



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



ΤΜΗΜΑ ΙΑΤΡΙΚΗΣ



ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«Ανιχνεύοντας όψεις της εταιρικής στη λειτουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης
για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Η περίπτωση της Ηπείρου»**

Θωμάς Λώλης, Α.Μ. 47

Επιβλέπων Καθηγητής : Κωνσταντίνος Γαβριλάκης

Ιωάννινα, Μάρτιος 2024

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr)

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

1. Κωνσταντίνος Γαβριλάκης, Αν. Καθηγητής ΠΤΔΕ, Επιβλέπων
2. Αικατερίνη Πλακίτση, Πρόεδρος ΔΠΜΣ, Καθηγήτρια ΠΤΝ
3. Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής ΠΤΝ

στη μνήμη του Γιάννη Καριοφύλλη

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποσκοπεί στο να φωτίσει όψεις της εταιρικότητας στον τρόπο λειτουργίας των Κέντρων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΚΕΠΕΑ) της Ηπείρου. Το ερευνητικό ερώτημα που καλούμαστε να απαντήσουμε είναι αν και πώς εκφράζεται η εταιρικότητα: α. ως ικανότητα συλλογικής δράσης των Υπευθύνων και των μελών των Παιδαγωγικών Ομάδων (ΠΟ) των ΚΕΠΕΑ και β. ως πρακτική, όπως αυτή αποτυπώνεται στις δράσεις και τις κοινωνικές σχέσεις εντός και εκτός των Κέντρων. Στην έρευνα συμμετείχαν οι τρεις Υπεύθυνοι των ΚΕΠΕΑ Κόνιτσας, Φιλιατών και Φιλιππιάδας, η Υπεύθυνη του ΚΕΠΕΑ Πραμάντων και οχτώ ακόμη εκπαιδευτικοί, πέντε άνδρες και τρεις γυναίκες, που ανά δύο στελέχωναν τις ΠΟ των Κέντρων κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2023 – 2024. Για τη διερεύνηση του πρώτου σκέλους του ερευνητικού μας ερωτήματος επιλέχθηκε ως μέθοδος η έρευνα επισκόπησης, με εργαλείο συλλογής δεδομένων ένα ερωτηματολόγιο που αποτελεί μετασχηματισμό και προσαρμογή τμήματος του *ευρωπαϊκού πλαισίου ικανοτήτων βιωσιμότητας GreenComp*. Για το δεύτερο σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος επιλέχθηκε ο σχεδιασμός και διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων. Από τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, αναπτύσσουν ατομικά σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό την ικανότητα ανάληψης συλλογικής δράσης. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί, εν μέρει, με τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης των συνεντεύξεων, καθώς, αναφορικά με τις σχέσεις εντός ΚΕΠΕΑ, στις περισσότερες περιπτώσεις η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των Κέντρων παίρνει τη μορφή σύμπραξης και συλλογικής δράσης. Αντίθετα, σε ό,τι αφορά στις σχέσεις με την κοινότητα, είτε την εκπαιδευτική είτε την ευρύτερη κοινότητα, η συνεργασία περιορίζεται επί το πλείστον στην απλή ανταλλαγή πληροφοριών και πόρων - υλικών και άυλων - ενώ δεν λείπουν αναφορές για σχέσεις με αρνητικό πρόσημο. Ο μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών ανά ΚΕΠΕΑ που πήραν μέρος στην έρευνα και η εστίασή της σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική περιφέρεια αποτελεί έναν βασικό περιορισμό της, πλην όμως αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί ως πιλότος για τη διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών και τα ευρήματά τους να ληφθούν υπόψη από τα αρμόδια συντονιστικά όργανα κατά τον σχεδιασμό περιφερειακής εκπαιδευτικής πολιτικής για την ΕΠΑ.

Λέξεις κλειδιά : ΚΕΠΕΑ, ικανότητα συλλογικής δράσης, εταιρικότητα, συνεργασία, κοινότητα

ABSTRACT

This thesis aims to illuminate aspects of partnership in the way Education Centers for the Environment and Sustainability (ECES) of Epirus are operated. The survey question is whether and how partnership is expressed: a. as a collective action competence of the Heads and members of the pedagogical teams (PTs) of ECES and b. as a practice, as it is reflected in their actions and their internal and external social relations. The Heads of ECES of Konitsa, Pramanta, Filiates and Philippiada, and eight more educators, five males and three females, who staffed the Centers' PTs at the start of the 2023-2024 school year, participated in the survey. In order to investigate the first part of our survey question, a questionnaire, adapted to a part of the European sustainability competence framework GreenComp, was chosen as a data collection instrument, while for the second, semi-structured interviews were designed and conducted. The survey data show that the educators of the ECES of Epirus, according to their statements, develop the competence to undertake collective action as individuals, to a large or to a very large extent. This finding partially agrees with the results of the qualitative content analysis of the interviews, since, regarding the relations within ECES, in most cases the cooperation between the educators of the Centers is characterized by partnership and collective action. On the contrary, as far as the relations with the community are concerned, cooperation is mainly limited to the simple exchange of information and resources - material and non material - while there is no lack of reports for negative relations. The few in number educators per ECES who took part in the survey and its focus on a specific educational region is a key limitation. Though, it can be used as a pilot for conducting similar research. Their findings could be taken into account by the coordinating competent bodies when designing regional educational policy for Education for Environment and Sustainability (EES).

Key words: ECES, collective action competence, partnership, cooperation, community

Περιεχόμενα

	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
1.	ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
2.	ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	15
2.1.	Τα ΚΕΠΕΑ στην Ελλάδα – Ιστορικό και ορόσημα	15
2.2.	Από την ΠΕ στην ΕΠΑ – Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	31
2.3.	Επισκόπηση ερευνών για τα ΚΕΠΕΑ στην Ελλάδα	45
2.4.	Γενικός σκοπός και ερευνητικό ερώτημα	61
3.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	62
3.1.	Ερευνητική προσέγγιση και δεδομένα της έρευνας	62
3.2.	Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας	63
3.3.	Περιγραφή των ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων της έρευνας	64
3.4.	Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας	66
3.5.	Η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων της έρευνας	67
3.6.	Ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας	70
3.7.	Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας	71
4.	ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	73
4.1.	Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα	73
4.2.	Η εταιρικότητα ως ικανότητα των εκπαιδευτικών των ΚΕΠΕΑ	83
4.3.	Η εταιρικότητα στη λειτουργία των παιδαγωγικών ομάδων εντός ΚΕΠΕΑ	87
4.4.	Η εταιρικότητα ως πρακτική των ΚΕΠΕΑ στις σχέσεις τους με την ευρύτερη κοινότητα	93
4.4.1.	Η συνεργασία με την ευρύτερη των ΚΕΠΕΑ εκπαιδευτική κοινότητα	93
4.4.2.	Η συνεργασία με την ευρύτερη τοπική κοινότητα	116
5.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	128
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	140
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	155

1. Εισαγωγή

Το 2023 συμπληρώθηκαν τριάντα χρόνια από το έτος της ίδρυσης του ΚΠΕ Κλειτορίας, του πρώτου Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, του οποίου η έναρξη λειτουργίας σηματοδότησε την καθιέρωση ενός θεσμού που εξελίχθηκε σταδιακά σε ένα δίκτυο πενήντα οκτώ αποκεντρωμένων δημόσιων εκπαιδευτικών δομών του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΑ) με αντικείμενο την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία (ΕΠΑ), όπως υποδηλώνει και η μετονομασία τους από ΚΠΕ σε ΚΕΠΕΑ¹.

Ως ΕΠΑ θεωρείται η μετεξέλιξη και διεύρυνση της ΠΕ, η οποία μπολιάστηκε με την έννοια της αειφορίας τις τελευταίες δεκαετίες (Φλογαΐτη, Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2021: 11).

Παρόλο που η έννοια αειφόρος ή βιώσιμη ανάπτυξη διαμορφώθηκε ήδη από τη δεκαετία του 1970, κρατήθηκε στην αφάνεια για σχεδόν δύο δεκαετίες, εξαιτίας των στρατηγικών αναγκών του Ψυχρού Πολέμου και της περιόδου κρίσης χρέους που ακολούθησε, με συνέπεια, σαν όρος, να εμφανίζεται επίσημα και αδιάλειπτα στα διεθνή fora, σε συζητήσεις και έγγραφα από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και έπειτα (Brunel, 2007: 7, 23, 56-58).

Στις μέρες μας η αειφορία συμπυκνώνει ένα εξαιρετικά φιλόδοξο και μετασχηματιστικό όραμα το οποίο, σύμφωνα με τα Ηνωμένα Έθνη, αποκτά πρακτική υπόσταση μέσα από 17 Στόχους Αειφόρου Ανάπτυξης (ΣΑΑ) που πρέπει σταδιακά να εκπληρωθούν με σκοπό την επίλυση των σύγχρονων σοβαρών περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων. Ως αναπόσπαστο στοιχείο των στόχων αυτών - ιδίως του 4^{ου} ΣΑΑ για την Ποιοτική Εκπαίδευση – και κινητήριοι μοχλός για την επίτευξή τους, αναγνωρίζεται επίσημα η ΕΑΑ, η οποία θεωρείται ζωτικής σημασίας μέσο για τη δρομολόγηση της αειφορίας, αλλά και βασικό συστατικό της ποιοτικής εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης σε παγκόσμιο επίπεδο (United Nations Digital Library, 2018).

¹Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) μετατρέπονται σε Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΚΕΠΕΑ) με τον Νόμο 4823/2021 – ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021 και πιο συγκεκριμένα με τα άρθρα 18 και 19 αυτού. “Αποστολή και αρμοδιότητες των Κέντρων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία” (Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, 2020)

Επιπλέον, βασικές πολιτικές της ΕΕ, όπως για παράδειγμα η Πράσινη Συμφωνία¹, η Στρατηγική για τη Βιοποικιλότητα με ορίζοντα το 2030², η Ατζέντα Δεξιοτήτων³, το Ψήφισμα του Συμβουλίου για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης⁴ κ.ά., στο σύνολό τους, καταδεικνύουν τον ρόλο της ΕΑΑ στην ενδυνάμωση και την εμπλοκή των πολιτών στον στόχο της αειφορίας. Στη “Σύσταση του Συμβουλίου της ΕΕ σχετικά με τη μάθηση για την πράσινη μετάβαση και τη βιώσιμη ανάπτυξη” αναγνωρίζονται οι σχετικές προσπάθειες των κρατών – μελών της Ένωσης, πλην όμως θεωρείται αναγκαίο αυτές να συνεχιστούν και να ενταθούν (European Education Area, 2022).

Παρά τη σαφή πρόοδο και την αυξανόμενη προσοχή του κοινού και των επίσημων πολιτικών, η γνώση για την ΕΠΑ δεν έχει καταστεί δυνατό να αποτελέσει συστημικό συστατικό της πολιτικής για την εκπαίδευση στην ΕΕ, κάτι που, εν πολλοίς, οφείλεται στον μετασχηματιστικό της χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να έρχεται σε αντίθεση με την καθιερωμένη κουλτούρα και τις εγκαθιδρυμένες νόρμες της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής (Publications Office of the European Union, 2022: 9) και, επακόλουθα, να εντάσσεται με βραδείς ρυθμούς στα εκπαιδευτικά συστήματα (Huckle & Wals, 2015). Η δε Φλογαΐτη (2011α) θεωρεί ότι, καθώς η έννοια της αειφορίας δεν είναι ουδέτερη ιδεολογικά και κοινωνικά, αλλά είναι πολιτικά φορτισμένη, καθίσταται εξαιρετικά πολύπλοκη, γεγονός που δεν ευνοεί τις συναινέσεις για την χάραξη κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών.

Εξαίρεση σ’ αυτόν τον κανόνα δεν θα μπορούσε να αποτελέσει η Ελλάδα και οι σχετικές εκπαιδευτικές της πολιτικές για το περιβάλλον και την αειφορία, οι οποίες τείνουν να εστιάζουν κυρίως στον άξονα των ΚΕΠΕΑ, σε βαθμό που δίνεται η εντύπωση ότι σε αυτά έχει ανατεθεί η ΠΕ και η ΕΑΑ (Τίγκας και Φλογαΐτη, 2019: 52).

¹ Η Ευρωπαϊκή Πράσινη Συμφωνία είναι η στρατηγική της ΕΕ για την επίτευξη του στόχου της κλιματικής ουδετερότητας έως το 2050, υλοποιώντας τις δεσμεύσεις που αναλήφθηκαν στο πλαίσιο της συμφωνίας του Παρισιού (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο - Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2023).

² Η Στρατηγική επιδιώκει να θέσει τη βιοποικιλότητα της Ευρώπης σε πορεία ανάκαμψης έως το 2030 προς όφελος της φύσης, των ανθρώπων και του κλίματος μέσα από ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο δεσμεύσεων και δράσεων, ώστε να καταπολεμήσει τις βασικές αιτίες της απώλειας της βιοποικιλότητας (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2020)

³ Πρόκειται για πενταετές πλάνο προκειμένου ιδιώτες και επιχειρήσεις να βοηθηθούν ώστε να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν περισσότερες και καλύτερες ικανότητες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

⁴ Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης ενισχύει τη συνεργασία των κρατών μελών της ΕΕ στην προσπάθειά τους να οικοδομήσουν πιο ανθεκτικά και χωρίς αποκλεισμούς συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (European Education Area, 2020).

Είναι γεγονός ότι τα ΚΕΠΕΑ έχουν αναλάβει ένα μεγάλο μερίδιο στον τομέα της προώθησης της ΕΠΑ με το πεδίο των δραστηριοτήτων τους να είναι ευρύτατο καθώς περιλαμβάνει την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τη στήριξη των αντίστοιχων σχολικών προγραμμάτων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θεματικές για το περιβάλλον και την αειφορία, την παραγωγή εκπαιδευτικού – υποστηρικτικού υλικού, τη διοργάνωση εκδηλώσεων και δράσεων για το περιβάλλον και την αειφορία και για την τοπική κοινωνία, την προώθηση της έρευνας κ.ά. (Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, 2020).

Ως βασική τους αποστολή τίθεται: α) η υποστήριξη των σχολικών μονάδων σε θέματα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, με έμφαση στην οικολογία και την αειφόρο ανάπτυξη και β) η διασύνδεση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας, για τη διασφάλιση της αειφορικής διαχείρισης του περιβάλλοντος και την ανάδειξη βιώσιμων λύσεων στα τοπικά ζητήματα¹. Η διασύνδεση αυτή προϋποθέτει το άνοιγμα των ίδιων των ΚΕΠΕΑ στην κοινότητα που ανήκουν, κάτι που πρακτικά σημαίνει την από κοινού δρομολόγηση συνεργατικών σχεδιασμών και δράσεων οι οποίες στοχεύουν, πέρα από την ανάπτυξη της σχετικής μάθησης, στην ανάπτυξη όλων των εταίρων δηλαδή της εκπαιδευτικής κοινότητας, της τοπικής κοινωνίας, αλλά και των ΚΕΠΕΑ που ως δομές εκπαίδευσης, όπως άλλωστε και τα σχολεία, καλούνται να εκπαιδεύουν τους μαθητές και τις μαθήτριες ως *δυνάμει συμμετοχικούς και ενεργούς δημοκρατικούς πολίτες και αφετέρου να εξελιχθούν σε αειφόρους οργανισμούς μάθησης* (Φλογαΐτη, Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2021: 12)

Παρά τον σημαντικό ρόλο που έχουν αναλάβει να επιτελέσουν τα ΚΕΠΕΑ, παρατηρείται το οξύμωρο της σταδιακής υποβάθμισής τους, από τη στιγμή που παραμένουν εδώ και αρκετά χρόνια υποστελεχωμένα και υποχρηματοδοτούμενα, με αποτέλεσμα οι δράσεις τους να περιορίζονται, στις περισσότερες περιπτώσεις, σε ολιγόωρες επισκέψεις μαθητικών ομάδων (μονοήμερα προγράμματα) στις εγκαταστάσεις τους, οι οποίες αντιμετωπίζουν με τη σειρά τους σημαντικά προβλήματα όχι μόνο σε υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και σε βασικά ζητήματα συντήρησης.

Τα ζητήματα αυτά και, κυρίως, η έλλειψη πηγών χρηματοδότησης έχει διαπιστωθεί ότι αποτελούν σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για την ανάπτυξη συνεργασιών (Γκίνη,

¹N. 4823/21, 136Α', παρ. 1 του άρθρου 18

Γαβριλάκης και Φλογαΐτη, 2016). Ως εκ τούτου, η αποστολή των Κέντρων σχετικά με την προώθηση συλλογικών δράσεων σε συνεργασία με την κοινότητα για την εξεύρεση λύσεων είναι λογικό να υποβαθμίζεται, αφαιρώντας, ουσιαστικά, από τη φαρέτρα των ΚΕΠΕΑ μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις για τη δρομολόγηση της αειφορίας που είναι η συλλογική κινητοποίηση, κυρίως σε τοπικό επίπεδο (Γαβριλάκης, 2023). Ο προβληματισμός αυτός αποτέλεσε και το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση της παραπάνω υπόθεσης.

Είναι γεγονός ότι μέχρι σήμερα έχουν γίνει αρκετές έρευνες σε σχέση με τον θεσμό των ΚΕΠΕΑ στην Ελλάδα, οι σημαντικότερες εκ των οποίων παρατίθενται αναλυτικά στην ενότητα της επισκόπησης ερευνών που κατέδειξε ένα κενό σε σχέση με τα ζητήματα που αφορούν τη συνεργασία ΚΕΠΕΑ και κοινότητας. Από την άλλη μεριά, η συγκυρία ευνοεί περισσότερο, ίσως, από ποτέ την απόπειρα αποτύπωσης του βαθμού ανάπτυξης της εταιρικής ως πρακτική των δράσεων των Κέντρων, καθώς μετά από χρόνια φαίνεται να δρομολογούνται οριστικά οι διαδικασίες στελέχωσης και λειτουργίας τους με βάση το νέο πλαίσιο, όπως αυτό ορίζεται από τον Ν. 4823/21, στη μετά COVID εποχή¹.

Συνεπώς, μία έρευνα που στοχεύει στην ανίχνευση όψεων της εταιρικής στην λειτουργία των Κέντρων μπορεί να συμβάλει στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και να αποτελέσει εργαλείο στα χέρια των ΣΕΚΕΠΕΑ² για τη διαμόρφωση μιας νέας πολιτικής

¹ Στη Σύσταση του Συμβουλίου της ΕΕ της 16ης Ιουνίου 2022 σχετικά με τη μάθηση για την πράσινη μετάβαση και τη βιώσιμη ανάπτυξη, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την πανδημία, αναφέρεται ότι : *“Η πανδημία COVID-19 ανέδειξε τους στενούς δεσμούς μας με τη φύση και έδωσε ανανεωμένη έμφαση στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αντλήθηκαν διδάγματα σχετικά με τις νέες δυνατότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένων των προσεγγίσεων μικτής μάθησης σε διάφορα περιβάλλοντα (και μέσω του διαδικτύου), τη συμμετοχή και την αυτονομία των εκπαιδευόμενων και τους δεσμούς μεταξύ της τυπικής εκπαίδευσης και της ευρύτερης κοινότητας. Η πανδημία αύξησε επίσης τη μακροχρόνια ανησυχία για τη σωματική, ψυχική και συναισθηματική ευεξία των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων”* (Publications Office of the European Union, 2022).

² Σύμφωνα με την παρ. 4 του άρθρου 19 του Ν. 4823/21 (136Α') στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στις οποίες λειτουργεί τουλάχιστον ένα ΚΕΠΕΑ λειτουργεί Συμβουλευτική Επιτροπή ΚΕΠΕΑ (ΣΕΚΕΠΕΑ) για την ενίσχυση του έργου και την αξιολόγηση της λειτουργίας, καθώς και τον συντονισμό των δραστηριοτήτων των κέντρων αυτών, εάν λειτουργούν περισσότερα στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ΣΕΚΕΠΕΑ συγκροτείται με απόφαση του/της Περιφερειακού/-ής Διευθυντή/-τριας Εκπαίδευσης και αποτελείται από:

α) τον/την Περιφερειακό/-ή Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης, ως Πρόεδρο, β) τους/τις Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, της περιοχής αρμοδιότητας των ΚΕΠΕΑ και γ) τους/τις Προϊσταμένους/-ες των ΚΕΠΕΑ της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στις συνεδριάσεις της ΣΕΚΕΠΕΑ δύνανται να καλούνται οι Υπεύθυνοι/-ες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή Σχολικών Δραστηριοτήτων, κατά περίπτωση, των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής αρμοδιότητας των ΚΕΠΕΑ.

Έργο της ΣΕΚΕΠΕΑ είναι: α) η παροχή κατευθύνσεων ως προς τις προτεραιότητες του ΚΕΠΕΑ, ιδίως για την επιλογή των θεματικών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των σεμιναρίων και του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και των επιμορφωτικών δράσεων σε σχέση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση,

που θα συμβαδίζει με την επανεκκίνηση του θεσμού. Επιπρόσθετα, η φιλοσοφία αυτή οφείλει να συνάδει με τις βασικές αρχές της ΕΠΑ που, εξ ορισμού, απαιτούν την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργειών στην κοινωνία μεταξύ ατόμων - φορέων που, σε πολλές περιπτώσεις, μπορεί να μην έχουν κοινούς στόχους, αλλά κοινά ενδιαφέροντα, και επιθυμούν να συνεργάζονται ακόμη και περιστασιακά για την υλοποίηση ενός κοινού έργου, αξιοποιώντας τη συμπληρωματικότητα των πόρων τους (Bourassa & Mazalon, 1997, στο Φλογαΐτη, 2011α: 193). Εξάλλου, όπως επισημαίνουν οι Φλογαΐτη και Λιαράκου (2012: 12-13), *ίσως δεν θα έπρεπε να λειτουργήσει ερευνητική διαδικασία προς όφελος της ΕΑΑ η οποία να μην λαμβάνει υπόψη και να μην ενσωματώνει στην προσέγγιση που επιλέγει τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης αυτής*. Ανάμεσα σε αυτά συμπεριλαμβάνεται η συμμετοχή, η συνεργασία, η συλλογικότητα και η εταιρικότητα¹, έννοιες που θεωρούνται συστατικές της αειφορίας (Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007).

Με βάση την παραπάνω προβληματική, και με αφορμή τη συμπλήρωση τριάντα χρόνων από την ίδρυση και λειτουργία του πρώτου ΚΠΕ στην Κλειτορία, διαμορφώθηκε, μέσα από εκτενείς συζητήσεις με τον επιβλέποντα Καθηγητή, η ιδέα της εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας, προκειμένου να φωτιστούν πτυχές της εταιρικότητας στον τρόπο λειτουργίας των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου, όπως αποτυπώνεται στις δράσεις τους και στις κοινωνικές σχέσεις εντός και εκτός αυτών. Η εργασία μας, που έχει πιλοτικό χαρακτήρα, φιλοδοξεί να αποτελέσει έναν οδικό χάρτη για δυνάμει ευρύτερες σχετικές ερευνητικές προσπάθειες σε πανελλαδικό επίπεδο, οι οποίες μπορούν μελλοντικά να αξιοποιηθούν στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, εστιάζοντας στον τομέα των συμπράξεων.

