται για μεταπτυχιακό, είτε για διδακτορικό δίπλωμα. Στη συνέχεια να μοριοδοτούνται, είτε πρόκειται για μεταπτυχιακό, είτε για διδακτορικό δίπλωμα, σπουδές σε γνωστικά αντικείμενα, όπως το περιβάλλον, η οικολογία, η παιδαγωγική.
- Να λαμβάνεται υπόψη, στα κριτήρια επιλογής, η διάρκεια επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ΠΕ.
- Να μοριοδοτούνται, κατά προτεραιότητα σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, οι δημοσιεύσεις που έχουν σχέση με την ΠΕ/ΕΑΑ (βιβλία, άρθρα, ανακοινώσεις σε συνέδρια).

Όργανα και διαδικασία επιλογής

Για την επιλογή των στελεχών των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ, συγκροτείται επιτροπή ειδικών στο αντικείμενο, ανάλογη με αυτή που συγκροτείται για την κρίση των Σχολικών Συμβούλων.

Αρμοδιότητες

Οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών που θα αποσπασθούν στα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ προτείνεται να είναι οι ακόλουθες:

α. Η θεωρητική και πρακτική υποστήριξη των σχολείων για την υλοποίηση της ΠΕ/ΕΑΑ. Τα μέλη των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ θα πρέπει να στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, ώστε να εντάξουν αποτελεσματικά την ΠΕ/ΕΕΑ στη διδακτική τους πράξη. Η υποστήριξη θα αφορά, τόσο στην ανάπτυξη σχετικών διδακτικών παρεμβάσεων με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων, όσο και στην υλοποίηση αυτόνομων προγραμμάτων ΠΕ. Συγκεκριμένα, θα βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας που θα στηρίζονται στα σημεία του Αναλυτικού Προγράμματος και των διδακτικών βιβλίων, τα οποία αναφέρονται σε περιβαλλοντικά ζητήματα και γενικότερα σε ζητήματα της αειφορίας, και θα τα επεκτείνουν. Επιπλέον, θα υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό και υλοποίηση αυτόνομων προγραμμάτων ΠΕ, στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και με τη συγκρότηση περιβαλλοντικών ομάδων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παράλληλα, θα συνεργάζονται με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου σε πολλαπλά επίπεδα. Συγκεκριμένα, θα επεξεργάζονται με τη σχολική κοινότητα καινοτόμες διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και θα στηρίζουν την εφαρμογή τους.

β. Η διοικητική και οικονομοτεχνική υποστήριξη της σχολικής ΠΕ/ΕΑΑ, συμπεριλαμβανομένης της αναζήτησης και διαχείρισης επιπλέον πόρων. Στο πλαίσιο

αυτό, θα μπορούσαν μελλοντικά να διερευνηθούν οι κατάλληλες ρυθμίσεις που θα επιτρέπουν στα μέλη των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης/Γραφείων Υποστήριξης να διαχειρίζονται κονδύλια της περιφέρειας, της νομαρχίας ή και άλλων φορέων, με σκοπό την ανάπτυξη της ΠΕ/ΕΑΑ στην περιοχή ευθύνης τους.

γ. Η δημιουργία και υποστήριξη θεματικών σχολικών δικτύων. Τα δίκτυα αυτά μπορεί να είναι, είτε τοπικά με τη συμμετοχή σχολείων της περιοχής, είτε εθνικά. Επιπλέον, τα μέλη των Γραφείων Υποστήριξης θα μπορούν να προωθούν την ένταξη των σχολείων της περιοχής τους σε ευρωπαϊκά και διεθνή δίκτυα και να τα στηρίζουν στην πορεία υλοποίησης των σχετικών προγραμμάτων.

δ. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σε πρώτη φάση, οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ θα μπορούν να στηρίζουν οργανωτικά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν άλλοι φορείς (π.χ. Πανεπιστήμια). Στόχος, όμως, είναι τα στελέχη των Γραφείων Υποστήριξης να ενταχθούν άμεσα στο Μητρώο Επιμορφωτών ΠΕ/ΕΕΑ που προτείνεται να δημιουργηθεί (βλ. Ενότητα 4.3), ώστε να είναι σε θέση να οργανώνουν οι ίδιοι επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς της περιοχής τους και να στηρίζουν την πλακισωμένη και ενδοσχολική επιμόρφωσή τους. Μέσα στην επόμενη τριετία, το σύνολο των εκπαιδευτικών που θα υπηρετούν στα Γραφεία Υποστήριξης, προτείνεται να έχουν ενταχθεί στο Μητρώο Επιμορφωτών ΠΕ/ΕΕΑ.

ε. Η υποστήριξη και η υλοποίηση, τόσο της αξιολόγησης της ΠΕ/ΕΑΑ στα σχολεία, όσο και της αξιολόγησης της δικής τους λειτουργίας.

στ. Η υποστήριξη της έρευνας σχετικά με την ΠΕ/ΕΑΑ στα σχολεία.

Εκτός από τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, κάθε Γραφείο Υποστήριξης θα πρέπει να διαθέτει και ένα άτομο με γνώσεις επί διοικητικών και οικονομικών, καθώς και πληροφορικής, για γραμματειακή υποστήριξη.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ

1. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα Γραφεία ΠΕ/ΕΑΑ (σήμερα Υπεύθυνοι ΠΕ) εντάσσονται στα στελέχη της εκπαίδευσης και η θητεία τους μοριοδοτείται, για τη διεκδίκηση οποιασδήποτε άλλης θέσης στελέχους.
2. Στα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ αποσπάται και ένας/μια Νηπιαγωγός.
3. Για την επιλογή των στελεχών των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ, συγκροτείται επιτροπή ειδικών στο αντικείμενο, ανάλογη με αυτή που συγκροτείται για την κρίση των Σχολικών Συμβούλων.
4. Προβλέπεται η γραμματειακή υποστήριξη των Γραφείων ΠΕ/ΕΑΑ.

4.1.2 Υποδομές

Τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ ιδρύονται και λειτουργούν στις πρωτεύουσες των νομών. Διαθέτουν χώρους που μπορούν να υποστηρίξουν τη σχολική ΠΕ/ΕΑΑ, χωρίς ωστόσο να φιλοξενούν μαθητές στο πλαίσιο προγραμμάτων. Για την εύρυθμη λειτουργία τους, τα Γραφεία Υποστήριξης, ιδανικά, πρέπει να διαθέτουν τουλάχιστον δύο χώρους, ένα γραφείο για τους εκπαιδευτικούς και τη γραμματεία και έναν μεγαλύτερο χώρο που θα λειτουργεί ταυτόχρονα ως βιβλιοθήκη και ως αίθουσα συναντήσεων. Όπου αυτό δεν είναι εφικτό, θα πρέπει το Γραφείο Υποστήριξης να

διαθέτει έναν χώρο που να μπορεί να εξυπηρετήσει τις ανωτέρω ανάγκες. Σε κάθε περίπτωση, όλοι οι χώροι των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ θα πρέπει να δημιουργούν ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον και να προδιαθέτουν θετικά τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που τους επισκέπτονται.

Οι χώροι που θα στεγάζουν τα στελέχη των Γραφείων Υποστήριξης θα πρέπει να είναι πλήρως εξοπλισμένοι με γραφεία και καρέκλες, βιβλιοθήκες, Η/Υ, εκτυπωτές, σαρωτές, βιντεοπροβολείς, ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, φωτοτυπικό μηχάνημα και ευρυζωνικό δίκτυο.

Βιβλιοθήκη

Ο χώρος της βιβλιοθήκης μπορεί να λειτουργεί και ως αίθουσα συναντήσεων και διαβουλεύσεων. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να διαθέτει ένα μεγάλο τραπέζι και καρέκλες. Ως βιβλιοθήκη, αποτελεί δομικό στοιχείο κάθε Γραφείου Υποστήριξης ΠΕ και βασική πηγή πληροφόρησης σχετικά με ζητήματα περιβάλλοντος και αειφορίας για όλα τα σχολεία του νομού. Για να ανταποκριθεί σε αυτόν τον ρόλο, πρέπει να είναι εφοδιασμένη με βιβλία περιβαλλοντικού και παιδαγωγικού περιεχομένου, εκπαιδευτικό υλικό, περιοδικά, αναφορές και μελέτες που σχετίζονται με τοπικά και περιφερειακά ζητήματα της αειφορίας, CD-ROM και DVD με διάφορα θέματα περιβαλλοντικού και εκπαιδευτικού περιεχομένου (π.χ. παιχνίδια) κ.ά. Οι κανόνες λειτουργίας της βιβλιοθήκης θα πρέπει να είναι ευέλικτοι και οι εκπαιδευτικοί και μαθητές του νομού να μπορούν να δανείζονται βιβλία και εκπαιδευτικό υλικό για την υλοποίηση των εργασιών τους στην τάξη.

Εκτός όμως από το έντυπο υλικό, η βιβλιοθήκη προτείνεται να είναι εφοδιασμένη και με Η/Υ, ο οποίος θα λειτουργεί ως ηλεκτρονική πηγή πληροφόρησης, και με εκτυπωτή. Ανάλογα με τον μαθητικό και τον διδακτικό πληθυσμό, προτείνεται να αυξηθεί ο αριθμός των Η/Υ, ώστε να ανταποκριθεί στην αυξημένη ζήτηση.

Η συνεχής αύξηση του όγκου της πληροφορίας και οι ραγδαίες εξελίξεις που σημειώνονται σε όλους τους τομείς καθιστούν συχνά το έντυπο υλικό των βιβλιοθηκών παρωχημένο σε σύντομο διάστημα. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται και η ύπαρξη ηλεκτρονικής βιβλιοθήκης για την ΠΕ/ΕΑΑ.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

Τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ στεγάζονται σε δικό τους χώρο που περιλαμβάνει χώρους εργασίας για τα άτομα που τα στελεχώνουν και βιβλιοθήκη για τους μαθητές και εκπαιδευτικούς του νομού.

4.1.3 Εκπαιδευτικά προγράμματα

Σύμφωνα με όσα αναλύθηκαν παραπάνω, ο ζωτικός χώρος για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι το σχολείο, και η ΠΕ/ΕΑΑ θα έπρεπε να ενσωματώνεται στη συνολική του λειτουργία. Η ενσωμάτωση, εξάλλου, της ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο αποτελεί το ζητούμενο από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξής της (π.χ. Διάσκεψη της Τιφλίδας). Η ίδια ανάγκη τονίζεται και στο βασικό κείμενο της UNESCO για τη Δεκαετία της ΕΑΑ, ενώ στο τελικό κείμενο της UNECE, το οποίο έγινε αποδεκτό από τους Υπουργούς Παιδείας και Περιβάλλοντος των κρατών μελών

στη Διάσκεψη Κορυφής στο Βίλνιους της Λιθουανίας (17-18 Μαρτίου 2005), αναφέρεται σαφώς ότι, όσον αφορά στην τυπική εκπαίδευση, η ΕΑΑ πρέπει να προωθείται, τόσο μέσω της ενσωμάτωσης θεμάτων σε όλα τα σχετικά αντικείμενα, όσο και μέσω της παροχής ειδικών προγραμμάτων. Τα αδύνατα σημεία της ως σήμερα πορείας, τα οποία παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο 3 της παρούσας, είχαν ως συνέπεια τη μερική περιθωριοποίηση της ΠΕ και την εμπλοκή περιορισμένου αριθμού σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών και μαθητών.

Βάσει των ανωτέρω, προτείνεται κάλυψη των αδυναμιών και ελλείψεων που διαπιστώθηκαν και στήριξη της ανάπτυξης προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ στα σχολεία, μέσω δύο δράσεων. Η πρώτη δράση αφορά στα **εκπαιδευτικά παρεμβατικά προγράμματα** ΠΕ/ΕΑΑ που θα σχεδιάζουν και θα υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της χώρας (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια). Η δεύτερη δράση σχετίζεται με τη στήριξη των **θεματικών σχολικών δικτύων**, τα οποία προτείνεται να συντονίζονται από τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ.

Η χρηματοδότηση για την εφαρμογή των δύο αυτών δράσεων προτείνεται να εξασφαλισθεί μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013». Οι τελικοί δικαιούχοι, οι οποίοι θα αναλάβουν την υλοποίηση των σχετικών έργων, θα πρέπει να φέρουν την ευθύνη της επιμόρφωσης των στελεχών των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και τη στήριξη του νέου θεσμού, με σκοπό την καθιέρωσή του και την ανάπτυξη μιας νέας αντίληψης σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τα δίκτυα στα σχολεία.

Α. Προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο

Για την προώθηση της ενσωμάτωσης της ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο προτείνεται να δίδεται στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να δραστηριοποιηθούν στον χώρο της ΠΕ/ΕΑΑ η δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ δύο μορφών σχολικών προγραμμάτων:

α) την οργάνωση διδακτικών παρεμβάσεων στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος. Οι διδακτικές παρεμβάσεις συνιστούν εμπλουτισμό της διδασκαλίας με την εισαγωγή της ΠΕ/ΕΑΑ στα διάφορα μαθήματα. Σκοπός των συγκεκριμένων παρεμβάσεων είναι να επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να προωθήσουν την ΠΕ/ΕΑΑ στο Αναλυτικό Πρόγραμμα με βάση τα υπάρχοντα διδακτικά εγχειρίδια. Στο πλαίσιο αυτής της πρακτικής, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων μπορούν, με αφορμή έννοιες που υπάρχουν στα βιβλία, να φέρουν καινούργια στοιχεία, πρόσθετες πληροφορίες και νέους προβληματισμούς, εμπλουτίζοντας τη διδακτέα ύλη υπό το πρίσμα ΠΕ/ΕΑΑ, τόσο σε περιεχόμενο, όσο και σε διδακτικές τεχνικές. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος της Δ' Τάξης του Δημοτικού μπορεί να σχεδιάσει διδακτικές παρεμβάσεις με αφορμή έννοιες σχετικές με το περιβάλλον και την αειφορία που συναντά σε διάφορα μαθήματα (π.χ. Γλώσσα, Φυσική, Γεωγραφία). Αντίστοιχα μπορεί να πράξει ο καθηγητής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο μάθημα που διδάσκει. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η διάχυση των αρχών της ΠΕ/ΕΑΑ στο πρόγραμμα και αξιοποιούνται διαφορετικές διδακτικές τεχνικές, που προωθούν την ενεργό συμμετοχή, την ομαδική εργασία και την κριτική σκέψη.

β) την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects). Τα σχέδια εργασίας αντιστοιχούν στα προγράμματα ΠΕ που υλοποιούνται και σήμερα στο σχολείο. Στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας (project), εκπαιδευτικοί και μαθητές, επεξεργάζονται ένα θέμα, ανεξάρτητα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, υλοποιώντας ποικίλες δραστηριότητες μέσα από εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές. Τα σχέδια εργασίας προκύπτουν από μια

ευρύτερη θεματολογία σε σχέση με την αειφόρο ανάπτυξη και το τοπικό περιβάλλον, και υλοποιούνται εντός ή εκτός ωρολογίου προγράμματος, ενώ ο χρόνος απασχόλησης των εκπαιδευτικών παραμένει ως έχει (δύο ώρες την εβδομάδα)

Με όποια μορφή και αν υλοποιούνται τα σχολικά προγράμματα, ιδιαίτερη σημασία έχει, αφενός η παράλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος και αφετέρου η δικτύωση των προγραμμάτων μεταξύ τους, ώστε να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί των σχολείων και να λειτουργούν με τη λογική των κοινοτήτων μάθησης (learning communities).

Η ευθύνη για όλα τα ανωτέρω, την οποία σήμερα έχουν οι Υπεύθυνοι ΠΕ, μεταβιβάζεται στα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ, όταν αυτά ιδρυθούν. Ουσιαστικά, Τα στελέχη του νέου θεσμού ή ο Υπεύθυνος «επιμορφώνονται» και «ασκούνται» στη νέα προσέγγιση των καθηκόντων τους.

Τέλος, προτείνεται να αναπτυχθούν κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς που αναπτύσσουν σχολικά προγράμματα ΠΕ/ΕΕΑ (είτε με τη μορφή διδακτικών παρεμβάσεων, είτε με τη μορφή σχεδίων εργασίας), π.χ. να αμείβονται ή και να μοριοδοτούνται για την κάλυψη θέσεων στελεχών εκπαίδευσης.

Διαδικασία υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων: Ο Υπεύθυνος ΠΕ ή τα μελλοντικά Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς καθορίζουν συναινετικά το πλαίσιο και τα κριτήρια αξιολόγησης των προγραμμάτων και εν συνεχεία ενημερώνουν για αυτά τα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίνονται στο κάλεσμα, συντάσσουν σχετικές προτάσεις, σε απλή και ευέλικτη μορφή. Οι προτάσεις αφορούν τόσο τις διδακτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος, όσο και τα σχέδια εργασίας. Όσον αφορά στις διδακτικές παρεμβάσεις, την πρόταση συντάσσει ένας ή δύο συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι για κάθε διδακτική παρέμβαση σχεδιάζουν και προτείνουν 3-5 φύλλα εργασίας και συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές. Τα μαθήματα και τα συγκεκριμένα θέματα από τη διδακτέα ύλη, με βάση τα οποία θα γίνουν οι διδακτικές παρεμβάσεις, επιλέγονται από τους ίδιους του εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας (project), ένας ή δύο εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με μια ομάδα μαθητών επιλέγουν το θέμα του project (σύμφωνα με τις κατευθύνσεις, όπως αυτές διατυπώνονται στην αρχή κάθε σχολικού έτους από το ΥΠΕΠΘ), θέτουν τους σκοπούς, επιλέγουν τις επιμέρους δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν και θέτουν κριτήρια αξιολόγησης των εργασιών τους. Ο Υπεύθυνος ΠΕ ή τα μελλοντικά στελέχη του Γραφείου Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ, παρακολουθούν και στηρίζουν τις εργασίες, από τη σύνταξη των προτάσεων έως το πέρας της υλοποίησης των προγραμμάτων, τα οποία και αξιολογούν με βάση τα κριτήρια που έχουν προκαθορισθεί και έχουν γνωστοποιηθεί στους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Από την έναρξή τους, τα σχολικά προγράμματα ΠΕ υποστηρίζονται συστηματικά από τον Υπεύθυνο ΠΕ και μελλοντικά από τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται παράλληλα με την υλοποίηση των προγραμμάτων. Ειδικότερα, οργανώνονται επιμορφωτικές συναντήσεις, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί έχουν διαρκή υποστήριξη από τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ για την κάλυψη των αναγκών και των ζητημάτων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια υλοποίησης των προγραμμάτων τους. Τόσο η υποστήριξη, όσο και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πραγματοποιούνται στη βάση των ιδιαίτερων γνωρισμάτων και αναγκών των προγραμμάτων. Σε κάθε περίπτωση, η επιμόρφωση δεν είναι γενική και αόριστη, αλλά επικεντρώνεται στη συζήτηση συγκεκριμένων θεμάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς σε σχέση

με τις δράσεις που έχουν αναλάβει και την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διδακτική πράξη.

Δικτύωση των σχολικών προγραμμάτων: Τόσο οι διδακτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, όσο και τα σχέδια εργασίας (projects) δικτυώνονται μεταξύ τους και εντάσσονται σε ένα ενιαίο πλαίσιο υποστήριξης, με τη μορφή κοινοτήτων μάθησης (learning communities). Οι σημερινοί Υπεύθυνοι ΠΕ (και μελλοντικά τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ) διερευνούν τις δυνατότητες συνεργασίας (δικτύωσης) μεταξύ των σχολείων και φέρουν σε επαφή εκπαιδευτικούς και μαθητές που επεξεργάζονται παρεμφερή ζητήματα. Οι δικτυώσεις υλοποιούνται βάσει ποικίλων κριτηρίων, τα οποία επιδιώκουν την ευελιξία και λειτουργικότητα των συνεργασιών και μπορεί να συνδέονται με τη θεματολογία των προγραμμάτων, τη γειτνίαση των σχολείων, τις δραστηριότητες που πρόκειται να αναπτυχθούν κ.λπ. Στο πλαίσιο των δικτύων, μπορεί να γίνεται ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού, επιστολών, σημειώσεων ή και τοπικών προϊόντων, τα οποία παίζουν τον ρόλο των «πρέσβων», συμβάλλοντας στην ανταλλαγή απόψεων κ.ά.