Η προσπάθεια αυτή, δε, επιχειρείται κυρίως μέσα από τη βιωμένη εργασιακή εμπειρία των Υπευθύνων λειτουργίας και των μελών των παιδαγωγικών ομάδων (ΠΟ) των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου, με τους οποίους και τις οποίες έχει αναπτυχθεί εδώ και χρόνια μία προσωπική

την οικολογία και την αειφόρο ανάπτυξη, λαμβάνοντας υπόψη τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και των σχολικών μονάδων και β) η έγκριση του ετήσιου προγραμματισμού του έργου των ΚΕΠΕΑ.

¹ Η εταιρικότητα (partnership) υπερθεματίζεται σε βασικά κείμενα (ψηφίσματα, συστάσεις, σχέδια δράσης κ.ά.) διασκέψεων και συνόδων κορυφής, με πιο πρόσφατο την Agenda 2030. Στο προοίμιό της σημειώνεται ότι για την επίτευξη των ΣΑΑ απαιτείται η ενεργοποίηση δράσεων σε 5 τομείς κομβικής σημασίας για τον πλανήτη και την ανθρωπότητα, ανάμεσά τους κι αυτός της εταιρικότητας (5 ps : people, planet, prosperity, peace, partnership) που αποτελεί και τον ξεχωριστό 17^ο ΣΑΑ.

επαφή του ερευνητή που συνοδεύεται από συζητήσεις, ανταλλαγή απόψεων, αγωνιών και προβληματισμών, αλλά και από ευρύτερες συνεργασίες.

Πέρα από τον όποιο επετειακό χαρακτήρα ή την προσωπική χροιά που αποκτά η συγκεκριμένη έρευνα, θεωρούμε σημαντική τη συνεισφορά της στη δεδομένη χρονική στιγμή, όπου σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο επιδιώκονται, εντονότερα, ίσως, από ποτέ, πολιτικές συμφωνίες, οικονομικά κίνητρα και τεχνολογικές καινοτομίες για την περιβαλλοντική βιωσιμότητα. Τα παραπάνω, αν και αναγκαία, δεν εξασφαλίζουν από μόνα τους αυτή τη συστημική αλλαγή. Απαιτείται μια διαφορετική κοινή αντίληψη, προκειμένου να προωθηθεί η ΕΠΑ, με ενίσχυση των εκπαιδευτικών δομών, όπως τα ΚΠΕ¹, προκειμένου να διαμορφώσουν, να επανεξετάσουν και να προσαρμόσουν το όραμα και τις πρακτικές τους, όσον αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση για τη βιωσιμότητα (Bianchi, Pisiotis & Cabrera Giraldez, 2022: 6).

Με βάση τα παραπάνω, το βασικό ερευνητικό ερώτημα που θα πρέπει να απαντηθεί μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αν και πώς εκφράζεται η εταιρική ως ικανότητα των Υπευθύνων και μελών των ΠΟ και ως πρακτική, όπως αυτή αποτυπώνεται στις δράσεις και στις κοινωνικές σχέσεις εντός και εκτός των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου.

Η εργασία διαρθρώνεται ως εξής:

Μετά τα εισαγωγικά στοιχεία ακολουθεί το κύριο μέρος της εργασίας που διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Στο εισαγωγικό πρώτο κεφάλαιο τίθεται το πλαίσιο αναφοράς στο οποίο τοποθετείται η εργασία, προσδιορίζεται η προβληματική της έρευνας, προκειμένου να γίνει κατανοητός ο σκοπός της μελέτης, και υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα να απαντηθούν θεωρητικά προβλήματα που σχετίζονται με το υπό διαπραγμάτευση θέμα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιδιώκεται η ένταξη της εργασίας μας σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο που αποσκοπεί στην τεκμηρίωσή της και στον προσδιορισμό των ευρύτερων θεωρητικών προσεγγίσεων εντός των οποίων πραγματοποιήθηκε. Μετά από μια συνοπτική ιστορική αναδρομή στον θεσμό των ΚΕΠΕΑ και τις απαραίτητες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, ακολουθεί η επισκόπηση ερευνών, όπου προσδιορίζονται και

¹ Στη Σύσταση του Συμβουλίου της ΕΕ της 16ής Ιουνίου 2022 σχετικά με τη μάθηση για την πράσινη μετάβαση και τη βιώσιμη ανάπτυξη καλούνται τα κράτη – μέλη, ανάμεσα στα άλλα να στηρίζουν τη συνεργασία και τη δικτύωση σχετικά με τη βιωσιμότητα, την προστασία του περιβάλλοντος και τη βιοποικιλότητα, συμπεριλαμβάνοντας τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενισχύοντας έτσι τους δεσμούς μεταξύ τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης (Publications Office of the European Union, 2022).

παρουσιάζονται οι διαθέσιμες σχετικές με τα ΚΕΠΕΑ συναφείς ερευνητικές εργασίες και αναδεικνύονται τυχόν ερευνητικά κενά ή στοιχεία που φιλοδοξεί να συμπληρώσει η έρευνά μας. Το κεφάλαιο κλείνει με την παρουσίαση του σκοπού, των στόχων και του ερευνητικού ερωτήματος.

Στο τρίτο κεφάλαιο παραθέτουμε την ερευνητική προσέγγιση που επιλέχθηκε, τη διαδικασία διεξαγωγής της, την περιγραφή των ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων συλλογής δεδομένων, τον πληθυσμό, το δείγμα και τη δειγματοληψία, τη μέθοδο ανάλυσης δεδομένων, καθώς και τα ζητήματα δεοντολογίας που διέπουν την έρευνα. Το κεφάλαιο αυτό κλείνει με τους περιορισμούς της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο και τις συνεντεύξεις, με βάση τη δομή και τη διάρθρωση των επιμέρους πτυχών του ερευνητικού ερωτήματος.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο των συμπερασμάτων παρουσιάζονται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και τα βασικά ευρήματά της σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα, ενώ η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας και το Παράρτημα στο οποίο παρουσιάζονται, ανάμεσα στα άλλα, και τα ερευνητικά μας εργαλεία.

Κλείνοντας το εισαγωγικό αυτό κεφάλαιο αξίζει να σημειωθεί ότι η παρούσα εργασία, πέραν του σκοπού της εκπόνησής της, αποσκοπεί και σε μία “εκ των έσω” προσέγγιση του υπό μελέτη πεδίου, μέσα από την κατάθεση της προσωπικής εμπειρίας του ερευνητή – γράφοντα που συγκροτήθηκε σταδιακά από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και συνεχίζεται ως σήμερα, με κάποια ενδιάμεσα διαλείμματα, με ιδιότητες που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τα ΚΕΠΕΑ.

Ευελπιστούμε, δε, ότι η έρευνά μας θα συμβάλει περαιτέρω στην προσπάθεια να εμπεδωθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα ότι η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, ως μέσον για την επίτευξη κοινωνικών αλλαγών, *μπορεί να έχει έναν κεντρικό ρόλο στη δημιουργία της αυριανής αισιοδοξίας, στο πλαίσιο της σημερινής απαισιοδοξίας*¹.

¹*“Education can have a crucial role in creating tomorrow’s optimism in the context of today’s pessimism”*
(Bernstein, 2000: 19)

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Τα ΚΕΠΕΑ στην Ελλάδα – Ιστορικό και ορόσημα

Καθώς το αντικείμενο της διπλωματικής εργασίας είναι τα ΚΕΠΕΑ, κρίνεται απαραίτητο να προηγηθεί των εννοιολογικών αποσαφηνίσεων μια επισκόπηση της ιστορίας του θεσμού στη χώρα μας και να επισημανθούν τα ορόσημά του που ουσιαστικά συμπίπτουν με εκείνα που σηματοδοτούν τη μετάβαση από την ΠΕ στην ΕΠΑ. Συνεπώς, ένα οδοιπορικό στις ρίζες των ΚΕΠΕΑ, ακολουθώντας την προσέγγιση της *μακράς διάρκειας*¹, θα ήταν απαραίτητο για να ξετυλίξουμε το νήμα και παράλληλα να αποκαλύψουμε διάφορα ζητήματα που υπάγονται κάτω από την “ομπρέλα” τους.

Γενικότερα, σε διεθνές επίπεδο η ιδέα της λειτουργίας “Κέντρων” με την έννοια οργανισμών, ιδρυμάτων ή φορέων που παρέχουν κάποιου είδους εκπαίδευση στο φυσικό περιβάλλον, εκτός των σχολικών κτηρίων, θα πρέπει να ερμηνευτεί ιστορικά ως απότοκο κινήματων για την προστασία της φύσης και προοδευτικών τάσεων στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως η υπαίθρια εκπαίδευση (*outdoor education*), η μελέτη πεδίου ή επιτόπου μελέτη (*field studies*) ή η μελέτη περιβάλλοντος (*environmental studies*). Ανάλογα με τους υπεύθυνους φορείς ίδρυσης αυτών των κέντρων (κρατικοί ή τοπικοί φορείς, ΜΚΟ, μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί κ.ά.), τη φιλοσοφία, τη στοχοθεσία, το κοινό στο οποίο απευθύνονται (*target groups*), καθώς και τις ανάγκες των τοπικών κοινοτήτων, όπου εδρεύουν, φέρουν και διαφορετική ονομασία, με αποτέλεσμα να τα συναντούμε στη διεθνή βιβλιογραφία ως “Nature Centers”, “Field Study Centers”, “Outdoor Education Centers”, “Environmental Education Centers”, “Urban Studies Centers” κ.ά. (Κατσακιώρη, Φλογαΐτη και Παπαδημητρίου, 2008).

Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις στην ονομασία, στα κίνητρα της θεσμοθέτησής τους, τον αρχικό σχεδιασμό και τη στοχοθεσία τους, έχουν σταδιακά ενσωματώσει στη φιλοσοφία τους την ΠΕ, ενώ τα τελευταία χρόνια, ολοένα και πιο συχνά, πολλά από αυτά αναφέρονται στην προώθηση των αρχών της αειφορίας μέσα από τις δράσεις και τα προγράμματα τους, τα οποία απευθύνονται όχι μόνο σε μαθητικές ομάδες, σχολεία και εκπαιδευτικούς, αλλά

¹Από το γαλλικό *longue durée*, που εισήγαγε ο ιστορικός Fernand Braudel και αποτελεί προσέγγιση της γαλλικής Σχολής των *Annales* για τη μελέτη της ιστορίας (Braudel, 1987).

και στο ευρύτερο κοινό. Στο Παράρτημα 1, αναφέρουμε ενδεικτικά τι ισχύει σε σχέση με τα Κέντρα αυτά σε διάφορες χώρες, κυρίως της Ευρώπης, αλλά και αντιπροσωπευτικά σε κάποιες χώρες των υπολοίπων ηπείρων της υφελίου.

Στην Ευρώπη, ο θεσμός των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως, τουλάχιστον έχει παγιωθεί στη συνείδησή μας, αναπτύχθηκε κυρίως σε χώρες του νότου από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και μετά, βάσει της Σύστασης των Υπουργών Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης για την ανάπτυξη της ΠΕ στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών – μελών, όπου, ανάμεσα στις βασικές αρχές, τονίζεται η ανάγκη της βιωματικής εμπειρίας στο φυσικό περιβάλλον με την αξιοποίηση εργαλείων και εγκαταστάσεων εκτός σχολείου (Council of Europe, Committee of Ministers, 1991).

2.1.1. Η εικοσαετία 1970 – 1990: Πρώιμες αναζητήσεις

Στην Ελλάδα μέχρι το 1990 η εισαγωγή της ΠΕ στο ελληνικό σχολείο περιορίζεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (ΚΕΜΕ) να αναλαμβάνει από το 1977 την ευθύνη του προγραμματισμού της. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 σε συνεργασία με τη Γραμματεία του Εθνικού Συμβουλίου Χωροταξίας και Περιβάλλοντος και των Υπουργείων Συντονισμού και Παιδείας, το ΚΕΜΕ αναλαμβάνει μία σειρά από δράσεις προώθησης της ΠΕ που περιλάμβανε επιμορφώσεις, αποστολές εκπαιδευτικών στο εξωτερικό, ομάδες εργασίας, εκδόσεις, προγράμματα κ.ά. Σημαντικό βήμα θεωρείται και η λειτουργία Γραφείων με αρμοδιότητες για την ΠΕ στις Διευθύνσεις Σπουδών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας (Κούσουλας, 2000).

2.1.2. Η δεκαετία 1991 – 2000: Εισαγωγή της ΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – Τα πρώτα ΚΠΕ

Νόμος – σταθμός για την ΠΕ στην Ελλάδα θεωρείται ο 1892/90 στον οποίο αναφέρεται ότι η ΠΕ αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθορίζεται ο σκοπός της¹ και θεσμοθετούνται: α. ειδικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, β. Υπεύθυνοι ΠΕ (ΥΠΕ) σε κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και

¹Σύμφωνα με τον Ν. 1892/90 “Σκοπός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον τους, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους”.

γ. Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ)¹. Στην ιδρυτική Υπουργική Απόφαση (ΥΑ) των ΚΠΕ που δημοσιεύτηκε τρία χρόνια αργότερα συμπεριλαμβάνονται διατάξεις για τους χώρους φιλοξενίας τους, τον προορισμό τους, τη λειτουργία τους, τις προβλεπόμενες δράσεις τους για μαθητικές ομάδες διάρκειας 2 – 5 ημερών, για εκπαιδευτικούς και την τοπική κοινωνία, τις διαδικασίες στελέχωσής τους και τα επιμέρους καθήκοντα των εκπαιδευτικών που αποσπώνται σε αυτά, καθώς και τις εποπτεύουσες αρχές τους². Με την ίδια ΥΑ προβλέπεται η λειτουργία παραρτημάτων τους για την υλοποίηση δράσεων για τις οποίες δεν θα απαιτούταν διανυκτέρευση μαθητών και εκπαιδευτικών. Τα πρώτα Ειδικά Προγράμματα ΠΕ, όπως αναφέρεται σε επόμενη σχετική ΥΑ, εφαρμόστηκαν στη Μαθητική Εστία του Εθνικού Ιδρύματος Νεότητας (ΕΙΝ) στην Κλειτορία Καλαβρύτων Αχαΐας από το τέλος του σχολικού έτους 1992-1993³ ανοίγοντας τον δρόμο για την ίδρυση έξι ακόμη ΚΠΕ τον Μάιο του 1995, τα οποία πλέον διαχωρίζονται σε αστικού και περιφερειακού τύπου⁴. Ως το τέλος της δεκαετίας του 1990 είχαν ιδρυθεί συνολικά δεκαεπτά ΚΠΕ⁵.

Ανάμεσα στα πρώτα ΚΠΕ που ιδρύθηκαν το 1995 ήταν και το ΚΠΕ Κόνιτσας που φιλοξενήθηκε στις εγκαταστάσεις της Μαθητικής Εστίας του ΕΙΝ στην ομώνυμη ακριτική κωμόπολη, όπου πραγματοποιήθηκε και η πρώτη συνάντηση εργασίας εκπαιδευτικών και φορέων που εμπλέκονταν στη λειτουργία των ΚΠΕ στην Ελλάδα (18-20/3/1996). Τα δύο πρώτα προγράμματα που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν περιλάμβαναν περιβαλλοντικά μονοπάτια στη διαδρομή Αώου – Μονής Στομίου και στον οικισμό της Κόνιτσας. Από την αρχή της λειτουργίας του το ΚΠΕ Κόνιτσας επιδίωξε τη στήριξη προγραμμάτων ΠΕ στα σχολεία της περιοχής, το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία, και τις συνεργασίες με την τοπική

¹Βλ. πιο συγκεκριμένα στην παρ. 13 του άρθρου 111 (ΦΕΚ 101 Α'/1990). Οι παραπάνω διατάξεις επεκτείνονται και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με την αριθμ. Φ.16/102/Γ/308/03.04.1991 ΥΑ (ΦΕΚ 223Β'), η οποία κυρώθηκε με τον Ν. 1964/91 (ΦΕΚ 69Α').

²Αριθμ. Γ2/1242/8.3.1993 ΥΑ (ΦΕΚ 175Β'). Τα θέματα στελέχωσης και λειτουργίας των ΚΠΕ, καθώς και τα καθήκοντα των απασχολούμενων σε αυτά ρυθμίζονται με την αριθμ. Γ2/4556/14.9.1993 ΥΑ.

³Αριθμ. Γ2/2355/28.04.1993 ΥΑ (ΦΕΚ 306Β')

⁴Τα ΚΠΕ που ιδρύθηκαν μαζί ήταν τα: ΚΠΕ Αργυρούπολης, Καστοριάς, Κόνιτσας, Κορδελίου, Μουζακίου και Σουφλίου (αριθμ. Γ2/3219/11.05.1995, ΦΕΚ 451Β'). Την ίδια χρονιά ιδρύθηκε και το ΚΠΕ Ακράτας λειτουργώντας ως Παράρτημα του ΚΠΕ Κλειτορίας (Υ.Α. 2277/Γ2/23.3.1995). Αυτονομήθηκε το 2001 με την αριθμ. Γ2/4556/30-08-2001 Απόφαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για να συγχωνευθεί εκ νέου με το ΚΠΕ Κλειτορίας το 2011.

⁵ Το 1997 Ιδρύονται με την αριθμ. Γ2/5861/23. 10.1997 ΥΑ τα ΚΠΕ: Λιθακιάς, Καλαμάτας, Δραπετσώνας και Αρναίας. Με την ίδια ΥΑ ιδρύεται το ΚΠΕ Κύμης που δεν λειτουργήσε ποτέ και το ΚΠΕ Σπετσών (Αναργύριος και Κοργιαλένιος Σχολή) που λειτούργησε από τον Αύγουστο του 1999 έως τις 18.2.2003, οπότε και καταργήθηκε με την αριθμ. 16122/Γ7/18.2.2003 ΥΑ. Το 1998 Ιδρύονται με την αριθμ. Γ2/2290/24.03.1999 ΥΑ τα ΚΠΕ Θέρμου (λειτουργήσε από τον 10^ο του 1999), Στυλίδας, Μακρυνίτσας, Νάουσας Ν. Ημαθίας και Ποροίων Ν. Σερρών (Κατσακιώρη, κ.ά., 2008).

αυτοδιοίκηση και άλλους φορείς. Τον Ιούνιο του 1996 πραγματοποιήθηκε η πρώτη συνεδρίαση της Συμβουλευτικής Επιτροπής του ΚΠΕ (ΣΕΚΠΕ) με τη συμμετοχή είκοσι πέντε εκπροσώπων διαφόρων φορέων, μεταξύ των οποίων και πέντε πανεπιστημιακοί που αποτελούσαν την επιστημονική ομάδα διαμόρφωσης των προγραμμάτων του (Σουβατζή και Νικολάου, 1996)¹.

Σύμφωνα με την Τσαλίκη (2005) η ιδρυτική απόφαση του 1995 κρίνεται ως πολύ σημαντική, καθώς αντιμετωπίζει τα ζητήματα με ανοιχτό και δημιουργικό πνεύμα και δίνει δυνατότητες για πολυεπίπεδες συνεργασίες. Πράγματι, στην εν λόγω ΥΑ αναφέρεται ρητά ότι βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση των στόχων των ΚΠΕ (ευαισθητοποίηση των νέων σε θέματα περιβαλλοντικής προβληματικής, υλοποίηση μονοήμερων και πολυήμερων προγραμμάτων, στήριξη προγραμμάτων ΠΕ των σχολείων και συνεργασία με τους Υπευθύνους ΠΕ, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, σύνδεση με επιστημονικά ιδρύματα, επιμορφωτικές δράσεις, προώθηση της έρευνας) είναι η ανάπτυξη συνεργασιών: α. με αντίστοιχα κέντρα στο εσωτερικό και το εξωτερικό δημιουργώντας δίκτυα ΠΕ, β. με την τοπική αυτοδιοίκηση επιδιώκοντας τον συντονισμό της συμμετοχικής κοινωνικής δράσης για την αντιμετώπιση των τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων και γ. με τις παραγωγικές τάξεις, ενώσεις και συλλόγους με γνώμονα την ορθολογική χρήση του περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, πέραν όσων αναφέρθηκαν, στο καθηκοντολόγιο της ΠΟ των ΚΠΕ αναφέρονται και οι συνεργασίες με εκπαιδευτικούς και συντονιστές προγραμμάτων ΠΕ της ευρύτερης περιοχής τους με στόχο τη διευκόλυνση της υλοποίησής τους, με ΠΕΚ (Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Κέντρα), με ΥΠΕ των ΔΠΕ και ΔΔΕ, με κυβερνητικούς και μη φορείς, με ΑΕΙ και άλλα επιστημονικά ιδρύματα. Για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των συνεργασιών αυτών προβλεπόταν η λειτουργία Συμβουλευτικής Επιτροπής με τη συμμετοχή του/της Υπευθύνου κάθε ΚΠΕ, του/της Δημάρχου ή εκπροσώπου του/της, των

¹Τα στοιχεία προέρχονται από την ΠΟ του ΚΠΕ Κόνιτσας προς το Περιοδικό της ΠΕΕΚΠΕ “Για την ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ”, όπου στο συγκεκριμένο τεύχος (9, Χειμώνας – Άνοιξη 1996) εγκαινιάζεται η ενότητα “ΚΕΝΤΡΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ”. Στην εισαγωγή της με τίτλο “Τα πρώτα βήματα” (σ. 24) οι επιμελητές αναφέρουν: “Από αυτό το τεύχος θέλουμε να ανοίξει διάλογος μεταξύ των Κ.Π.Ε. και των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την Π.Ε. στα σχολεία. Είναι σημαντικό να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί για τις δραστηριότητες των κέντρων αλλά και οι ίδιοι να μπορούν να προτείνουν ιδέες για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των κέντρων. Ξεκινάμε με την καταγραφή των «πρώτων βημάτων» των κέντρων του Δήμου Καστοριάς και Μουζακίου Καρδίτσας” (εκ παραδρομής δεν αναφέρεται το ΚΠΕ Κόνιτσας). Για την ιστορία να αναφέρουμε ότι η πρώτη ΠΟ του ΚΠΕ Κόνιτσας στελεχώθηκε με την Κατερίνα Τσούβαλη (Φιλόλογος, Υπεύθυνη του ΚΠΕ), την Αντωνία Εζνεπίδου (καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Αν. Υπεύθυνη) και τον καθηγητή Φυσικής, Σπύρο Σκορδά.

Υπευθύνων ΠΕ του νομού, εκπροσώπων της Νομαρχίας, του ΥΠΕΧΩΔΕ, επιστημονικών ιδρυμάτων, παραγωγικών φορέων, ΜΚΟ, συλλόγων, μαθητικών κοινοτήτων κ.ά.¹.

Σε όλους τους νόμους, τις ΥΑ και τις εγκυκλίους αυτής της περιόδου διακρίνεται η σαφής επιρροή της Χάρτας του Βελιγραδίου και της Διακήρυξης της Τιφλίδας, αλλά και της Έκθεσης Brundtland, στην οποία παραπέμπουν γενικές αναφορές για διαγενεακή αλληλεγγύη². Παρά την πληρότητα της δομής των προαναφερθέντων κειμένων – ορόσημων και της καθολικής αναγνώρισης της συμβολής τους στην εφαρμογή στρατηγικών και την ανάπτυξη προγραμμάτων για την ΠΕ, σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, αυτά, όπως και όλα τα διακηρυκτικά κείμενα, σύμφωνα με τη Sauve, et al. (2000), διατυπώνονται με όρους πολιτικούς και τεχνοκρατικούς και, ως εκ τούτου, δυσκολεύονται να παράσχουν έμπνευση και προσανατολισμό στους εκπαιδευτικούς (στο Γαβριλάκης και Σοφούλης, 2005).

Ο Φαραγγιτάκης (2004) κάνοντας μια αποτίμηση της πρώτης δεκαετίας της λειτουργίας του θεσμού αναφέρει ότι τα ΚΠΕ θα μπορούσαν να διαδραματίσουν τον ρόλο κέντρων διαλόγου για τα περιβαλλοντικά ζητήματα στις τοπικές κοινωνίες, υπό την προϋπόθεση ότι οι συνεργαζόμενοι φορείς που εκπροσωπούνταν στις Συμβουλευτικές Επιτροπές θα προχωρούσαν πέρα από τη στήριξη των προγραμμάτων των ΚΠΕ σε ανάληψη διαχειριστικών πρωτοβουλιών για το τοπικό περιβάλλον μέσα από ουσιαστικό διάλογο και συναποφάσεις. Βαρόμετρο προς αυτή την κατεύθυνση θεωρείται η οπτική των Δημάρχων για τον ρόλο των ΚΠΕ στην περιοχή τους.

2.1.3. Η δεκαετία 2001 – 2010: Η πορεία προς την ΕΑΑ και η εδραίωση των ΚΠΕ

Στις αρχές της πρώτης δεκαετίας της νέας χιλιετίας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), εισάγει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τον εμπλουτισμό των γνωστικών αντικειμένων με θέματα περιβάλλοντος και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Στο πλαίσιο διαμόρφωσης του ΔΕΠΠΣ εντάσσεται η εφαρμογή του Προγράμματος “Ευέλικτη Ζώνη” όπου η ΠΕ αποκτά τον δικό της χρόνο στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων για τους εκπαιδευτικούς και

¹Αριθμ. Γ2/3219/11.05.1995 ΥΑ (ΦΕΚ 451Β’)

²Στην αριθμ. Γ1/473/29.03.1996 ΥΑ με θέμα “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση” δίνεται ο ορισμός της ως εξής (σύμφωνα με την UNESCO): “Η Π.Ε. ορίζεται ως μία διαρκής διαδικασία κατά την οποία τα άτομα αποκτούν γνώσεις, αξίες, δεξιότητες και εμπειρίες αναγκαίες για την κατανόηση και εκτίμηση της αλληλοεξάρτησης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος, καθώς και την αποφασιστικότητα να δράσουν ατομικά και συλλογικά για τη λύση παρόντων και μελλοντικών περιβαλλοντικών προβλημάτων ικανοποιώντας τις ανάγκες τους, συνυπολογίζοντας όμως συγχρόνως και τις ανάγκες των μελλοντικών γενεών”.

τους μαθητές που θέλουν να συνδέσουν την ΠΕ με τις φυσικές, τις ανθρωπιστικές και τις κοινωνικο-οικονομικές επιστήμες μέσα από διαθεματικές διερευνητικές προσεγγίσεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003)¹. Η προϋπόθεση της αξιοποίησης της εμπειρίας και της φύσης της ΠΕ θεωρήθηκε από πολλούς ως ένα εχέγγυο, για την επίτευξη των στόχων αυτών των καινοτομιών (Γαβριλάκης και Σοφούλης, 2005· Τρικάλιτη, 2005)².

Από το 2002 τα ΚΠΕ υπάγονται διοικητικά στις οικείες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης³, ενώ για την οργάνωση, υποστήριξη, παρακολούθηση και συντονισμό της λειτουργίας και των δράσεων των ΚΠΕ σε πανελλαδικό επίπεδο θεσμοθετήθηκε το 2003 Συντονιστικό Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης⁴, καθώς τα Κέντρα είχαν ήδη αυξηθεί σε τριάντα τρία κι ενώ είχε δρομολογηθεί η ίδρυση άλλων εννέα για το επόμενο έτος⁵. Έως το τέλος της δεκαετίας αυτής είχαν ιδρυθεί πάνω από εξήντα ΚΠΕ, πολλά από τα οποία δεν λειτούργησαν ποτέ. Σε ό,τι αφορά την περιοχή της Ηπείρου την περίοδο αυτή ιδρύθηκαν τέσσερα Κέντρα⁶.

1. Το ΚΠΕ Αράχθου στον Ν. Άρτας ιδρύθηκε το 2002 και ως έδρα του ορίστηκε η περιοχή της Κόπραινας στις εκβολές του ποταμού Αράχθου στον Αμβρακικό κόλπο. Για τη λειτουργία του παραχωρήθηκαν πετρόκτιστα ιστορικά κτήρια του παλιού λιμανιού, το οποίο ήταν και το πρώτο λιμάνι στην Ήπειρο. Τα πρώτα προγράμματά του σχετίζονταν με το θαλάσσιο οικοσύστημα του Αμβρακικού και τον Φάρο της περιοχής.

¹Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ της ΠΕ οι άξονες του γνωστικού περιεχομένου των προγραμμάτων ΠΕ που είναι κοινοί και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης και είναι προσανατολισμένοι στις αποφάσεις των διεθνών συνδιασκέψεων και συνόδων κορυφής αφορούν στις θεματικές: αέρας – ατμόσφαιρα – κλιματικές αλλαγές, νερό, έδαφος, δάση, βιοποικιλότητα – εξαφάνιση των ειδών, ενέργεια, διαχείριση απορριμμάτων και αποβλήτων, ανθρώπινες δραστηριότητες, ανθρώπινες σχέσεις και αξίες (ΦΕΚ 304Β/13-03-2003).

²“Η Ευέλικτη Ζώνη, όπως θεσμίζεται και περιγράφεται τουλάχιστο στους οδηγούς εφαρμογής της, μοιάζει να υιοθετεί σε σημαντικό βαθμό ως υπόβαθρο το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της ΠΕ ... Σ’ αυτόν τον αγώνα ανταγωνισμού το σχολικό σύστημα έχει πολλά να διδαχθεί από την εμπειρία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης” (Γαβριλάκης και Σοφούλης (2005: 67-68). “Πάντως η ΠΕ μπορεί να προσφέρει την πλούσια θεματολογία της, την πλούσια εμπειρία και τη σταθερή προσήλωση των εκπαιδευτικών που την υπηρετούν, στην υπόθεση που εξετάζουμε” (Τρικάλιτη, 2005: 314).

³ Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24^{Α'})

⁴Αριθμ. 65216/Γ7/02.07.2003 ΥΑ. Είχε αρχικά έδρα το ΚΠΕ Αργυρούπολης και στη συνέχεια, με την ΥΑ 118135/Γ7/21.10.2004, μεταφέρθηκε στην Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ, ενώ με την ΥΑ 66273/Γ7/4.7.2005, με την οποία τροποποιήθηκε η ΥΑ 65216/Γ7/2.7.2003, ιδρύεται το Συντονιστικό Κέντρο Ακροπόλεως (Κατσακιώρη, κ.ά., 2008).

⁵ Με την αριθμ. 72942/Γ2/11.7.2002 ΥΑ ιδρύονται τα ΚΠΕ Βάμου, Αρχανών, Πεταλούδων, Κορθίου, Ομηρούπολης, Ευεργέτουλα,, Άμφισσας, Υπάτης, Ανατολικού Ολύμπου, Έδεσσας, Μελίτης, Βερτίσκου, Παρανεστίου, Αράχθου, Αμαρουσίου και Ιθάκης, ενώ με την αριθμ. Γ7/134908/26.11.2004 ΥΑ ιδρύονται τα ΚΠΕ Λαυρίου, Μολάων, Κρέστενων, Νέας Κίου, Ανωγείων, Βελβεντού, Κισσάβου-Μαυροβουνίου, Ζιάκα και με την Γ7/134908/6.2.2004 ΥΑ το ΚΠΕ Νεάπολης Λασιθίου.

⁶ Οι πληροφορίες που δίνονται στη συνέχεια για τα ΚΠΕ Αράχθου, Πραμάντων, Φιλιατών και Φιλιπιάδας προέρχονται από προσωπική γνώση και επιβεβαιώνονται από τους νυν Υπευθύνους των Κέντρων.

2. Το ΚΠΕ Πραμάντων στον Ν. Ιωαννίνων ιδρύθηκε το 2006¹ με έδρα το ομώνυμο χωριό στην περιοχή των Βορείων Τζουμέρκων και αρχικά φιλοξενήθηκε στον δεύτερο όροφο του δημοτικού σχολείου, χωρίς τη δυνατότητα υποδοχής μαθητικών ομάδων, μέχρι τη διαμόρφωση ειδικού χώρου σε πτέρυγα του συγκροτήματος που στεγάζει και σήμερα το Γυμνάσιο – Λύκειο Πραμάντων. Τα πρώτα προγράμματα που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν από την ΠΟ του ΚΠΕ ήταν για το δάσος της περιοχής, τον ποταμό Άραχθο στη γέφυρα Πλάκας, καθώς και για το Σπήλαιο της Ανεμότρυπας.

3. Το ΚΠΕ Φιλιατών στον Ν. Θεσπρωτίας ιδρύθηκε το 2008² με έδρα το χωριό Βρυσέλλα κοντά στον ποταμό Καλαμά. Στεγάστηκε αρχικά σε χώρους του Δημαρχείου Φιλιατών που παραχωρήθηκαν για διοικητική χρήση μέχρι την ολοκλήρωση των εργασιών σε κτήρια του παλιού δημοτικού σχολείου Βρυσέλλας. Τα πρώτα προγράμματά του σχετίζονταν με παραδοσιακούς οικισμούς και τη μελισσοκομία.

4. Το ΚΠΕ Φιλιππιάδας στον Ν. Πρέβεζας ιδρύθηκε το 2008 με έδρα τη λίμνη του Ζηρού. Μέχρι την ολοκλήρωση των εργασιών στα ιστορικά κτήρια που φιλοξένησαν παλιότερα την Παιδόπολη του Ζηρού, το ΚΠΕ, για μικρό χρονικό διάστημα, λειτούργησε σε χώρους του Δημαρχείου που παραχωρήθηκαν για διοικητική χρήση. Τα πρώτα προγράμματά του, όπως ήταν φυσικό, σχετίζονταν με το δασικό και το λιμναίο οικοσύστημα πλησίον του ΚΠΕ.

Η χρηματοδότηση για τις ανάγκες της λειτουργίας και των δράσεων των ΚΠΕ γινόταν κυρίως μέσω των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ Ι & ΙΙ με την ετήσια επιχορήγησή τους να φτάνει από 150.000 – 200.000 ευρώ ανά ΚΠΕ, τη διαχείριση των οποίων είχε ο οικείος Δήμος ή το ΕΙΝ, ως τελικοί δικαιούχοι των Τεχνικών Δελτίων. Πέραν της χρηματοδότησης από ευρωπαϊκά κονδύλια, υπήρχε και οικονομική ενίσχυση από τον κρατικό προϋπολογισμό, όχι μόνο για τη μισθοδοσία των υπηρετούντων σε αυτά, αλλά και για την κάλυψη λειτουργικών αναγκών με το διόλου ευκαταφρόνητο ποσό των 15.000 ευρώ ανά έτος και ΚΠΕ, τη διαχείριση του οποίου είχαν οι Διαχειριστικές Επιτροπές στις οποίες

¹ Ιδρύθηκε με την αριθμ. 66659/Γ7/3.7.2006 ΥΑ μαζί με τα ΚΠΕ Μαρώνας, Βιστωνίδας, Φιλίππων, Κιλκίς, Γιαννιτσών, Σιάτιστας, Γρεβενών, Μεσολογγίου, Τροιζήνας, Καστρίου, Σμύνους, Ιεράπετρας, Καρπενησίου, Θιναλίων και Ηραίας.

² Ιδρύθηκε με την αριθμ. 101102/Γ7/29.07.2008 ΥΑ (ΦΕΚ 1972Β') μαζί με τα ΚΠΕ Βαθέος, Πετρουλίου, Σικυωνίων, Σφακιωτών και Φιλιππιάδας. Με την αριθμ. 164122/Γ7/17.12.2008 ΥΑ (ΦΕΚ 2628Β') ιδρύεται την ίδια χρονιά και το ΚΠΕ Ελασσόνας.

συμμετείχαν μέλη των Κέντρων και εκπρόσωπος του οικείου Δήμου (Κατσακιώρη, κ.ά., 2008· προσωπική μαρτυρία¹).

Από το σχολικό έτος 2005 – 2006 και εξής οι δράσεις των ΚΠΕ, όπως και το πλαίσιο ανάπτυξης των σχολικών δραστηριοτήτων, προσαρμόζονται στις επιταγές της θεσμοθέτησης της Δεκαετίας της ΕΑΑ και το σχετικό Σχέδιο Εφαρμογής της UNESCO. Το Υπουργείο παροτρύνει, μέσω εγκυκλίων, τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν σχετικά προγράμματα, τους ΥΠΕ και τα ΚΠΕ να εναρμονίσουν τις δράσεις τους σύμφωνα με τα θεματικά έτη². Πολλά ΚΠΕ αφιέρωσαν την περίοδο αυτή μία επιμορφωτική δράση ανά σχολική χρονιά στα θεματικά έτη της Δεκαετίας για την ΕΑΑ³.

Η αυξητική τάση της ίδρυσης ολοένα και περισσότερων Κέντρων αυτή την περίοδο δημιούργησε την ανάγκη για περαιτέρω συντονισμό των δράσεών τους και ευρύτερων συνεργασιών. Με σχετικές ΥΑ και τις τροποποιήσεις τους καθορίζεται με σαφήνεια το θεσμικό πλαίσιο για την ίδρυση Θεματικών Δικτύων ΠΕ (ΘΔΠΕ) που μπορούσαν να έχουν τοπικό (εντός νομού), περιφερειακό, εθνικό και διεθνή χαρακτήρα, στη λογική συνεργασιών μεταξύ μαθητικών ομάδων και σχολείων που αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν δράσεις με κοινή θεματική και να συνεργάζονται με σκοπό την ανταλλαγή γνώσεων, απόψεων,

¹ Με την ιδιότητα του μέλους της ΠΟ του ΚΠΕ Κόνιτσας στις αρχές της δεκαετίας του 2000 και μετέπειτα με την ιδιότητα του Υπευθύνου του ΚΠΕ Πραμάντων (μελέτη αρχείου του ΚΠΕ – πληροφορίες από λυτά έγγραφα).

²Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω εδάφιο της εγκυκλίου για τις σχολικές δραστηριότητες: “Οι δραστηριότητες του Τμήματος Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Αγωγής της Διεύθυνσης Σ.Ε.Π.Ε.Δ., ήδη από την σχολική χρονιά 2005-06 οργανώθηκαν υπό τον τίτλο Περιβαλλοντικές Δράσεις, Δράσεις Ζωής – Εκπαίδευση για την Αειφορία σε νέο πλαίσιο, αξιοποιώντας τις κατευθύνσεις των διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών και το πρόταγμα της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Υπενθυμίζουμε ότι το ΥΠ.Ε.Π.Θ., συμβαδίζοντας με τους στόχους της UNESCO, των Ηνωμένων Εθνών και άλλων οργανισμών διαμόρφωσε εκπαιδευτικές δράσεις για την δεκαετία 2005-2014, με στόχο να αναπτυχθούν σχολικές δραστηριότητες που υποστηρίζουν τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών και ταυτόχρονα προωθούν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Τα σχολικά έτη της Δεκαετίας 2005-2014, όπως έχουν ήδη οριστεί ως η Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, έχουν χαρακτηριστεί με θεματικό περιεχόμενο ως εξής: 2006. Νερό – Γαλάζιος Πλανήτης, 2007. Καταναλωτισμός & Περιβάλλον, 2008. Δάσος – Πράσινος Πλανήτης, 2009. Γεωργία, Διατροφή & Ποιότητα Ζωής, 2010. Ενέργεια- Ανανεώσιμες Πηγές & Τοπικές Κοινωνίες, 2011. Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, 2012. Υγεία & Παραγωγικές Διαδικασίες, 2013. Ανθρωπογενές Περιβάλλον & Αειφόρος Διαχείριση, 2014. Ενεργοί Πολίτες” (Εγκύκλιος αριθμ. 106553/Γ7/13.10.2006 με θέμα: Το Πλαίσιο Αναφοράς της Εκπαίδευσης για την Αειφορία και οι Σχολικές Δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Αγωγής & Αγωγής Υγείας – Θεματικό Έτος)

³Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τα σεμινάρια του ΚΠΕ Πραμάντων στις 3-5 Απριλίου 2009, με θέμα: «Καταναλωτισμός, Διατροφή και Περιβάλλον» και του ΚΠΕ Κόνιτσας στις 18-20 Μαρτίου 2011 με θέμα: «Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα» που συνδιοργανώθηκαν από τα εν λόγω ΚΠΕ με τον γράφοντα με την ιδιότητα του ΥΠΕ στη ΔΠΕ Ιωαννίνων. Με την ιδιότητα αυτή εκπονήθηκε εκπαιδευτικό υλικό για την Ενέργεια – Ανανεώσιμες Πηγές (θεματικό έτος 2010) και σε συνεργασία με το ΚΠΕ Πραμάντων για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (θεματικό έτος 2011), τα οποία έλαβαν έγκριση από το ΠΙ και το ΥΠΕΠΘ (Λώλης, 2010α και 2010β· Λώλης, Καρακώστας και Γεωργάκης, 2011).

πληροφοριών και εμπειριών¹. Από τα πρώτα εθνικά θεματικά δίκτυα των ΚΠΕ στην Ελλάδα ήταν το “Παραδοσιακοί Οικισμοί και Φύση” με συντονιστικό ΚΠΕ αυτό της Κόνιτσας, το οποίο υφίσταται ως σήμερα².

Τα ΘΔΠΕ δεν πρέπει να συγχέονται με τα Τοπικά Δίκτυα ΚΠΕ (ΤΔΚΠΕ) τα οποία θεσμοθετήθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης, με σκοπό την αξιοποίηση με τον πλέον ορθολογικό τρόπο των ανθρώπινων και των οικονομικών πόρων που διαθέτουν. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού η σχετική εγκύκλιος προβλέπει την ανάπτυξη μεταξύ των μελών του: α. του συντονισμού σε σχέση με το χρονοδιάγραμμα και τη θεματολογία των προγραμμάτων και των δράσεων, β. της συμπληρωματικότητας μεταξύ των υλοποιούμενων προγραμμάτων ΠΕ, γ. της συνεργασίας με στόχο τη συμπληρωματικότητα στο πλαίσιο επιμορφωτικών και ενημερωτικών δράσεων, δ. της συμπληρωματικότητας στο παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό, ε. της από κοινού παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού. Τα ΚΠΕ Κόνιτσας, Πραμάντων, Φιλιατών και Φιλιππιάδας εντάχθηκαν στο 5^ο ΤΔΚΠΕ, ενώ αυτό του Αράχθου στο 6^ο ΤΔΚΠΕ³. Από το 2010 ο ρόλος των ΤΔΚΠΕ περιορίζεται σε επίπεδο Περιφέρειας με αρμόδιο πλέον όργανο τη Συμβουλευτική Επιτροπή ΚΠΕ (ΣΕΚΠΕ) στην οποία συμμετέχουν ο/η Υπεύθυνος,-η του Συντονιστικού ΚΠΕ που προεδρεύει, οι Υπεύθυνοι,-ες των υπολοίπων ΚΠΕ της Περιφέρειας, δύο Υπεύθυνοι,-ες ΠΕ των μεγαλύτερων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και ένας/μία εκπαιδευτικός που ορίζεται από τον/την Περιφερειακό,-ή Διευθυντή,-ντρια. Με τη σχετική ΥΑ Συντονιστικό ΚΠΕ στην Ήπειρο ορίστηκε το ΚΠΕ Κόνιτσας⁴.

Συμπερασματικά η δεκαετία αυτή, σε σχέση με τη λειτουργία των ΚΠΕ, χαρακτηρίζεται από μία προσπάθεια καθορισμού του θεσμικού πλαισίου τους μέσα από τη θέσπιση και τον νομοθετικό προσδιορισμό των διαδικασιών στελέχωσης και του καθηκοντολογίου, του συντονισμού των δράσεων, της ανάπτυξης συνεργασιών, της διαχείρισης της

¹Σύμφωνα με την αριθμ. 66272/Γ7/4-7-2005 ΥΑ, όπως τροποποιήθηκε και ισχύει ως σήμερα με την αριθμ. 127856/Γ7/29.11.2006 ΥΑ “Περί Θεματικών Δικτύων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης”.

²Εθνικό Θεματικό Δίκτυο ΠΕ συντονίζεται και από το ΚΠΕ Φιλιατών με θέμα την “Υδροκίνηση”.

³Σύμφωνα με την αριθμ. 127236/Γ7/03.10.08 εγκύκλιο στο 5ο ΤΔΚΠΕ συμμετείχε επιπλέον το ΚΠΕ Θιναλίων Κέρκυρας, ενώ στο 6ο μαζί με του Αράχθου συμμετείχαν και τα ΚΠΕ Θέρμου και Μεσολογίου από την Αιτωλοακαρνανία, Σφακιωτών Λευκάδας και Ιθάκης. Η εμβέλειά τους εκτεινόταν στους αντίστοιχους νομούς και τα ΚΠΕ έπρεπε το 60% των προγραμμάτων τους να τα προσφέρουν για τα σχολεία των νομών αυτών (Αιτωλοακαρνανίας, Άρτας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων, Κέρκυρας, Κεφαλληνίας, Λευκάδας, Πρέβεζας).

⁴Αριθμ. 13521/Γ7/18.10.2010 ΥΑ με θέμα: “Ορισμός Συντονιστικών Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης”.

χρηματοδότησης, αλλά και της προσαρμογής τους στις επιταγές του Σχεδίου Εφαρμογής της UNESCO για τη θεσμοθέτηση της Δεκαετίας της ΕΑΑ (Σμπαρούνης, 2010).

Το Δίκτυο των ΚΠΕ σε πανελλαδικό επίπεδο βρίσκεται σε πλήρη ανάπτυξη αυτή την περίοδο και οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται κινούνται σε παρόμοιες, μεταξύ τους, κατευθύνσεις. Παράγοντες όπως το έτος ίδρυσης, η σύνθεση παιδαγωγικής ομάδας, η συνεργασιμότητα και στήριξη της τοπικής αυτοδιοίκησης κ.ά. διαφοροποιούν την ποιότητα της ανταπόκρισης του κάθε ΚΠΕ σε σχέση με τις δράσεις που αναπτύσσονται. Η ανομοιογένεια που παρατηρείται επιβεβαιώνει ότι τα ΚΠΕ της χώρας είναι “πολλών ταχυτήτων” (Κατσακιώρη, κ.ά., 2008).

Ο Φαραγγιτάκης (2010) στο 5^ο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ που διοργανώθηκε στα Ιωάννινα (26-28/11/2010) με τη συμβολή του νεοσύστατου, τότε, Παραρτήματος Ηπείρου, σε εισήγησή του αναφέρει ότι *οι στόχοι του Υπουργείου για γεωγραφική εξακτίνωση και πληθυσμιακή αντιστοιχία σε σχέση με το μαθητικό δυναμικό θυσιάστηκαν στις πελατειακές σχέσεις κεντρικής εξουσίας με τοπικούς βουλευτές και δημάρχους και για τον λόγο αυτό απέτυχαν*, ώστε παιδιά από μεγάλα αστικά κέντρα να ασχολούνται με τα τοπικά θέματα και τη συνεργασία με τις τοπικές κοινωνίες, ώστε να δημιουργούνται προϋποθέσεις διαχείρισης του τοπικού περιβάλλοντος και βιώσιμης ανάπτυξης στην κοινότητα. Κάτι τέτοιο, βέβαια, σύμφωνα με τον ίδιο, θα προϋπέθετε τον μετασχηματισμό της αντίληψης του Υπουργείου που θέλει τα προγράμματα των ΚΠΕ να συνδυάζονται με εκδρομικές μετακινήσεις.