Δικτυακή πύλη: Η ανάπτυξη μιας δικτυακής πύλης η οποία διευκολύνει την επικοινωνία, παρέχει χώρο για την καταχώρηση εκπαιδευτικού υλικού και ενημερώνει την κοινότητα του δικτύου για τις εξελίξεις των εργασιών, κρίνεται απαραίτητη. Το εκπαιδευτικό υλικό για τις ανάγκες του δικτύου διαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με την υποστήριξη των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ. Προς την κατεύθυνση αυτή προτείνεται η αξιοποίηση της δικτυακής πύλης, οι προδιαγραφές της οποίας σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο του παρόντος έργου (Παραδοτέο Π5), με την κατασκευή και λειτουργία της σε κεντρικό επίπεδο. Στην πύλη αυτή, θα προβλέπεται αντίστοιχο πεδίο για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και του διαλόγου μεταξύ των προγραμμάτων.

Αξιολόγηση και προβολή: Με τη λήξη των προγραμμάτων, ολοκληρώνεται η αξιολόγησή τους και δημοσιοποιούνται τα αποτελέσματά τους στην τοπική κοινωνία και ευρύτερα.

B. Θεματικά σχολικά δίκτυα

Η δεύτερη δράση των σημερινών Υπευθύνων ΠΕ (και μελλοντικά των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ) σε σχέση με τα σχολικά προγράμματα αφορά στην ανάπτυξη θεματικών σχολικών δικτύων ΠΕ/ΕΑΑ. Η δράση αυτή κρίνεται απαραίτητη, καθώς η μέχρι σήμερα πείρα, όπως αναφέρεται και στο Κεφάλαιο 3 της παρούσας έκθεσης, έχει δείξει ότι, παρότι έχουν ιδρυθεί αρκετά δίκτυα, στην πραγματικότητα υπολειπονται και δεν εκπληρώνουν τους στόχους τους. Απώτερος σκοπός είναι να δημιουργηθούν στα σχολεία, μέσω των θεματικών αυτών δικτύων, κοινότητες μάθησης με εκπαιδευτικούς και μαθητές, οι οποίοι έχουν κοινά ενδιαφέροντα, καθώς επεξεργάζονται ένα κοινό ζήτημα και κοινό στόχο, ο οποίος, στην συγκεκριμένη περίπτωση, είναι η προώθηση της ΕΑΑ. Η ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τη μετάβαση του σημερινού σχολείου σε ένα σχολείο που διέπεται από τα γνωρίσματα και της αρχές της αειφορίας. Πρόκειται για μια δράση που μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην αλλαγή της παραδοσιακής αντίληψης του σχολείου, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί εργάζονται απομονωμένοι μεταξύ τους. Η λειτουργία κοινοτήτων μάθησης αποτελεί μια πρακτική, η οποία από τη δεκαετία του '90 και μετέπειτα βρίσκει ποικίλες εφαρμογές στην εκπαίδευση. Οι κοινότητες αυτές θεωρείται ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και, γενικότερα, έχουν τη δυναμική να φέρουν ουσιαστικές αλλαγές και να προωθήσουν αποτελεσματικά καινοτομίες για τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Όπως επισημαίνει ο Eaker κ.ά. (2002), η λειτουργία κοινοτήτων μάθησης είναι η μεγαλύτερη ελπίδα για την αλλαγή της αντίληψης του σχολείου σε πολλά επίπεδα, όπως η συνεργασία, η δημιουργία κοινού οράματος, κοινών στόχων και αξιών, η μάθηση, η αλλαγή των απόψεων για την ηγεσία, η επίτευξη σχεδίων αλλαγής του σχολείου.

Τα θεματικά σχολικά δίκτυα προτείνεται να σχεδιάζονται, να ιδρύονται και να συντονίζονται από τον σημερινό Υπεύθυνο ΠΕ (και μελλοντικά από τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ). Ο Υπεύθυνος ΠΕ έχει άμεση σχέση με τα σχολεία και μπορεί να τα στηρίζει στην καθημερινή τους πρακτική. Ανάλογα με το θέμα τους, τα θεματικά σχολικά δίκτυα μπορεί να έχουν περιφερειακή, εθνική και διακρατική εμβέλεια (μέσω της συμμετοχής σε ευρωπαϊκά προγράμματα, π.χ. Comenius, Leonardo, κ.λπ.). Σε κάθε δίκτυο συμμετέχουν 15-20 σχολεία.

Ιδιαίτερη σημασία θα πρέπει να δοθεί στην υποστήριξη των σχολείων που συμμετέχουν σε ένα δίκτυο και στη μεταξύ τους επικοινωνία. Συγκεκριμένα, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί των σχολείων που συμμετέχουν στο δίκτυο να υποστηρίζονται από τον Υπεύθυνο ΠΕ (μελλοντικά από το Γραφείο Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ) μέσα από διαρκή επιμόρφωση σχετικά με το θέμα του δικτύου, τις παιδαγωγικές-διδακτικές προσεγγίσεις και τα ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια υλοποίησης. Στο πλαίσιο της υποστήριξης αυτής, ο Υπεύθυνος ΠΕ συντονίζει τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού, δημιουργεί ομάδες εργασίας, διοργανώνει σεμινάρια, εκδηλώσεις κ.λπ.

Όσον αφορά στην επικοινωνία, θα πρέπει να είναι συνεχής και να ανατροφοδοτεί τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων του δικτύου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επικοινωνία μεταξύ των σχολείων που συμμετέχουν στα θεματικά δίκτυα. Η επικοινωνία αυτή μπορεί να έχει τη μορφή της ανταλλαγής εκπαιδευτικού υλικού, επιστολών, σημειώσεων ή και τοπικών προϊόντων, συμβάλλοντας έτσι στην ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και προτάσεων. Για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, προτείνεται να αξιοποιηθεί η δικτυακή πύλη για την ΠΕ/ΕΑΑ, που προτείνεται να δημιουργεί στο πλαίσιο του παρόντος έργου. Παράλληλα, θα πρέπει να διοργανώνονται και συναντήσεις δια ζώσης, τουλάχιστον μια φορά κάθε έτος, με τους συντονιστές κάθε σχολείου και τους υπευθύνους.

Με τη λήξη του σχολικού έτους, ολοκληρώνεται η αξιολόγηση των δικτύων και δημοσιοποιούνται τα αποτελέσματά της.

Οι Υπεύθυνοι ΠΕ (και αργότερα τα στελέχη των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ) που συντονίζουν τα δίκτυα απαιτείται να επιμορφώνονται σε θέματα που άπτονται του επιστημονικού αντικειμένου, καθώς και σε διοικητικά και διαχειριστικά ζητήματα. Η μορφή της επιμόρφωσης καθορίζεται από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα και τις ανάγκες των δικτύων.

Επιπροσθέτως των ανωτέρω, είναι δυνατόν να προταθούν συμπληρωματικές επιλογές και ρυθμίσεις με σκοπό την περαιτέρω διευκόλυνση της εφαρμογής της ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο. Σε αυτές περιλαμβάνονται:

- α) επικαιροποίηση της θεματολογίας των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, με βάση την αντίστοιχη θεματολογία της Δεκαετίας για την Αειφόρο Ανάπτυξη.
- β) Ύπαρξη ενιαίου θεσμικού πλαισίου επισκέψεων των περιβαλλοντικών ομάδων, στο πλαίσιο της ΠΕ και μετακινήσεων σε ΚΠΕ.

Όσον αφορά στην ΠΕ στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό, προτείνονται επιπροσθέτως, καλύτερη σύνδεση της ΠΕ στην Ευέλικτη Ζώνη (π.χ. αλλαγή του

τίτλου «Θέματα περιβάλλοντος» σε «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη»), διεύρυνση της εφαρμογής των προγραμμάτων ΠΕ στο Ολοήμερο Σχολείο, διευκόλυνση με νομική κάλυψη των επισκέψεων των περιβαλλοντικών ομάδων στο πεδίο (π.χ. για 2ωρη έξοδο, άδεια από τον Διευθυντή Σχολικής Μονάδας), διερεύνηση της δυνατότητας επίσκεψης των Νηπιαγωγείων σε ΚΠΕ, με δυνατότητα παραμονής μετά τις 12:30, επέκταση του προγράμματος «Καλλιστώ» και στις μεγάλες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διερεύνηση αλλαγής του τρόπου χρηματοδότησης των σχολικών προγραμμάτων από τον προϋπολογισμό ΚΑΕ 5274, μέσω κάλυψης των εξόδων από σχολική επιτροπή (για την περίπτωση που δεν δύναται να υπάρξει χρηματοδότηση των προγραμμάτων από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα, αλλά και μετά τη λήξη του). Τι ίδιο προτείνεται να ισχύσει και για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ

1. Άμεση σύνδεση της ΠΕ/ΕΑΑ με τα Αναλυτικά Προγράμματα, μέσω των διδακτικών παρεμβάσεων στα μαθήματα.
2. Δικτύωση των σχολείων στο πλαίσιο υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, με τη φιλοσοφία και προσέγγιση των μαθησιακών κοινοτήτων (learning communities).
3. Επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν εκπαιδευτικά προγράμματα από την έναρξη έως και την ολοκλήρωσή τους.
4. Υλοποίηση δράσης για την αναβάθμιση και υποστήριξη των θεματικών σχολικών δικτύων.

4.2 Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ)

4.2.1 Ανθρώπινο δυναμικό

Τα ΚΠΕ προτείνεται να διατηρήσουν τη σχέση τους με την τυπική εκπαίδευση και να εμπλουτίσουν το έργο τους με την ανάπτυξη της ΠΕ/ΕΑΑ στη μη τυπική εκπαίδευση. Να εξελίσσονται, δηλαδή, σε δια βίου μαθησιακούς οργανισμούς. Τα ΚΠΕ προτείνεται να συνεχίζουν να υπάγονται διοικητικά στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, αλλά να διερευνηθεί η δυνατότητα απόκτησης κάποιας μορφής νομικής οντότητας, η οποία θα τους επιτρέπει να διαχειρίζονται οικονομικούς πόρους (π.χ. για την εκπόνηση προγραμμάτων μέσω συμπράξεων ή συνεργασιών).

Για να επιτελέσουν τα ΚΠΕ το διευρυμένο έργο τους, απαιτείται η ύπαρξη ευέλικτου σχήματος οργάνωσης. Προς την κατεύθυνση αυτή, προτείνεται να έχουν εγκεκριμένο οργανόγραμμα που θα περιλαμβάνει

- τον Διευθυντή,
- την παιδαγωγική ομάδα (η οποία θα αποτελείται τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς που θα σχεδιάζουν και θα υλοποιούν προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ για τα σχολεία και από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς ή συμβασιούχους εκπαιδευτές, οι οποίοι θα υλοποιούν τα προγράμματα της δια βίου μάθησης)
- διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό.

Ο Διευθυντής του ΚΠΕ

Η θέση του Διευθυντή του ΚΠΕ προτείνεται να προκηρύσσεται από το ΥΠΕΠΘ κάθε πέντε (5) έτη, ώστε να συμπίπτει με τις κρίσεις των λοιπών στελεχών της εκπαίδευσης. Για να ανταποκριθούν τα ΚΠΕ στον αναβαθμισμένο ρόλο τους, προτείνεται να δοθούν στους Διευθυντές τους θεσμικά και οικονομικά κίνητρα, όπως ένταξη στα στελέχη της εκπαίδευσης, μοριοδότηση της θητείας για τη διεκδίκηση οποιασδήποτε άλλης θέσης στελέχους, ειδική αποζημίωση και ένταξή της στον μισθό του Διευθυντή, ως επιδόματος θέσης.

Προσόντα: Ο Διευθυντής του ΚΠΕ προτείνεται να προέρχεται από την εκπαιδευτική κοινότητα. Για την επιλογή του, θα συνυπολογίζονται τα κριτήρια που ισχύουν σήμερα για την επιλογή Διευθυντών ΚΠΕ (Υ.Α. Γ7/60991/19.6.2006). Επιπρόσθετα, προτείνεται να διαθέτει διαχειριστικές και διοικητικές ικανότητες (π.χ. στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, στην εξεύρεση πόρων και διαχείριση προγραμμάτων, στην επικοινωνία και τις δημόσιες σχέσεις κ.ά.).

Όργανα και διαδικασία επιλογής: Για την επιλογή των Διευθυντών των ΚΠΕ προτείνεται να συγκροτείται επιτροπή ειδικών στο αντικείμενο, ανάλογη με αυτή που συγκροτείται για την κρίση των Σχολικών Συμβούλων.

Αρμοδιότητες: Ο Διευθυντής φέρει τη γενική ευθύνη της επιστημονικής και διοικητικής του ΚΠΕ. Συγκεκριμένα, χαράζει, σε συνεργασία με την παιδαγωγική του ομάδα, τους άξονες στους οποίους θα κινηθεί το έργο του ΚΠΕ (σύμφωνα με τις γενικές κατευθύνσεις του ΥΠΕΠΘ), εποπτεύει την εφαρμογή τους, συντονίζει το προσωπικό του ΚΠΕ, φέρει την κύρια ευθύνη για την επικοινωνία με τρίτους και ειδικότερα με την τοπική κοινωνία, εποπτεύει και ελέγχει την οικονομική διαχείριση του ΚΠΕ και συμβάλλει στην οικονομική του ανάπτυξη, μέσα από την εξεύρεση πρόσθετων πόρων.

Η παιδαγωγική ομάδα

Υπό το πρίσμα των νέων και διευρυσμένων αρμοδιοτήτων του ΚΠΕ, η παιδαγωγική ομάδα του Κέντρου είναι σκόπιμο να περιλαμβάνει: α) παιδαγωγούς οι οποίοι θα φέρουν σε πέρας τις εργασίες που σχετίζονται με την τυπική εκπαίδευση (π.χ. εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές), οι οποίες αποτελούν και προτεραιότητα του Κέντρου και β) παιδαγωγούς οι οποίοι θα σχεδιάσουν και θα συντονίσουν την υλοποίηση δράσεων σχετικών με τη μη τυπική εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση. Όπως αναλύθηκε στο Κεφάλαιο 3, είναι ενδεχόμενο να απαιτείται αύξηση του αριθμού των μελών της παιδαγωγικής ομάδας. Η απόσπαση πρόσθετων εκπαιδευτικών στα ΚΠΕ ή και η πρόσληψη συμβασιούχων εκπαιδευτικών που θα καλύψουν τις ανάγκες δράσεων δια βίου μάθησης που αποφασίζει να υλοποιήσει το ΚΠΕ στο πλαίσιο των σκοπών του, θα πρέπει να μελετηθεί σε βάθος, ως προς τη σκοπιμότητα, τις οικονομικές δεσμεύσεις που δημιουργεί, τη δυνατότητα της Πολιτείας να ανταποκριθεί και τη δυνατότητα για διάθεση πόρων, από το «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013». Ειδικά η απασχόληση συμβασιούχων εκπαιδευτικών θα ήταν σκόπιμο να δοκιμασθεί πιλοτικά, πριν υιοθετηθεί ευρέως.

Σε συνέχεια των ανωτέρω, η παιδαγωγική ομάδα είναι δυνατόν να αποτελείται από δύο κατηγορίες: τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς και τους συμβασιούχους εκπαιδευτές. Καθεμία από τις δύο αυτές κατηγορίες έχει διακριτό ρόλο, αλλά για την ομαλή λειτουργία του κέντρου απαιτείται η μεταξύ τους συνεργασία.

Α) Αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί: Σε αυτή την περίπτωση, προτείνεται να εξακολουθήσει να ισχύει το σημερινό θεσμικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, θα αποσπώνται στο ΚΠΕ εκπαιδευτικοί από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που έχουν αναπτύξει έργο στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Αριθμός και ειδικότητες: Ο αριθμός των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στα ΚΠΕ προτείνεται να είναι 5-7. Κατ' ελάχιστον, θα υπηρετούν σε κάθε ΚΠΕ ένας καθηγητής Θετικών Επιστημών, ένας καθηγητής Ανθρωπιστικών Επιστημών και ένας δάσκαλος. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί μπορεί να προέρχονται από άλλες ειδικότητες, ενισχύοντας τη διεπιστημονικότητα της ομάδας. Συντονιστής της παιδαγωγικής ομάδας θα ορίζεται ο εκπαιδευτικός με τα περισσότερα προσόντα (όπως ισχύει σήμερα για τον Υπεύθυνο του Κέντρου).

Διάρκεια απόσπασης: Οι εκπαιδευτικοί αποσπώνται στα ΚΠΕ με τετραετή θητεία και υπηρετούν από τον Σεπτέμβριο έως τον Ιούνιο (όπως ισχύει και σήμερα). Η θητεία τους μπορεί να ανανεωθεί. Οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί παρευρίσκονται στο ΚΠΕ τις εργάσιμες ημέρες και ώρες (και όχι Σάββατα, Κυριακές ή αργίες), οπότε και θα υλοποιούνται τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τα σχολεία. Τα έτη υπηρεσίας στη θέση του εκπαιδευτικού ΚΠΕ αναγνωρίζονται ως διδακτική υπηρεσία.

Προσόντα και κριτήρια επιλογής: Υποψήφιοι για τις θέσεις εκπαιδευτικών στα ΚΠΕ μπορούν να είναι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία 5 ετών, εκ των οποίων τα 3 τουλάχιστον έτη έχουν ασκήσει διδακτική υπηρεσία σε σχολεία της οικείας βαθμίδας. Τα κριτήρια και ο τρόπος επιλογής παραμένουν ως έχουν (Υ.Α. Γ7/60991/19.6.2006), με τη διαφορά ότι στην επιλογή των μελών της παιδαγωγικής ομάδας προτείνεται να συμμετέχει ο Διευθυντής του Κέντρου, ο οποίος θα κρίνει τα προσόντα των υποψηφίων σε σχέση με τις δράσεις που αναπτύσσει το ΚΠΕ. Επιπλέον στην αξιολόγηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών ΚΠΕ προτείνεται:

- να μοριοδοτούνται, με προτεραιότητα, σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, οι εξειδικευμένες σπουδές στην ΠΕ, είτε πρόκειται για μεταπτυχιακό, είτε για διδακτορικό δίπλωμα, οι σπουδές σε περιβαλλοντικές και παιδαγωγικές επιστήμες είτε πρόκειται για μεταπτυχιακό, είτε για διδακτορικό δίπλωμα,
- να λαμβάνονται υπόψη, ως κριτήριο επιλογής, η διάρκεια των επιμορφωτικών σεμιναρίων στην ΠΕ/ΕΑΑ,
- να μοριοδοτούνται, με προτεραιότητα σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, οι δημοσιεύσεις που έχουν σχέση με την ΠΕ/ΕΑΑ.

Αρμοδιότητες: Οι αρμοδιότητες των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στα ΚΠΕ αφορούν κυρίως στην τυπική εκπαίδευση και είναι: ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μονοήμερων ή πολυήμερων προγραμμάτων ΠΕ/ΕΕΑ για τα σχολεία που επισκέπτονται το ΚΠΕ, καθώς και του απαραίτητου εκπαιδευτικού υλικού, η συμμετοχή σε εθνικά, ευρωπαϊκά ή διεθνή δίκτυα και προγράμματα που αφορούν τα ΚΠΕ, η συμμετοχή σε σεμινάρια επιμόρφωσης (με την προϋπόθεση ότι θα έχουν ενταχθεί στο Μητρώο Επιμορφωτών στην ΠΕ/ΕΑΑ), η συμμετοχή σε έρευνες παιδαγωγικού χαρακτήρα. Οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί έχουν την κύρια ευθύνη της συνεργασίας του κέντρου με τα σχολεία ενώ, ανάλογα με τις δυνατότητές τους, και, εφόσον επιθυμούν, μπορεί να εμπλέκονται και στη δια βίου μάθηση.

Β) Συμβασιούχοι εκπαιδευτές

Η δεύτερη αυτή κατηγορία αφορά τους εκπαιδευτές που θα στηρίζουν τις δράσεις της μη τυπικής εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης. Πρόκειται για εργαζόμενους με συμβάσεις ορισμένου χρόνου που θα αναλάβουν να υλοποιήσουν τα έργα και τις δράσεις του ΚΠΕ που αφορούν κυρίως τη δια βίου μάθηση για την ΠΕ/ΕΑΑ. Η ομάδα αυτή συνεργάζεται στενά με τα υπόλοιπα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας και συντονίζεται από τον Υπεύθυνο της Παιδαγωγικής Ομάδας.

Αριθμός και ειδικότητες: Ο αριθμός και οι ειδικότητες των εκπαιδευτών αυτής της κατηγορίας βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τα προγράμματα δια βίου μάθησης που αναπτύσσει κάθε ΚΠΕ.