Την τελευταία διετία της δεκαετίας αυτής παρατηρείται μια στασιμότητα και ο Σμπαρούνης (2010) θα τη χαρακτηρίσει ως *περίοδο κυοφορίας* με την ελπίδα ότι πριν από την αλματώδη ανάπτυξη των θεσμών συνήθως προηγείται νηνεμία. Δυστυχώς, οι ευσεβείς αυτοί πόθοι διαψεύστηκαν την αμέσως επόμενη χρονιά.

2.1.4. Η δεκαετία 2011- 2020: Η περίοδος της κρίσης και η μεταρρύθμιση που δεν έγινε

Στο γύρισμα της δεύτερης δεκαετίας της νέας χιλιετίας, η ελληνική οικονομική κρίση χρέους που οδήγησε στον δανεισμό και την επιτήρηση - εποπτεία των επονομαζόμενων “θεσμών” του ΔΝΤ και της ΕΕ, αποτέλεσε τροχοπέδη στην πορεία του θεσμού της ΠΕ, καθώς σημειώθηκαν μεγάλες περικοπές στη χρηματοδότησή των ΚΠΕ - όπως άλλωστε και σε όλους τους τομείς - κάποια εκ των οποίων τέθηκαν σε καθεστώς αναστολής λειτουργίας ή

συγχωνεύτηκαν, ως αποτέλεσμα σπασμωδικών κινήσεων της τότε Κυβέρνησης¹. Στην Ήπειρο το ΚΠΕ Πραμάντων συγχωνεύτηκε με το ΚΠΕ Κόνιτσας με έδρα την Κόνιτσα και ανεστάλη η λειτουργία των ΚΠΕ Φιλιατών και Φιλιππιάδας. Η αναστολή λειτουργίας των τελευταίων δύο ΚΠΕ αποδείχθηκε προσωρινή, καθώς οι αντιδράσεις των τοπικών κοινωνιών και η κινητοποίηση τοπικών πολιτευτών και βουλευτών έφεραν αποτελέσματα. Το ΚΠΕ Φιλιππιάδας, μάλιστα, τον Δεκέμβριο του 2014 ορίστηκε και ως Συντονιστικό ΚΠΕ στην Ήπειρο². Λίγους μήνες μετά, το ΚΠΕ Πραμάντων αυτονομείται³ και επαναστελεχώνεται τον Μάιο του 2015⁴. Η χρηματοδότηση εκείνη την περίοδο έφτασε σε πολύ χαμηλά επίπεδα με το ποσό της επιχορήγησης από ευρωπαϊκά κονδύλια να πέφτει σε 10.000 ευρώ ανά ΚΠΕ τον χρόνο. Η συμβολή των Δήμων περιορίστηκε στην κάλυψη των λειτουργικών εξόδων, γεγονός που ουσιαστικά ακύρωνε στην πράξη τις συμβάσεις που είχαν υπογράψει με το Υπουργείο για την ίδρυση των ΚΠΕ στην περιοχή τους⁵.

Το 2011 εκδίδεται ΥΑ για τις διαδικασίες στελέχωσης και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών στα ΚΠΕ αντικαθιστώντας την προηγούμενη του 2006⁶. Με βάση αυτή προκηρύχθηκαν και οι θέσεις των Υπευθύνων και μελών των ΠΟ που στελέχωσαν τα Κέντρα. Παρά το γεγονός ότι η τετραετής θητεία τους έληγε το καλοκαίρι του 2015, οι θέσεις αυτές δεν επαναπροκηρύχθηκαν και οι ετήσιες παρατάσεις στις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών στα ΚΠΕ καθιερώθηκε ως πάγια τακτική, με αποτέλεσμα να μην ανανεώνεται το δυναμικό τους. Η νέα Κυβέρνηση σε μια προσπάθεια να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο των Κέντρων ανέθεσε στην ΤΕΚ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΕΣ ΛΥΣΕΙΣ Α.Ε. την αξιολόγηση των ΚΠΕ προκειμένου να διαμορφωθεί μια εικόνα για την τότε ισχύουσα κατάσταση⁷.

¹ Αριθμ. 83688/Γ7/22.07.2011 ΥΑ με θέμα: «Πλήρωση κενών θέσεων Υπευθύνων και των Μελών των Π.Ο. των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Κ.Π.Ε.».

² Ο ορισμός έγινε με την αριθμ. 132905/Γ7/22.08.2014 ΥΑ (ΦΕΚ 2575Β'). Το γεγονός προκάλεσε αντιδράσεις εκ μέρους του ΚΠΕ Κόνιτσας, που ως τότε είχε αυτόν τον ρόλο, με κατηγορίες για υπόγειες διαδρομές.

³ Αριθμ. 209548/Δ2/22-12-2014 Εγκύκλιος.

⁴ Φ.36/3112/29.05.2015 Απόφαση της ΠΕΔΙΕΚ Ηπείρου.

⁵ Παρά το γεγονός ότι η Σύμβαση του 2006 προέβλεπε την κάλυψη των εξόδων διαμονής και διατροφής των μαθητών και εκπαιδευτικών, από τον προϋπολογισμό του Δήμου, μέχρι την ολοκλήρωση κατασκευής Εστίας, ο Δήμος Πραμάντων και στη συνέχεια Βορείων Τζουμέρκων δεν τήρησε τους όρους κι ουδέποτε επιχορήγησε, μετά την ανασύστασή του, το ΚΠΕ Πραμάντων, παρά τις προφορικές δεσμεύσεις του Δημάρχου, για πρόβλεψη κάποιου ποσού στον προϋπολογισμό του Δήμου (προσωπική μαρτυρία με την ιδιότητα του τότε Υπευθύνου του ΚΠΕ Πραμάντων).

⁶ Η αριθμ. 83691/Γ7/22.07.2011 ΥΑ αντικατέστησε την αριθμ.60991/Γ7/19.6.2006 ΥΑ.

⁷ Αριθμ. 993/12.04.2016 Απόφαση του ΓΓ με θέμα: “Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για την ανάθεση της υλοποίησης της Πράξης με τίτλο «Μελέτη Αξιολόγησης των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» και κωδικό MIS 5000771, σύμφωνα με τις διατάξεις του ΠΔ 4/2002 (ΦΕΚ3/Α/14-1-2002) και την ΥΑ με αρ.πρωτ.18709/ΕΥΣΣΑ/413/24-02-2016 (ΦΕΚ 449/Β/24-02-2016)”.

Η Έκθεση της Ομάδας Έργου που δημοσιοποιήθηκε στα ΚΠΕ και για την οποία γίνεται λόγος στην επισκόπηση ερευνών (Κ&Ο, 2016), κατέδειξε την ανάγκη για αλλαγή της δομής της ΠΕ σε επιτελικό επίπεδο και αλλαγή του πλαισίου λειτουργίας τους. Πρότεινε, δε, τη μετονομασία των ΚΠΕ σε ΚΠΕΑ (Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία). Γενικότερα οι προτάσεις βασίζονται σε νέες κατευθύνσεις και πολιτικές που ακολούθησαν τη Δεκαετία της ΕΑΑ και προσδιορίζονται από τη Διακήρυξη της Ναγκόγια¹, τις Αρχές του Παγκοσμίου Προγράμματος Δράσης (GAP)² και την Agenda 2030 - 17 ΣΑΑ. Η Έκθεση αυτή προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις, κυρίως για την κατηγοριοποίηση των ΚΠΕ μέσω ποσοτικών δεικτών. Οι αντιδράσεις αποτυπώθηκαν αρχικά με τη μορφή γραπτών τοποθετήσεων επί των προτάσεων του Αναδόχου³ και στη συνέχεια σε συνάντηση των

¹Παρουσιάστηκε στην Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, που πραγματοποιήθηκε επίσης στο Aichi-Ναγκόγια στις 10-12 Νοεμβρίου 2014, σηματοδοτώντας το τέλος της δεκαετίας των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΑΑ) 2005-2014.

²Οι δύο κύριοι στόχοι του GAP είναι: 1. να αναπροσανατολίσει την εκπαίδευση και μάθηση έτσι ώστε όλοι να έχουν την δυνατότητα να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες και τις στάσεις που θα τους ενδυναμώσουν για να συνεισφέρουν στην ΑΑ, και 2. να ενισχύσει την εκπαίδευση και τη μάθηση σε όλα τα πεδία, στα προγράμματα και στις δράσεις που προωθούν την ΑΑ. Η πιο βασική πρόκληση, αφορά την ίδια την ΕΑΑ η οποία είναι μετασχηματιστική εκπαίδευση, και ως εκ τούτου, έχει ως σκοπό τον αναπροσανατολισμό των κοινωνιών προς την αειφόρο ανάπτυξη (ΑΑ). Αυτό απαιτεί τον αναπροσανατολισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και των δομών, όπως επίσης την αναπλαισίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Κ&Ο, 2016: 5).

³“Οι προτάσεις του Αναδόχου θεωρούμε ότι κινούνται σε μια κατεύθυνση ομογενοποίησης των Κ.Π.Ε. ιδίως στο σημείο που αναφέρεται σε ενιαίο και αναλυτικό πλαίσιο λειτουργίας και παροχή συγκρίσιμων υπηρεσιών τους σε όλη την Επικράτεια προκειμένου να αξιολογούνται με βάση αυτές τις συγκρίσεις και προφανώς να χρηματοδοτούνται ανάλογα, αγνοώντας τις κάθε είδους ιδιαιτερότητες των περιοχών στις οποίες δραστηριοποιούνται τα Κ.Π.Ε. Εξάλλου στην κατεύθυνση αυτή κινήθηκε και η αξιολόγηση βάσει συνδυασμού δεικτών τους οποίους καθόρισε ο Ανάδοχος. Τα συγκριτικά αποτελέσματα της εν λόγω αξιολόγησης στηρίχτηκαν σε αυστηρά ποσοτικά δεδομένα από στοιχεία που σε πολλές περιπτώσεις δεν διασταυρώθηκαν, αγνοώντας παντελώς ποιοτικά δεδομένα και ιδιαιτερότητες που διέπουν τη λειτουργία του κάθε Κ.Π.Ε. ξεχωριστά. Ως αποτέλεσμα έχουμε μια στρεβλή εικόνα από την οποία ποσοτικοποιείται αυθαίρετα η αποδοτικότητα κάθε Κ.Π.Ε. αποτελώντας στη συνέχεια οδηγό και άλλοθι προτάσεων για χωροταξική και χρηματοδοτική ανακατανομή που αδικεί περιφερειακά/παραμεθόρια - νησιωτικά Κ.Π.Ε. αγνοώντας το γεγονός ότι αυτά αποτελούν σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης των τοπικών κοινωνιών. Επιπρόσθετα το βάρος για τη λειτουργία ή ακόμη και το μέλλον των Κ.Π.Ε. μετακυλίεται στα μέλη των Π.Ο. τους, τα οποία σταδιακά καλούνται να επιφορτιστούν με ολοένα περισσότερες αρμοδιότητες και ευθύνες, αγνοώντας το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που τις απαρτίζουν αποσπώνται για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Γενικότερα οι προτάσεις του Αναδόχου στηρίζονται στην ευρύτερη λογική της αγοραίας εκδοχής της εκπαίδευσης που χρησιμοποιεί κατά κόρον αυθαίρετους δείκτες αποδοτικότητας και υιοθετεί τους όρους της λογοδοσίας και της ευθύνης των εκπαιδευτικών προκειμένου να συγκαλυφθεί η υποχρηματοδότηση και η συρρίκνωση του δημόσιου και δωρεάν σχολείου – άραγε ποιος θα κληθεί να επιβαρυνθεί τα έξοδα διαμονής και διατροφής των μαθητών σε περίπτωση που αυτά θα σταματήσουν να παρέχονται από τα Κ.Π.Ε.;" (απόσπασμα από προσωπική τοποθέτηση επί των προτάσεων με την ιδιότητα του Υπευθύνου του Κ.Π.Ε. Πραμάντων).

Υπευθύνων όλων των ΚΠΕ στο Υπουργείο τον Σεπτέμβριο του 2016 μετά από πρόσκληση του Γενικού Γραμματέα, Γιάννη Παντή¹.

Τον Μάρτιο του 2017 συστάθηκε από τον ΓΓ εκ νέου Ομάδα Έργου για την κατάθεση ολοκληρωμένης πρότασης, η οποία θα είχε δυνητικά και νομοθετική ισχύ. Οι προτάσεις της Ομάδας αυτής (βλ. στην επισκόπηση ερευνών, Φλογαΐτη, κ.ά., 2019) στην οποία συμμετείχαν εξειδικευμένοι επιστήμονες στην ΕΠΑ και έμπειρα στελέχη της ΠΕ, δεν λήφθηκαν υπόψη, καθώς στο ενδιάμεσο “έφυγε” απροσδόκητα ο τότε Γενικός Γραμματέας, ο οποίος ήταν ένας άνθρωπος που η τοποθέτησή του στη θέση αυτή είχε δημιουργήσει πολλές προσδοκίες για την ανοικοδόμηση της ΠΕ και των ΚΠΕ².

Το 2018 και στο πλαίσιο της αναδιοργάνωσης των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης³, τα ΚΠΕ μετονομάστηκαν σε ΚΕΑ (Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία) κι εντάχθηκαν υπό την “ομπρέλα” των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) Εκπαίδευσης για την Αειφορία να ασκούν, σύμφωνα με τον νόμο, την παρακολούθηση της υλοποίησης του προγραμματισμού δράσης και γενικότερα την παιδαγωγική και επιστημονική εποπτεία, αλλά και την αξιολόγηση των ΚΕΑ και όλων όσων υπηρετούσαν σε αυτά⁴. Οι αρμοδιότητες των ΣΕΕ Εκπαίδευσης για την Αειφορία ουδέποτε ασκήθηκαν στην πραγματικότητα, καθώς το νέο πλαίσιο λειτουργίας τους και οι διαδικασίες στελέχωσης των ΚΕΑ καθυστέρησαν να νομοθετηθούν.

Τον Μάιο του 2019, λίγο πριν τις εθνικές εκλογές, δημοσιεύεται με τη σχετική ΥΑ ο “Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία”⁵ και το χρονοδιάγραμμα διαδικασίας επιλογής των μελών των ΠΟ των ΚΕΑ⁶. Στο μεταξύ ιδρύθηκαν ακόμη δύο ΚΕΑ, ένα στο Μητροπολιτικό Πάρκο “Αντώνης Τρίτσης” στην Αττική κι ένα στη Θέρμη στη Θεσσαλονίκη⁷. Με βάση τα παραπάνω οι Περιφερειακές Διευθύνσεις όλης της

¹Εντύπωση προκάλεσε, τότε, η αντίδρασή του στα παράπονα που εκφράστηκαν, όπου, σε μια αποστροφή του λόγου του, ανέφερε ότι με βάση την Έκθεση μπορούσε να εισηγηθεί το κλείσιμο πολλών ΚΠΕ (προσωπική μαρτυρία, από τη συμμετοχή μου στην Ολομέλεια με την ιδιότητα του Υπευθύνου του ΚΠΕ Πραμάντων).

² Για τον Γιάννη Παντή βλ. ενδεικτικά στο: Καλαϊτζιδάκη και Κορφιάτης (2019)

³Ν. 4547/2018 ΦΕΚ 102^{Α'}

⁴Στην Ήπειρο τη θέση του ΣΕΕ Εκπαίδευσης για την Αειφορία είχα την τιμή να υπηρετήσω από τον Σεπτέμβριο του 2018 έως τον Φεβρουάριο του 2023, οπότε και ο θεσμός έπαψε να υφίσταται με την τοποθέτησή μου στη θέση Συμβούλου Εκπαίδευσης ΠΕ70 Θεσπρωτίας.

⁵Αριθμ. 77877/Δ7/17-05-2019 ΥΑ (ΦΕΚ 1752Β')

⁶Αριθμ. 79826/Δ7/21-05-2019 έγγραφο του ΥΠ.Π.Ε.Θ.

⁷Αριθμ. 29375/Δ2/21-02-2018 ΥΑ (ΦΕΚ 684Β')

χώρας προχώρησαν σε προκηρύξεις για την πλήρωση των θέσεων μελών των διεπιστημονικών ΠΟ των ΚΕΑ. Στην Ήπειρο προκηρύχθηκαν από έξι θέσεις μελών ΠΟ των ΚΕΑ Άρτας, Κόνιτσας, Φιλιατών και Φιλιππιάδας και πέντε θέσεις μελών ΠΟ του ΚΠΕ Πραμάντων¹. Κι ενώ ήδη είχαν γίνει αιτήσεις από ενδιαφερόμενους,-ες εκπαιδευτικούς, η νέα ηγεσία του Υπουργείου της Κυβέρνησης που προέκυψε μετά από τις εκλογές “πάγωσε” τις διαδικασίες στελέχωσης τον Αύγουστο του 2019 με σχετική εγκύκλιο, στην οποία αναφέρεται ότι *“εν όψει της θεσμοθέτησης νέου πλαισίου Υποστηρικτικών Δομών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σας ενημερώνουμε ότι από την έκδοση της παρούσας αναστέλλεται η διαδικασία επιλογής των μελών των Παιδαγωγικών Ομάδων των Κ.Ε.Α.”*².

Τα ΚΕΑ, για μία ακόμη φορά, δεν έχουν τη δυνατότητα να στελεχωθούν και φυλλορροούν διαρκώς, καθώς, μετά από σχεδόν 10 χρόνια, πολλά μέλη των ΠΟ τους παραιτήθηκαν, είτε για να αναλάβουν άλλες θέσεις ευθύνης είτε λόγω κόπωσης, χωρίς να αντικατασταθούν. Επιπλέον, όλο αυτό το διάστημα ο νεοσύστατος και πολλά υποσχόμενος θεσμός των ΠΕΚΕΣ και, κατ’ επέκταση, των ΣΕΕ Εκπαίδευσης για την Αειφορία ήταν υπό κατάργηση και, συνεπώς, υπό συνεχή αμφισβήτηση και ανυποληψία.

Η δεκαετία αυτή (2011 – 2020) κλείνει έτσι όπως ακριβώς άρχισε· με μία κρίση, αυτή τη φορά υγειονομική και σε παγκόσμιο, πλέον, επίπεδο. Η πανδημία της Covid 19 ανατρέπει όλα τα δεδομένα. Και, όπως είναι φυσικό, εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία δεν θα μπορούσε να υπάρξει μέσω οθόνης. Οι δράσεις των ΚΕΑ περιορίζονται στην καλύτερη περίπτωση σε διαδικτυακές συναντήσεις και επιμορφώσεις. Η διαμεσολάβηση για την επαφή των παιδιών με το περιβάλλον, το πιο ζωτικό και ουσιαστικό συστατικό της ύπαρξής τους, αναστέλλεται και η ήδη βεβαρυμένη κατάσταση επιδεινώνεται.

2.1.5. Από το 2021 και εξής: Εν αναμονή εξελίξεων που ήδη έχουν καθυστερήσει

Μετά από σχεδόν δύο δεκαετίες εφαρμογής τα ΔΕΠΠΣ αντικαθίστανται από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ) και ο θεσμός της Ευέλικτης Ζώνης από τα Εργαστήρια

¹ Βλ. σχετικά την με αριθμ. πρωτ. Φ36/4669/23.05.2019 Προκήρυξη της ΠΕΔΙΕΚ Ηπείρου βάσει των όσων ορίζονται στη με αριθμ. 211108/Ε2/06-12-2019, (ΦΕΚ 5643/τ.Β’/14-12-2018) Απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων με θέμα «Καθορισμός αριθμού των μελών των Παιδαγωγικών Ομάδων των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.)» Βλ. σχετικά στο <https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spondon-arxiki-selida>.

²Αριθμ. 123632/Δ7/01.08.2019 εγκύκλιος.

Δεξιότητων. Κοινή διαπίστωση είναι ότι η παρουσία της αειφορίας είναι έντονη στη φιλοσοφία σχεδιασμού και εφαρμογής τους¹. Πολύ σημαντική εξέλιξη αποτελεί η θεσμοθέτηση του ΝΠΣ «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» του Νηπιαγωγείου, των Α΄ - ΣΤ΄ τάξεων Δημοτικού και των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Γυμνασίου² το θεωρητικό πλαίσιο του οποίου βασίζεται σε διακηρυκτικά κείμενα που συντάχθηκαν στο πλαίσιο παγκόσμιων διασκέψεων στη διάρκεια των τελευταίων τριάντα χρόνων.

Στο πλαίσιο του νόμου για την *αναβάθμιση του σχολείου και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών* τα ΚΕΑ μετονομάζονται σε ΚΕΠΕΑ. Στα σχετικά άρθρα περιγράφεται ο σκοπός και καθορίζονται η αποστολή και οι αρμοδιότητές τους, η οργάνωση και η στελέχωσή τους. Ως θεσμός με συμβουλευτικό και συντονιστικό ρόλο των δράσεών τους σε περιφερειακό επίπεδο ορίζονται οι ΣΕΚΕΠΕΑ με τη συμμετοχή των Περιφερειακών Διευθυντών,-ντριών και των Εποπτών Ποιότητας³. Το γεγονός ότι η επιλογή και τοποθέτησή τους εκκρεμεί, καθυστερεί και την προκήρυξη της στελέχωσης των ΚΕΠΕΑ με αποτέλεσμα η κατάσταση που επικρατεί στα Κέντρα να έχει επιδεινωθεί ακόμη περισσότερο. Τα ημίμετρα των προσωρινών τοποθετήσεων, μετά από προσκλήσεις των κατά τόπους ΠΕΔΙΕΚ, ώστε να λειτουργούν τα ΚΕΠΕΑ με τρεις τουλάχιστον εκπαιδευτικούς, φυσικά και δεν θα μπορούσαν να λύσουν το πρόβλημα⁴. Μάλιστα, από την έναρξη του σχολικού έτους 2023-2024 τα μισά

¹α. Στην εισαγωγική ιστοσελίδα του ΙΕΠ για Νέα Προγράμματα Σπουδών αναφέρεται ότι “Ζητούμενο αποτελεί η πραγμάτωση του αποτελεσματικού, του καινοτόμου, του δημιουργικού και του αειφόρου σχολείου. Ένα σύγχρονο σχολείο που είναι ανοικτό στην κοινωνία, στις νέες πολιτισμικές συνθήκες και επιστημονικές εξελίξεις, στην ουσιαστική σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, στη μεθοδική και αποτελεσματική εργασία. Σκοπός, επομένως, είναι ΠΣ μαθητοκεντρικά, λειτουργικά και ανοικτά στην ανάδειξη διαχρονικών αξιών, τα οποία ενεργοποιούν τους/τις μαθητές/τριες, έτσι ώστε να βιώσουν με αυθεντικό τρόπο την παιδική και εφηβική ζωή τους. Να καταστούν, εντέλει, δημιουργικοί άνθρωποι και συνειδητοί πολίτες του τόπου τους, του έθνους τους, της Ευρώπης και της οικουμένης” (<https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-archikiselida>)

β. Στο “Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιότητων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων” (ΦΕΚ 3567Β΄/2021) αναφέρεται: “Το πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό των «Εργαστηρίων Δεξιότητων» ομαδοποιείται σε τέσσερις (4) Θεματικές Ενότητες. Οι Θεματικές Ενότητες προκύπτουν από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης (περιβάλλον, ευ ζην, ασφάλεια, κοινωνία των πολιτών, σύγχρονη τεχνολογία και επιχειρηματικότητα)”

²Αριθμ. 66152/ΓΔ4/01.06.2022 ΥΑ (ΦΕΚ 2820Β΄).

³Άρθρα 18 και 19 του Ν. 4823/21 (ΦΕΚ 136^Α).

⁴ Σύμφωνα με το άρθρο 125 “Ρυθμίσεις για τη λειτουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Κ.Ε.ΠΕ.Α.) κατά το σχολικό έτος 2021 – 2022” του Ν. 4876/21 (ΦΕΚ 251^Α) προβλέπεται ότι “Μέχρι την επιλογή και τοποθέτηση των μελών των Παιδαγωγικών Ομάδων (Π.Ο.) των Κέντρων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Κ.Ε.ΠΕ.Α.) κατά το άρθρο 19 του ν. 4823/2021 (Α΄ 136), οι κενές ή κενούμενες θέσεις έως τη συμπλήρωση του αριθμού δύο (2) μελών ανά Π.Ο., μη προσμετρούμενου του προϊσταμένου ή του αναπληρωτή προϊσταμένου, πληρούνται από εκπαιδευτικούς, που επιλέγονται κατόπιν πρόσκλησης εκδήλωσης ενδιαφέροντος του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, με απόφαση του ίδιου οργάνου, ύστερα από γνώμη του αρμόδιου ανώτερου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου”. Σε κάποιες

ΚΕΠΕΑ λειτουργούν με λιγότερους από τρεις εκπαιδευτικούς και πέραν της υποστελέχωσης έχουν να αντιμετωπίσουν και το χρηματοδοτικό κενό που υπάρχει, καθώς η χρηματοδότηση από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ έχει ουσιαστικά παγώσει από το 2019.

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός της ουσιαστικής αναστολής λειτουργίας του ΚΕΠΕΑ Αράχθου στην Ήπειρο, μετά και την αίτηση παραίτησης της Υπευθύνου στις αρχές του σχολικού έτους, η οποία ήταν και το μοναδικό εναπομείναν μέλος του. Πλέον στην Ήπειρο λειτουργούν τέσσερα ΚΕΠΕΑ (Κόνιτσας, Πραμάντων, Φιλιατών και Φιλιππιάδας), τα οποία αριθμούν συνολικά μόνο έντεκα μέλη συμπεριλαμβανομένων των Υπευθύνων. Παρόμοια κατάσταση επικρατεί και στις θέσεις των Υπευθύνων ΠΕ και Υπευθύνων Σχολικών Δραστηριοτήτων (ΥΣΔ) των ΔΠΕ και ΔΔΕ, όπου από τις οκτώ συνολικά θέσεις που προβλέπονται για το σύνολο των ΔΠΕ και ΔΔΕ της Ηπείρου, μόνο σε τρεις υπάρχουν ΥΣΔ, ενώ στις υπόλοιπες τις διοικητικές – γραφειοκρατικές υποχρεώσεις έχουν αναλάβει άλλα άτομα που δεν μπορούν, ούτε προβλέπεται άλλωστε, να προσφέρουν επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση. Παρόλα αυτά το προσωπικό των ΚΕΠΕΑ που έχει απομείνει προσφέρει πανελλαδικά άοκνα τις υπηρεσίες του, οι οποίες, αναγκαστικά περιορίζονται στην υποδοχή μαθητικών ομάδων και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε αυτές¹. Στο Παράρτημα 6 παραθέτουμε πίνακα με τα προσφερόμενα προγράμματα των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου.

Εν αναμονή, λοιπόν, των εξελίξεων και των διαδικασιών στελέχωσης και ανανέωσης του εκπαιδευτικού δυναμικού των ΚΕΠΕΑ, που δεν προβλέπεται να έχουν ολοκληρωθεί πριν το καλοκαίρι του 2024, παρά την απογοητευτική κατάσταση που έχει διαμορφωθεί, διαπιστώνεται ότι, από τα πολιτικά κείμενα και τις νομοθετικές παρεμβάσεις που εγκαινίασαν τη δεκαετία που διανύουμε, διαφαίνεται η προοπτική μιας ουσιαστικής προώθησης της ΕΠΑ στη χώρα μας, όπως διαφαίνεται κι από τη μετονομασία των ΚΠΕ και ΚΕΑ σε ΚΕΠΕΑ.

δε περιπτώσεις οι Περιφερειακοί,-ές Διευθυντές,-ντριες δεν τηρούν τη συγκεκριμένη διάταξη με το σκεπτικό ότι το εν λόγω άρθρο αναφέρεται ρητά στο σχολικό έτος 2021-2022.

¹ Στην αρχή του σχολικού έτους 2023 - 2024 στα 58 ΚΕΠΕΑ της χώρας υπηρετούσαν 143 εκπαιδευτικοί, αντί 421, όπως προβλεπόταν από την αριθμ. 211108/Ε2/06.12.2018 ΥΑ (ΦΕΚ 5643Β'). Τα ΚΕΠΕΑ Αράχθου και Σουφλίου δεν έχουν προσωπικό, ενώ 8 ΚΕΠΕΑ λειτουργούν με έναν εκπαιδευτικό, 20 ΚΕΠΕΑ με δύο εκπαιδευτικούς, 19 ΚΕΠΕΑ με τρεις εκπαιδευτικούς, 7 ΚΕΠΕΑ με τέσσερις εκπαιδευτικούς και μόλις 2 ΚΕΠΕΑ με πέντε εκπαιδευτικούς. Τα στοιχεία μάς χορηγήθηκαν από την Υπεύθυνη του ΚΕΠΕΑ Ελευθερίου Κορδελιού, κ. Χρυσούλα Αθανασίου, την οποία και ευχαριστούμε θερμά για την προθυμία και την άμεση ανταπόκρισή της. Επικαιροποιήθηκαν, δε, σε σχέση με την ισχύουσα κατάσταση στην Ήπειρο (Παράρτημα 7).

2.2. Από την ΠΕ στην ΕΠΑ – Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Όπως αναφέρουν οι Φλογαΐτη, Λιαράκου και Γαβριλάκης (2021: 9) το πεδίο της ΕΠΑ έχει συμπληρώσει μια σεβαστή ηλικία πέντε δεκαετιών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι γερασμένο ή παρωχημένο, κάτι που επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι φαντάζει ακόμη ως καινοτομία. Στο διάστημα αυτό εξελίχθηκε από την επίγνωση για τα φυσικά οικοσυστήματα και την υποβάθμισή τους, στον εξοπλισμό όλων των ανθρώπων με τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες, αξίες και κίνητρα, ώστε να παίρνουν αποφάσεις βασισμένες στην πλήρη θεώρηση των περιβαλλοντικών, κοινωνικών και οικονομικών επιπτώσεών τους (Scott, 2009: 122). Πριν όμως αποσαφηνιστεί εννοιολογικά η ΕΠΑ θεωρούμε ότι θα πρέπει να αναφερθούμε στην έννοια της ΕΑΑ και στις αντίστοιχες ενστάσεις που κατά καιρούς έχει εγείρει ο όρος, ώστε να καταλήξουμε στην υιοθέτηση της πρώτης.

2.2.1. Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ)

Ο Michelsen (2016) διακρίνει τρεις φάσεις στην εξέλιξη της ΕΑΑ: α. τη φάση του προσανατολισμού και του πειραματισμού που εκτείνεται από το 1970 έως το 1990 και εστιάζει σε περιβαλλοντικά ζητήματα, β. τη μεταβατική φάση από το 1990 έως το 2000, όπου εισάγονται ζητήματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη και γ. τη φάση της εξάπλωσης από το 2000 και εξής που εστιάζει στην αειφορία. Αντίστοιχη διάκριση κάνει και η Δημητρίου (2023) για την ΕΠΑ αποτυπώνοντας τη διαδρομή της από τη “Σιωπηλή άνοιξη” που θορύβησε την ανθρωπότητα¹ έως τους 17 ΣΑΑ, μέσα από τα ορόσημα κάθε δεκαετίας ξεχωριστά με αφετηρία αυτή του 1960 (βλ. Παράρτημα 2).

Κοινή διαπίστωση είναι ότι στη Διάσκεψη του ΟΗΕ στο Ρίο (1992) δρομολογήθηκε η ιδέα της ΕΑΑ όπως διατυπώθηκε στο κύριο προϊόν της, την Ατζέντα 21. Ειδικότερα στο Κεφάλαιο 36 αναφέρεται ότι *“η εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης και τη βελτίωση της ικανότητας των ανθρώπων να αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικά και αναπτυξιακά ζητήματα ... είναι επίσης ζωτικής σημασίας για την επίτευξη περιβαλλοντικής και ηθικής συνείδησης, αξιών και στάσεων, δεξιοτήτων και*

¹ Βιβλίο – σταθμός, που για πολλούς θεμελίωσε την πολιτική οικολογία και πυροδότησε το οικολογικό κίνημα, θεωρείται το “Silent spring” της βιολόγου Rachel Carlson, που δημοσιεύτηκε το 1962. Η “Σιωπηλή άνοιξη” (Carlson, 1981) καταγγέλλει τις καταστροφές που προκαλούνται από τη χρήση των παρασιτοκτόνων (DDT) στις αγροτικές καλλιέργειες και γενικότερα τις ολέθριες συνέπειες των γεωργικών φαρμάκων (Brunel, 2007: 30; Φλογαΐτη (2011β: 76).

συμπεριφορών συμβατών με την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς και για την αποτελεσματική συμμετοχή του κοινού στη λήψη αποφάσεων” (UNCED, 1992). Οι τοπικές Ατζέντες 21 που προωθήθηκαν ανέδειξαν μία κατεξοχήν σημαντική διάσταση της αειφορίας, αυτή της συμμετοχικής δημοκρατίας (Brunel, 2007).

Έκτοτε έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί που αναφέρονται στην εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη/αειφορία, η ευρύτητα των οποίων προκαλεί, όπως είναι φυσικό, αντιπαραθέσεις. Σύμφωνα με την Bianchi (2020), οι Holdsworth & Thomas (2016) βασισμένοι στον Sterling (2001), κατηγοριοποίησαν τους ορισμούς αυτούς σε τρεις κύριους τύπους εκπαίδευσης:

1. Εκπαίδευση σχετικά (about) με την αειφόρο ανάπτυξη/αειφορία που κύριο στόχο έχει την ευαισθητοποίηση, χωρίς να αμφισβητούνται οι τρέχουσες βασικές παραδοχές,
2. Εκπαίδευση για (for) την αειφόρο ανάπτυξη που μπορεί να εξισωθεί ως μιας δεύτερης τάξης μάθηση που οραματίζεται την εκπαίδευση ως μέσο για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης και
3. Αειφορική εκπαίδευση/Εκπαίδευση ως αειφορία (Sustainability education/Education as Sustainability) που βλέπει τον στόχο της μάθησης ως αλλαγή με τη συμμετοχή αμφοτέρων των ατόμων και των κοινωνικών θεσμών, μέσα από μια ολιστική προσέγγιση που απαιτεί αλλαγή των αντιλήψεων και των συμπεριφορών μέσω της μετασχηματιστικής μάθησης. Η τρίτη αυτή μορφή, σύμφωνα με τους Lozano, et al. (2017: 1889) βλέπει την εκπαίδευση ως εγγενώς συνυφασμένη με την αειφορία σε όλα τα επίπεδα¹.

Από όλες τις προαναφερόμενες τυπολογίες εκπαίδευσης που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη/αειφορία η περισσότερο διαδεδομένη είναι η ΕΑΑ, όπως αυτή υιοθετήθηκε ως πρόταση στο πλαίσιο της υλοποίησης των αποφάσεων της Διεθνούς Διάσκεψης του

¹Τα τελευταία χρόνια προωθείται και η έννοια της *Εκπαίδευσης για την Περιβαλλοντική Αειφορία* (Education For Environmental Sustainability - EES), τουλάχιστον σε επίπεδο ΕΕ, στο πλαίσιο της εφαρμογής της Πρωτοβουλίας για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης (European Education Area) και της Ευρωπαϊκής Πράσινης Συμφωνίας (European Green Deal). Η ΕΕΣ θεωρείται ως η εκπαίδευση που καλλιεργεί στους εκπαιδευόμενους την ευαισθησία και την επίγνωση για το περιβάλλον σε διασύνδεση με τα κοινωνικά και οικονομικά συστήματα, εστιάζοντας σε περιβαλλοντικά θέματα ενταγμένα, όμως, στο κοινωνικό – οικονομικό πλαίσιο τους. Τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν στάσεις ανησυχίας και κίνητρα, παράλληλα με πρακτικές και δεξιότητες κριτικής σκέψης για τον εντοπισμό και την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσα από διεπιστημονικές και ολιστικές προσεγγίσεις, ελκυστικές παιδαγωγικές και την ανάπτυξη των τριών διαστάσεων της μάθησης, δηλαδή τη γνωστική (γνώση, κατανόηση, κριτική σκέψη), τη συμπεριφορική (ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων) και τη κοινωνικο-συναισθηματική (αίσθηση των αξιών και των ευθυνών, του ανθρωπισμού, της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, του σεβασμού) (European Commission, 2021).

Γιοχάνεσμπουργκ (2002) και μορφοποιήθηκε στο Σχέδιο για τη Διεθνή Εφαρμογή της Δεκαετίας και αποτελεί κείμενο – αναφοράς (Αλάμπη, κ.ά., 2008: 89). Σε ό,τι αφορά την ΕΑΑ στο ΝΠΣ αναφέρεται ότι αυτή “... σηματοδοτεί ένα νέο όραμα και μία διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση, που θα επιτρέψει στους/στις μαθητές,-τριες να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν, να αντιληφθούν τη διασύνδεση των προβλημάτων, όπως η υπερκατανάλωση, η εξάντληση φυσικών πόρων, η παρακμή των πόλεων, η ανισότητα φύλων και φυλών, η παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η εν γένει περιβαλλοντική υποβάθμιση κ.ά. και τελικά να καταστούν ικανοί,-ές να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας”.

Η επικράτηση της έννοιας της ΕΑΑ, ήδη από τα πρώτα στάδια εμφάνισής της στη Διάσκεψη του Ρίο, είχε προκαλέσει αντιδράσεις. Χαρακτηριστικό είναι το πρώιμο άρθρο του Jickling με τίτλο “Γιατί δεν θέλω τα παιδιά μου να Εκπαιδευτούν για την Αειφόρο Ανάπτυξη” (Jickling, *Why I don't want my children to be Educated For Sustainable Development*, 1992). Ο ίδιος, μερικά χρόνια αργότερα (2005) με αφορμή έρευνα του DEFRA (Department for Environment, Food and Rural Affairs) στο Ηνωμένο Βασίλειο με θέμα: “*Η επίδραση της Αειφόρου Ανάπτυξης στη συμπεριφορά του κοινού*”, όπου μόλις το 28% των ερωτηθέντων είχαν ακούσει την έννοια αυτή και χωρίς να ξέρουν να την ερμηνεύσουν ή να μην απαντούν με βεβαιότητα τι σημαίνει, θα χαρακτηρίσει την αειφόρο ανάπτυξη ως “κούφια”. Θα αναρωτηθεί, επίσης, πώς είναι δυνατόν, ως τέτοια και με τόση μικρή απήχηση στο κοινό, να καταστεί αξιόπιστη λύση πάνω στην οποία θα βασιστούν εκπαιδευτικές ιδέες που θα μπορούσαν να διαταράξουν την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων και να έχουν πραγματικό αντίκτυπο στην αντιμετώπιση παγκόσμιων ζητημάτων, όπως π.χ. η εξάλειψη της φτώχειας. Επίσης αναρωτιέται γιατί γίνεται τόση προσπάθεια να επιβληθεί μια ξένη έννοια στο κοινό, από τη στιγμή που υπάρχουν τόσες έννοιες με βαθιές ρίζες, όπως η ΠΕ, που, μπορεί να μην είναι τέλεια, αλλά τουλάχιστον μπορεί να έχει πολύ πιο εγγενές νόημα για το κοινό (Jickling, 2005: 254-255). Την ίδια περίοδο ο Sixsmith (2005) εκτιμά ότι η ΕΑΑ είτε μας αρέσει, είτε όχι, είναι μάλλον ο τρόπος με τον οποίο θα περιγράφεται η ΠΕ σε διακυβερνητικό επίπεδο.

Οι θέσεις του Jickling εκφράζονται σε μία περίοδο – σύγχρονη της έναρξης της Δεκαετίας της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη - που ο Gonzales-Gaudiano (2005: 243-244) αναφέρει ότι χαρακτηρίζεται από τη διαμάχη μεταξύ εκείνων που θεωρούν ότι η ΕΑΑ εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης στην κυρίαρχη

νεοφιλελεύθερη τάση της οικονομίας και εκείνων που θεωρούν την ΕΑΑ ως την εξέλιξη της ΠΕ σε ένα υψηλότερο επίπεδο, το οποίο φέρνει μεγαλύτερη συνοχή στις πρωτοβουλίες διατήρησης του περιβάλλοντος, όχι μόνο από την άποψη της πολιτικής για το περιβάλλον, αλλά και σε επίπεδο κοινωνίας, οικονομίας και θεσμών. Από την άλλη εκφράζει τον σκεπτικισμό του αναφέροντας ότι η ΕΑΑ μπορεί να είναι ένα “αιωρούμενο σημαίνον” ή μια “διάμεση τακτική” που δυνητικά δημιουργεί συμμαχίες μεταξύ διαφόρων ομάδων, ώστε να οικοδομήσουν έναν νέο εκπαιδευτικό λόγο, ενώ θεωρεί προβληματική και τη στάση εκπαιδευτικών που είτε εμφανίζονται ανενημέρωτοι είτε δείχνουν μικρό ενδιαφέρον για την εισαγωγή μιας Δεκαετίας στην Εκπαίδευση που, στο κάτω κάτω, αφορά στο έργο τους.

Ο Kahn (2008), σε στάση αναμονής, θεωρεί ότι μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 2010 θα ξεκαθάριζε το τοπίο σε σχέση με το αν η ΕΑΑ θα ήταν κάτι περισσότερο από μία τελευταία λέξη της μόδας στην εκπαίδευση ή, χειρότερα ακόμη, αν θα αποδεικνυόταν ένα σαγηνευτικό εκπαιδευτικό “greenwashing” που αναπτύχθηκε από και για τα μεγάλα επιχειρηματικά συμφέροντα, εν ονόματι της καταπολέμησης οικολογικών και κοινωνικών καταστροφών. Προωθεί, δε, την ιδέα της στρατηγικής αξιοποίησης της ΕΑΑ στην κατεύθυνση μιας ριζοσπαστικής “οικοπαιδαγωγικής” που σκοπεύει στην εισαγωγή των στόχων της κριτικής παιδαγωγικής του Freire, οι οποίοι σχετίζονται με τις αξίες του ανθρωπισμού και της κοινωνικής δικαιοσύνης, σε πολιτικές που ενθαρρύνουν τη συλλογική οικολογική παιδεία και προωθούν σχετικές μορφές γνώσης που βασίζονται σε κανονιστικές έννοιες όπως η αειφορία, η πλανητικότητα και η βιοφιλία (sustainability, planetarity and biophilia).

2.2.2. Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ)

Από τα παραπάνω επιβεβαιώνεται και η Φλογαΐτη (2011α) που θα γράψει πως η ενσωμάτωση της έννοιας της αειφορίας στην εκπαίδευση και η επακόλουθη μετουσίωσή της σε εκπαίδευση για την αειφορία, αναπόφευκτα επιφορτίζεται με τις αμφισημίες της. Η ίδια προτείνει την ανάδειξη και την προώθηση μιας ριζοσπαστικής μορφής εκπαίδευσης που την ονομάζει Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία και προκύπτει από τη ριζοσπαστική και κριτική διάσταση της ΠΕ που την καθιστά εκπαίδευση για την αλλαγή, φορτισμένη με την προβληματική που φέρνει στο περιβαλλοντικό γίγνεσθαι η έννοια της αειφορίας και εμπλουτισμένη με νέες ιδέες και εξελίξεις στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πεδίο. Μακριά από τις νόρμες που ουσιαστικά επιβάλλονται από διεθνή πολιτικά φόρουμ

και ατζέντες, συμβάλλει ώστε οι πολίτες να βρίσκονται σε συνεχή επαγρύπνηση και εγρήγορση και να μην προσαρμόζονται στις επιταγές τους, προκειμένου να είναι ικανοί να διαμορφώσουν το μέλλον τους και το μέλλον των επόμενων γενεών βάσει των αρχών της αλληλεγγύης για όλες τις μορφές ζωής, χωροχρονικά, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας.

Η Λιαράκου (2023) διακρίνει πέντε βασικές κατηγορίες παιδαγωγικών στόχων της ΕΠΑ προκειμένου να αναδειχθούν και οι κύριες διαστάσεις που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού εκπαιδευτικών δράσεων:

1. Η ευαισθητοποίηση ως συνειδητοποίηση και αφύπνιση απέναντι σε τοπικά και οικουμενικά ζητήματα, όπως π.χ. η φτώχεια,
2. οι γνώσεις που κατηγοριοποιούνται: i. σε γνώσεις ως προς τα ζητήματα περιβάλλοντος και αειφορίας και περιλαμβάνουν τις διαστάσεις των αιτίων, των συνεπειών και των τρόπων αντιμετώπισής τους και ii. σε γνώσεις βασικών εννοιών, όπως η ίδια η αειφορία, η ενέργεια, ο χώρος, ο χρόνος κ.ά.,
3. η έμφαση σε ατομικές και συλλογικές στάσεις και αξίες που πηγάζει από την αναγκαιότητα να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να καταλήγουν σε ηθικές κρίσεις και οι αποφάσεις τους, σε σχέση με τα αλληλοσυγκρουόμενα και αμφισβητούμενα ζητήματα της ΕΠΑ, να λαμβάνονται με γνώμονα την ηθική, ιδωμένη είτε υπό την κανονιστική οπτική (παραδοχή καθολικών αξιών) είτε υπό το πλουραλιστικό – δημοκρατικό πρίσμα (αμφισβήτηση και διαπραγμάτευση των καθολικών αξιών),
4. ικανότητες και δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη, η συστημική σκέψη και η ικανότητα συνεργασίας και
5. η συμμετοχή και δράση που θεωρείται ο τελικός στόχος, καθώς όλοι οι προηγούμενοι συγκλίνουν προς την υιοθέτησης κουλτούρας συμμετοχικότητας και δράσης, η οποία ορίζεται ως η *σκοπίμη και συνειδητή κοινωνική συμπεριφορά που στοχεύει στις συστημικές αιτίες των ζητημάτων και την προώθηση της αειφορίας μέσα από συλλογικές προσπάθειες* και ως εκ τούτου διαχωρίζεται από την απλή (συνήθως ατομική) αλλαγή συμπεριφοράς που μπορεί να είναι ετεροκαθοριζόμενη.

Οι έννοιες της συνεργασίας, της συλλογικότητας και της συμμετοχικότητας συμπυκνώνονται, σύμφωνα με τη Φλογαΐτη (2011α: 191), στο θέμα της εταιρικότητας

(partnership), το οποίο θα αναλύσουμε στη συνέχεια ξεχωριστά, καθώς το βασικό μας ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με αυτήν.