Διαδικασία επιλογής: Η διαδικασία πρόσληψης πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο προσεκτικής μελέτης. Ενδεχόμενο αποτελεί η πρόσληψη προσωπικού επιχορηγούμενου από προγράμματα για ένα έτος, με δυνατότητα επέκτασης ως το τέλος του προγράμματος σύμφωνα με την παρ. 3 του άρθρου 21 του Ν. 2190/94 ή η πρόσληψη εποχικού προσωπικού για οκτάμηνη απασχόληση σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 21 του Ν. 2190/94. Εφόσον η ανωτέρω διαδικασία ΑΣΕΠ δεν έχει εφαρμογή, προτείνεται να τυποποιηθούν η διαδικασία αξιολόγησης και τα εφαρμοζόμενα κριτήρια στην επιλογή των εκπαιδευτών, ώστε να διασφαλισθεί η διασφάλιση της διαφάνειας, της παροχής ίσων ευκαιριών και της ίσης αντιμετώπισης των υποψηφίων.

Σημειώνεται ότι, στην περίπτωση που επιλεγεί η λύση της απόσπασης εκπαιδευτικών για την κάλυψη των αναγκών της μη τυπικής εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης, οι διαδικασίες που ακολουθούνται είναι ίδιες με αυτές που περιγράφηκαν για την προηγούμενη ομάδα.

Η διοικητική ομάδα

Για την άρτια υλοποίηση των δράσεων του ΚΠΕ, απαιτείται η υποστήριξη από διοικητική ομάδα, η οποία θα πρέπει, κατ' ελάχιστο, να αποτελείται από: α) έναν απόφοιτο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με κατάλληλη κατάρτιση, για τη γραμματειακή υποστήριξη, και β) έναν απόφοιτο ΑΕΙ οικονομικής κατεύθυνσης, για τη διαχείριση των οικονομικών του ΚΠΕ. Στα καθήκοντα της διοικητικής ομάδας

εντάσσεται και η λειτουργία της βιβλιοθήκης. Σε περίπτωση που δεν είναι οικονομικά εφικτή η πρόσληψη βιβλιοθηκονόμου, οι εργασίες της βιβλιοθήκης, μπορούν να υποστηριχθούν από εξωτερικούς συνεργάτες- συμβούλους (π.χ. βιβλιοθηκονόμο για την οργάνωση της βιβλιοθήκης), που θα συνεργάζονται με το μέλος του διοικητικού προσωπικού το οποίο ασκεί τα καθήκοντα της γραμματειακής υποστήριξης. Τέλος, απαιτείται η τεχνική υποστήριξη του ΚΠΕ (π.χ. συντήρηση και καλή λειτουργία μηχανημάτων κ.λπ.). Η ανάγκη αυτή προτείνεται να καλυφθεί από εξωτερικούς συνεργάτες. Τα μέλη της διοικητικής ομάδας είναι δυνατόν να προσληφθούν είτε από το ΥΠΕΠΘ ή με προγραμματικές συμβάσεις ή άλλες συμφωνίες με την τοπική αυτοδιοίκηση. Αναλόγως, θα προκύπτουν οι διαδικασίες πρόσληψής τους.

Το βοηθητικό προσωπικό

Δεν προτείνεται να αλλάξει κάτι σε σχέση το υπάρχον καθεστώς.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ

1. Η θέση του Διευθυντή του ΚΠΕ προκηρύσσεται από το ΥΠΕΠΘ.
2. Οι Διευθυντές ΚΠΕ εντάσσονται στα στελέχη της εκπαίδευσης και η θητεία τους μοριοδοτείται, για τη διεκδίκηση οποιασδήποτε άλλης θέσης στελέχους.
3. Για την επιλογή των Διευθυντών ΚΠΕ συγκροτείται επιτροπή ειδικών στο αντικείμενο, ανάλογη με αυτή που συγκροτείται για την κρίση των Σχολικών Συμβούλων.
4. Τα έτη υπηρεσίας στη θέση του εκπαιδευτικού ΚΠΕ αναγνωρίζονται ως διδακτική υπηρεσία.
5. Προτείνεται η πρόσληψη στα ΚΠΕ εκπαιδευτών με συμβάσεις ορισμένου χρόνου, για την υλοποίηση των δράσεων της δια βίου μάθησης.

4.2.2 Υποδομές

Το μεγαλύτερο μέρος των κτηριακών εγκαταστάσεων ενός ΚΠΕ, εκτός από τους χώρους διοίκησης, προτείνεται να μεταμορφωθεί σε ένα πολυμορφικό και πολυδύναμο παιδαγωγικό εργαστήριο. Αυτό σημαίνει ότι οι χώροι των ΚΠΕ πρέπει να χαρακτηρίζονται, τόσο από ευελιξία, με την έννοια ότι μπορούν να αξιοποιηθούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και να εξυπηρετούν διαφορετικές μαθησιακές καταστάσεις, όσο και από σαφή προσδιορισμό επιμέρους περιοχών λειτουργίας (Weinsten & David 1987, Moore 1987, Γερμανός 2003).

Σε αυτό το πλαίσιο, με την είσοδό τους στο Κέντρο, οι εκπαιδευόμενοι (μαθητές, εκπαιδευτικοί, άλλες ομάδες πληθυσμού) θα πρέπει να αποκτούν την αίσθηση ότι εισέρχονται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο τους παρέχει όλες τις δυνατότητες να επεξεργασθούν συλλογικά τα ζητήματα που θέτει η ΠΕ/ΕΑΑ. Η αίθουσα βιβλιοθήκης, οι αίθουσες διδασκαλίας, οι οποίες προτείνεται να μετονομαστούν σε αίθουσες εργασίας, και η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων αποτελούν τμήματα ενός ενιαίου και πολυδύναμου εργαστηρίου, μέσα στο οποίο αναπτύσσονται όλες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Κέντρου. Καθώς όλοι οι παραπάνω χώροι προβλέπονται στις προδιαγραφές των ΚΠΕ (Υ.Α. Γ2/6215/19.11.01) και υπάρχουν

στα περισσότερα, μπορούν να λειτουργήσουν ως βάση για τη νέα αντίληψη των εργαστηρίων στα ΚΠΕ, χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες αλλαγές.

Τα εργαστήρια βιολογίας και φυσικοχημείας με την υφιστάμενη υλικοτεχνική υποδομή μπορεί να διατηρηθούν όπου ήδη υπάρχουν, χωρίς να απαιτείται η απόκτηση περαιτέρω ειδικού εξοπλισμού, παρά μόνο η συντήρηση του υφιστάμενου και η απόκτηση αναλώσιμων (π.χ. αντιδραστήρια) για τη λειτουργία τους. Όσα ΚΠΕ δεν έχουν οργανωμένα εργαστήρια βιολογίας και φυσικοχημείας, προτείνεται να εξοπλισθούν με μικρά «φορητά» εργαστήρια (π.χ. φορητοί πάγκοι φυσικοχημικών αναλύσεων, με μικροσκόπια και στερεοσκόπια), τα οποία μπορούν να μετακινηθούν σε διάφορες αίθουσες και να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών όποτε και εφόσον προκύψουν.

Αντίστοιχες αλλαγές προτείνονται και για την αίθουσα των Η/Υ. Η ύπαρξη μιας ανεξάρτητης αίθουσας με μονάδες Η/Υ δεν εξυπηρετεί την νέα φιλοσοφία λειτουργίας των ΚΠΕ ως παιδαγωγικών εργαστηρίων. Τοποθετημένοι σε έναν διαφορετικό χώρο, οι Η/Υ εμφανίζονται ως αποκομμένοι από τις εργασίες των εκπαιδευομένων. Έτσι, προτείνεται οι Η/Υ να μεταφερθούν στις αίθουσες εργασίας, ώστε να ενταχθούν λειτουργικά στον χώρο και να μπορούν να στηρίζουν τους εκπαιδευόμενους στην υλοποίηση των εργασιών τους. Παράλληλα, Η/Υ θα πρέπει να εισαχθούν και στη βιβλιοθήκη καθώς αποτελούν, μαζί με το έντυπο υλικό, μια σημαντική πηγή πληροφόρησης.

Με βάση τα ανωτέρω, το παιδαγωγικό εργαστήριο των ΚΠΕ προτείνεται να περιλαμβάνει τους ακόλουθους χώρους και υποδομές:

Αίθουσες εργασίας

Ο αριθμός των αιθουσών εργασίας που θα πρέπει να υπάρχουν σε κάθε ΚΠΕ δεν μπορεί να καθορισθεί εκ των προτέρων, καθώς συναρτάται άμεσα με τον αριθμό των επισκεπτών που κάθε ΚΠΕ μπορεί να δεχθεί, αλλά και με τη γενικότερη κτιριακή του υποδομή. Στην πραγματικότητα, η έννοια της αίθουσας εργασίας είναι ευέλικτη. Ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε ΚΠΕ, θα μπορούσαν να υπάρχουν, είτε μικρότερες αίθουσες, είτε μια μεγάλη, η οποία να μπορεί να διαχωρίζεται σε μικρότερες, ανάλογα με τις ανάγκες. Κάθε αίθουσα πρέπει να διαθέτει τον ακόλουθο εξοπλισμό:

Τραπέζια και καθίσματα: Απαραίτητη επίπλωση για κάθε αίθουσα είναι μετακινούμενα τραπέζια και καθίσματα, τα οποία να μπορούν να τοποθετηθούν με διαφορετική διάταξη στον χώρο, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να εργασθούν σε ομάδες διαφορετικών μεγεθών, ανάλογα με τις απαιτήσεις των δράσεων που υλοποιούν. Για την επιλογή της επίπλωσης θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι παιδιά και ενήλικες θα χρησιμοποιούν τις ίδιες αίθουσες εργασίας. Τα τραπέζια, για παράδειγμα, θα μπορούσαν να έχουν από κάτω συρτάρια-πάγκους που θα χαμηλώνουν το ύψος τους, εξυπηρετώντας τις ανάγκες παιδιών μικρής ηλικίας.

Πίνακες ανάρτησης: Στους τοίχους κάθε αίθουσας πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα να αναρτηθούν αφίσες και εργασίες άλλης μορφής, χωρίς να προκαλείται φθορά (π.χ. πίνακες ανάρτησης από φελλό).

Επίπλα για τακτοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού: Πρόκειται για ράφια, βιβλιοθήκες, συρτάρια, όπου οι ομάδες εργασίας μπορούν να τοποθετούν τα υλικά που χρησιμοποιούν.

Χώρος για την ολομέλεια: Εκτός από τα τραπέζια και τα καθίσματα, πρέπει να υπάρχει χώρος συγκέντρωσης για την ολομέλεια. Ανάλογα με το μέγεθος των αιθουσών, θα ήταν χρήσιμο να υπάρχουν αναπαυτικά καθίσματα, όπου θα συγκεντρώνονταν όλες οι ομάδες. Για τη δημιουργία καλύτερων μαθησιακών συνθηκών για τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, προτείνεται να εφοδιασθούν οι αίθουσες με μαξιλαράκια, ώστε τα παιδιά να μπορούν να κάθονται στο πάτωμα.

Φορητά εργαστήρια: Όπως ήδη αναφέρθηκε, σε όποια ΚΠΕ υπάρχουν εργαστήρια Φυσικών Επιστημών, αυτά διατηρούνται. Στα υπόλοιπα ΚΠΕ, προτείνεται η απόκτηση μικρών, ευέλικτων φορητών εργαστηρίων, τα οποία μπορούν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των μαθητών. Ο εξοπλισμός των φορητών αυτών εργαστηρίων υπερκαλύπτεται από τις σχετικές προδιαγραφές που έχουν τεθεί στην Υ.Α. Γ2/6215/19.11.01. Εκτός από τα φορητά εργαστήρια Φυσικών Επιστημών, μπορούν να διαμορφωθούν και άλλα φορητά θεματικά εργαστήρια (π.χ. αισθητικής αγωγής, κουκλοθέατρου), ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αναπτύσσει το κάθε ΚΠΕ.

Εκπαιδευτικά υλικά: Τα υλικά αυτά, είτε αποτελούν μόνιμα εκθέματα των Κέντρων (π.χ. μακέτες βιοκλιματικών κτηρίων, φωτοβολταϊκά συστήματα), είτε εντάσσονται στο πλαίσιο συγκεκριμένων προγραμμάτων και δράσεων που αναπτύσσει το Κέντρο.

Ηλεκτρονικός εξοπλισμός Κάθε αίθουσα εργασίας πρέπει να διαθέτει βιντεοπροβολέα, οθόνη, τηλεόραση, κασετόφωνο και CD-player. Επίσης, πρέπει να υπάρχει δυνατότητα συσκότισης της αίθουσας.

Ηλεκτρονικοί υπολογιστές: Με την προτεινόμενη κατάργηση της αίθουσας των Η/Υ, οι μονάδες μεταφέρονται πλέον στις αίθουσες εργασίας. Σε κάθε αίθουσα θα πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον πέντε (5) Η/Υ με ευρυζωνική σύνδεση. Καλό θα ήταν οι Η/Υ να είναι φορητοί, με ασύρματη σύνδεση στο Διαδίκτυο, ώστε να μπορούν να τοποθετηθούν στα τραπέζια εργασίας. Οι Η/Υ πρέπει να είναι εφοδιασμένοι με λογισμικά που προσφέρουν τη δυνατότητα επεξεργασίας κειμένων, λογιστικά φύλλα και βάσεις δεδομένων για την επεξεργασία των πρωτογενών στοιχείων που συλλέγουν οι συμμετέχοντες στα προγράμματα του ΚΠΕ και εφαρμογές γραφιστικής με προγράμματα σχεδίασης και επεξεργασίας εικόνας. Επιπλέον, μπορεί να υπάρχουν γεωγραφικά συστήματα πληροφοριών (GIS), παιχνίδια, εικονική πραγματικότητα κ.λπ. Η αίθουσα εργασίας θα πρέπει να είναι εφοδιασμένη με εκτυπωτές, έναν σαρωτή και ένα μηχάνημα βιβλιοδεσίας, όπως προβλέπεται ήδη στις προδιαγραφές των ΚΠΕ (Υ.Α. Γ2/6215/19.11.01).

Βιβλιοθήκη - Αναγνωστήριο

Η βιβλιοθήκη αποτελεί δομικό στοιχείο του παιδαγωγικού εργαστηρίου και βασική πηγή πληροφόρησης του ΚΠΕ. Το κοινό της δεν θα είναι μόνο μαθητές, καθώς θα μπορούσε να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην τοπική κοινωνία εξελισσόμενη σε ένα «κέντρο τεκμηρίωσης» για ζητήματα που σχετίζονται με το περιβάλλον και την αειφορία. Για να ανταποκριθεί στον ρόλο αυτό, πρέπει να εμπλουτίζεται με βιβλία περιβαλλοντικού και παιδαγωγικού περιεχομένου, εκπαιδευτικό υλικό, περιοδικά, αναφορές και μελέτες που σχετίζονται με τοπικά και περιφερειακά ζητήματα της αειφορίας, CD ROM και DVD με διάφορα θέματα περιβαλλοντικού και εκπαιδευτικού περιεχομένου (π.χ. παιχνίδια) κ.ά. Οι κανόνες λειτουργίας της θα πρέπει να είναι ευέλικτοι και τα βιβλία να μπορούν να μεταφέρονται στις αίθουσες εργασίας, ώστε να βοηθούν τις ομάδες στην επεξεργασία των ζητημάτων που πραγματεύονται.

Εκτός όμως από το έντυπο υλικό, η βιβλιοθήκη θα πρέπει να είναι εφοδιασμένη και με Η/Υ, οι οποίοι θα λειτουργούν ως ηλεκτρονική πηγή πληροφόρησης. Θα ήταν, επομένως, σκόπιμο να υπάρχει και «ηλεκτρονική βιβλιοθήκη» όπου οι επισκέπτες του ΚΠΕ θα έχουν πρόσβαση σε ηλεκτρονικές πηγές πληροφόρησης. Επειδή, όμως, η πληροφορία που υπάρχει στο διαδίκτυο είναι συχνά χαώδης και η αναζήτησή της απαιτεί χρόνο και ιδιαίτερη εξοικείωση με τις πηγές, θα πρέπει να υπάρχει άμεση πρόσβαση σε μια σχετική Πύλη που θα περιλαμβάνει όλη την τρέχουσα πληροφορία και γνώση για τα ζητήματα της αειφορίας. Αν και κεντρικά σχεδιασμένη, η πύλη θα δίνει τη δυνατότητα σε κάθε ΚΠΕ να εισάγει υλικό που σχετίζεται με τα ζητήματα της αειφορίας τοπικού ενδιαφέροντος. Θα αποτελεί τη βασική επιλογή σε όλους τους Η/Υ των ΚΠΕ και ιδιαίτερα σε αυτούς που βρίσκονται στις αίθουσες εργασίας. Με τον τρόπο αυτό, η αναζήτηση και επεξεργασία στον Η/Υ να ενσωματωθεί στην εργασία των ομάδων, χωρίς να απαιτείται συνεχής μετακίνηση στη βιβλιοθήκη.

Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων

Η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων με υπερυψωμένη σκηνή, όπως προβλέπεται από την Υ.Α. Γ2/6215/19.11.01, δεν αποτελεί απαραίτητο στοιχείο του παιδαγωγικού εργαστηρίου που συνιστούν πλέον τα ΚΠΕ. Εάν, όμως, υπάρχει μια τέτοια αίθουσα, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, όχι μόνο για τις παιδαγωγικές δραστηριότητες του ΚΠΕ, αλλά να αποτελέσει έναν χώρο για την υλοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων της τοπικής κοινωνίας. Θα ήταν σκόπιμο στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων να υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός για την προβολή ταινιών περιβαλλοντικού περιεχομένου και ντοκιμαντέρ.

Αύλειος χώρος

Ο εξωτερικός χώρος του ΚΠΕ πρέπει να επιτελεί δύο λειτουργίες. Καταρχήν, να μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο μελέτης, εξυπηρετώντας, με αυτό τον τρόπο, τις ανάγκες των δράσεων που αναπτύσσουν τα ΚΠΕ, αλλά ταυτόχρονα και ως παράδειγμα για τη διαμόρφωση των σχολικών αυλών. Ιδιαίτερη σημασία έχει η φύτευση του χώρου. Στον αύλειο χώρο είναι σκόπιμο να υπάρχουν αυτόχθονα φυτά, τα οποία είναι προσαρμοσμένα στις κλιματικές συνθήκες του τόπου και δεν απαιτούν μεγάλες εισροές (π.χ. νερό). Η δεύτερη λειτουργία σχετίζεται με τη δυνατότητα υλοποίησης ορισμένων παιδαγωγικών δράσεων του ΚΠΕ. Ο αύλειος χώρος θα πρέπει να προσφέρεται για υπαίθριες συναντήσεις των εκπαιδευομένων, είτε σε ομάδες, είτε σε ολομέλεια. Για τις ανάγκες αυτές, είναι σκόπιμο να διαμορφωθούν «υπαίθριοι χώροι εργασίας», με λίθινα ή ξύλινα καθίσματα.

Τόσο οι χώροι των ΚΠΕ, όσο και ο εξοπλισμός τους πρέπει να τηρούν «περιβαλλοντικές προδιαγραφές», στο μέτρο του δυνατού. Θα ήταν για παράδειγμα σκόπιμο τα ίδια τα κτήρια να είναι βιοκλιματικά, ώστε να υπάρχει εξοικονόμηση ενέργειας, τα υλικά των επίπλων να είναι φιλικά στο περιβάλλον (π.χ. από πιστοποιημένη ξυλεία). Προτείνεται να υιοθετηθεί σε όλα τα ΚΠΕ η εφαρμογή ενός συστήματος περιβαλλοντικής διαχείρισης.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

Τα ΚΠΕ προτείνεται να μετασχηματισθούν σε ενιαία και πολυδύναμα παιδαγωγικά εργαστήρια που θέτουν τον διάλογο και την αλληλεπίδραση στον πυρήνα της υλικής και κοινωνικής δομής τους. Τα εργαστήρια αυτά περιλαμβάνουν αίθουσες εργασίας, βιβλιοθήκη, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων και

αύλειο χώρο.