2.2.3. Η Εταιρικήτητα στο πλαίσιο της ΕΠΑ

Στην ενότητα αυτή αποσαφηνίζονται έννοιες που αποτελούν βασικές αρχές σε κάθε συνεργατική διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, καθώς η πολιτική φύση της ΕΠΑ απαιτεί πολυεπίπεδες συνεργασίες, τόσο στον χώρο των εκπαιδευτικών οργανισμών όπως τα ΚΕΠΕΑ, όσο και σε αυτόν της κοινότητας και ευρύτερα της κοινωνίας.

2.2.3.1. Ικανότητα συνεργασίας

Όπως είδαμε προηγουμένως, μία από τις βασικότερες κατηγορίες παιδαγωγικών στόχων της ΕΠΑ είναι η ικανότητα συνεργασίας που περιγράφεται από τη Λιαράκου (2023: 43) ως η ικανότητα του ατόμου να είναι σε θέση να επικοινωνεί αποτελεσματικά με άλλα άτομα ή ομάδες προκειμένου να πετύχουν έναν κοινό στόχο. Η ικανότητα αυτή απαιτεί, αφενός, τη μεταξύ τους διαπροσωπική αλληλεπίδραση, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από κοινωνικές δεξιότητες (ενεργητική ακρόαση, σεβασμός στη διαφορετική άποψη, λήψη αποφάσεων, διαχείριση συγκρούσεων) και αφετέρου την ετεροσυναίσθηση, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται ότι για να επιτευχθεί ο στόχος τους θα πρέπει να είναι αλληλέγγυοι λειτουργώντας συμπληρωματικά.

Ο Rieckmann (2018: 44) συνθέτοντας τις κυριότερες διεθνείς αναφορές και έρευνες στον τομέα των βασικών ικανοτήτων που σχετίζονται την εκπαίδευση και την αειφόρο ανάπτυξη/αειφορία περιγράφει την ικανότητα συνεργασίας (collaborative competence) ως τη δυνατότητα να μαθαίνει κανείς από τους άλλους, να καταλαβαίνει και να σέβεται τις ανάγκες, τις οπτικές και τις πράξεις των άλλων (ενσυναίσθηση), να κατανοεί, να σχετίζεται και να είναι ευαίσθητος με τους άλλους (ενσυναίσθητική ηγεσία), να μπορεί να διαχειριστεί συγκρούσεις εντός μιας ομάδας και να διευκολύνει τις διαδικασίες για την επίλυση προβλημάτων με συλλογικό και συνεργατικό τρόπο.

Γενικότερα, σύμφωνα με την Bianchi, et al. (2022: 12) επικρατεί μια ευρεία συναίνεση στη βιβλιογραφία σε σχέση με το ποιες θεωρούνται οι απαραίτητες ικανότητες που σχετίζονται με την αειφορία, πλην όμως ο τρόπος ενσωμάτωσής τους στα προγράμματα διά βίου μάθησης τίθεται στην κρίση των επιμέρους φορέων και των ιθυνόντων τους και, επιπρόσθετα, οι έρευνες από τις οποίες προέκυψαν αυτές οι βασικές κατηγορίες

διεξάγονται σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας στις ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν οι απόφοιτοι και οι επαγγελματίες.

2.2.3.2. Η ικανότητα συλλογικής δράσης σύμφωνα με το ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων GreenComp

Για τον λόγο που προαναφέρθηκε, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στο πλαίσιο της Πράσινης Συμφωνίας, ανακοίνωσε το *ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων βιωσιμότητας GreenComp*. Πρόκειται για μία πρωτοβουλία που εντάσσεται στη φιλοσοφία της προώθησης της εκπαίδευσης βάσει ικανοτήτων με στόχο τη Διά Βίου Μάθηση. Αναπτύχθηκε, δε, μετά από διαβούλευση του Κοινού Κέντρου Ερευνών (JRC)¹ με εβδομήντα πέντε εμπειρογνώμονες και ενδιαφερόμενα μέρη που σχετίζονται και δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης για την αειφορία και της διά βίου μάθησης. Η Έκθεση που προέκυψε αποτελεί ένα μη κανονιστικό πλαίσιο μάθησης για την εκπαίδευση που σχετίζεται με την αειφόρο ανάπτυξη/αειφορία και σχεδιάστηκε με τέτοιον τρόπο, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε μαθησιακό περιβάλλον, προσαρμοσμένο στις ανάγκες και το υπόβαθρο των εκπαιδευομένων αλλά και του σχετικού περιβάλλοντος.

Το GreenComp διαρθρώνεται σε τέσσερις αλληλένδετους τομείς ικανοτήτων που αντιστοιχούν στον ορισμό της αειφορίας: α. ενσωμάτωση των αξιών της αειφορίας, β. αποδοχή της πολυπλοκότητας όσον αφορά την αειφορία, γ. δημιουργία οραμάτων για ένα αειφόρο μέλλον και δ. δράση για την αειφορία. Κάθε τομέας περιλαμβάνει τρεις ικανότητες που στο σύνολό τους αποτελούν τα δομικά συστατικά της αειφορίας ως ικανότητας. Τέλος κάθε ικανότητα αναλύεται στις τρεις συνιστώσες τους, δηλαδή στις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις.

Στον τέταρτο τομέα ικανοτήτων που αφορά στη δράση για την αειφορία περιλαμβάνονται οι ικανότητες της πολιτικής αυτενέργειας, της συλλογικής δράσης και της ατομικής πρωτοβουλίας. Η συλλογική δράση περιγράφεται ως ανάληψη δράσης με σκοπό την αλλαγή σε συνεργασία με άλλους. Πιο συγκεκριμένα: “η συλλογική δράση, ως ικανότητα, πηγάζει από την αναγνώριση του γεγονότος ότι ο ρόλος που διαδραματίζουν οι κοινότητες

¹ Το Κοινό Κέντρο Ερευνών είναι η υπηρεσία επιστήμης και γνώσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που απασχολεί επιστήμονες για τη διεξαγωγή έρευνας προκειμένου να παρέχουν ανεξάρτητες επιστημονικές συμβουλές και υποστήριξη στην πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Περισσότερα για το Joint Research Center στο https://commission.europa.eu/about-european-commission/departments-and-executive-agencies/joint-research-centre_en

και οι οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών στην επίτευξη βιωσιμότητας είναι θεμελιώδης. Η συλλογική δράση απαιτεί συντονισμό, συνεργασία και κοινή δράση μεταξύ ομοτίμων. Δρώντας από κοινού και κάνοντας προσπάθειες για την επίτευξη του ίδιου στόχου, τα άτομα μπορούν να βρουν ευκαιρίες και να αντιμετωπίσουν προκλήσεις ώστε να συμβάλουν αποτελεσματικά στην επίλυση προβλημάτων αειφορίας σε τοπικό επίπεδο. Συνολικά, αυτό θα έχει αντίκτυπο σε παγκόσμιο επίπεδο” (Bianchi, et al., 2022: 28).

Συλλογική δράση		
Ανάληψη δράσης με σκοπό την αλλαγή σε συνεργασία με άλλους		
Γνώσεις	1	Το άτομο γνωρίζει τα βασικά ενδιαφερόμενα μέρη που συνδέονται με την αειφορία στην κοινότητά του και τον τρόπο επικοινωνίας μαζί τους.
	2	Το άτομο γνωρίζει ότι η συνεργασία με άλλους για την προώθηση της φύσης και την υποστήριξη της δικαιοσύνης απαιτεί σεβασμό για τη δημοκρατία.
	3	Το άτομο γνωρίζει πώς να συνεργάζεται με διάφορους συμμετέχοντες για τη δημιουργία οραμάτων χωρίς αποκλεισμούς για ένα πιο αειφόρο μέλλον
	4	Το άτομο γνωρίζει τη σημασία που έχει η ενδυνάμωση ατόμων και οργανισμών προκειμένου να εργάζονται από κοινού.
Δεξιότητες	1	Το άτομο μπορεί να δημιουργεί διάφορες συμμαχίες για την αντιμετώπιση των δυσεπίλυτων προβλημάτων που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα.
	2	Το άτομο μπορεί να δημιουργεί διαδικασίες που είναι διαφανείς και χωρίς αποκλεισμούς, οι οποίες βασίζονται στην κοινότητα.
	3	Το άτομο μπορεί να δημιουργεί ευκαιρίες για κοινές δράσεις μεταξύ κοινοτήτων, τομέων και περιφερειών.
	4	Το άτομο μπορεί να εργάζεται συλλογικά στο πλαίσιο διαδικασιών αλλαγής για την επίτευξη βιωσιμότητας.
	5	Το άτομο μπορεί να προσδιορίζει τα πλεονεκτήματα των ενδιαφερομένων μερών.
	6	Το άτομο μπορεί να ενεργεί σύμφωνα με κοινά αφηγήματα για ένα βιώσιμο μέλλον.
Στάσεις	1	Το άτομο είναι πρόθυμο να συνεργάζεται με άλλους για την αμφισβήτηση της υφιστάμενης κατάστασης.
	2	Το άτομο έχει κίνητρο προκειμένου να συνεργαστεί για τη διαμόρφωση ενός βιώσιμου μέλλοντος χωρίς αποκλεισμούς.
	3	Το άτομο δίνει προτεραιότητα στις αξίες και τα συμφέροντα της βιωσιμότητας κατά την ανάληψη συλλογικής δράσης.
	4	Το άτομο επιθυμεί να προσφέρει στην κοινότητα και τη φύση.
	5	Το άτομο δεσμεύεται να κάνει αλλαγές για ένα δικαιότερο μέλλον χωρίς αποκλεισμούς.

Πίνακας 1. Δηλώσεις που συνθέτουν την ικανότητα ανάληψης συλλογικής δράσης σύμφωνα με το GreenComp (Bianchi, et al., 2022: 52)

Οι παραπάνω διατυπώσεις θεωρούμε ότι είναι το μακροχρόνιο αποτέλεσμα συζητήσεων, ζυμώσεων και διεργασιών που συμπορεύονται με την εξέλιξη της ΠΕ στην πορεία της προς την ΕΠΑ και μπορούμε να τις ανιχνεύσουμε σε όλη την ιστορική της διαδρομή και τα ορόσημά της, καθώς και σε επίσημα κείμενα διακηρύξεων και σχεδίων δράσης που προέκυψαν στο πλαίσιο διεθνών διασκέψεων. Σε αυτά προβάλλεται η αδήριτη ανάγκη για συμμετοχή και συνέργειες. Η έννοια της εταιρικότητας (partnership), η οποία πέρα από το γεγονός ότι αποτελεί ξεχωριστό στόχο ανάμεσα στους 17 ΣΑΑ και παλιότερα στους 8 Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας, θεωρείται πλέον βασική στρατηγική για την ανάπτυξη της ΕΠΑ και στο πλαίσιο αυτό εκφράζεται διττά: και ως παιδαγωγικός στόχος (ικανότητα συμπράξεων) και ως εργαλείο (πρακτική εφαρμογή) (Φλογαΐτη, 2011β). Καθώς τα ζητήματα του περιβάλλοντος και της αειφορίας χαρακτηρίζονται από τη διεπιστημονική, συστημική, κοινωνική και πολιτική τους φύση, και συνεπώς είναι πολύπλοκα, η ικανότητα συμπράξεων θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ, προκειμένου να αναπτυχθεί πολυεπίπεδη συλλογική δράση, ως πρακτική εφαρμογή της ικανότητας αυτής, τόσο στον χώρο του σχολείου, όσο και στον χώρο της κοινότητας και ευρύτερα της κοινωνίας για την εξεύρεση λύσεων. Εξάλλου, στον χώρο της εκπαίδευσης, η ΕΠΑ ανέκαθεν ευνοούσε το άνοιγμα του πεδίου στην κοινωνία και επιδίωκε την ανάπτυξη δημιουργικών συνεργασιών μεταξύ σχολείου και κοινότητας (Γαβριλάκης, 2023· Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2012· Φλογαΐτη, 2011).

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε εννοιολογικά τις έννοιες της συνεργασίας και της κοινότητας στο πλαίσιο της ΕΠΑ, υπό το πρίσμα της εργασίας μας που θέτει και τους περιορισμούς στην ευρύτητα που έχουν οι έννοιες αυτές.

2.2.3.3. Συνεργασία

Σύμφωνα με το λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2019) ως συνεργασία νοείται: α. η από κοινού εργασία με άλλον ή άλλους για την επίτευξη κοινού στόχου και β. η ανάπτυξη σχέσεων αλληλοβοήθειας μεταξύ ατόμων ή ομάδων που έχουν κοινούς στόχους. Επομένως ως πρωταρχική προϋπόθεση για τη συνεργασία είναι η ύπαρξη δύο εταίρων κατ' ελάχιστο, χωρίς όμως να είναι δεδομένο και το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των κοινών τους δράσεων. Καθώς οι εταίροι μπορεί να προέρχονται από διαφορετικούς χώρους και να έχουν διαφορετικά κίνητρα ή/και συμφέροντα, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι η μορφή και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας

καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την τυπολογία των σχέσεων, η κατανόηση και η επιλογή της οποίας αποτελεί καταλύτη για τη διασφάλιση της επιτυχίας της (Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2012).

Σύμφωνα με τον Γαβριλάκη (2023), στην προσπάθεια πολλών αναλυτών να διευκρινιστούν αυτές οι σχέσεις, αναπτύχθηκαν κατά καιρούς διάφορα σχήματα, όπως συνεχή φάσματα ή κλίμακες αξιολόγησης, τα οποία μπορεί να μην αφορούν αποκλειστικά την έννοια της συνεργασίας, αλλά και συγγενικές έννοιες όπως η συμμετοχή, η σύμπραξη, η εμπλοκή και η εταιρική. Ο ίδιος αναφέρει, ενδεικτικά, στο πεδίο της συμμετοχής των πολιτών την οκτάβαθμη κλίμακα της Arnstein (1969) και την αντίστοιχη προσαρμογή της από τον Hart (1992) σε σχέση με τη συμμετοχή παιδιών σε σχέδια εργασίας και κοινές δράσεις με ενήλικες, όπου οι σχέσεις περνούν σταδιακά από τη μη συμμετοχή, στην προσχηματικότητα και τελικά στη γνήσια συμμετοχικότητα. Επιπλέον κάνει αναφορά στην κλίμακα των Czippan, Varga & Benedict (2010) στο πλαίσιο της ΕΠΑ που περιλαμβάνει τρία επίπεδα συνεργασίας, όπου από τη μονόδρομη επικοινωνία και την “εκμετάλλευση” του ενός προς την εξυπηρέτηση των σκοπών του άλλου, περνά σταδιακά στην αμφίδρομη ανταλλαγή και τη σταδιακή οικοδόμηση μιας δέσμευσης μεταξύ των εταίρων και καταλήγει, σε ένα ανώτερο επίπεδο, στη δέσμευση και τον διαμοιρασμό στόχων, αρμοδιοτήτων, ευθυνών, υποχρεώσεων, αλλά και ωφελειών.

Οι Λιαράκου και Γαβριλάκης (2012) αναφερόμενοι στην τυπολογία του Bruxelle (2002) περιγράφουν έξι στάδια συνεργασίας: α. παροχή υπηρεσιών, β. ανταλλαγή πληροφοριών, γ. ανταλλαγή απόψεων, δ. εναρμόνιση ιδεών, ε. σύμπραξη και στ. αμοιβαιότητα. Η Φλογαΐτη (2011α: 192-193), ως απάντηση στο ερώτημα της διαφοράς της σύμπραξης από άλλες μορφές συνεργασίας, αναφέρει το συνεχές φάσμα του Landry¹, σύμφωνα με τον οποίο η σύμπραξη είναι το έκτο από τα οκτώ στάδια ενός συνεχούς κατά το οποίο η συνεργασία φτάνει στο απόγειό της απόδοσης και της συλλογικότητας, ενώ οι ρόλοι των εταίρων παραμένουν διακριτοί, χωρίς κατ’ ανάγκη να ταυτίζονται. Πιο αναλυτικά, τα οκτώ

¹“... αυτός ο τρόπος συνεργασίας βρίσκεται σε ένα συνεχές που πηγαινει από την αμοιβαία πληροφόρηση από τη μια πλευρά στη συγχώνευση από την άλλη ... η αμοιβαία πληροφόρηση των εταίρων απαιτεί από τους οργανισμούς χαμηλό βαθμό σχέσης και έντασης, ενώ, από την άλλη πλευρά, η συγχώνευση απαιτεί έναν βαθμό συνολικής συνεργασίας που οδηγεί, όπως στον τρόπο συνδιαχείρισης, στην υπέρβαση της απλής συνεργασίας αφού, σε αυτό το επίπεδο, οι οργανισμοί έχουν χάσει την αρχική τους ταυτότητα για να συγχωνευθούν σε έναν ενιαίο νέο οργανισμό” (Landry, 1994: 14).

αυτά στάδια στο συνεχές φάσμα του Landry είναι: α. αμοιβαία ενημέρωση - χαμηλός βαθμός σχέσης και έντασης, β. συμβουλευτική, γ. συντονισμός, δ. διαβούλευση, ε. συνεργασία, στ. συνεταιρισμός – σύμπραξη, ζ. συνδιαχείριση και η. συγχώνευση (Landry, 1994: 13-14).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η πεντάβαθμη κλίμακα συνεργασίας των Λιαράκου και Γαβριλάκη (2012) που, όπως αναφέρει ο Γαβριλάκης (2023), προέκυψε από την προσαρμογή της στην τυπολογία της Cornwall (1996). Στην κλίμακα αυτή η διαμόρφωση των πέντε διαφορετικών επιπέδων συνεργασίας εξαρτάται από το πώς ιεραρχούνται οι εταίροι μεταξύ τους, τι περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών έχουν και το πώς εμπλέκεται καθένας από αυτούς στη συλλογική δράση. Πιο συγκεκριμένα τα επίπεδα αυτά είναι:

1. Επιβολή: Αναφέρεται σε μια μορφή συνεργασίας που χαρακτηρίζεται από τον πλήρη συγκεντρωτισμό σε σχέση με τον σχεδιασμό και τον τρόπο λήψης αποφάσεων, καθώς ένας εταίρος τίθεται επικεφαλής του προγράμματος και αποφασίζει για ό,τι αφορά τη συνεργασία, ενώ οι άλλοι εταίροι, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών, εκτελούν τις αποφάσεις του κυρίαρχου εταίρου.
2. Ανάθεση καθηκόντων: Αυτή η μορφή συνεργασίας διαφοροποιείται από την προηγούμενη στο γεγονός ότι οι εταίροι έχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων που τους έχει αναθέσει ο κυρίαρχος εταίρος.
3. Διαβούλευση: Στο επίπεδο αυτό ο κυρίαρχος εταίρος παίρνει τις τελικές αποφάσεις για τη δομή της συλλογικής δράσης, αφού πρώτα αυτή τίθεται σε δημόσιο διάλογο μεταξύ όλων των εταίρων, οι οποίοι, ναι μεν, εκφράζουν τις απόψεις, τους προβληματισμούς και καταθέτουν τις δικές τους προτάσεις, πλην όμως αυτές τίθενται στη διακριτική ευχέρεια και την τελική κρίση του ενός.
4. Σύμπραξη: Εδώ η συνεργασία έχει χαρακτηριστικά ισοτιμίας μεταξύ των εταίρων, καθώς όλοι μαζί αποφασίζουν για το είδος, τη μορφή, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της δράσης, αλλά και για το ποιος από όλους θα τη συντονίζει.
5. Συλλογική δράση: Στο επίπεδο αυτό επέρχεται πλήρης ισοτιμία μεταξύ των εταίρων καθώς όλοι μαζί, σε συνεργασία και χωρίς διακρίσεις μεταξύ τους, αποφασίζουν και εφαρμόζουν τα σχέδια δράσης.

Τα χαρακτηριστικά της σύμπραξης και της συλλογικής δράσης θεωρείται ότι αποτελούν τα εχέγγυα για τη διασφάλιση μιας ουσιαστικής συνεργασίας, χωρίς, όμως, αυτό να σημαίνει

ότι αποκλείονται, ως προσχηματικές, οι μορφές της ανάθεσης καθηκόντων ή της διαβούλευσης, υπό την προϋπόθεση ότι αυτές έχουν προκύψει ως προϊόν διαπραγμάτευσης και συμφωνίας μεταξύ των εταίρων, στην περίπτωση που αποφασίζουν ότι με αυτόν τον τρόπο εξυπηρετούνται καλύτερα πτυχές του έργου ή το έργο στο σύνολό του. Η συμφωνία σχετικά με τον τρόπο και τη μορφή συνεργασίας μεταξύ όλων των εταίρων αποτελεί, σύμφωνα με την Piette (2000), ένα από τα απαραίτητα συστατικά που χαρακτηρίζουν μια καλή συνεργασία. Άλλα παρόμοια χαρακτηριστικά είναι: α. η διαρκής και μεταξύ όλων των εταίρων αλληλεπίδραση και ανταλλαγή πληροφοριών που αφορούν όλες τις όψεις του έργου, β. ο διαμοιρασμός ενός κοινού ενδιαφέροντος που γίνεται αντικείμενο του έργου, το οποίο αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν εταίροι που μπορεί να είναι και ετερόκλητοι, γ. η ισχυρή επιθυμία και τα κίνητρα που υπερβαίνουν το ατομικό στοιχείο και λειτουργούν καταλυτικά υπέρ των γόνιμων και αποτελεσματικών σχέσεων και συνεργασιών με στόχο την επιτυχή έκβαση του έργου και δ. η αλληλοσυμπληρωματικότητα των ικανοτήτων των εταίρων που, χωρίς να χάσουν την προσωπικότητά τους, διαμοιράζουν και ανταλλάσσουν πόρους για τον κοινό σκοπό (Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2012: 5-6· Φλογαΐτη, 2011α: 193).

2.2.3.4. Κοινότητα και τοπικότητα

Σύμφωνα με τον Deri (2005: 720) κοινότητα είναι μια ομάδα ανθρώπων που κατοικούν στον ίδιο γεωγραφικό τόπο, έχουν κοινά συμφέροντα και κοινούς στόχους. Οι MacMillan & Chavis (1986) διαχωρίζουν την έννοια της γεωγραφικής κοινότητας (γειτονιά, χωριό, πόλη) από τις κοινότητες που δημιουργούνται μεταξύ ανθρώπων που έχουν κοινά ενδιαφέροντα και δεξιότητες (στο Gavrilakis & Triantafylli, 2023). Ο Ζαϊμάκης (2002) επίσης ταξινομεί τις κοινότητες σε χωρικές και κοινότητες ενδιαφέροντος. Οι χωρικές ή γεωγραφικές κοινότητες από τη μία αναφέρονται σε άτομα που ζουν στην ίδια περιοχή, ενώ, από την άλλη μπορεί να αναφέρονται σε κοινωνικές ή διοικητικές ομάδες, όπως π.χ. η εκπαιδευτική κοινότητα, η τοπική αυτοδιοίκηση κ.ά. Οι κοινότητες ενδιαφέροντος ξεφεύγουν από τα γεωγραφικά πλαίσια και προσδιορίζονται από άλλα χαρακτηριστικά που μπορεί να σχετίζονται με δραστηριότητες, χόμπι κ.ά. (Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2012). Στις μέρες μας η χρήση του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης προσδίδουν στην έννοια της κοινότητας μια διάσταση ατοπική (place-ness) και μετα-τοπική (post-place) (Γαβριλάκης, 2023).