4.2.3 Εκπαιδευτικά προγράμματα στα ΚΠΕ

Τα ΚΠΕ προτείνεται να εξακολουθήσουν να προσφέρουν το ιδιαίτερος σημαντικό έργο τους στην στήριξη της ΠΕ/ΕΑΑ στην τυπική εκπαίδευση, μέσω της προσφοράς εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ στα σχολεία που τα επισκέπτονται. Στα προγράμματα αυτά, μονοήμερα και πολυήμερα, μπορούν να συμμετέχουν, τόσο σχολεία που υλοποιούν ήδη κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρεμφερούς θεματολογίας (με σκοπό την αξιοποίηση της συνέργιας των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων), όσο και σχολεία που δεν υλοποιούν σχετικό σχολικό πρόγραμμα, αλλά εκδηλώνουν ενδιαφέρον να γνωρίσουν τις ιδιαιτερότητες του τοπικού περιβάλλοντος, όπως αυτές αναδεικνύονται μέσω των προγραμμάτων που προσφέρει το ΚΠΕ. Με σκοπό τη διευκόλυνση της διαδικασίας έγκρισης επίσκεψης ενός σχολείου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε ΚΠΕ και την αποφυγή της γραφειοκρατίας, οι μετακινήσεις προτείνεται να εγκρίνονται από τις οικίες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης των σχολείων.

Η θεματολογία των μονοήμερων και πολυήμερων προγραμμάτων των ΚΠΕ, προτείνεται να αναδεικνύει κυρίως τα τοπικά περιβαλλοντικά ζητήματα και ιδιαιτερότητες της περιοχής, καθώς και τα θέματα της Δεκαετίας για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Σε αυτό το πλαίσιο, τα ΚΠΕ ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν συνεργασίες με τοπικούς φορείς, θεσμούς και πρόσωπα, τα οποία μπορούν να εμπλουτίσουν τις δραστηριότητες των προγραμμάτων. Στον Πίνακα 8 που ακολουθεί δίνεται μια ενδεικτική θεματολογία που θα μπορούσαν να καλύπτουν τα προγράμματα του κάθε ΚΠΕ σύμφωνα με τις τοπικές περιβαλλοντικές ιδιαιτερότητες. Σημειώνεται ότι, η θεματολογία της Δεκαετίας για την Αειφόρο Ανάπτυξη αφορά στο σύνολο των ΚΠΕ.

Πίνακας 8. Ενδεικτική προτεινόμενη θεματολογία των προγραμμάτων των ΚΠΕ ανάλογα με το τοπικό περιβάλλον

Όνομασία ΚΠΕ	Ενδεικτική θεματολογία
1. ΚΠΕ Ακράτας (<i>N. Αχαΐας</i>)	1. Παράκτια ζώνη 2. Θαλάσσια οικοσυστήματα 3. Υγρότοποι και υδατικοί πόροι (π.χ. λίμνη Τσιβλού, Ύδατα Στυγός, ποταμός Κράθης) 4. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. τουρισμός) 5. Βιοποικιλότητα
2. ΚΠΕ Αμφισσας (<i>N. Φωκίδας</i>)	1. Δασικά οικοσυστήματα 2. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. ελαιοπαραγωγή) 3. Βιοποικιλότητα 4. Υποβάθμιση και ανόρθωση οικοσυστημάτων (π.χ. λατομεία)

3. ΚΠΕ Αν. Ολύμπου (<i>N. Περίας</i>)	1. Παραδοσιακοί οικισμοί και μνημεία (π.χ. Παλαιός Παντελεήμονας, Κάστρο Πλαταμώνα) 2. Δασικά οικοσυστήματα 3. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. τουρισμός, καστανοπαραγωγή) 4. Βιοποικιλότητα
4. ΚΠΕ Ανωγείων (<i>N. Ρεθύμνης</i>)	1. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. όρος Ίδη) 2. Σπήλαια 3. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. τουρισμός, κτηνοτροφία, υφαντά) 4. Βιοποικιλότητα 5. Νησιωτικά οικοσυστήματα
5. ΚΠΕ Άραχθου (<i>N. Άρατας</i>)	1. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. ποταμός Άραχθος, Αμβρακικός κόλπος) 2. Ορνιθοπανίδα 3. Βιοποικιλότητα 4. Παραποτάμια οικοσυστήματα 5. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. αλιεία, γεωργικές καλλιέργειες) 5. Διαχείριση υδατικών πόρων
6. ΚΠΕ Αργυρούπολης (<i>N. Αττικής</i>)	1. Αστικό περιβάλλον 2. Βιοκλιματικός σχεδιασμός 3. Ατμοσφαιρική ρύπανση 4. Το πράσινο στις πόλεις 5. Βιοποικιλότητα και αστικό τοπίο 6. Διαχείριση απορριμμάτων 7. Περιβαλλοντική μετανάστευση 8. Κατανάλωση 9. Ανακύκλωση 10. Ενέργεια
7. ΚΠΕ Αρναίας (<i>N. Χαλκιδικής</i>)	1. Δασικά οικοσυστήματα (όρος Χολομώντας) 2. Βιοποικιλότητα 3. Ανθρώπινες δραστηριότητες (υφαντά, μελισσοκομία, κτηνοτροφία, τουρισμός) 4. Παραδοσιακοί οικισμοί 5. Ήθη και έθιμα
8. ΚΠΕ Αρχάνων (<i>N. Ηρακλείου</i>)	1. Παραδοσιακοί οικισμοί 2. Αποκατάσταση τοπίου και οικισμών 3. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. όρος Γιούχτας) 4. Περιβάλλον και πολιτισμός 5. Παράκτια ζώνη 6. Βιοποικιλότητα 7. Διαχείριση νερού 8. Νησιωτικά οικοσυστήματα
9. ΚΠΕ Βάμου (<i>N. Χανίων</i>)	1. Παράκτια ζώνη 2. Βιοποικιλότητα 3. Διαχείριση νερού 4. Νησιωτικά οικοσυστήματα 5. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. οινοποιία) 6. Ρύπανση και μεταφορές (π.χ. λιμάνι Σούδας)

10. ΚΠΕ Βελβεντού (<i>N. Κοζάνης</i>)	1. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. τεχνητή λίμνη Πολυφύτου) 2. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. Πιέρια όρη) 3. Βιοποικιλότητα 4. Παραδοσιακές δραστηριότητες
11. ΚΠΕ Βερτίσκου (<i>N. Θεσσαλονίκης</i>)	1. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. βελανιδοδάση) 2. Βιοποικιλότητα 3. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. υλοτομία, κτηνοτροφία)
12. ΚΠΕ Δραπετσώνας (<i>N. Αττικής</i>)	1. Αστικό περιβάλλον 2. Βιομηχανία - βιοτεχνία 3. Ατμοσφαιρική ρύπανση 4. Το πράσινο στις πόλεις 5. Βιοποικιλότητα και αστικό τοπίο 6. Διαχείριση απορριμμάτων 7. Περιβαλλοντική μετανάστευση 8. Κατανάλωση 9. Ανακύκλωση 10. Ενέργεια
13. ΚΠΕ Έδεσσας (<i>N. Πέλλας</i>)	1. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. καταρράκτες, τεχνητή λίμνη Άγρα) 2. Διαχείριση νερού 3. Αποκατάσταση τοπίου και κτηρίων (π.χ κανναβουργείο) 4. Παραδοσιακοί οικισμοί 5. Γεωργία και βιοποικιλότητα 6. Ρύπανση και γεωργικά φάρμακα 7. Βιολογική γεωργία 8. Οικοτουρισμός και εναλλακτικές μορφές τουρισμού
14. ΚΠΕ Ευεργέτουλα (<i>N. Λέσβου</i>)	1. Παράκτια οικοσυστήματα 2. Νησιωτικοί υγρότοποι 3. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. αλιεία, τουρισμός, ελαιοπαραγωγή) 4. Παραδοσιακές δραστηριότητες (π.χ. ελαιοτριβεία, σαπυνοποιεία) 5. Βιοποικιλότητα 6. Διαχείριση νερού 7. Ανεμόμυλοι και νερόμυλοι 8. Εναλλακτικές μορφές ενέργειας (π.χ. αιολική ενέργεια)
15. ΚΠΕ Θέρμου (<i>N. Αιτωλοακαρνανίας</i>)	1. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. λίμνη Τριχωνίδα, ποταμός Εύηνος) 2. Δασικά οικοσυστήματα 3. Βιοποικιλότητα 4. Διαχείριση νερού 5. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. καλλιέργεια καπνού, αλιεία)
16. ΚΠΕ Θ. Ζιάκα (<i>N. Γρεβενών</i>)	1. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. δρυοδάση) 2. Προστατευόμενες περιοχές (π.χ. Βάλια Κάλντα) 3. Βιοποικιλότητα 4. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. ποταμός Βενέτικος) 5. Παραδοσιακές δραστηριότητες (π.χ. κουπατσαραίοι, νερόμυλοι) 6. Εναλλακτικές μορφές τουρισμού

17. ΚΠΕ Καλαμάτας (<i>N. Μεσσηνίας</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Παράκτια οικοσυστήματα 2. Θαλάσσια οικοσυστήματα 3. Βιοποικιλότητα 4. Μεταφορές και ενέργεια (π.χ. λιμάνι) 5. Ιστορικοί χώροι και μνημεία (π.χ. Φράγκικο κάστρο) 6. Παραδοσιακά προϊόντα
18. ΚΠΕ Καστοριάς (<i>N. Καστοριάς</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. λίμνη Καστοριάς) 2. Διαχείριση νερού 3. Βιοποικιλότητα 4. Ορνιθοπανίδα 5. Προστατευόμενες περιοχές 6. Περιβάλλον και πολιτισμός (π.χ. Βυζαντινά μνημεία) 7. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. όρος Βίτσι) 8. Παραδοσιακές δραστηριότητες (π.χ. γουνοποιία) 9. Αστικό περιβάλλον και υγρότοποι
19. ΚΠΕ Κίσαβου-Μαυροβουνίου Αγιάς (<i>N. Λάρισας</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. όρος Κίσαβος) 2. Βιοποικιλότητα 3. Προστατευόμενες περιοχές 4. Περιβάλλον και πολιτισμός 5. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. γεωργία, βιολογικά προϊόντα)
20. ΚΠΕ Κλειτοριάς (<i>N. Αχαΐας</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Σπήλαια (π.χ. Σπήλαιο Λιμνών) 2. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. Παναχαϊκό όρος, όρος Ερύμανθος, Χελμός) 3. Βιοποικιλότητα 4. Προστατευόμενες περιοχές 5. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. τουρισμός) 6. Περιβάλλον και πολιτισμός
21. ΚΠΕ Κόνιτσας (<i>N. Ιωαννίνων</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. οροσειρά Πίνδου) 2. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. ποταμός Αώος, ποταμός Βοϊδομάτης) 3. Φαράγγια (π.χ. φαράγγι του Βίκου) 4. Βιοποικιλότητα 5. Προστατευόμενες περιοχές (π.χ. εθνικός δρυμός Βίκου-Αώου, εθνικό πάρκο Βόρειας Πίνδου) 6. Παραδοσιακοί οικισμοί 7. Ανθρώπινες κατασκευές (π.χ. πέτρινα γεφύρια, ξερολιθιές) 8. Περιβάλλον και πολιτισμός 9. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. εναλλακτικές μορφές τουρισμού)
22. ΚΠΕ Κορδελιού-Ελευθέριου (<i>N. Θεσσαλονίκης</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Αστικό περιβάλλον 2. Βιοκλιματικός σχεδιασμός 3. Ατμοσφαιρική ρύπανση 4. Το πράσινο στις πόλεις 5. Βιοποικιλότητα και αστικό τοπίο 6. Διαχείριση απορριμμάτων 7. Περιβαλλοντική μετανάστευση 8. Κατανάλωση 9. Ανακύκλωση 10. Ενέργεια 11. Βιομηχανία - Βιοτεχνία 12. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. Γαλλικός ποταμός, ποταμός Αξιός)

23. ΚΠΕ Κορθίου Άνδρου (<i>N. Κυκλάδων</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Παράκτια οικοσυστήματα 2. Θαλάσσια οικοσυστήματα 3. Νησιωτικά οικοσυστήματα 4. Βιοποικιλότητα 5. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. τουρισμός) 6. Ανθρώπινα έργα (π.χ. ξερολιθιές, ανεμόμυλοι) 7. Ανανεώσιμες πηγές ενέργειας (π.χ. αιολική ενέργεια) 8. Παραδοσιακά προϊόντα
24. ΚΠΕ Κρέστενων Σκιλλούντος (<i>N. Ηλείας</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. λιμνοθάλασσα Κοτυχίου, λίμνη Καιάφα) 2. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. Δάσος Στροφυλιάς) 3. Πυρκαγιές 4. Αποκατάσταση οικοσυστημάτων 5. Βιοποικιλότητα 6. Προστατευόμενες περιοχές 7. Ιαματικά λουτρά 8. Περιβάλλον και πολιτισμός (π.χ. Αρχαία Ολυμπία) 9. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. γεωργία, τουρισμός)
25. ΚΠΕ Λαυρίου (<i>N. Αττικής</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Αστικό περιβάλλον 2. Βιομηχανία - βιοτεχνία 3. Ρύπανση 4. Βιοποικιλότητα και αστικό τοπίο 5. Διαχείριση απορριμμάτων 6. Εμπόριο - Μεταφορές 7. Περιβαλλοντική μετανάστευση 8. Κατανάλωση 9. Ανακύκλωση 10. Ενέργεια 11. Μεταλλεία 12. Γεωλογία και πετρώματα
26. ΚΠΕ Λιθακιάς (<i>N. Ζακύνθου</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Θαλάσσια οικοσυστήματα 2. Παράκτια οικοσυστήματα 3. Βιοποικιλότητα 4. Προστατευόμενες περιοχές (π.χ. εθνικό πάρκο Ζακύνθου) 5. Απειλούμενα είδη (π.χ. <i>Caretta caretta</i>) 6. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. λίμνη Κερίου) 7. Νησιωτικά οικοσυστήματα 8. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. τουρισμός)
27. ΚΠΕ Μακρινίτσας (<i>N. Μαγνησίας</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Δασικά οικοσυστήματα 2. Βιοποικιλότητα 3. Προστατευόμενες περιοχές 4. Παραδοσιακοί οικισμοί 5. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. τουρισμός, γεωργία) 6. Ανθρώπινα έργα (π.χ. παραδοσιακά καλντερίμια) 7. Παραδοσιακά προϊόντα
28. ΚΠΕ Μελίτης (<i>N. Φλώρινας</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Δασικά οικοσυστήματα 2. Βιοποικιλότητα 3. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. γεωργία)

29.ΚΠΕ Μολάων (<i>N. Λακωνίας</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Παράκτια οικοσυστήματα 2. Αγροοικοσυστήματα 3. Βιοποικιλότητα και αγροτικό τοπίο 4. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. αμυγδαλεώνες) 5. Διαχείριση νερού 6. Βιολογική γεωργία και βιολογικά προϊόντα
30. ΚΠΕ Μουζακίου (<i>N. Καρδίτσας</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Δασικά οικοσυστήματα 2. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. τεχνητή λίμνη Ταυρωπού) 3. Προστατευόμενες περιοχές 4. Βιοποικιλότητα 5. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. εναλλακτικές μορφές τουρισμού, γεωργία) 6. Διαχείριση νερού 7. Ενέργεια (π.χ. παραγωγή ενέργειας) 8. Αποκατάσταση τοπίου
31. ΚΠΕ Νάουσας (<i>N. Ημαθίας</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. Αράπιτσα) 2. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. όρος Βέρμιο) 3. Προστατευόμενες περιοχές 4. Βιοποικιλότητα 5. Αποκατάσταση τοπίου (π.χ. Άλσος Αγίου Νικολάου) 6. Διαχείριση νερού 7. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. γεωργία, χιονοδρομικός τουρισμός, οινοπαραγωγή) 8. Γεωργία και βιοποικιλότητα 9. Βιολογική γεωργία και βιολογικά προϊόντα 10. Παραδοσιακοί οικισμοί 11. Περιβάλλον και πολιτισμός 12. Ήθη και έθιμα (π.χ. Απόκριες)
32. ΚΠΕ Νεάπολης (<i>N. Λασιθίου</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Παράκτια οικοσυστήματα 2. Θαλάσσια οικοσυστήματα 3. Προστατευόμενες περιοχές 4. Βιοποικιλότητα 5. Νησιωτικά οικοσυστήματα 6. Διαχείριση νερού 7. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. τουρισμός) 8. Περιβάλλον και πολιτισμός (π.χ. αρχαία πόλη Δρήρος)
33. ΚΠΕ Νέας Κίου (<i>N. Αργολίδας</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Παράκτια οικοσυστήματα 2. Θαλάσσια οικοσυστήματα 3. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. υγρότοπος Νέας Κίου) 4. Απειλούμενα είδη 5. Απειλές και υποβαθμίσεις οικοσυστημάτων 6. Βιοποικιλότητα 7. Προστατευόμενες περιοχές 8. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. γεωργία, τουρισμός)
34. ΚΠΕ Ομηρούπολης (<i>N. Χίου</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Παράκτια οικοσυστήματα 2. Θαλάσσια οικοσυστήματα 3. Προστατευόμενες περιοχές 4. Βιοποικιλότητα 5. Νησιωτικά οικοσυστήματα 6. Διαχείριση νερού 7. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. τουρισμός, μαστιχοπαραγωγή) 8. Περιβάλλον και πολιτισμός (π.χ. Πυργί)

35. ΚΠΕ Παρανεστίου (<i>N. Δράμας</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. Δάσος Ελατιάς, Παρθένο Δάσος Φρακτού, Δάσος Συμήδας) 2. Υγρότοποι (π.χ. ποταμός Νέστος) 3. Καταρράκτες (π.χ. Αχλαδορέματος, Λειβαδίτη, Λεπίδα) 4. Φράγματα (π.χ. Πλατανόβρυσης, Θησαυρού) 5. Βιοποικιλότητα 6. Προστατευόμενες περιοχές 7. Απειλούμενα είδη (π.χ. καφέ αρκούδα, αγριόγιδο) – Ενδημικά είδη (π.χ. κρίνος της Ροδόπης) 8. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. υλοτομία, τουρισμός) 9. Περιβάλλον και πολιτισμός (π.χ. κάστρο Καλύβας, Μακεδονικός τάφος, παραδοσιακοί οικισμοί) 10. Όξινοι τυρφώνες
36. ΚΠΕ Πεταλούδων Ρόδου (<i>N. Δωδεκανήσου</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Νησιωτικά οικοσυστήματα 2. Προστατευόμενες περιοχές 3. Βιοποικιλότητα 4. Απειλούμενα είδη (π.χ. πεταλούδες της Ρόδου) Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. τουρισμός)
37. ΚΠΕ Ποροΐων (<i>N. Σερρών</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. ποταμός Στρυμόνας, λίμνη Κερκίνη) 2. Διαχείριση νερού – Διασυννοριακοί υγρότοποι 3. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. όρος Κερκίνη) 4. Βιοποικιλότητα 5. Προστατευόμενες περιοχές 6. Απειλούμενα είδη (π.χ. αργυροπελεκάνος) – Ενδημικά είδη 7. Παραποτάμια δάση 8. Αγροτική βιοποικιλότητα (π.χ. νεροβούβαλοι) 9. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. γεωργία, εναλλακτικές μορφές τουρισμού) 10. Βιολογική γεωργία - Βιολογικά προϊόντα 11. Φράγματα (π.χ. φράγμα Λιθοτόπου)
38. ΚΠΕ Σουφλίου (<i>N. Έβρου</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Δασικά οικοσυστήματα 2. Βιοποικιλότητα 3. Προστατευόμενες περιοχές (π.χ. Δαδιά) 4. Απειλούμενα είδη (π.χ. αρπακτικά) 5. Παραδοσιακές δραστηριότητες (π.χ. μεταξοποιία) 6. Περιβάλλον και πολιτισμός (π.χ. παραδοσιακά κτίσματα)
39. ΚΠΕ Στυλίδας (<i>N. Φθιώτιδας</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Παράκτια οικοσυστήματα 2. Θαλάσσια οικοσυστήματα 3. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. ελαιοπαραγωγή, αλιεία) 4. Μεταφορές (π.χ. Μαλιακός κόλπος) 5. Περιβάλλον και πολιτισμός
40. ΚΠΕ Υπάτης (<i>N. Φθιώτιδας</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. όρος Οίτης) 2. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. ποταμός Σπερχειός) 3. Βιοποικιλότητα 4. Προστατευόμενες περιοχές (π.χ. Εθνικός Δρυμός Οίτης) 5. Απειλούμενα είδη – Ενδημικά είδη 6. Ιαματικά λουτρά 7. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. ορυζώνες)

41. ΚΠΕ Βιστωνίδας (<i>N. Ξάνθης</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. λίμνη Βιστωνίδα, λιμνοθάλασσα Πόρτο Λάγος, λίμνη Ισμαρίδα, λιμνοθάλασσες Θράκης) 2. Παράκτια οικοσυστήματα 3. Θαλάσσια οικοσυστήματα 4. Βιοποικιλότητα 5. Προστατευόμενες περιοχές (π.χ. Εθνικό Πάρκο Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης) 6. Απειλούμενα είδη – Ενδημικά είδη 7. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. γεωργία, αλιεία, τουρισμός) 8. Περιβάλλον και πολιτισμός
42. ΚΠΕ Γιαννιτσών (<i>N. Πέλλας</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Αγροοικοσυστήματα 2. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. αποξηραθείσα λίμνη Γιαννιτσών, ποταμός Λουδίας) 3. Περιβάλλον και πολιτισμός (π.χ. Αρχαία Πέλλα, Μακεδονικοί τάφοι, μνημεία Τουρκοκρατίας κ.λπ.) 4. Βιολογική γεωργία και βιολογικά προϊόντα 5. Βιοποικιλότητα και γεωργία 6. Διαχείριση νερού 7. Ρύπανση
43. ΚΠΕ Γρεβενών (<i>N. Γρεβενών</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Αστικό περιβάλλον 2. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. όρος Σμόλικας) 3. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. ποταμός Βενέτικος) 4. Βιοποικιλότητα 5. Προστατευόμενες περιοχές (π.χ. Εθνικό Πάρκο Βόρειας Πίνδου) 6. Γεωλογικά ευρήματα - Απολιθώματα (π.χ. ελέφαντας και μαμούθ Μηλιάς) 7. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. ορεινός τουρισμός, κτηνοτροφία) 8. Ανθρώπινα έργα (π.χ. πέτρινα γεφύρια, παραδοσιακοί οικισμοί) 9. Ήθη και έθιμα
44. ΚΠΕ Ιεράπετρας (<i>N. Λασιθίου</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Υγροτοπικά οικοσυστήματα 2. Νησιωτικά οικοσυστήματα 3. Φαράγγια (π.χ. φαράγγι Χα) 4. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. γεωργία, τουρισμός) 5. Γεωργία και βιοποικιλότητα 6. Βιολογική γεωργία και βιολογικά προϊόντα 7. Ρύπανση 8. Διαχείριση νερού 9. Διατροφή
45. ΚΠΕ Καρπενησίου (<i>N. Ευρυτανίας</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. ελατοδάση) 2. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. ορεινοί χείμαρροι, τεχνητή λίμνη Κρεμαστών) 3. Βιοποικιλότητα 5. Προστατευόμενες περιοχές 6. Απειλούμενα είδη - Ενδημικά είδη 7. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. υλοτομία, κτηνοτροφία, τουρισμός) 8. Παραδοσιακά προϊόντα 9. Περιβάλλον και πολιτισμός

46. ΚΠΕ Καστρίου (<i>N. Αρκαδίας</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. όρος Πάρνωνας) 2. Πυρκαγιές 3. Αποκατάσταση τοπίου 4. Βιοποικιλότητα 5. Προστατευόμενες περιοχές 7. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. καστανοπαραγωγή) 8. Υγροτοπικά οικοσυστήματα 9. Περιβάλλον και πολιτισμός (π.χ. μυθολογία, παραδοσιακοί οικισμοί)
47. ΚΠΕ Κιλκίς (<i>N. Κιλκίς</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Αγροοικοσυστήματα 2. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. λίμνη Δοϊράνη) 3. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. Δάσος Μουριών) 3. Βιοποικιλότητα (π.χ. Βοτανικός Κήπος Κρουσίων) 4. Προστατευόμενες περιοχές 5. Ανθρώπινες δραστηριότητες
48. ΚΠΕ Μαρώνειας (<i>N. Ροδόπης</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Δασικά οικοσυστήματα (όρος Ίσμαρος) 2. Παράκτια οικοσυστήματα 3. Αγροοικοσυστήματα 4. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. τουρισμός, γεωργία, οινοποιία) 5. Περιβάλλον και πολιτισμός (π.χ. αρχαίο λιμάνι, κυκλώπεια τείχη, αρχαίο θέατρο Μαρώνειας) 6. Βιοποικιλότητα 7. Προστατευόμενες περιοχές
49. ΚΠΕ Μεσολογγίου (<i>N. Αιτωλοακαρνανίας</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. λιμνοθάλασσα Μεσολογγίου, λιμνοθάλασσα Αιτωλικού, ποταμός Αχελώος) 2. Παράκτια οικοσυστήματα 3. Θαλάσσια οικοσυστήματα 4. Βιοποικιλότητα 5. Απειλούμενα είδη – Ενδημικά είδη 6. Προστατευόμενες περιοχές 7. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. αλιεία, γεωργία) 8. Βιολογική γεωργία και βιολογικά προϊόντα 9. Αγροοικοσυστήματα 10. Παραδοσιακά προϊόντα (π.χ. αυγοτάραχο) 11. Ρύπανση 12. Περιβάλλον και πολιτισμός (π.χ. ηρωική έξοδος Μεσολογγίου)
50. ΚΠΕ Πραμάντων (<i>N. Ιωαννίνων</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Δασικά οικοσυστήματα 2. Σπήλαια και φαράγγια 3. Βιοποικιλότητα 4. Προστατευόμενες περιοχές 5. Ανθρώπινες δραστηριότητες (κτηνοτροφία, τουρισμός) 6. Παραδοσιακοί οικισμοί
51. ΚΠΕ Σιάτιστας (<i>N. Κοζάνης</i>)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. ποταμός Αλιάκμονας) 2. Φράγματα και τεχνητές λίμνες (π.χ. λίμνη Πολυφύτου) 3. Βιοποικιλότητα 4. Προστατευόμενες περιοχές 5. Διαχείριση νερού 6. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. οινοποιία, γουνοποιία) 7. Περιβάλλον και πολιτισμός (π.χ. παραδοσιακά αρχοντικά)

52. ΚΠΕ Σμύνους (<i>N. Λακωνίας</i>)	1. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. ποταμός Σμύνος) 2. Δασικά οικοσυστήματα (π.χ. δάσος Βασιλικής) 3. Βιοποικιλότητα 4. Αγροοικοσυστήματα 5. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. ελαιοπαραγωγή) 6. Περιβάλλον και πολιτισμός (π.χ. κάστρο)
53. Τροιζήνας-Μεθάνων (<i>N. Πειραιά</i>)	1. Παράκτια οικοσυστήματα (π.χ. λεμονόδασος) 2. Θαλάσσια οικοσυστήματα 3. Ηφαίστεια 4. Ιαματικά λουτρά 5. Βιοποικιλότητα 6. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. τουρισμός, γεωργία) 7. Περιβάλλον και πολιτισμός 8. Μεταφορές (π.χ. λιμάνι)
54. Φιλίππων (<i>N. Καβάλας</i>)	1. Αγροοικοσυστήματα 2. Υγροτοπικά οικοσυστήματα (π.χ. τενάγη Φιλίππων) 3. Περιβάλλον και πολιτισμός (π.χ. αρχαιολογικός χώρος Φιλίππων, παλαιοί οικισμοί, βραχογραφίες) 4. Ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. γεωργία, τουρισμός) 5. Αποξηράνσεις και μεγάλα έργα

Τα ΚΠΕ θα πρέπει να αναρτούν στον ιστότοπό τους αναλυτικές πληροφορίες για τα προγράμματα που υλοποιούν, καθώς επίσης το σύνολο του εκπαιδευτικού υλικού, και του υλικού προετοιμασίας και αξιολόγησης των προγραμμάτων. Έτσι, τα σχολεία θα έχουν τη δυνατότητα, αφενός να προετοιμασθούν κατάλληλα και αφετέρου, να αξιοποιήσουν το υλικό αυτό και στις δικές τους δράσεις.

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να είναι απλοί συνοδοί, αλλά να συμμετέχουν ενεργά στα προγράμματα των ΚΠΕ. Η επίσκεψη αυτή για τους εκπαιδευτικούς θα αποτελεί επιμορφωτική ευκαιρία και δυνατότητα καλλιέργειας συνεργασιών με τα ΚΠΕ. Μετά την ολοκλήρωση της επίσκεψης, οι μαθητές θα πρέπει να αξιολογούν το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν. Στο σχολείο τους, και με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, θα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν και να παρουσιάσουν εργασίες σχετικά με το πρόγραμμα που παρακολούθησαν, αλλά και τη γενικότερη εμπειρία που αποκόμισαν. Οι εργασίες αυτές θα αποστέλλονται στο Γραφείο Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και στο ΚΠΕ για ανατροφοδότηση των προγραμμάτων τους.

4.2.4 Ανάπτυξη δράσεων των ΚΠΕ στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης

Όπως προαναφέρθηκε, το ΚΠΕ αποτελεί μια ιδανική δομή μάθησης, η οποία έχει τη δυνατότητα να κινηθεί σε δύο άξονες:

- Ο πρώτος αφορά στην τυπική εκπαίδευση, προσφέροντας κυρίως προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ σε μαθητές, επιμορφωτικές δράσεις σε εκπαιδευτικούς, συνδυάζοντας τη μάθηση με την ψυχαγωγία, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα γνωρίσματα και ιδιαιτερότητες του τοπικού περιβάλλοντος.

- Ο δεύτερος αφορά στη μη τυπική εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση. Το ΚΠΕ λειτουργεί ως μαθησιακό κέντρο για τις τοπικές κοινωνίες. Αναβαθμίζεται και μετασχηματίζεται σε «φάρο» της τοπικής κοινωνίας και των πολιτών της ευρύτερης περιοχής αναφορικά με την ΠΕ/ΕΑΑ. Ο εμπλουτισμός αυτός της φυσιογνωμίας του, κρίνεται αναγκαίος αφού μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ένας μαθησιακός οργανισμός που να ασχολείται συστηματικά με αυτά τα θέματα και να απευθύνεται στο ευρύτερο κοινό.

Το άνοιγμα των ΚΠΕ στην τοπική κοινωνία μπορεί να αποτελεί ουσιαστική παράμετρο της προσφοράς τους. Η συμβολή των ΚΠΕ, π.χ. σε προγράμματα της τοπικής αυτοδιοίκησης και άλλων φορέων και οργανισμών που συνδέονται με τη συναινετική επίλυση τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων, στοιχειοθετεί τις πιο σημαίνουσες, σύμφωνα με τα ίδια τα στελέχη των ΚΠΕ, διαστάσεις για μια τέτοιου τύπου διασύνδεση των ΚΠΕ με την τοπική κοινωνία και, ταυτόχρονα, για το άνοιγμα του πεδίου των δραστηριοτήτων τους.

Παράλληλα, μέσα από την ανάπτυξη δράσεων δια βίου μάθησης, δίνεται η ευκαιρία στα ΚΠΕ να διερευνήσουν τρόπους για την ενίσχυση της βιωσιμότητάς τους, διατηρώντας ταυτόχρονα τον δωρεάν και δημόσιο χαρακτήρα στις δράσεις που προσφέρουν για την τυπική εκπαίδευση.

Γεγονός είναι πάντως ότι, η ανάγκη να αφιερώνεται το μεγαλύτερο μέρος του έργου των ΚΠΕ σε προγράμματα για μαθητές και η έλλειψη αρκετών συνεργασιών με τους τοπικούς φορείς και την τοπική αυτοδιοίκηση, δημιουργεί σημαντικά εμπόδια στο άνοιγμά τους προς άλλες δράσεις και δυσχεραίνει την όποια μετεξέλιξή τους προς την κατεύθυνση της δια βίου μάθησης. Εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις, όπου αναφέρθηκαν παραδείγματα συμμετοχής ή ανάληψης πρωτοβουλίας στην οργάνωση προγραμμάτων δια βίου μάθησης για τους πολίτες της τοπικής τους κοινωνίας, η πλειονότητα των στελεχών δηλώνουν ανεπαρκείς στο να εμπλακούν σε αυτά, λόγω έλλειψης κυρίως χρόνου, προσωπικού, αλλά και ουσιαστικής επιμόρφωσης του προσωπικού τους.

Για τούτο χρειάζεται μια μεταβατική περίοδος όπου το ΚΠΕ θα υποστηριχθεί οικονομικά, θεωρητικά και πρακτικά προκειμένου να διερευνήσει και να διαμορφώσει την νέα του φυσιογνωμία. Η στήριξη αυτή θα μπορούσε να προέλθει από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013».

Προκειμένου λοιπόν τα ΚΠΕ να διερευνήσουν τη δυνατότητα, και να αναπτύξουν την ικανότητα δημιουργίας δραστηριοτήτων δια βίου μάθησης αλλά και την αντίληψη λειτουργίας στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται η ανάπτυξη πιλοτικού έργου ειδικού έργου που για αριθμό ΚΠΕ, το οποίο θα περιλαμβάνει:

- Εκπόνηση οικονομοτεχνικής μελέτης και μελέτης βιωσιμότητας. Οι μελέτες αυτές θα εκπονηθούν παράλληλα με τη διερεύνηση και τον προσδιορισμό του νέου πλαισίου για κάθε ΚΠΕ σε σχέση με τις υποδομές του και τη γεωγραφική και περιβαλλοντική του θέση και ιδιαιτερότητα.
- Ανάπτυξη κατάλληλου πακέτου δράσεων δια βίου εκπαίδευσης για κάθε ΚΠΕ.
- Πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση των πακέτων δράσεων.

Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες ενότητες δράσεων που μπορούν τα ΚΠΕ να αναπτύξουν προς τη δια βίου μάθηση:

- Υλοποίηση δράσεων επικοινωνίας και συνεργασίας με την τοπική κοινωνία (π.χ. συναντήσεις γνωριμίας, εκδηλώσεις, ημερίδες κ.ά.).
- Ανάληψη πρωτοβουλιών για την οργάνωση και τον συντονισμό πιλοτικών προγραμμάτων.
- Συμμετοχή σε διαδικασίες διαβούλευσης για τοπικά περιβαλλοντικά ζητήματα.
- Επιμόρφωση και εκπαίδευση ενηλίκων σε ποικίλα θέματα που σχετίζονται με την ΠΕ/ΕΑΑ και την αειφορία.
- Ανάπτυξη συνεργασιών με τοπικές ΜΚΟ, Φορείς Διαχείρισης Προστατευόμενων Περιοχών κ.ά., για την υλοποίηση ειδικών έργων.
- Σχεδιασμός και παροχή προγραμμάτων περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και αναψυχής για οικογένειες και παιδιά.
- Λειτουργία ορισμένων ΚΠΕ και κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, π.χ. σε θερινές κατασκηνώσεις, σε συνεργασία με τον οικείο Δήμο ή τη Νομαρχία.
- Λειτουργία εξειδικευμένης βιβλιοθήκης στον χώρο των ΚΠΕ, η οποία να αποτελεί πόλο έλξης των τοπικών φιλοπεριβαλλοντικών ομάδων κ.ά.
- Διοργάνωση θερινών σχολείων.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

Το ΚΠΕ αναβαθμίζεται και μετασχηματίζεται σε «φάρο» της τοπικής κοινωνίας και των πολιτών της ευρύτερης περιοχής αναφορικά με την ΠΕ/ΕΑΑ

4.2.5 Συμπράξεις με τον ιδιωτικό τομέα

Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 3, τα ΚΠΕ δεν έχουν έως σήμερα συμμετάσχει σε συμπράξεις με άλλους δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς, τοπικής, εθνικής και διεθνούς εμβέλειας, κυρίως γιατί δεν προβλέπεται από το θεσμικό τους πλαίσιο. Ταυτοχρόνως, η πλειονότητα των στελεχών των ΚΠΕ θεωρεί σημαντική την ανάπτυξη συνεργασιών, ιδιαιτέρως με την τοπική αυτοδιοίκηση, τα ΑΕΙ/ΤΕΙ, ερευνητικά και εκπαιδευτικά ιδρύματα, ΜΚΟ, Κέντρα Πληροφόρησης.

Παράλληλα, προβληματισμός εκφράζεται ως προς τη μελλοντική χρηματοδότηση της λειτουργίας των ΚΠΕ, μετά τη λήξη και της Δ' Προγραμματικής Περιόδου. Τα στελέχη των ΚΠΕ αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό το ενδεχόμενο αναζήτησης πόρων για τη λειτουργία των ΚΠΕ, μέσω συμπράξεων για την υλοποίηση προγραμμάτων. Εκφράζουν, επίσης, την ανησυχία τους στην προοπτική ανοίγματος των ΚΠΕ σε περισσότερες από τις συνήθεις και καθιερωμένες δράσεις τους, προκειμένου να διασφαλίζεται η βιωσιμότητά τους.

Ως απάντηση στο ερώτημα που τέθηκε, από τις προδιαγραφές του παρόντος έργου *«αν τα ΚΠΕ θα μπορούσαν εν δυνάμει να αναπτύξουν κάποιας μορφής συμπράξεων-συνεργασιών, στηριζόμενα στο εκπαιδευτικό έργο που επιτελούν, με στόχο το άνοιγμά τους σε νέα πεδία δράσης, αλλά και την ενδεχόμενη οικονομική υποστήριξη*

επιλεγμένων δράσεών τους», προτείνεται να υλοποιηθεί πιλοτικό έργο, το οποίο θα διερευνήσει σε βάθος α) τις δυνατότητες ανάπτυξης συμπράξεων των ΚΠΕ με τον ιδιωτικό και ή και τον δημόσιο τομέα, και β) τις προϋποθέσεις για ανάπτυξη της επιχειρησιακής ικανότητας των ΚΠΕ για δημιουργία συμπράξεων συμπεριλαμβανόμενης της καλλιέργειας της αντίληψης λειτουργίας στο πλαίσιο συνεργασιών και συμπράξεων.

Το πιλοτικό πρόγραμμα προτείνεται να περιλαμβάνει:

- α) έρευνα προσδιορισμού πιθανών εταίρων και της διαδικασίας για την ανάπτυξη συμπράξεων μεταξύ ΚΠΕ και ιδιωτικού ή και δημόσιου τομέα.,
- β) δημιουργία εγχειριδίου/οδηγού για την ανάπτυξη συμπράξεων,
- γ) επιμόρφωση στελεχών ΚΠΕ σε θέματα ανάπτυξης και διαχείρισης συμπράξεων,
- δ) υλοποίηση πιλοτικών δράσεων συνεργασίας μεταξύ ΚΠΕ και φορέων από τον ιδιωτικό ή και τον δημόσιο τομέα και
- ε) αξιολόγηση του πιλοτικού προγράμματος.

Όσον αφορά στο εγχειρίδιο, ο ρόλος του είναι ιδιαίτερος σημαντικός, καθώς θα αποτελέσει, το βασικό εργαλείο για την επιμόρφωση των στελεχών ΚΠΕ, αλλά και πολύτιμος οδηγός στην πράξη, κατά την υλοποίηση σχετικών δράσεων. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ δεν παραμένουν οι ίδιοι σε βάθος χρόνου και η επιμορφωτική διαδικασία είναι πιθανό να μην επαναληφθεί μετά την ολοκλήρωση του παραπάνω πιλοτικού προγράμματος, το εγχειρίδιο αυτό μπορεί να παραμείνει ως το βασικό επιμορφωτικό εφόδιο για τα νέα στελέχη των ΚΠΕ. Το εγχειρίδιο προτείνεται να αναπτυχθεί και σε ψηφιακή μορφή, προκειμένου να διασφαλίζεται η δυνατότητα τόσο της παρουσίας μεγάλου αριθμού συγκεκριμένων φορέων που διαθέτουν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά για τη δημιουργία συμπράξεων, όσο και της συνεχούς επικαιροποίησης των στοιχείων τους.

Για την υλοποίηση των πιλοτικών δράσεων, απαιτείται η υποστήριξη των ΚΠΕ από ειδικό φορέα, ο οποίος θα παρέχει τεχνογνωσία και θα υποβοηθά στην ομαλή διεξαγωγή του έργου.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ

1. Διερεύνηση της δυνατότητας για την ανάπτυξη συμπράξεων μεταξύ των ΚΠΕ και του ιδιωτικού τομέα.
2. Υλοποίηση πιλοτικών δράσεων που θα περιλαμβάνουν τη δημιουργία εγχειριδίου-οδηγού, την υλοποίηση εξειδικευμένης επιμόρφωσης σε θέματα συμπράξεων μεταξύ ΚΠΕ και ιδιωτικού τομέα για τα στελέχη των ΚΠΕ και την αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής.