Στο πλαίσιο της ΕΠΑ οι συνοδευτικές συστάσεις μεγάλων αποφάσεων της διεθνούς πολιτικής (π.χ. Ατζέντα 21) και οι θέσεις διεθνών οργανισμών όπως η UNESCO σε κάθε περίπτωση απευθύνουν κάλεσμα στις κοινότητες να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους και να ενισχύσουν τις αρμοδιότητές τους σε σχέση με την εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας τη δυναμική που μπορούν να αναπτύξουν στην κατεύθυνση της προώθησης της αειφορίας (Deri, 2005). Από την άλλη και το σχολείο, επίσης, καλείται να μετασχηματίζει τον ρόλο του με το να είναι ανοιχτό προς την κοινότητα και να αλληλεπιδρά με αυτήν επιδιώκοντας συνεργασίες με κοινωνικούς εταίρους, όπως πρόσωπα και οργανισμοί, προκειμένου να αναπτύσσουν από κοινού δράσεις τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινότητα. Στην περίπτωση αυτή μιλάμε για ένα σχολείο που προσανατολίζεται προς την αειφορία, καθώς επιδιώκει τόσο τον μετασχηματισμό τον δικό του, όσο και της κοινότητας στην κατεύθυνση της αειφορίας (Γαβριλάκης, 2023).

Ο Sanders (2001), εστιάζοντας στη χωρική διάσταση της κοινότητας, θεωρεί δυνητικούς κοινωνικούς εταίρους του σχολείου άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κυβερνητικές και μη οργανώσεις, οργανισμούς που ασχολούνται με κοινωνικά, πολιτιστικά και άλλα ζητήματα, επιχειρήσεις, ιδιώτες κ.ά. (στο Gavrilakis & Triantafylli, 2023), ενώ οι Λιαράκου και Γαβριλάκης (2012: 3-4) προτείνουν, εκτός από τους προαναφερθέντες, τους ΟΤΑ, φορείς και συλλόγους της τοπικής κοινότητας (σύλλογοι, γονέων, ΚΑΠΗ), ΜΜΕ, ερευνητικά ιδρύματα κ.ά., επισημαίνοντας ότι μέσα από αυτές τις συνεργασίες *“η κοινότητα μετατρέπεται τελικά σε χώρο μάθησης και πεδίο επικοινωνίας μέσα από το οποίο οι διαφορετικές ομάδες πληθυσμού (μαθητές, φορείς, κάτοικοι) αναπτύσσουν συνεργασίες με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος και της ποιότητας ζωής της κοινότητας μέσα από δράσεις και παρεμβάσεις συλλογικού και συμμετοχικού χαρακτήρα”*.

Επιπλέον, αυτός ο τύπος συνεργασίας καθιερώνει ένα νέο πλαίσιο μάθησης και μέσω της αξιοποίησης δυνατοτήτων εκτός τάξης, όπως υπαίθριοι χώροι στο σχολείο και στην κοινότητα ως κύρια εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά εργαλεία (Espinet & Zachariou, 2014). Η αξιοποίηση του τόπου ή του τοπικού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί βασική πρακτική και μιας σχετικά νέας παιδαγωγικής προσέγγισης που προωθείται τα τελευταία χρόνια, υπάγεται, σύμφωνα με τον Sobel (2008) στο ευρύτερο πεδίο της Π.Ε., αποκαλείται *“εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο – place based education”* και ορίζεται ως *“η διαδικασία της αξιοποίησης της τοπικής κοινότητας και του τοπικού*

περιβάλλοντος ως ένα σημείο αναφοράς στη διδασκαλία εννοιών σε πολλά διδακτικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών ... Δίνοντας έμφαση σε βιωματικές και αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες, αυτή η εκπαιδευτική προσέγγιση αυξάνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και τους βοηθάει να αναπτύξουν ισχυρότερους δεσμούς με την κοινότητα τους, ενισχύοντας τον σεβασμό τους στο φυσικό περιβάλλον και δημιουργώντας μία ισχυρή δέσμευση να εργαστούν ως ενεργοί και συμμετοχικοί πολίτες” (Sobel, 2004: 7 στο Φιλιππάκη και Καλαϊτζιδάκη, 2021: 1-2).

Στοιχεία της “εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο” εντοπίζονται στη συντριπτική πλειονότητα των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων ή εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΚΕΠΕΑ. Πολλά, δε, από αυτά, συστηματικά πραγματεύονται ζητήματα τοπικής ιστορίας¹ εστιάζοντας κυρίως στην πολιτιστική κληρονομιά μιας περιοχής^{2,3}. Η κριτική που ασκείται στη φιλοσοφία, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών επικεντρώνεται τόσο στο μονοδιάστατο προσανατολισμό τους όσο και σε ζητήματα μεθοδολογίας και αποτελεσματικότητας. Η εισαγωγή μιας τέτοιας καινοτομίας απαιτεί, φυσικά, έναν προσεκτικό σχεδιασμό προσανατολισμένο σε σύγχρονες αντιλήψεις για την ΕΠΑ και η απελευθέρωσή της από μια σειρά κοινών τόπων που παραπέμπουν περισσότερο σε φορκλόρ⁴. Το νέο αυτό διδακτικό πλαίσιο προϋποθέτει την ολιστική θεώρηση του φυσικού, κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος και την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ τοπίου – κοινωνίας – ανθρώπινων δραστηριοτήτων που εκτυλίσσονται σε μια δεδομένη χρονική στιγμή ή ιστορική περίοδο. Υπό αυτή την έννοια, η αποσπασματική διαπραγμάτευση κάποιων ιστορικών πτυχών μιας περιοχής δεν μπορεί να αποτελέσει θεματολογικό αντικείμενο ούτε μπορεί να χρησιμεύσει ως μεθοδολογικό εργαλείο στην προσέγγιση της ΕΠΑ⁵ (Λώλης, 2007). Αντίθετα, η ενασχόληση των μαθητών,-τριών με το τοπικό τους περιβάλλον, μέσα από την ολιστική προσέγγιση, η οποία ταυτόχρονα δίνει

¹ Βλ. ενδεικτικά, Περδίκης (2005)

² Η Ρεπούση (2000: 8) αναφέρει ότι στη Μ. Βρετανία ήδη από τις αρχές του αιώνα η τοπική ιστορία αναπτύχθηκε στη βάση τριών βασικών προσεγγίσεων μία από τις οποίες παραπέμπει στις περιβαλλοντικές σπουδές.

³ Όπως αναφέρει και ο Π. Νούτσος (2005) “η ιδέα της τοπικότητας, που ορίζεται ως μια πλούσια σε καθορισμούς και σχέσεις ολότητα μικρής πληθυσμιακής ενότητας, αποτελεί τη θεωρητική – ερμηνευτική και μεθοδολογική – μήτρα της τοπικής ιστορίας.”

⁴ “Η τοπική ιστορία, εάν θέλει να εξέλθει από την πτωχεία της, οφείλει να αψηφά εφεξής, το πλεκτό του Giuseppe Mazzini, που του έπλεξε η μητέρα του, οφείλει να εγκαταλείψει το σπαθί του Αγίου Μαρτίνου, του Γαριβάλδι, του Pisacane, του Λαφαγιέτ ή την πένα του Καβούρ, του Βίσμαρκ και του Βολταίρου”. (Romano, 1998: 61).

⁵ Για τη σύνδεση τοπικής ιστορίας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βλ. σχετικά Λεοντσίνης (2003 και 2006).

έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης τους, βοηθά στην αβίαστη μετάβαση από το τοπικό στο παγκόσμιο (Τρικάλιτη, 2005).

Οι έννοιες της συνεργασίας, της κοινότητας και της τοπικότητας αποτελούν δομικά συστατικά της ΕΠΑ και κατ’ επέκταση των ΚΕΠΕΑ. Στο επόμενο κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τις όποιες σχετικές αναφορές έχουν γίνει διαχρονικά σε έρευνες με αντικείμενο τα ΚΠΕ στην Ελλάδα μέσα από την επισκόπησή τους.

2.3. Επισκόπηση ερευνών για τα ΚΠΕ στην Ελλάδα

Σε οποιαδήποτε έρευνα, όποιος κλίμακας και αν είναι αυτή, ο ερευνητής οφείλει να συμπεριλάβει τη μελέτη των όσων ήδη έχουν γραφεί για το αντικείμενο το οποίο πραγματεύεται, προκειμένου να συλλεχθούν πληροφορίες για να στηρίξει ή να αναθεωρήσει τις απόψεις του και να σχολιάσει τα ευρήματά του (Bell, 1997). Στην περίπτωση της δικής μας έρευνας, με δεδομένη την εμβέλεια - κλίμακά της, παραθέτουμε ένα σημαντικό τμήμα της σχετικής βιβλιογραφίας που αφορά τα ΚΠΕ στην Ελλάδα σε μια προσπάθεια να αναδείξουμε την έκταση της οποίας το θέμα μας έχει γίνει αντικείμενο επιστημονικής έρευνας. Συνεπώς η, χωρίς κριτική ανασκόπηση, παράθεση, ακόμη και ερευνών που μπορεί να μην σχετίζονται άμεσα με τις πτυχές που εξετάζουμε, δεν γίνεται στη λογική του *“όλα αξίζουν μία παράγραφο”*¹, αλλά για να καταδειχθούν τα σχετικά κενά που υπάρχουν, προκειμένου να στοιχειοθετηθεί η αναγκαιότητα περαιτέρω ενασχόλησής μας με αυτό το αντικείμενο και η πρωτοτυπία της δικής μας έρευνας.

Η πληθώρα των τύπων των “Κέντρων” που λειτουργούν στο εξωτερικό περιορίζει εκ των πραγμάτων τη μελέτη τους, και, καθώς αυτή δεν προκύπτει αρκετά εκτεταμένη, παραλείπεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών ερευνών εκτός Ελλάδας². Οι όποιες τέτοιες ερευνητικές εργασίες έχουν εντοπιστεί, παραθέτονται έμμεσα στη ροή του υπόλοιπου κειμένου και στο Παράρτημα 1 για τα ΚΠΕ διεθνώς.

2.3.1. Έρευνες για τα ΚΠΕ στην Ελλάδα

Στην ενότητα αυτή παραθέτουμε τις κυριότερες έρευνες που έχουν υλοποιηθεί στην Ελλάδα την τελευταία εικοσαετία και σχετίζονται με τα ΚΠΕ. Μπορούμε να τις διακρίνουμε

¹ Η φράση προέρχεται από τους Haywood & Wragg, 1982: 2 (οπ. αναφ. η Bell, 1997: 68)

² Έρευνες για ΚΠΕ στο εξωτερικό παραθέτονται ενδεικτικά από τις Κατσακιώρη, κ συν. (2008) και Νομικού (2017).

σε έρευνες που έχουν γίνει στο πλαίσιο διπλωματικών εργασιών μεταπτυχιακών προγραμμάτων και διδακτορικών διατριβών, σε έρευνες που παρουσιάζονται σε πανελλήνια και διεθνή συνέδρια και δημοσιεύονται στα πρακτικά τους (π.χ. της ΠΕΕΚΠΕ), σε έρευνες που δημοσιεύονται επιστημονικά περιοδικά (π.χ. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία της ΕΛΕΕΤΠΕΑ), αλλά και σε έρευνες που έγιναν από Ομάδες Έργου στο πλαίσιο αποτίμησης/αξιολόγησης της πορείας των ΚΠΕ με στόχο είτε την ένταξή τους σε Προγράμματα Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης της ΕΕ (π.χ. ΕΠΕΑΕΚ) είτε την αξιοποίησή τους για τον επανασχεδιασμό του θεσμού. Η παράθεσή τους γίνεται με χρονολογική σειρά.

2.3.1.1. Έρευνες για ΚΠΕ δημοσιευμένες τη δεκαετία 2001 – 2010

Ο Κοντάρης (2004) με αφορμή τη συμπλήρωση 10 χρόνων από την ίδρυση του πρώτου ΚΠΕ στην Ελλάδα και παραθέτοντας αναλυτικά στοιχεία για τα Κέντρα που λειτουργούσαν κατά το σχολικό έτος 2003 – 2004, κάνει μια ιστορική αναδρομή στον θεσμό, αναλύει τη φιλοσοφία και τους στόχους του, αναφέρεται σε ζητήματα που άπτονται της λειτουργίας και της οργάνωσης των Κέντρων, καθώς και στις δράσεις που αναπτύσσουν. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται για το είδος των προγραμμάτων τους στα οποία κυριαρχούν οι θεματικές του νερού και του δάσους. Παρατηρεί, δε, μη ικανοποιητικό βαθμό σύνδεσης των ΚΠΕ με την κοινότητα (τοπικοί φορείς, τοπική κοινωνία) και επισημαίνει την ασυμβατότητα μεταξύ των στόχων που τίθενται μέσα από τις σχετικές ΥΑ και του πλαισίου λειτουργίας, αποδίδοντάς την στη βιασύνη με την οποία διαμορφώθηκε αυτό, κάτω από τις πιέσεις για την ίδρυση πολλών Κέντρων και τη μεγάλη ζήτηση μαθητικών ομάδων να τα επισκεφθούν.

Η Τσαλίκη (2005), μέσα από τη βιωμένη πολυετή προσωπική της εμπειρία ως μέλος ΠΟ και Υπεύθυνης ΚΠΕ, κάνει μια σύντομη περιγραφή και αποτίμηση του θεσμού των Κέντρων στην Ελλάδα - ως το 2004 είχαν ιδρυθεί τριάντα τέσσερα ΚΠΕ - και τα χαρακτηρίζει μόνιμους πυρήνες συστηματικής ανάπτυξης δράσεων στον στόχο της ΠΕ. Αναφέρεται στην κτηριακή υποδομή τους, στη χρηματοδότηση, στους στόχους και στις δράσεις τους (προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για μαθητές και μαθήτριες, επιμόρφωση, εκπαιδευτικό υλικό, θεματικά δίκτυα, συνεργασίες, αξιολόγηση). Σε ό,τι αφορά τα ΘΔΠΕ, διατυπώνει τις επιφυλάξεις της για το πόσο επιτυγχάνεται η συνεργασία μεταξύ σχολείων και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, όταν αυτά απλώνονται πέρα από τα τοπικά όρια, και προτείνει τη σύναψη σχέσεων μεταξύ δύο τριών σχολείων που θα δεσμευτούν να συνάψουν σχέσεις συνεργασίας. Τέλος, στο θέμα των συνεργασιών που το θεωρεί εγγενές

χαρακτηριστικό των ΚΠΕ, αναφέρει ότι, παρά την αρκετή εμπειρία από τη λειτουργία τους, παραμένει ζητούμενο η εμπλοκή τους στα τοπικά περιβαλλοντικά θέματα και ο βαθμός σύνδεσής τους με την τοπική κοινωνία και του συντονισμού κοινών δράσεων στην κατεύθυνση της αειφορίας.

Οι Βεργοπούλου και Σκούλλος (2007) διερεύνησαν τον πιθανό ρόλο των ΚΠΕ στην πορεία της εξέλιξης της ΠΕ σε ΕΑΑ, μέσα από συνεντεύξεις με 38 Υπευθύνους των 42 συνολικά Κέντρων που ήταν σε λειτουργία τον Ιούνιο του 2006. Μελέτησαν τη θεματολογία 158 προγραμμάτων και 39 συνολικά θεματικών δικτύων ΠΕ, καθώς και άλλων δράσεων (σεμινάρια, ημερίδες και εκδηλώσεις) και διαπίστωσαν ότι μέσα από αυτά εξετάζονται αρκετά θέματα κλειδιά της ΕΑΑ πλην των θεματικών της φτώχειας, της ειρήνης, της δημοκρατίας, της διακυβέρνησης και της ισότητας των φύλων. Οι ερευνητές τονίζουν τη σημασία που έχει η διεύρυνση των οδών επικοινωνίας και συνεργασίας με την κοινωνία, η ανάπτυξη συμπράξεων με ΜΚΟ, άλλους εκπαιδευτικούς και παραγωγικούς φορείς και με την τοπική αυτοδιοίκηση για τη στήριξη του οράματος της ΕΑΑ σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης. Παρόμοιες διαπιστώσεις σε σχέση με τα 20 Εθνικά ΘΔΠΕ που συντόνιζαν τα ΚΠΕ κατά το σχολικό έτος 2006-2007 κάνει και ο Σμπαρούνης (2007). Σε μεταγενέστερη παρόμοια έρευνα της Τζένου (2013) διαπιστώνεται η ισχυρή παρουσία θεμάτων κλειδιών για την αειφορία στους τίτλους και στα κείμενα παρουσίασης των προγραμμάτων των ΚΠΕ της Αττικής (στο Νομικού, 2017: 79).

Η Πετρενίτη (2007) σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής διερεύνησε τους παράγοντες επιρροής στην αφοσίωση που δείχνουν κάποιοι εκπαιδευτικοί στην ΠΕ, καθώς και τις καθοριστικές εμπειρίες ζωής που τους οδήγησαν στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής τους ευαισθησίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 74 εκπαιδευτικοί (περίπου 50% του πληθυσμού) που υπηρετούσαν σε 24 από τα 30 συνολικά ΚΠΕ κατά το σχολικό έτος 2004-2005. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων κατέδειξαν ότι τα μέλη των ΠΟ των ΚΠΕ ενδιαφέρονται σημαντικά για το περιβάλλον και θεωρούν ότι οι συναισθηματικοί στόχοι της ΠΕ μπορούν να καλυφθούν με επιτυχία μέσω των Κέντρων. Από τα χαρακτηριστικά του περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη θεωρούν ότι κατέχουν περισσότερο περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, συνειδητοποίηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και φιλικές προς το περιβάλλον στάσεις. Σχετικό με τη δική μας έρευνα εύρημα είναι ότι, ενώ αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του στόχου της ενεργού συμμετοχής στη λήψη

αποφάσεων, το επίπεδο επίτευξης αυτού του στόχου μέσα από τα ΚΠΕ κινείται σε χαμηλά επίπεδα.

Οι Μανδρικάς και Σκορδούλης (2008) παρουσίασαν έρευνα στην οποία κατέγραψαν την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού σχετικού με την ΠΕ από το Υπουργείο, τα ΚΠΕ και τις ΔΠΕ και ΔΔΕ της χώρας για την περίοδο 1993 – 2005 με στοιχεία που άντλησαν από τη Διεύθυνση ΣΕΠΕΔ, τα 31 ΚΠΕ και τους/τις 116 ΥΠΕ. Σε σχέση με το υλικό των ΚΠΕ σημειώνουν ότι είχαν παραχθεί 107 τίτλοι έντυπου και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, η θεματολογία των οποίων βασίζεται κυρίως σε θέματα τοπικού ενδιαφέροντος, χωρίς όμως να γίνεται γνωστή η επίδρασή του στην κοινότητα, εκτός σχολείων, καθώς, σύμφωνα πάντα με τους ερευνητές, δεν είναι ανεπτυγμένη η συνεργασία μεταξύ ΚΠΕ και κοινότητας, όπως προκύπτει από το γεγονός ότι από τους 107 τίτλους, μόλις οι δεκαέξι έχουν εκδοθεί σε συνεργασία με κάποιον άλλο φορέα ή άτομο. Ανάμεσα στους τίτλους αυτούς συμπεριλαμβάνεται και εκπαιδευτικό υλικό του ΚΠΕ Πορόων Σερρών το οποίο μελέτησε και αξιολόγησε σε έρευνά της η Ηλιάδου (2008).

Ο Γκανάσιος (2008) διερεύνησε κατά πόσο τα προγράμματα των ΚΠΕ μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση των γνώσεων και των στάσεων των μαθητών του δημοτικού σε θέματα σχετικά με το περιβάλλον και ειδικότερα σε σχέση με τους βιότοπους και τα οικοσυστήματα κι αν υπάρχει σύνδεση μεταξύ γνώσεων και στάσεων. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων διακοσίων ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν παιδιά των Δ', Ε' και Στ' τάξεων δημοτικών σχολείων του Ν. Δωδεκανήσου που επισκέφθηκαν το ΚΠΕ Πεταλούδων Ρόδου διαπιστώθηκε ότι ένας βιότοπος ως πεδίο δράσης στο πλαίσιο προγραμμάτων των ΚΠΕ ενισχύει τις γνώσεις και τις θετικές στάσεις των παιδιών απέναντι στο περιβάλλον. Για να μπορέσουν όμως να οδηγήσουν σε περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά απαιτείται στενότερη επαφή και πιο εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ σχολείου και ΚΠΕ.

Οι Κατσακιώρη, Φλογαΐτη, & Παπαδημητρίου (2008) σε μελέτη τους που αφορά την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου εφαρμογής της ΠΕ και της μετεξέλιξής της σε ΕΑΑ¹ διεξήγαγαν μικτή έρευνα σε τέσσερα στάδια (βιβλιογραφική, αρχειακή, ποσοτική με

¹ 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 II.

ερωτηματολόγια που απευθύνονταν στο σύνολο των Υπευθύνων και μελών των ΠΟ των ΚΠΕ και ποιοτική με ατομικές συνεντεύξεις και συζήτηση σε focus groups με στόχο την ανάλυση της κατάστασης των δύο κύριων θεσμών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, των ΥΠΕ και των ΚΠΕ, καθώς και την εξαγωγή συμπερασμάτων/διατύπωση προτάσεων για τον συνολικό επαναπροσδιορισμό της ΕΑΑ, προκειμένου να ληφθούν υπόψη στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα “Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση 2007-2013”. Από την πληθώρα των στοιχείων που προέκυψαν από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αναφέρουμε ενδεικτικά:

1. τα προγράμματα των ΚΠΕ εστιάζουν κυρίως στο τοπικό περιβάλλον και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται δίνουν δυσανάλογα μεγαλύτερη έμφαση σε θέματα που σχετίζονται με τις ΦΕ (π.χ. μετρήσεις διαφόρων παραμέτρων). Άλλες φορές προτείνονται πάρα πολλές δραστηριότητες, που δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν ολοκληρωμένα μέσα στον διαθέσιμο χρόνο, ιδιαίτερα στα μονοήμερα προγράμματα,
2. σε σχέση με τα θεματικά δίκτυα, το είδος και τον βαθμό της επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, προκύπτει ότι ο τρόπος με τον τρόπο λειτουργούν δεν παρέχει ευκαιρίες για ουσιαστική επικοινωνία, η οποία, συνήθως, εξαντλείται στην ετήσια συνάντηση των σχολείων και σε περιορισμένες συναντήσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους στο πλαίσιο σεμιναρίων,
3. αναφορικά με τη συνεργασία ΥΠΕ και ΚΠΕ συχνά δημιουργούνται εντάσεις που οφείλονται, εν πολλοίς, στη σύγχυση αρμοδιοτήτων, όπως για παράδειγμα σε σχέση με τη στήριξη των προγραμμάτων ΠΕ, όπου διατυπώθηκαν απόψεις, τόσο ως προς την “επεκτατική” στάση των ΚΠΕ απέναντι στους ΥΠΕ, όσο και ως προς την έλλειψη υποστήριξης ή και “υπονόμευση” του έργου των ΚΠΕ από τους ΥΠΕ,
- δ. σε σχέση με τις δράσεις των ΚΠΕ για την τοπική κοινωνία, ενώ διατυπώνεται η άποψη ότι είναι πολύ σημαντικό να γίνονται, η αφιέρωση του μεγαλύτερου ποσοστού των δράσεων των ΚΠΕ σε προγράμματα για μαθητές λειτουργεί εις βάρος τόσο της δια βίου μάθησης, όσο και των συνεργασιών με άλλους τοπικούς φορείς και την τοπική αυτοδιοίκηση και δημιουργεί εμπόδια στην ανάπτυξη συμπράξεων μεταξύ τους. Ως αποτρεπτικός παράγοντας αναφέρονται επίσης η έλλειψη χρόνου, η υποστελέχωση και η έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης του υπάρχοντος προσωπικού τους και

5. σε σχέση με τις συμπράξεις με άλλους δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς, τοπικής, εθνικής και διεθνούς εμβέλειας η πλειονότητα τις αντιλαμβάνεται πρωτίστως ως συνεργασίες με την τοπική αυτοδιοίκηση, για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και της επαφής με την τοπική κοινωνία. Αρκετοί αναφέρονται στις δυνατότητες συνεργασίας με ΑΕΙ/ΤΕΙ και άλλα ερευνητικά ιδρύματα, με ΜΚΟ, Κέντρα Πληροφόρησης, Κέντρα Υποδοχής Επισκεπτών, Οικομουσεία για την ανάληψη κοινών δράσεων. Σε όλες τις περιπτώσεις επισημαίνονται οι δυσκολίες που προκύπτουν από την έλλειψη χρόνου, γνώσης και πείρας του προσωπικού των ΚΠΕ.