4.3 Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών

Η επιμορφωτική διαδικασία που προτείνεται στο πλαίσιο της παρούσας έκθεσης αποσκοπεί αφενός να καλύψει τις αδυναμίες που διαπιστώθηκαν και τις ανάγκες επιμόρφωσης που καταγράφηκαν μέσα από την έρευνα που διεξήχθη, και αφετέρου να εισαγάγει μια νέα προσέγγιση για την επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα.

Συγκεκριμένα, η βασική αρχή της προσέγγισής μας για τον θεσμό της επιμόρφωσης είναι ότι η επιμόρφωση δεν πρέπει να είναι περιστασιακή και αποκομμένη από τη διδακτική πράξη, αλλά συνεχής και «πλαισιωμένη».

Με τον όρο «πλαισιωμένη» αποδίδονται στην ελληνική οι αγγλικοί όροι «contextual» και «situated», όροι οι οποίοι όμως δεν έχουν βρει ακόμη δόκιμη μετάφραση στα ελληνικά. Ως *contextual learning and teaching* ορίζεται η προσέγγιση εκείνη της διδασκαλίας και της μάθησης κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί συνδέουν το περιεχόμενο των μαθημάτων τους με καταστάσεις του πραγματικού κόσμου και οι εκπαιδευόμενοι συνδέουν την αφηρημένη επιστημονική γνώση με τις εφαρμογές της στη καθημερινή τους ζωή. Ως *situated learning* ορίζεται η μάθηση που προσφέρεται στο ίδιο πλαίσιο μέσα στο οποίο και εφαρμόζεται (Lave & Wenger 1991) Η τελευταία προέρχεται από τη θεωρία των κοινοτήτων πρακτικής και έχει σημαντική απήχηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Kimble & Hildreth 2008). Πλαισιωμένη επιμόρφωση είναι εκείνη κατά την οποία επιμορφωτές και επιμορφούμενοι συνδέουν τις παιδαγωγικές θεωρίες με τη διδακτική πράξη (contextual) και ταυτόχρονα προσφέρεται στο ίδιο πλαίσιο μέσα στο οποίο και εφαρμόζεται (situated).

Βασικός σκοπός της επιμορφωτικής διαδικασίας θα πρέπει να είναι όχι η παροχή γενικών γνώσεων, αλλά η στήριξη των εκπαιδευτικών στην αλλαγή αντιλήψεων στο σχολείο και στη μετατροπή του σε έναν οργανισμό που, αφενός παρέχει στα παιδιά περιβαλλοντικές γνώσεις και τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις διαστάσεις της αειφορίας, και αφετέρου αποτελεί το ίδιο τόσο για τους μαθητές, όσο και για την ευρύτερη κοινότητα, πρότυπο οργανισμού που προωθεί τις αρχές της αειφορίας και τις υιοθετεί στις καθημερινές του πρακτικές.

Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών στην ΠΕ/ΕΑΑ προτείνεται να εφαρμόζονται οι κάτωθι αρχές και κατευθύνσεις:

1. Πριν από κάθε επιμορφωτική διαδικασία πρέπει να διενεργείται έρευνα αναγκών σε κλίμακα ανάλογη με αυτή της συγκεκριμένης επιμόρφωσης.
2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο να σχεδιάζεται από κατάλληλα καταρτισμένα άτομα ή φορείς τόσο στην ΠΕ/ΕΑΑ όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων.
3. Οι επιμορφωτές πρέπει να είναι πιστοποιημένοι και να αντλούνται από σχετικό μητρώο εκπαιδευτών.
4. Η ενδοσχολική επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς και η ενδο-επαγγελματική επιμόρφωση στελεχών Γραφείων Υποστήριξης και ΚΠΕ είναι ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία για τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης.
5. Επιμόρφωση γενικευμένη, που να απευθύνεται σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών συνιστάται στην περίπτωση που χρειάζεται να δημιουργηθεί ένα σώμα ικανού αριθμού εκπαιδευτικών, προκειμένου να δρομολογήσουν και υποστηρίξουν καινοτομίες στο σχολείο και στη διαδικασία της επιμόρφωσης.

Ο θεσμός που προτείνεται να παίξει κεντρικό ρόλο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ, τα οποία (βλέπε Ενότητα 4.1 της παρούσας) θα βρίσκονται σε καθημερινή επαφή με τα σχολεία και θα γνωρίζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Τα στελέχη των Γραφείων, με

τη βοήθεια πιστοποιημένων επιμορφωτών, θα παρέχουν διαρκή επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζοντάς τους στην καθημερινή τους πρακτική και στην προσπάθεια ανάπτυξης της ΠΕ/ΕΑΑ. Τα ΚΠΕ, έχοντας παραγάγει αξιόλογο έργο στον τομέα της επιμόρφωσης, αναμένεται να σταθούν αρωγοί στην προσπάθεια, συνεργαζόμενοι με τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ, και προσφέροντας χώρους και ανθρώπινο δυναμικό. Παράλληλα, τα ΚΠΕ μπορούν να υλοποιούν και από μόνα τους επιμορφωτικές δράσεις, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρουν στα σχολεία.

Ειδικότερα, για την υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ προτείνονται οι ακόλουθες ενέργειες, οι οποίες δύνανται να χρηματοδοτηθούν από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013»:

Α. Έρευνα αναγκών επιμόρφωσης

Διεξαγωγή εκτενούς έρευνας με σκοπό την αποτύπωση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, των στελεχών της εκπαίδευσης καθώς και στελεχών ΠΕ/ΕΑΑ για την προώθηση και εφαρμογή της ΠΕ/ΕΑΑ, στην τυπική και στη δια βίου μάθηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής θα αποτελέσουν τη βάση σχεδιασμού των επόμενων δράσεων, ήτοι του Μητρώου Επιμορφωτών στην ΠΕ/ΕΑΑ, της γενικευμένης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελεχών, της ενδοσχολικής και της ενδο-επαγγελματικής επιμόρφωσης. Τα πορίσματα της έρευνας αναγκών θα συμβάλουν στον καθορισμό των ειδικών σκοπών και του περιεχομένου των επιμορφωτικών δράσεων.

Β. Δημιουργία Μητρώου Επιμορφωτών στην ΠΕ/ΕΑΑ

Το Μητρώο Επιμορφωτών στην ΠΕ/ΕΑΑ αναμένεται, όπως προαναφέρθηκε, να καλύψει ένα σημαντικό κενό και να συμβάλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης επιμόρφωσης. Στο Μητρώο Επιμορφωτών ΠΕ/ΕΑΑ θα εγγράφονται άτομα με προσόντα στην ΠΕ/ΕΑΑ, αφού πρώτα ολοκληρώσουν με επιτυχία την παρακολούθηση ειδικού προγράμματος επιμόρφωσης. Το πρόγραμμα αυτό (τα πεδία του οποίου θα καθορισθούν μέσα από την έρευνα αναγκών επιμόρφωσης), σε γενικές γραμμές θα επικαιροποιεί τις υπάρχουσες γνώσεις των επιμορφούμενων στην ΠΕ/ΕΑΑ, θα τους εισάγει στην έννοια του σχολείου ως οργανισμού που προωθεί την αειφορία, και θα τους καθιστά ικανούς να στηρίζουν τόσο τη γενική όσο και την πλακισωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι ειδικοί του σκοπού και το αναλυτικό περιεχόμενο, του προγράμματος επιμόρφωσης, θα προσδιορισθούν λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας αναγκών επιμόρφωσης.

Γ. Γενικευμένη επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών

Η δράση αυτή αφορά στην επιμόρφωση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης (περί τα 5.000 άτομα). Σκοπό έχει τη διαμόρφωση μιας «κρίσιμης μάζας» εκπαιδευτικών με τις κατάλληλες γνώσεις και ικανότητες, η οποία λειτουργώντας πολλαπλασιαστικά θα μπορέσει να ενσωματώσει την ΠΕ/ΕΑΑ στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση στο σχολείο και στη δρομολόγηση μεσοπρόθεσμα της ιδέας του σχολικού οργανισμού που προωθεί την αειφορία. Οι ειδικοί σκοποί της γενικευμένης αυτής επιμόρφωσης και το αναλυτικό

περιεχόμενό της είναι δυνατόν να προσδιορισθούν λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας αναγκών επιμόρφωσης. Οι επιμορφωτές, οι οποίοι θα στηρίζουν τη γενικευμένη αυτή επιμόρφωση θα προέλθουν από το Μητρώο Επιμορφωτών στην ΠΕ/ΕΑΑ.

Η επιμόρφωση προτείνεται να ακολουθήσει ένα μικτό σύστημα που θα περιλαμβάνει τόσο τη δια ζώσης όσο και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια των δια ζώσης συναντήσεων προτείνεται να αξιοποιηθούν οι εγκαταστάσεις των ΚΠΕ, καθώς οι περισσότερες από αυτές είναι πολύ καλών προδιαγραφών. Με το πέρας της επιμόρφωσης όσοι συμμετέχοντες ολοκληρώσουν το επιμορφωτικό πρόγραμμα με επιτυχία, θα λάβουν Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης. Η επιτυχής ολοκλήρωση προϋποθέτει τη συστηματική συμμετοχή στα δια ζώσης μαθήματα και την επιτυχή συγγραφή μιας γραπτής εργασίας.

Στη γενικευμένη αυτή επιμόρφωση θα συμμετέχουν:

- Στελέχη εκπαίδευσης: Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, Διευθυντές των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Προϊστάμενοι των Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι όλων των ειδικοτήτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .
- Στελέχη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Υπεύθυνοι ΠΕ (ή οι εκπαιδευτικοί των Γραφείων ΠΕ/ΕΑΑ, εφόσον αυτά δημιουργηθούν), εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα ΚΠΕ, στελέχη του ΥΠΕΠΘ (π.χ. Διεύθυνσης ΣΕΠΕΔ).
- Εκπαιδευτικοί (ανεξαρτήτως αν έχουν ή όχι υλοποιήσει πρόγραμμα ΠΕ).

Επισημαίνεται ότι, κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος τα τμήματα των επιμορφούμενων είναι σκόπιμο να είναι μικτά, δηλαδή να περιλαμβάνουν στελέχη εκπαίδευσης, στελέχη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς από την Πρωτοβάθμια και από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών, την επικοινωνία και αλληλοϋποστήριξη και, τελικά, τη διαμόρφωση μιας κοινής (συλλογικά διαμορφωμένης) αντίληψης.

4. Ενδοσχολική και ενδο-επαγγελματική επιμόρφωση

Η επιμόρφωση που περιγράφηκε ανωτέρω ανταποκρίνεται σε ανάγκες εκπαιδευτικών και στελεχών για επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΑΑ. Ωστόσο, δεν παύει να είναι μια επιμόρφωση περιστασιακή εντοπισμένη σε μια χρονική περίοδο, η οποία δεν μπορεί να καλύψει τις διαρκείς ανάγκες των εκπαιδευτικών και εν γένει της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως εμφανίζονται στην καθημερινή τους πρακτική. Έτσι, προτείνεται η θεσμοθέτηση της ενδοσχολικής και ενδο-επαγγελματικής επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση αυτή θα είναι διαρκής και θα έχει σκοπό τη στήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας στην προσπάθεια ενδυνάμωσης της ΠΕ/ΕΑΑ μέσα από τη συλλογική και συνεργατική αναβάθμιση της καθημερινής πρακτικής.

Προϋποθέτει την ανάπτυξη συστηματικής επικοινωνίας, συνεργασίας και ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ των εμπλεκόμενων στην ανάπτυξη της ΠΕ/ΕΑΑ. Από την άποψη αυτή συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης στην ΠΕ/ΕΑΑ, τα μέλη των οποίων επιμορφώνονται είτε μεταξύ τους, μέσα από μια συνεργατική διαδικασία, είτε με τη βοήθεια εξωτερικών συνεργασιών, πάντα όμως στο πλαίσιο συγκεκριμένων αναγκών που προκύπτουν στην πράξη.

Η επιμόρφωση αναφέρεται α) στους εκπαιδευτικούς των σχολείων (ενδοσχολική επιμόρφωση) και β) στα στελέχη των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και των ΚΠΕ. Ειδικότερα:

- Ενδοσχολική επιμόρφωση

Η ενδοσχολική επιμόρφωση αναδεικνύει τη σχολική μονάδα ή δίκτυα σχολικών μονάδων σε «φορείς επιμόρφωσης». Έχει ως προτεραιότητα τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως εμφανίζονται μέσα από την καθημερινή πρακτική και εξασφαλίζει τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εφαρμόζει στην εργασία του τα θέματα στα οποία επιμορφώνεται.

Τον συντονισμό για την ανάπτυξη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης προτείνεται να έχουν οι Υπεύθυνοι ΠΕ (τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ εφόσον δημιουργηθούν) οι οποίοι, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, διαπιστώνουν τις επιμορφωτικές ανάγκες και σχεδιάζουν δράσεις για την κάλυψή τους. Οι δράσεις αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν ενδεικτικά:

- Οργάνωση εργαστηρίων από τους Υπευθύνους ΠΕ ή τα στελέχη των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ με ενδεχόμενη συμμετοχή εξωτερικών συνεργατών, για την κάλυψη συγκεκριμένων επιμορφωτικών αναγκών. Στα εργαστήρια αυτά μπορούν να συμμετάσχουν είτε οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου είτε εκπαιδευτικοί από περισσότερα σχολεία της περιοχής που αντιμετωπίζουν κοινά ζητήματα.
- Επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των σχολείων για ανταλλαγή εμπειριών. Η επικοινωνία αυτή γίνεται δια ζώσης αλλά και εξ αποστάσεως. Η τελευταία μπορεί να διεξάγεται μέσω της διαδικτυακής πύλης που προτείνεται να αναπτυχθεί για την ΠΕ/ΕΑΑ.
- Κινητικότητα των εκπαιδευτικών με επισκέψεις σε άλλα σχολεία για τη μελέτη επιτυχημένων πρακτικών και καινοτομιών.
- Επέκταση της δημιουργίας θεματικών δικτύων μεταξύ των σχολείων και υποστήριξη της λειτουργίας των δικτύων αυτών.

- Ενδο επαγγελματική επιμόρφωση στελεχών ΠΕ/ΕΑΑ

Παράλληλα με τα σχολεία, τα στελέχη της ΠΕ/ΕΑΑ αναπτύσσουν τη δική τους ενδο-επαγγελματική επιμόρφωση. Τα στελέχη των δύο θεσμών (Υπεύθυνοι ΠΕ ή Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και ΚΠΕ) σχεδιάζουν επιμορφωτικές δράσεις, οι οποίες καλύπτουν συγκεκριμένες ανάγκες που προκύπτουν από την καθημερινή πρακτική. Όπως και στην περίπτωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ενδεικτικές δράσεις που θα μπορούσαν να αναπτυχθούν είναι:

- Η οργάνωση εργαστηρίων με ενδεχόμενη συμμετοχή εξωτερικών συνεργατών, για την κάλυψη συγκεκριμένων επιμορφωτικών αναγκών που προκύπτουν στην καθημερινή πρακτική των δύο θεσμών.
- Επικοινωνία ανάμεσα στους Υπευθύνους ΠΕ ή στα στελέχη των Γραφείων Υποστήριξης και στα στελέχη των ΚΠΕ για ανταλλαγή εμπειριών. Η επικοινωνία αυτή γίνεται δια ζώσης αλλά και εξ αποστάσεως. Η τελευταία μπορεί να διεξάγεται μέσω της Διαδικτυακής Πύλης για την ΠΕ/ΕΑΑ που προτείνεται να δημιουργηθεί. Επιπρόσθετα, προτείνεται η καθιέρωση δύο ετήσιων συναντήσεων των Υπευθύνων ΠΕ ή των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ, δύο ετήσιων συναντήσεων των στελεχών ΚΠΕ και μίας ετήσιας συνάντησης όλων των στελεχών της ΠΕ/ΕΑΑ.
- Κινητικότητα των στελεχών με επισκέψεις σε άλλα Γραφεία Υποστήριξης ή ΚΠΕ για τη μελέτη επιτυχημένων πρακτικών και καινοτομιών. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται και οι διεθνείς συνεργασίες με αντίστοιχους θεσμούς του εξωτερικού που δραστηριοποιούνται στην ΠΕ/ΕΑΑ. Κάθε Γραφείο και κάθε ΚΠΕ μπορεί να προγραμματίσει επισκέψεις των στελεχών του σε

κέντρα του εξωτερικού που έχουν να επιδείξουν επιτυχημένες δράσεις στην ΠΕ/ΕΑΑ.

- Δημιουργία δικτύων μεταξύ των Γραφείων ΠΕ/ΕΑΑ, μεταξύ των ΚΠΕ και μεταξύ Γραφείων ΠΕ/ΕΑΑ και ΚΠΕ. Υποστήριξη της δημιουργίας και λειτουργίας των δικτύων αυτών.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ

1. Έρευνα επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
2. Δημιουργία Μητρώου Επιμορφωτών ΠΕ/ΕΑΑ.
3. Μικτό μοντέλο διδασκαλίας (δια ζώσης και εξ αποστάσεως) στην επιμόρφωση.
4. Απόκτηση Πιστοποιητικού Επιμόρφωσης, μετά από αξιολόγηση των επιμορφούμενων.
5. Ανάπτυξη της ενδοσχολικής και ενδο-επαγγελματικής επιμόρφωσης.

4.4 Η αξιολόγηση των θεσμών

Προτείνεται η θεσμοθέτηση και η ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης, και ενδεχομένως μελλοντικά πιστοποίησης, των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και των ΚΠΕ, ως μέσου διασφάλισης της ποιότητας του έργου που επιτελούν. Συγκεκριμένα, προτείνεται η ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης για κάθε Γραφείο Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και κάθε ΚΠΕ η οποία θα αφορά α) την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου, β) την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών που εφαρμόζουν και γ) τις υποδομές που διαθέτουν.

Το σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να είναι ευέλικτο, δυναμικό και προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών θεσμών που θα αφορά.

Σκοπός της αξιολόγησης

Κύριος σκοπός της αξιολόγησης των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και των ΚΠΕ δεν πρέπει να είναι η άσκηση ελέγχου, αλλά η ανατροφοδότηση και βελτίωση σε όλους τους τομείς της οργάνωσης και λειτουργίας των δομών, και η διαθεσιμότητα πληροφοριών που θα διευκολύνουν και θα τεκμηριώσουν τις αποφάσεις που αφορούν τόσο τη γενικότερη λειτουργία τους όσο και τις επιμέρους δράσεις τους. Ουσιαστικά προτείνεται να καταστεί η αξιολόγηση μια θεσμοθετημένη και συνεχής διαδικασία η οποία θα παράγει δεδομένα που θα χρησιμοποιούνται από τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και τα ΚΠΕ για να αναπτύσσουν, να εφαρμόζουν και να επαναπροσδιορίζουν εκπαιδευτικά προγράμματα και διαδικασίες ώστε να επιτύχουν την αποστολή τους. Η συνολική διαδικασία αξιολόγησης είναι δυνατό να οδηγήσει, σε επόμενο στάδιο, στην πιστοποίηση των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και των ΚΠΕ.

Βασικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση

Η δυναμική φύση των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και των ΚΠΕ και η πολυεπίπεδη εκπαιδευτική δράση που αναπτύσσουν καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη ενός πλαισίου που συνδυάζει διαφορετικές προσεγγίσεις. Οι προσεγγίσεις που προτείνονται στη συνέχεια βασίζονται στο πλαίσιο που έχουν αναπτύξει οι Powell, Stern και Ardoin (2006) για την αξιολόγηση οργανισμών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και έχει ήδη εφαρμοσθεί σε αντίστοιχα κέντρα στις ΗΠΑ. Η αξιολόγηση των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και των ΚΠΕ θα πρέπει να είναι:

- Προσανατολισμένη στη χρήση: Η αξιολόγηση θα βασίζεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του κάθε Γραφείου Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ ή ΚΠΕ και θα αντανακλά αυτό που οι εργαζόμενοι θεωρούν χρήσιμο και ρεαλιστικό. Τα συστατικά στοιχεία της αξιολόγησης θα πηγάζουν επομένως από τις ίδιες τις προτεινόμενες δομές ώστε να ανταποκρίνονται στη δική τους πραγματικότητα (Patton 1996).
- Συμμετοχική: Εμπλοκή των εργαζόμενων στον σχεδιασμό και στη διαδικασία της αξιολόγησης. Σε αυτή τη διάσταση πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία κάθε προσπάθειας αξιολόγησης. Διευκρινίζεται ότι με τον όρο συμμετοχική αξιολόγηση δεν νοείται η πληροφόρηση των εργαζομένων και η επιμόρφωσή τους ώστε να εφαρμόζουν την αξιολόγηση με επιτυχία. Στην πραγματικότητα όλο το σχέδιο αξιολόγησης προτείνεται να είναι συμμετοχικό και να βασίζεται σε συναινετικά κριτήρια, τα οποία θα αποτελούν προϊόντα διαπραγμάτευσης (Liarakou & Flogaitis 2001). Οι άξονες και τα κριτήρια της αξιολόγησης θα πρέπει επομένως όχι μόνο να γνωστοποιούνται εκ των προτέρων σε όλα τα στελέχη των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και των ΚΠΕ, αλλά και να συζητούνται ώστε αυτά που τελικώς θα εφαρμοσθούν να είναι αποδεκτά.
- Βασισμένη στους αποδέκτες: Η ποιότητα και η χρησιμότητα της αξιολόγησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ουσιαστική εμπλοκή όλων όσων έχουν σχέση με κάθε Γραφείο Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ ή ΚΠΕ (Bledsoe & Graham, 2005). Στους τελευταίους περιλαμβάνονται οι εργαζόμενοι σε αυτούς τους θεσμούς καθώς και όσοι συμμετέχουν στις δράσεις τους, το ΥΠΕΠΘ, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων, οι μαθητές, τα μέλη της τοπικής κοινωνίας κ.ά. Η κατανόηση των αναγκών των χρηστών είναι σημαντική καθώς οι ανάγκες αυτές θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στην επιλογή των αξόνων της αξιολόγησης αλλά και στην επιλογή των εργαλείων αξιολόγησης. Εκτός από τα χρήσιμα συμπεράσματα που δίνει για την αποδοχή και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και των ΚΠΕ, η εμπλοκή των «χρηστών» στη διαδικασία αξιολόγησης συμβάλλει στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης και ισχυρότερων δεσμών ανάμεσα στους θεσμούς αυτούς και τους χρήστες τους.
- Θεωρητικά τεκμηριωμένη: Η αξιολόγηση που θα εφαρμοσθεί τελικά στα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και στα ΚΠΕ πρέπει να βασίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία και να αξιοποιεί τις σχετικές προσπάθειες που έχουν γίνει για την αξιολόγηση αντίστοιχων θεσμών άλλων χωρών.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις στην αξιολόγηση είναι στην πραγματικότητα συμπληρωματικές και, αν και παρουσιάζουν σημεία αλληλοεπικάλυψης, αναδεικνύουν ορισμένα βασικά στοιχεία που θα πρέπει να υιοθετηθούν σε οποιοδήποτε μορφή ή άξονα αξιολόγησης κι αν εφαρμοσθεί.

Άξονες αξιολόγησης

Και για τους δύο θεσμούς της ΠΕ/ΕΑΑ, οι άξονες της αξιολόγησης προτείνεται να περιλαμβάνουν τους παρακάτω τομείς:

- Τις εκπαιδευτικές δράσεις που αναπτύσσουν. Σε όλες τις περιπτώσεις, η αξιολόγηση αφορά
 - το πλαίσιο των δράσεων (context evaluation), όπου λαμβάνεται υπόψη το γενικότερο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται,
 - τη διαδικασία που ακολουθείται κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της δράσης (implementation evaluation),
 - το αποτέλεσμα της δράσης (outcome evaluation).
- Τις διαδικασίες που ακολουθούν τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και τα ΚΠΕ για την υλοποίηση του έργου τους και γενικότερα το οργανωτικό πλαίσιο που ακολουθούν. Πιο συγκεκριμένα, οι διαδικασίες περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, την οικονομική διαχείριση, την κατανάλωση φυσικών πόρων κατά τις διάφορες λειτουργίες, τη συνεργασία των μελών τους, την εξωστρέφεια των δράσεων, τις εξωτερικές συνεργασίες, τα συστήματα ενημέρωσης και επικοινωνίας (π.χ. ιστοσελίδες, έντυπα, κ.λπ.), τον τρόπο υποδοχής των επισκεπτών, τη συνέπεια στην υλοποίηση των προγραμματιζόμενων δράσεων, την κατανομή των αρμοδιοτήτων σε σχέση με την εξειδίκευση/κατάρτιση του προσωπικού, τη γραφειοκρατία κ.ά.
- Τις υποδομές που διαθέτουν τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και τα ΚΠΕ σε σχέση με τη διατήρηση των φυσικών πόρων, την προστασία του περιβάλλοντος, την οικονομική αποτελεσματικότητα και την κοινωνική συνοχή. Σ' αυτό το πλαίσιο αξιολογούνται: α) οι βασικές υποδομές, σε σχέση με την ενεργειακή αποδοτικότητα κτιρίου, τα υδραυλικά και ηλεκτρολογικά συστήματα, τα συστήματα εξυπηρέτησης ΑΜΕΑ, τα συστήματα διαχείρισης αποβλήτων κ.ά., β) ο εξοπλισμός, σε σχέση με την ενεργειακή κατανάλωση (ισχύς μηχανημάτων), τη σύσταση των υλικών που χρησιμοποιούνται (τι στοιχεία περιέχουν), την επικινδυνότητά τους εν γένει κ.ά. Ως παράδειγμα, το ISO 14001 και το ευρωπαϊκό EMAS έχουν αναπτύξει μεθόδους πιστοποίησης που αποσκοπούν στη μείωση και διαχείριση των επιπτώσεων των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων, έτσι ώστε οι επιδράσεις τους στο περιβάλλον να ελαχιστοποιούνται και να παρακολουθούνται με αποτελεσματικό τρόπο. Σε αυτή τη διαδικασία προτείνεται να εμπλακεί και ο Οργανισμός Σχολικών Κτηρίων.

Μορφή αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και των ΚΠΕ δεν πρέπει να νοείται ως μια εξωτερική διαδικασία που επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Αντίθετα, θα πρέπει να γίνει μέρος της αντίληψης για τον τρόπο λειτουργίας των δύο θεσμών, να θεσμοθετηθεί και να τεθεί σε εφαρμογή. Όσο κι αν η προσέγγιση αυτή παραπέμπει σε μια εσωτερική αξιολόγηση, σε αυτή τη φάση λειτουργίας τόσο των ΚΠΕ όσο και των Γραφείων Υποστήριξης θα πρέπει να υποστηριχθεί και από έναν εξωτερικό φορέα. Ο φορέας αυτός, σε συνεργασία με τα Γραφεία ΠΕ/ΕΑΑ και τα ΚΠΕ, θα αναπτύξει ένα σύστημα αξιολόγησης, θα συμβάλλει στην εξάσκησή τους πάνω στη χρήση του και, για όσο διάστημα χρειασθεί, στην παρακολούθηση της λειτουργίας του. Σκοπός όμως είναι οι εργαζόμενοι και στις δύο δομές να οικειοποιηθούν το συγκεκριμένο σύστημα, να το ενσωματώσουν στην καθημερινή πρακτική τους, ώστε να καταστεί μακροπρόθεσμα βιώσιμο και να μπορεί να επαναπροσδιορίζεται και να προσαρμόζεται στις ανάγκες τους.

Πορεία προγράμματος αξιολόγησης

Προτείνεται να αναπτυχθούν συγκεκριμένα συστήματα αξιολόγησης, τα οποία θα βελτιώσουν την οργάνωση και τις παρεχόμενες υπηρεσίες των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και των ΚΠΕ και γενικότερα θα τα καταστήσουν περισσότερο αποδοτικά. Η πορεία ανάπτυξης του συστήματος είναι η ακόλουθη:

- Σχεδιασμός του γενικού πλαισίου του συστήματος αξιολόγησης. Το γενικό αυτό πλαίσιο μπορεί να είναι κοινό για τις δύο δομές. Σε κάθε περίπτωση το πλαίσιο αυτό θα πρέπει να σχεδιασθεί σε συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ και τις αντίστοιχες υπηρεσίες του (π.χ ΣΕΠΕΔ).
- Προσαρμογή του γενικού συστήματος στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και των ΚΠΕ.
- Εξειδίκευση του γενικού σχεδίου για 10 Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και 10 ΚΠΕ.
- Πιλοτική εφαρμογή του συστήματος στα 10 Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και τα 10 ΚΠΕ και βελτίωσή του.
- Διερεύνηση της δυνατότητας και της σκοπιμότητας για πιστοποίηση των συγκεκριμένων Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και των ΚΠΕ από φορείς πιστοποίησης σύμφωνα με πρότυπα διαδικασιών ποιότητας και περιβαλλοντικής διαχείρισης.
- Επέκταση και προσαρμογή του συστήματος αξιολόγησης σε όλα τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και ΚΠΕ.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

Σχεδιασμός και ανάπτυξη συστήματος αξιολόγησης για τα Γραφεία Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και τα ΚΠΕ που θα περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές δράσεις που αναπτύσσουν, τις διαδικασίες που ακολουθούν και τις υποδομές που διαθέτουν.

4.5. Η έρευνα στην ΠΕ/ΕΑΑ

Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (Υ.Α. Γ7/60991/19.6.2006), η έρευνα, το αντικείμενο της οποίας ορίζεται ότι θα πρέπει να αφορά σε θέματα περιβάλλοντος και ΠΕ, περιλαμβάνεται στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών που αποσπώνται στα ΚΠΕ. Η έρευνα δεν περιλαμβάνεται στις αρμοδιότητες των Υπευθύνων ΠΕ, οι οποίοι ωστόσο, στο γενικότερο πλαίσιο συνεργασίας τους με τα ΚΠΕ, μπορεί να συμμετέχουν και σε έρευνες που διεξάγονται σε αυτά. Όπως αναλύθηκε και στην Ενότητα 3.2.3.8 της παρούσας, η δυνατότητα έρευνας που παρέχεται κατά τα προαναφερθέντα, παραμένει σχεδόν ανενεργή.

Στο ΕΠΕΑΕΚ II, στο πλαίσιο του Μέτρου 2.6 ια, ιβ, ιγ, δεν δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην έρευνα στην ΠΕ, καθώς τα αντικείμενα που κυρίως προωθήθηκαν κάλυπταν κατά κύριο λόγο θέματα περιβάλλοντος και οικολογίας. Το στοιχείο αυτό δεν συμβάλλει στη σύνδεση της έρευνας για την ΠΕ με έναν αυθεντικά εκπαιδευτικό προβληματισμό και στην προοπτική αξιοποίησής της στην προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών συνυφασμένων με την ΕΑΑ.

Σήμερα περισσότερο από ποτέ, η έρευνα στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ θεωρείται ως ιδιαίτερα σημαντική για την προώθησή της. Στο τελικό κείμενο της στρατηγικής για την ΕΑΑ που συμφωνήθηκε στη Διάσκεψη Κορυφής στο Βίλνιους της Λιθουανίας (17-18 Μαρτίου 2005) και την οποία συνυπέγραψαν Υπουργοί Παιδείας και Περιβάλλοντος των χωρών της UNECE (μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα), γίνεται αναφορά στην ανάγκη ενίσχυσης της έρευνας σε σχέση με σειρά θεματικών πεδίων στο πλαίσιο της ΕΑΑ. Σε πολλά σημεία αυτού του κειμένου αναφέρεται ότι η έρευνα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της προσπάθειας για την ανάπτυξη και προώθηση της ΕΑΑ (παράγραφοι 41, 58, 59, 60), «Υπάρχει ανάγκη για δραστηριότητες έρευνας και ανάπτυξης σε διάφορα πεδία της ΕΑΑ, όπως για αποτελεσματικές μεθόδους μάθησης, για εργαλεία αξιολόγησης, για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών, την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολείο. Η έρευνα πρέπει να προσφέρει μια συνεχή βάση για την ανάπτυξη της ΕΑΑ». (CEP/AC.13/2005/3/Rev.1).

Όπως, πάλι, επισημαίνεται στην έκθεση που συνέταξε η επιτροπή για την ΕΑΑ στην 6^η Διάσκεψη της UNECE στο Βελιγράδι της Σερβίας (10-12 Οκτωβρίου 2007), η έρευνα στην ΕΑΑ δεν έχει αναπτυχθεί ικανοποιητικά. Για παράδειγμα, στην ίδια έκθεση τονίζεται ότι: «Υπάρχει σημαντικό κενό στην έρευνα στο πεδίο της ΕΑΑ και τα αποτελέσματα τόσο της τρέχουσας όσο και της παλαιότερης έρευνας είναι διάσπαρτα και υποχρησιμοποιούνται. Υπάρχει ανάγκη για ενδιάμεσες πλατφόρμες που θα μπορούσαν να προωθήσουν την έρευνα στην ΕΑΑ, αφενός με τη διατύπωση ερωτημάτων σχετικά με τις πολιτικές και την πρακτική υλοποίησής της, αφετέρου συνθέτοντας και διεξάγοντας από κοινού έρευνες με ένα τρόπο που είναι προσβάσιμος και χρήσιμος τόσο σε αυτούς που διαμορφώνουν πολιτικές όσο και σε εκείνους που ασχολούνται με την εκπαιδευτική πράξη». (ECE/CEP/AC.13/2007/2, σελ. 19).

Από τα όλα παραπάνω καθίσταται φανερό ότι, στο πλαίσιο της χάραξης της στρατηγικής για την προώθηση της ΕΑΑ, η έρευνα στο πεδίο αυτό θα πρέπει να έχει αναπτυξιακό και συνεχή χαρακτήρα, ώστε τα αποτελέσματά της να έχουν εφαρμογή στην πράξη. Ο αναπτυξιακός χαρακτήρας άλλωστε είναι σύμφυτος με την ίδια την ΕΑΑ, μια εκπαίδευση που διαρκώς εξελίσσεται, καθώς συνδιαμορφώνεται από τις αλλαγές που συμβαίνουν στο περιβάλλον, στην κοινωνία και στην εκπαίδευση. Έτσι, και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί που προάγουν την ΕΑΑ, με τις διαδικασίες που ακολουθούν θα πρέπει να θέτουν σε μια βάση συνεχούς επαναξιολόγησης τις θεωρίες και τις πρακτικές που προτείνουν και εφαρμόζουν (Fien & Tilbury 2002). Μέσα από αυτή την προοπτική, ο σύγχρονος πολίτης και συνεπώς και ο εκπαιδευτικός, σε μια κοινωνία που επενδύει στην αειφορική προοπτική, θα πρέπει να είναι ταυτόχρονα «ερευνητής», πολιτικό ον και ενεργός παράγοντας στη λήψη αποφάσεων και στην υλοποίηση δράσεων.

Σύμφωνα με όσα αναπτύχθηκαν προηγουμένως, σε σχέση με τα προγράμματα έρευνας που είναι απαραίτητα να υλοποιηθούν στο «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013», προτείνεται:

- να προτάσσουν την εκπαιδευτική έρευνα στην ΠΕ/ΕΑΑ, καθώς η έρευνα για το περιβάλλον, την οικολογία, τις φυσικές ή τις περιβαλλοντικές επιστήμες είναι δυνατό να καλύπτεται από άλλα Επιχειρησιακά Προγράμματα,
- να είναι αναπτυξιακού χαρακτήρα και να έχουν εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη,

- να απαιτούν τη συνέργια και να καλούν σε συνεργασία όσο το δυνατόν περισσότερους εκπρόσωπους του τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού/ερευνητικού δυναμικού της χώρας που δραστηριοποιούνται στο επιστημονικό πεδίο της ΠΕ/ΕΑΑ, εκπρόσωπους του εκπαιδευτικού κόσμου (μαθητές, εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης), ερευνητές στους τομείς του περιβάλλοντος και των φυσικών επιστημών, φορείς της τοπικής κοινωνίας, ΜΚΟ κ.ά.

Στο πλαίσιο των προτεινόμενων προγραμμάτων έρευνας θα πρέπει να επιδιώκεται οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη των Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑΑ και των ΚΠΕ που εμπλέκονται, να κατανοήσουν τη σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας και τους τρόπους αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική πρακτική. Μέσα από τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να τους δοθούν ευκαιρίες να εμπλακούν σε ερευνητικές διαδικασίες που έχουν ουσιαστικό νόημα και αξία για το αντικείμενο της εργασίας τους. Επιπλέον, τα προγράμματα αυτά θα λειτουργήσουν και ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που θα τους επιτρέψει να κατανοούν καλύτερα, να παρεμβαίνουν δημιουργικά και να προωθούν αποτελεσματικά καινοτομίες στον εκπαιδευτικό χώρο.

Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται η έρευνα για την ΠΕ/ΕΑΑ να δώσει έμφαση στην εκπόνηση ενός ερευνητικού προγράμματος, κύριος στόχος του οποίου θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη του «αιεφόρου³ σχολείου» ως οργανισμού μάθησης. Παράλληλα, προτείνονται και σειρά ερευνών μικρότερης εμβέλειας, οι οποίες θα δρουν συμπληρωματικά και θα συμβάλλουν με τη σειρά τους στην ανάπτυξη του «αιεφόρου σχολείου» και άλλων πεδίων που άπτονται της ΠΕ/ΕΑΑ.

Α. Ερευνητικό πρόγραμμα με θέμα το «αιεφόρο σχολείο»

Το «αιεφόρο σχολείο» δεν είναι απλή υπόθεση ούτε υπάρχει συγκεκριμένη συνταγή για τη δημιουργία του, από τη στιγμή που στην ουσία αφορά σε σειρά από αλλαγές στην αντίληψη του σχολείου σε πολλά επίπεδα, όπως στις υπάρχουσες σχέσεις μεταξύ όλων των παραγόντων του σχολείου, στις σχέσεις με την κοινότητα, στους ρόλους των μελών της σχολικής κοινότητας, στο περιεχόμενο του προγράμματος, στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης κ.ά.

Χρειάζεται να διερευνηθούν και να σταθμισθούν πολλοί παράγοντες, προκειμένου να μην καταλήξει το όλο εγχείρημα σε αποτυχία. Ένας πρώτος παράγοντας είναι ότι στα κεντρικά σχεδιασμένα και ελεγχόμενα εκπαιδευτικά συστήματα, στα οποία ανήκει και αυτό της Ελλάδας, υπάρχουν μικρά περιθώρια για ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα και δεν είναι εξοικειωμένοι να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, όπως να επιχειρούν παρεμβάσεις και αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αντίστοιχα, τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία συντελούνται οι μαθησιακές διαδικασίες είναι στις περισσότερες των περιπτώσεων φτωχά σε σχέση με τις προσφερόμενες ευκαιρίες και δυνατότητες για προσωπική κατανόηση σύνθετων εννοιών και πολυδιάστατων φαινομένων, όπως επίσης για την ανάπτυξη κρίσιμων στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων. Δεν υπάρχει επίσης καμία σχεδόν παράδοση στην ανάπτυξη πνεύματος συλλογικότητας εντός της τάξης και του σχολείου όσο και συνεργασιών με φορείς και παράγοντες εκτός σχολείου. Ακόμα και η συνεργασία με τους γονείς σε εκπαιδευτικά θέματα είναι δύσκολη, καθώς οι γονείς τηρούν ενίοτε επικριτική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς και εκείνοι με τη σειρά τους αποφεύγουν τις ουσιαστικές συνεργασίες.

³ Όπως προαναφέρθηκε, η χρήση του όρου «αιεφόρο» είναι διασταλτική.

Επιπλέον, υπάρχουν εμπόδια που σχετίζονται με το ίδιο το περιβάλλον του σχολείου και την οικονομική του αυτονομία για τις περιπτώσεις που απαιτείται ή αποφασίζεται να γίνουν κάποιες έστω και μικρές παρεμβάσεις. Χρειάζεται επομένως να εντοπισθούν, σε συνεργασία με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές οι διάφορες δυσκολίες και οι ανασταλτικοί παράγοντες που εμποδίζουν την πορεία προς αυτές τις αλλαγές και να αναπτυχθούν στρατηγικές και εργαλεία προκειμένου να ξεπεραστούν.

Για όλα τα παραπάνω καθίσταται αναγκαίο η ανάπτυξη του «αιφόρου σχολείου» να αποτελέσει αντικείμενο συμμετοχικής έρευνας στην οποία, πέρα από τους εξωτερικούς ερευνητές, ουσιαστικό ρόλο θα έχουν όλοι οι συντελεστές της σχολικής κοινότητας καθώς και οι παράγοντες της ευρύτερης τοπικής κοινότητας.

Σκοπός του προγράμματος

Το προτεινόμενο ερευνητικό πρόγραμμα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των δυνατοτήτων ανάπτυξης κοινοτήτων μάθησης, με κοινό όραμα την προώθηση της αειφορίας στο σχολείο και στην κοινωνία και την προώθηση του «αιφόρου σχολείου». Ένα τέτοιο εγχείρημα κρίνεται σημαντικό όχι μόνο για την ΕΑΑ αλλά και για την εκπαίδευση γενικότερα, καθώς θα αποτελέσει παράδειγμα για γενικότερες αλλαγές στην παραδοσιακή αντίληψη του σχολείου και θα διαμορφώσει ένα κλίμα συνεργασίας που θεωρείται αναγκαίο για την ανάπτυξη και προώθηση των καινοτομιών που απαιτούν οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, προκειμένου η εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις τρέχουσες και τις μελλοντικές κοινωνικές συνθήκες.

Χρονοδιάγραμμα

Προτείνεται ένα ενιαίο ερευνητικό πρόγραμμα τετραετούς διάρκειας, το οποίο θα εξελιχθεί σε δύο φάσεις, διετούς διάρκειας η καθεμία.

Η πρώτη φάση θα είναι πιλοτική και θα έχει διερευνητικό χαρακτήρα, με σκοπό να μελετηθούν κατά κύριο λόγο οι παράγοντες που συμβάλλουν ή αναστέλλουν την ανάπτυξη «αιφόρων σχολείων» στην χώρα μας.

Η δεύτερη φάση θα αφορά στη συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων σχολείων σε μια κοινή ερευνητική και αυτοεξελεγκτική πορεία προς την κατεύθυνση του «αιφόρου σχολείου».

Άξονες του προγράμματος

Η έρευνα θα συγκροτείται από μικρότερες ερευνητικές δράσεις σε επιμέρους θεματικά πεδία, που όλες τους και από κοινού θα συνεισφέρουν σε μια σφαιρική αναπτυξιακή προσέγγιση του σχολείου ως αειφόρου μαθησιακού οργανισμού. Το γεγονός ότι θα είναι πολυεπίπεδη δεν εγκυμονεί τη διάσπαση αλλά επιβάλλει τη σύγκλιση, στοιχείο που επιτυγχάνεται μέσα από το ενιαίο της έρευνας και μέσα από τον κεντρικό συντονισμό της από έναν κοινό φορέα υλοποίησης. Οι βασικοί άξονες του ερευνητικού προγράμματος προτείνεται να είναι οι ακόλουθοι:

- Ανάπτυξη της μεθόδου έρευνας (προτείνεται να χρησιμοποιηθεί συνδυασμός μεθοδολογικών προσεγγίσεων με έμφαση εκείνη της έρευνας δράσης).
- Διαμόρφωση κριτηρίων για την επιλογή των σχολείων που θα συμμετέχουν στην έρευνα.
- «Πλαισιωμένη» επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Εντοπισμός των παραγόντων που συντελούν ή αναστέλλουν την ανάπτυξη του σχολείου ως αειφόρου εκπαιδευτικού οργανισμού.
- Ανάπτυξη καινοτόμων προσεγγίσεων, εργαλείων και καλών πρακτικών «αιφόρων σχολείων» με τη συνεργασία της σχολικής και εξωσχολικής κοινότητας.

- Διαμόρφωση συστήματος υποστήριξης των σχολείων κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του ερευνητικού προγράμματος και δικτυακών εργαλείων συμμετοχής και επικοινωνίας στις κοινότητες μάθησης.
- Διαμόρφωση συστήματος αξιολόγησης της πορείας εξέλιξης του προγράμματος.

Β) Ενσωμάτωση της ΕΑΑ στα προγράμματα σπουδών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Προτείνεται η υλοποίηση ερευνών που να αφορούν στην εξέταση της υφιστάμενης κατάστασης και των δυνατοτήτων ανάπτυξης στρατηγικών για την ενσωμάτωση της ΕΑΑ στα προγράμματα σπουδών Τμημάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας, όπως επίσης στην κατάρτιση συγκεκριμένου πλαισίου προτεινόμενων παρεμβάσεων (τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και μεθόδου) και στη δοκιμαστική εφαρμογή και αξιολόγηση συγκεκριμένων δράσεων με βάση το πλαίσιο αυτό. Οι έρευνες αυτές θα πρέπει κατά προτεραιότητα να στοχεύουν στην αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών των Τμημάτων εκείνων των οποίων οι απόφοιτοι θα έχουν τη δυνατότητα να απασχοληθούν στην εκπαίδευση, και σε δεύτερη φάση και Τμημάτων των οποίων οι απόφοιτοι ακολουθούν άλλα επαγγέλματα.

Γ) Ανάπτυξη και αξιολόγηση καινοτομικών διδακτικών προσεγγίσεων και εργαλείων στην ΕΑΑ, ιδιαίτερα σε σχέση με την κατανόηση εννοιών, τη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων που προωθεί η ΕΑΑ

Προτείνεται η υλοποίηση ερευνών σχετικών με τον σχεδιασμό, την ερευνητική δοκιμαστική εφαρμογή και την αξιολόγηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και εργαλείων μάθησης, που να επιτρέπουν τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών περιβαλλόντων πλούσιων σε μαθησιακές ευκαιρίες για την ανάπτυξη πολλαπλών και εναλλακτικών αναπαραστάσεων, την εμπλοκή των μαθητών σε δράσεις με προσωπική σημασία για τους ίδιους, αλλά και με δυνατότητες ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης και ικανότητας, τη μύησή τους στο διάλογο, τη διασαφήνιση θέσεων, στάσεων και αξιών και την ανάπτυξη επιχειρημάτων, και γενικότερα μαθησιακών διαδικασιών που να ευνοούν και να καλλιεργούν την προσωπική συνειδητοποίηση των μαθητών, τη συμμετοχή τους σε συλλογικότητες και την ετοιμότητά τους για δράση.

Δ) Αξιολόγηση και αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την ΕΑΑ

Προτείνεται η υλοποίηση ερευνών που να αφορούν στην αξιολόγηση των ισχυόντων Αναλυτικών Προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με το είδος και το πλήθος των δυνατοτήτων που προσφέρουν προς την κατεύθυνση της ΕΑΑ, καθώς επίσης και σε έναν επανασχεδιασμό και αναμόρφωση των προγραμμάτων αυτών, με βάση την προβληματική, τους στόχους και το πλαίσιο αρχών της ΕΑΑ.

Ε) Αξιολόγηση τρεχουσών δράσεων και ανάπτυξη νέων ευκαιριών στο πλαίσιο της μη τυπικής ΕΑΑ

Προτείνεται η υλοποίηση ερευνών που να αφορούν στην αξιολόγηση των ήδη προσφερόμενων δράσεων και προγραμμάτων φορέων που δραστηριοποιούνται στο χώρο της μη τυπικής ΠΕ/ΕΑΑ (όπως π.χ. ΜΚΟ, ιδρύματα, κ.ά), όπως επίσης διερεύνηση των ευκαιριών και δυνατοτήτων ανάπτυξης του συγκεκριμένου πεδίου σε

επίπεδο νέων μορφών τέτοιων παρεμβάσεων, διαφορετικών ομάδων πληθυσμού-στόχου, αποτελεσματικών διδακτικών προσεγγίσεων και εργαλείων, κ.ά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ali Khan, S. (1996). A vision of a 21st-century community learning centre. In: J. Huckle & S. Sterling (eds), *Education for Sustainability* (pp. 222-227). London: Earthscan
- Baines, J. (1986). Learning to live on Planet Earth. *Environmental Education and Information*, 5(1): 6-12.
- Βασάλα & Μότσιος (2007). Η Εισαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Συμβατικά ή Εξ Αποστάσεως Προγράμματα;. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 11:12-20.
- Barbier E.B., and A. Markandya (1990). The conditions for achieving environmentally sustainable development. *European Economic Review* 34: 659-669.
- Bartelmus, P. Stahmer, C. and Van Tongeren, J (1989). SNA framework for integrated environmental and economic accounting. Paper presented at the International Association for Research in Income and Wealth Conference, Lahnstein, W. Germany, August 1989 (manuscript).
- Basch, C.E. (1987). Focus group interview: an underutilized research technique for improving theory and practice in health education. *Health Education Quarterly*, 14(4): 411-448.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας* (Α.-Β. Ρήγα, επιμελήτρια έκδοσης). Αθήνα: Gutenberg (έτος πρωτότυπης έκδοσης 1993).
- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner.
- Bledsoe, K.L. and Graham, J.A. (2005). The use of multiple evaluation approaches in program evaluation, *American Journal of Evaluation*, 26(3): 302-319.
- Γερμανός, Δ. (2003). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Chatzifotiou, A., Liarakou, Z., Daskolia, M. (2006). 'Environment' and 'Sustainable Development': Investigating the Content and Social Dimension of Two Central Environmental Education Concepts among University Students. In: the Electronic Conference Proceedings of the 5th Global Conference "*Environmental Justice and Global Citizenship*". <http://www.inter-disciplinary.net/ptb/ejgc/ejgc5/s8.html>
- Chung, R.G. (1991). *Inservice training for incorporating environmental education into the industrial/vocational education system at the secondary education level in Taiwan the R.O.C*. Unpublished Ph.D. thesis, Iowa State University.
- Cohen, L. and Manion, L. (1980). *Research Methods in Education*. London: Croom Helm.
- Δασκολιά, Μ.-Κ. (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Δασκολιά, Μ. & Λιαράκου, Γ. (2006). Διερευνώντας την έννοια της αειφορίας. Αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών και φοιτητών. Ανακοίνωση στη Διεθνή Επιστημονική Συνάντηση "*Εκπαίδευση για την Αειφορία: ερευνητικές διαστάσεις*". Αθήνα, 19-20 Μαΐου 2006. Κέντρο Έρευνας, Μελέτης και Εφαρμογών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

- Δασκολιά, Μ. & Χατζηφωτίου, Α. (2007). Η πολυσημία των εννοιών και ο πλουραλισμός των απόψεων στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και φοιτητών (επιστ. επιμέλεια: Μ. Δασκολιά). Κέντρο Έρευνας, Μελέτης και Εφαρμογών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Σειρά Επιστημονικών Εκδόσεων, τεύχος 1. ΚΕΜΕΠΕ: Αθήνα.
- Denzin, N. (1970). Strategies of multiple triangulation. In: N. Denzin (ed.), *The research act in sociology: a theoretical introduction to sociological method*, (pp. 297-313). New York: McGraw-Hill.
- Eaker R., DuFour R. and DuFour R (2002). *Getting Started: Reculturing Schools to become Professional Learning Communities*. Indiana USA: National Education Service.
- Eaker R., DuFour R. and DuFour R. (2002). *Getting Started: Reculturing Schools to become Professional Learning Communities*. Indiana USA: National Education Service.
- Elliot, J. 1999, Sustainable Society and Environmental Education: future perspectives and demands for the education system. *Cambridge Journal of Education*, 29(3): 325-340.
- Φέρμελη, Γ. & Βαβούρη, Α (1999). Οι Νέες Τεχνολογίες ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σελ. 221-225
- Fife-Schaw, C. (1995). Questionnaire Design. In: G.M. Breakwell, S. Hammond and C. Fife-Shaw (eds), *Research Methods in Psychology* (pp. 174-193). London: Sage.
- Fien, J. (ed.) (1993). *Environmental Education: A Pathway to Sustainability*. Geelong: Deakin University Press.
- Fien, J. & Tilbury, D. (2002). The Global Challenge of Sustainability. In: D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien & D. Schreuder (eds), *Education and Sustainability. Responding to the Global Challenge* (pp.1-12). Gland: IUCN.
- Flogaitis E., Liarakou G. and Daskolia M. (2005). Criteria for Eco-School Development. The National Report of Greece. In: Mayer, M. & Mogensen, F. *Criteria for Eco-School Development*, ENSI, Vienna.
- Friends of Nature (1992). Readings on sustainable development. Athens.
- Φλογαΐτη Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Φλογαΐτη, Ε.(επιμ.) (2003). *Περιβαλλοντικός Γραμματισμός. Πρόγραμμα σπουδών – εκπαιδευτικό υλικό*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ), Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ΓΓΕΕ.
- Φλογαΐτη, Ε. & Δασκολιά Μ. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα αειφόρο μέλλον. Στο: Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος* (σσ. 281-302). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gayford, C. (2002). Controversial environmental issues: a case study for the professional development of science teachers. *International Journal of Science Education*, 24(11): 1191-1200.
- Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4: 339-351.

- Gregersen H.M., and A.L. Lundgren (1989). Linking monitoring and assessment to sustainable development. Working paper 2. Forestry for Sustainable Development Program, University of Minnesota, 09-1989.
- Hall, G. and Hord, S. (2006). *Implementing Change*. USA: Allyn and Bacon.
- Ham, S., Langseth, R., Fazio, J. (1985). Back to Definitions in Environmental Education: The Case of Inland Northwest Camps. *Journal of Environmental Education*, 16(4): 11-15.
- Hargreaves & Fullam M. (1993). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή) Αθήνα: Πατάκης.
- Huckle, J. (1996). Realizing Sustainability in Changing Times. In J. Huckle and S. Sterling (eds) *Education for Sustainability*, London: Earthscan.
- IUCN, UNEP, WWF (1991) *Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living* Gland, Switzerland: IUCN/UNEP/WWF.
- Kimble, C. & Hildreth, P (2008). *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators*. Information Age Publishing.
- King, J., Morris, L.L., & Fitz-Gibbon, J.T. (1987). *How to measure program implementation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kitzinger J. (1995). Introducing focus groups, *British Medical Journal*, 311: 299-302.
- Lave J & Wenger E (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press
- Κούκουρας Α., Μαργαρίτα Αριανούτσου και Π.Α. Γεράκης (1986). Λεξικό οικολογικών και συναφών όρων. Εκδόσεις Γαρταγάνη, Θεσσαλονίκη.
- Λέκκας, Θ., Κολοκυθάς, Γ., Καζαντζή, Αρ., Καΐλα, Μ., Γαρδίκης, Δ. (2005). Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Παρουσίαση της Πορείας Υλοποίησης του Έργου τα Σχολικά Έτη 2002-03 & 2003-04. Στο: Θ. Λέκκας (επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Ισθμός Κορίνθου.
- Liarakou, G. & Flogaitis, E. (1999), Why Education for Sustainability Now. In: K. Webster (ed) *Education for Sustainability. A Teacher Development Model*. Unit E1. London: Field Studies Council.
- Liarakou, G. and Flogaitis, E. (2000-01). Quelle évaluation pour quelle Education relative à l'environnement, *Education Relative à l'environnement: Regards-Recherches-Reflexions*, 2: 13-30.
- Λιαράκου, Γ. (2006). Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο 'Ιστορικές Διαστάσεις του Περιβάλλοντος στην Ελλάδα', CURAP/CNRS, ΚΕΜΕΠΕ/ΤΕΑΠΗ, ΕΣΕΗ, 14-15 Απριλίου, Αθήνα.
- Λιαράκου, Γ. και Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*, Αθήνα: Νήσος
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.
- MacGilchrist, B. Myers, K. and Reed J. (2004). *The intelligent school*. Sage
- Manning E.W (1990). Presidential address: sustainable development, the challenge. *The Canadian Geographer* 4: 290-302.
- Margoluis R. and Salafsky N. (1998). *Measures of success: Designing, managing and monitoring conservation and development projects*. Washington, DC: Island Press.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (1989). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park: Sage.

- Millward, L.J. (1995). Focus Groups. In: G.M. Breakwell, S. Hammond and C. Fife-Shaw (eds), *Research Methods in Psychology* (pp. 274-292). London: Sage.
- Moore, G.T. (1987). The physical environment and cognitive development in child care centers. In C. Weinstein & T.C. David (eds) *Spaces for Children* (pp. 41-72). New York: Plenum Press.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Group as qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nijkamp P., C.J.M. van de Bergh, and F.J. Soeteman (1991). Regional sustainable development and natural resource use. Proceedings of the World Bank Annual Conference on Development Economics 1990.
- Norland E., Marcinkoski T. (2004). *Using logic modelling to design your program's evaluation*. Biloxi, MS: Professional Development Session at the North's American Association for Environmental Education's Annual Conference.
- Ντάφης, Σπύρος (1994). Αειφορία και αειφορική ανάπτυξη. ΑΜΦΙΒΙΟΝ 7.
- Παπαδημητρίου, Β. (1995). Περιβαλλοντικά κέντρα και περιβαλλοντική εκπαίδευση *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθείω.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993α). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος Α'. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993β). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος Β'. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Patton, M.Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Pearce. D.W., E.B. Barbier and A. Markandya (1988). Sustainable development and cost-benefit analysis. LEEC Paper 88-03 (London Environmental Economics Centre).
- Posch, P. (1990). New strategies for Environmental Education. *Streetwise*, 4: 28-31.
- Posch, P. (1998). The ecologisation of schools and its implications for educational policy. In: J. Elliot (dir), *Environmental Education: on the way to a sustainable future*. Report on Linz International Conference. Vienna: ENSI.
- Posch, P. (1999). The ecologisation of schools and its implications for educational policy. *Cambridge Journal of Education*, 29(3): 340-348.
- Powell R., Stern M., Ardoin N. (2006). A Sustainable Evaluation Framework and its Application, *Applied Environmental Education and Communication*, 5: 231-241.
- Rauch, F. (2002). The potential of education for sustainable development for reform in schools, *Environmental Education Research*, 8(1): 43-51
- Redclift M (1991). The multiple dimensions of sustainable development. Paper at the Annual Conference of the Geographical Association 19-04-1990, London.
- Rees, W. (1990). The Ecology of Sustainable Development. *The Ecologist* 20(1): 18-23.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal: Guérin, Paris: Eska.

- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Simmons, D. (1986). What students gain from the resident Environmental Education experience: The teacher's perspective. *Environmental Education and Information*, 5(4): 219-230.
- Simmons, D. (1988). The teachers' perspective of the resident EE experience. *Journal of Environmental Education*, 19(2): 35-42.
- Simmons, D. (1991). Are we meeting the goal of responsible environmental behaviour? An examination of Nature and Environmental Education Center Goals. *Journal of Environmental Education*, 22(3): 16-21.
- Smith, B. (1986). The role and organization of Nature Centers in the United States. *Environmental Education and Information*, 5(2): 58-61.
- Sterling, S. (1996). Education in change. In: J. Huckle & S. Sterling (eds), *Education for Sustainability* (pp. 18-39). London: Earthscan.
- Steve Van Matre. (1990). *Earth Education a new beginning*. The Institute for Earth Education.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2): 195-211.
- Tilbury, D. & Wortman, D. (2004). *Engaging People in Sustainability*. Gland, Cambridge: IUCN.
- Turner R.K. (1989). Pluralism in environmental economics: a survey of the sustainable economic development campaign. Paper presented at Economics and Rural Environment Symposium at the Annual Conference, Manchester, 04-1988.
- UNCED (1992). *Agenda 21: Programme of Action for Sustainable Development, Rio Declaration on Environment and Development*. UNCED. Rio de Janeiro, Brazil
- UNECE (2003). Statement on Education for Sustainable Development by the UNECE Ministers of the Environment. Fifth Ministerial Conference 'Environment for Europe', May 2003, Kiev.
- UNESCO (1997). *Declaration of Thessaloniki* (Θεσσαλονίκη, 8-12 Δεκεμβρίου).
- UNESCO (1976). The Belgrade Charter. *Connect*, 1(1): 1-3.
- UNESCO (2004) United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-14.
- UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme. Draft, January 2005, Paris*.
- UNESCO. (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi (USSR), 14-26 October 1977: Final Report*.
- Vaughn S., Schumm J.S., Sinagub J. (1996). *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. London: Sage.
- WCED (World Commission on Environment and Development), (1987). *Our Common Future*, (Oxford, Oxford University Press).
- Weinstein C. & David T.C. (1987) The Built Environment and the Children's Development. In C. Weinstein & T.C. David (eds) *Spaces for Children* (pp. 3-18). New York: Plenum Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ευρήματα ποιοτικής έρευνας από:

A. Τις εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις (focus groups) με τους Υπεύθυνους ΠΕ και τις ατομικές συνεντεύξεις με στελέχη ΠΕ

B. Τις εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις (focus groups) με στελέχη των ΚΠΕ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Ερωτηματολόγιο και αποτελέσματα στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων ποσοτικής έρευνας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Διδακτικό προσωπικό και μαθητικός πληθυσμός ανά Περιφέρεια και Νομό της Ελλάδας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Συγκεντρωτικά αναλυτικά στοιχεία των ΚΠΕ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των ΚΠΕ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: Τα θεματικά δίκτυα των ΚΠΕ