Η ΕΕΟ GROUP (2009) στο πλαίσιο της Μελέτης αξιολόγησης - αποτίμησης των σημαντικότερων παρεμβάσεων του Άξονα Προτεραιότητας 2 του ΕΠΕΑΕΚ 2000-06 που θα συνέχιζαν και κατά την προγραμματική περίοδο 2007-2013¹, αναφέρεται μεταξύ άλλων και στα ΚΠΕ. Αναφορικά με τις σχέσεις που αναπτύσσουν με την κοινότητα επισημαίνεται ότι τα Κέντρα *“έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στις τοπικές κοινωνίες με ενημερώσεις, συνεργασίες, επιμορφώσεις, δημοσιεύσεις και συγκεκριμένες δράσεις, ενώ συνεισφέρουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον, με σεμινάρια, ημερίδες και συνέδρια”*. Στις παρατηρήσεις της Έκθεσης αναφέρεται ότι *“τα ΚΠΕ έως σήμερα έχουν αφιερώσει το μεγαλύτερο μέρος των ενεργειών τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές σχολείων και πολύ λιγότερο στην εκπαίδευση και τη συμμετοχή των κατοίκων των τοπικών κοινωνιών. Σημειώνεται δε, ότι οι συνεργασίες των ΚΠΕ με τις τοπικές κοινωνίες τις περισσότερες φορές δεν είναι ενταγμένες σε μια συνολική στρατηγική αλλά έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα”*.

Ο Σμπαρούνης (2010) μέσα από την ανάλυση περιεχομένου 50 και πλέον κανονιστικών και άλλων θεσμικών κειμένων που αξιοποιήθηκαν ως πρωτογενείς πηγές στην έρευνά του, προσπάθησε να αποτιμήσει κριτικά το θεσμικό πλαίσιο αναφορικά με τα ΚΠΕ κατά την εικοσαετία 1990 – 2010 συμπεραίνοντας ότι δεν υπήρξε ενιαία και συνεκτική πολιτική ανάπτυξης της ΠΕ στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα να παρατηρείται καμπή του θεσμού των ΚΠΕ από τα τέλη της δεκαετίας του 2000 και μετά, λόγω έλλειψης στρατηγικού σχεδιασμού και αδυναμίας του Υπουργείου να διορθώσει στρεβλώσεις του παρελθόντος, καθώς και να

¹“Στον Άξονα Προτεραιότητας 2 εντάσσονται Μέτρα, των οποίων οι δράσεις έχουν καινοτομικό χαρακτήρα και αφορούν τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας και ανταγωνιστικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και, συνακόλουθα, την καλύτερη προετοιμασία των νέων για την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους εξέλιξη” (ΕΕΟ GROUP, 2009).

αντισταθεί σε πιέσεις για την ίδρυση Κέντρων σε όλη την Ελλάδα, χωρίς να λαμβάνει υπόψη αντικειμενικά κριτήρια (π.χ. προσβασιμότητα, εξυπηρετούμενος μαθητικός πληθυσμός κ.ά.).

2.3.1.2. Έρευνες για ΚΠΕ δημοσιευμένες τη δεκαετία 2011 - 2020

Ο Σλαυκίδης (2011) μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με Υπευθύνους που υπηρετούσαν σε ΚΠΕ της Κεντρικής Μακεδονίας κατά το σχολικό έτος 2010 – 2011 κατέγραψε τις απόψεις τους σχετικά με τις θεωρητικές αρχές και την πρακτική εφαρμογή της ΕΑΑ στο έργο των ΚΠΕ. Από την ανάλυση περιεχομένου προέκυψε ότι *“οι απόψεις των συμμετεχόντων συνάδουν με τις θεωρητικές αρχές και τις προτάσεις για την πρακτική εφαρμογή της Ε.Α.Α., με εξαίρεση τις επιφυλάξεις για την εμπλοκή των Κ.Π.Ε. και των παιδιών σε διεκδικήσεις με στόχο την επίλυση τοπικών προβλημάτων, τις αντιρρήσεις για την ένταξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στο έργο τους και τη μη επιδίωξη της αλλαγής των στάσεων των παιδιών στα προγράμματα των Κ.Π.Ε.”* Τα συμπεράσματα της έρευνας οδήγησαν στη διαπίστωση ότι για την ουσιαστική εφαρμογή της ΕΑΑ στην Εκπαίδευση απαιτείται ένα νέο σχεσιακό πλαίσιο μεταξύ των ΚΠΕ και της τοπικής κοινωνίας, των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

Ο Γιαννίρης (2012)¹ σε έρευνα που διεξήγαγε από τον Δεκέμβριο του 2010 ως τον Ιανουάριο του 2011 με τη συμμετοχή 110 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ανάμεσα στα άλλα, διερεύνησε τη συνεισφορά των ΚΠΕ στην παρεχόμενη ΠΕ. Από την ανάλυση των δεδομένων συμπέρανε ότι τα αυτά λειτουργούν ως πυρήνες εξάπλωσης της ΠΕ ιδίως στις περιοχές εμβέλειάς τους. Η ύπαρξη ΚΠΕ σε μια περιοχή αυξάνει την πιθανότητα συμμετοχής των μαθητών σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμά τους, καθώς και της υλοποίησης ενός προγράμματος ΠΕ στην τάξη. Σε ό,τι αφορά στις ωφέλειες των ΚΠΕ στην κοινότητα, ο ερευνητής αναφέρει την οικονομική ενίσχυση μικρών επιχειρήσεων της ελληνικής περιφέρειας από την κινητικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών σε προγράμματα και σεμινάρια των ΚΠΕ.

Οι Pitoska & Lazarides (2013) διερεύνησαν τη συμβολή των ΚΠΕ που λειτουργούν σε απομακρυσμένες περιοχές, μέσα από μία εμπειρική έρευνα που διεξήγαγαν τον Φεβρουάριο του 2013 στην Κοινότητα Μελίτης στη Φλώρινα, με τη συμμετοχή 30 κατοίκων,

¹ Η ίδια έρευνα παρουσιάζεται από τον ίδιο σε διεθνές περιοδικό (Yanniris, 2015).

19 μαθητών,-τριών και 5 μελών της ΠΟ του ΚΠΕ Μελίτης. Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε ότι η λειτουργία των ΚΠΕ έχει θετική επιρροή σε μαθητές,-τριες και τις τοπικές κοινότητες ιδιαίτερα σε “δυσπρόσιτες και προβληματικές” περιοχές. Ειδικότερα, το ΚΠΕ Μελίτης (ως μελέτη περίπτωσης) επιδρά θετικά στην τοπική κοινωνία ενισχύοντας την τοπική οικονομία και τις επιχειρήσεις, ενδυναμώνοντας την αίσθηση της τοπικότητας και προσφέροντας στα παιδιά τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με την περιβαλλοντική, κοινωνική και οικονομική ταυτότητα της περιοχής που ζουν, καθιστώντας τα μελλοντικούς υπερασπιστές της αειφορίας.

Η Καζαντζίδου (2014) επιδίωξε να καταγράψει την κατάσταση που επικρατούσε στα 50 ΚΠΕ που λειτουργούσαν στον ελλαδικό χώρο 20 χρόνια μετά τη λειτουργία του πρώτου ΚΠΕ. Συγκεντρώθηκαν στοιχεία μέσα από 105 ερωτηματολόγια σε σύνολο 245 που απευθύνονταν στους/στις Υπευθύνους και τα μέλη των ΠΟ των Κέντρων, αλλά και στοιχεία που προέκυψαν από συζητήσεις στις οποίες αποτυπώθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με όλες τις πτυχές του έργου τους και τις προοπτικές του θεσμού. Από μία πλειάδα στοιχείων που προκύπτουν από τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, αναφέρουμε ενδεικτικά ένα στοιχείο που σχετίζεται με τη θεματική της εργασίας μας και αφορά στον βαθμό ικανοποίησης από την προσφορά των ΚΠΕ σε διάφορους τομείς. Αυτοί που συγκριτικά συγκεντρώνουν τον μικρότερο βαθμό από όλους είναι η ανάπτυξη συνεργασιών σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο και η ανάπτυξη θεματικών δικτύων που καταλαμβάνουν τις δύο από τις τρεις τελευταίες θέσεις (πιο χαμηλά ακόμη και στην τελευταία θέση βρίσκεται η έρευνα σε θέματα περιβάλλοντος και ΠΕ).

Ο Οικονομίδης (2015) αξιοποιώντας αριθμητικά δεδομένα που αφορούσαν στις 6.882 μονοήμερες και πολυήμερες επισκέψεις σχολείων όλων των βαθμίδων και τύπων στα 50 ΚΠΕ που λειτουργούσαν κατά το χρονικό διάστημα 2012-2015 διαπίστωσε άνιση κατανομή των Κέντρων στην επικράτεια και μικρή επισκεψιμότητα στα μεγάλα αστικά κέντρα (Αθήνα και Θεσσαλονίκη) και φυσικά σε περιοχές που τότε δεν λειτουργούσαν ΚΠΕ (Δωδεκάνησα και Σάμο). Η μέση επισκεψιμότητα μαθητών σε ΚΠΕ εκείνη την τριετία υπολογίστηκε σε μόλις 13% εμφανίζοντας, σύμφωνα με τον ερευνητή, την ανάγκη περαιτέρω εξάπλωσης των δράσεων των ΚΠΕ με τα σχολεία, μέσω των συνεργασιών και του συντονισμού δράσεων μεταξύ ΚΠΕ και ΥΠΕ, της υποστήριξης των προγραμμάτων των σχολείων και της ουσιαστικής συνεργασίας τους μέσω των ΘΔΠΕ.

Οι Διαμαντάκου, Λιαράκου και Κώστας (2015) εστίασαν τη μελέτη τους (Σεπτέμβριος 2014 – Ιανουάριος 2015) στο υπάρχον επικοινωνιακό και συνεργατικό πλαίσιο των Εθνικών ΘΔΠΕ των ΚΠΕ σε σχέση με την ανάπτυξη και λειτουργία Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων. Πιο συγκεκριμένα ερεύνησαν τους ιστότοπους τριάντα οκτώ Δικτύων που λειτουργούσαν εκείνη την περίοδο και διεξήγαγαν δεκατρείς ημιδομημένες συνεντεύξεις με εμπλεκόμενους σε αυτά εκπαιδευτικούς (συντονιστές ΘΔΠΕ, υπεύθυνοι ΚΠΕ, εκπαιδευτικοί σχολείων). Τα ερωτήματα αφορούσαν στα αξιοποιούμενα μέσα επικοινωνίας και συνεργασίας, στην αλληλεπίδραση και στους λόγους απουσίας επικοινωνίας ή συνεργασίας. Από την έρευνα προέκυψε η ύπαρξη διαδικτυακής παρουσίας όλων των Δικτύων, η οποία, όμως, περιορίζεται σε πληροφορίες, ενημέρωση για τις δράσεις και αναρτήσεις υλικού, χωρίς να υποστηρίζεται η ουσιαστική συνεργασία και η επικοινωνία των μελών, που συνήθως γίνεται τηλεφωνικά, ηλεκτρονικά (email) και μέσω Facebook ή με τις κατά καιρούς δια ζώσης συναντήσεις (σεμινάρια). Οι λόγοι μη ύπαρξης ανταλλαγής εντοπίζονται κυρίως στην έλλειψη χρόνου, γνώσεων στις ΤΠΕ και συνεργατικής κουλτούρας. Σε ό,τι αφορά στα ΚΠΕ η συνεργασία με τα σχολεία εστιάζει σε διαδικαστικά ζητήματα ένταξης του σχολείου στο Δίκτυο (π.χ. συμπλήρωση και υποβολή αιτήσεων) και η εκ μέρους των εκπαιδευτικών αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με εκπαιδευτικό υλικό, για την υλοποίηση του προγράμματος και τη διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων. Από πλευράς των Υπευθύνων η δυσλειτουργία αποδίδεται στην ανεπαρκή στελέχωση των Κέντρων και στην επακόλουθη έλλειψη χρόνου των συντονιστών, καθώς και στην υποχρηματοδότηση που λειτουργεί ανασταλτικά για την υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Η Κ&Ο (2016), μετά από απευθείας ανάθεση από το ΥΠΑΙΘ¹, προχώρησε σε Μελέτη Αξιολόγησης των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) *με αντικείμενο την ουσιαστική αξιολόγηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) που παρασχέθηκε από τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) κατά την Προγραμματική Περίοδο 2007-2013*. Ο Ανάδοχος συγκεντρώνοντας στοιχεία τα οποία παρασχέθηκαν από τα ΚΠΕ προχώρησε στην κατηγοριοποίησή τους με βάση τέσσερις εξεταζόμενες περιοχές καλύπτοντας κάθε δομή λαμβάνοντας υπόψη: α) τη χρηματοοικονομική της αποδοτικότητα, β) την ικανοποίηση των ενδιαφερόντων, γ) την εσωτερική της αποδοτικότητα, και δ) τη συνεχή

¹ Αριθμ. 993/12.04.2016 Απόφαση

βελτίωση και την ανάπτυξη των υποδομών της. Προκειμένου να υπάρχει συγκριτική αξιολόγηση των ΚΠΕ επιλέχθηκαν είκοσι τέσσερις δείκτες αξιολόγησης (πέντε γεωγραφικοί – πληθυσμιακοί δείκτες, πέντε δείκτες χρηματοοικονομικής αποδοτικότητας, οκτώ δείκτες εσωτερικής αποδοτικότητας και τρεις δείκτες συνεχούς βελτίωσης και ανάπτυξης υποδομών). Κάθε τιμή δείκτη που είχε αρνητική επίπτωση σε σχέση με τον σχηματιζόμενο μέσο όρο εμφανιζόταν με κόκκινο χρώμα στον πίνακα, δημιουργώντας αυτόματα μια κατάταξη των ΚΠΕ. Με βάση αυτά τα στοιχεία, οι επισημάνσεις που έγιναν ήταν στην κατεύθυνση ώστε να δοθεί έμφαση στη διαθεματικότητα, στην ολοκληρωμένη αντιμετώπιση των ομάδων – στόχων, σε ξεκάθαρο πλαίσιο λειτουργίας, στην παρακολούθηση/αξιολόγηση, στη συστηματική προβολή/αναγνώριση και στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού. Στα γενικότερα συμπεράσματα/προτάσεις ήταν η σταδιακή διαφοροποίηση και διεύρυνση της θεματολογίας των προγραμμάτων των ΚΠΕ, ώστε να αποτελέσει ένα ολοκληρωμένο διεπιστημονικό πεδίο με μεγαλύτερη έμφαση σε άλλους τομείς που σχετίζονται με την αειφορία και η εστίαση στην κοινωνική μάθηση και στην ενδυνάμωση των τοπικών κοινωνιών με στόχο τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και συμπεριφορών στην κατεύθυνση της αειφορίας. Με βάση τα παραπάνω η πρόταση συμπεριλάμβανε τη μετατροπή των ΚΠΕ σε ΚΠΕΑ και τον μετασχηματισμό τους σε κόμβους διασύνδεσης του σχολείου με τις τοπικές κοινωνίες, διασφαλίζοντας σε συνεχή βάση, αμφίδρομη επικοινωνία με τη σχολική κοινότητα, σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα της τοπικής δραστηριότητας στο βαθμό που ενσωματώνει την προβληματική της ΑΑ. Ο Γάγαλης (2020) στα θετικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης Αξιολόγησης πιστώνει το ιδιαίτερα εκτεταμένο πλήθος εργαλείων και μεθοδολογιών που αξιοποιήθηκαν, ενώ στα αρνητικά καταλογίζει τον περιορισμό της σε απλές μόνο διαπιστώσεις, χωρίς συγκεκριμένες προτάσεις σε επιμέρους κρίσιμα ζητήματα της καθημερινής λειτουργικής διαχείρισης των ΚΠΕ.

Ο Οικονόμου (2016) διαπιστώνοντας την απουσία ενός κοινού και ικανού για γενικευμένη χρήση σχήματος αξιολόγησης των προγραμμάτων των ΚΠΕ, σχεδίασε, με βάση τη βιβλιογραφία, ένα εργαλείο που περιλαμβάνει δέκα αντικείμενα - πεδία αξιολόγησης και σαράντα πέντε συνολικά δείκτες, ώστε η χρήση του να δίνει τη δυνατότητα στην ΠΟ κάθε ΚΠΕ, που θα το χρησιμοποιήσει, μιας έρευνας δράσης που εμπεριέχει εσωτερικές και εξωτερικές αξιολογικές διαδικασίες. Ανάμεσα στα πεδία αξιολόγησης ξεχωρίζουμε, στο

πλαίσιο της εργασίας μας, τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων στην αξιολόγηση (Π1, ένας δείκτης) και τη λειτουργία των ομάδων (Π4, έξι δείκτες), ενώ σε σχέση με τους δείκτες άλλων γενικότερων πεδίων ξεχωρίζουμε τον βαθμό εμπλοκής φορέων, ομάδων, οργανισμών και τοπικής κοινότητας, τη δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων του προγράμματος στα προβλήματα και ενδιαφέροντα της τοπικής κοινότητας, τη συμβολή του προγράμματος στον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συνεργασία – επαφές του ΚΠΕ και του σχολείου μετά την υλοποίηση του προγράμματος για οποιονδήποτε λόγο.

Η Πουτακίδη (2017) συγκέντρωσε δεδομένα μέσα από τον διαμοιρασμό εβδομήντα οκτώ ερωτηματολογίων σε έντυπη μορφή σε εκπαιδευτικούς που επισκέφθηκαν με μαθητικές ομάδες τα ΚΠΕ της Πελοποννήσου (Καλαμάτας, Καστρίου, Μολάων, Νέας Κίου και Σικυωνίων) προκειμένου να καταγραφεί ο βαθμός ωφέλειας εκπαιδευτικών και μαθητών από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα που παρακολούθησαν. Από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε ότι μέσα από αυτά επιτεύχθηκαν γνωστικοί, κοινωνικο-συναισθηματικοί και συμπεριφορικοί στόχοι, τόσο για αυτούς όσο και για τα παιδιά. Επιπλέον επεσήμαναν την εξαιρετική εμπειρία τους στο πεδίο και την οικεία συμπεριφορά εκ μέρους των υπευθύνων, αλλά και τον προβληματισμό τους για την περιορισμένη διάρκεια των προγραμμάτων που λειτουργεί ανασταλτικά για την ανάπτυξη περισσότερων βιωματικών δραστηριοτήτων.

Η Νομικού (2017)¹ σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής, μέσα από μία Έρευνα Δράσης σε ΚΠΕ της Αττικής, διερευνήσε τη δυνατότητα ενός τέτοιου Κέντρου να λειτουργήσει ως

¹ Από τη Νομικού (2017) αντλούνται πληροφορίες και για άλλες έρευνες που σχετίζονται με τα ΚΠΕ οι οποίες δεν εντοπίστηκαν από εμάς, παρά μόνον ως τίτλοι στην επίσημη ιστοσελίδα του ΕΑΠ, όπου δεν δίνονται περαιτέρω στοιχεία. Από τις αναφορές της γίνεται γνωστό ότι:

α. Ο Μεσσάρης (2000) ασχολείται στην έρευνά του με το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των 17 ΚΠΕ που είχαν ιδρυθεί ως το 2000, τις κτηριακές εγκαταστάσεις και λοιπές υποδομές τους, τους Υπευθύνους και τα μέλη των ΠΟ που τα στελέχωναν, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούσαν και το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούσαν. Ξεχωριστή αναφορά γίνεται για τις σχέσεις με την τοπική κοινωνία, για τις οποίες επισημαίνει ότι κρίνεται απαραίτητο να ενισχυθούν στη βάση συνεργασιών στο πλαίσιο Τοπικής Ατζέντα 21.,

β. ο Κατσιμπελής (2007) μέσα από έρευνα με τη συμμετοχή των Υπευθύνων και των μελών των Π.Ο. των ΚΠΕ της Δυτικής Ελλάδας (Ακράτας, Θέρμου, Κλειτορίας, Κρεστένων, Μεσολογγίου) μελέτησε τη διοικητική δομή και τις παιδαγωγικές αρχές λειτουργίας των Κέντρων καταδεικνύοντας το παράδοξο της διοικητικής απαξίωσης του θεσμού στην πράξη, παρά την αναγνώριση της βαρύτητάς και της προσφοράς του στην ΠΕ/ΕΑ,

γ. η Θεοδωράκου (2010) διερευνά τον επιμορφωτικό ρόλο των ΚΠΕ εστιάζοντας στα επιμορφωτικά προγράμματα του ΚΠΕ Καλαμάτας και

δ. η Μαυρίδου (2011) στην έρευνά της ασχολείται με το ίδιο θέμα, καταγράφοντας απόψεις υπευθύνων ΚΠΕ και εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια στα ΚΠΕ Κόνιτσας - Πραμάντων και

οργανισμός μάθησης. Οι αρχές που σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύονται ως πιο σημαντικές σε συλλογικό επίπεδο για να μπορέσει ένα ΚΠΕ να βελτιώσει τη λειτουργία του μέσω της αλληλεπίδρασης με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του, σύμφωνα με την ερευνήτρια είναι: η συλλογική απόφαση και δέσμευση για αλλαγή /βελτίωση, η συνεργασία μεταξύ των μελών της ΠΟ, η διεπιστημονική και κριτική προσέγγιση της γνώσης, η συλλογική - συνεργατική συστημική σκέψη, η συλλογική και συνεργατική μάθηση, το κοινό και σαφές όραμα, η συλλογική συμμετοχή στην έρευνα και την καινοτομία, το άνοιγμα στην κοινότητα (συστηματική συνεργασία με τα τοπικά σχολεία και την κοινότητα), ο καθορισμός των ρόλων (ο ρόλος των μελών της ΠΟ ως κριτικών διανοούμενων), ο ρόλος της ηγεσίας και ο ρόλος θεσμικού πλαισίου.

Ο Καπουλίτσας (2019) μελέτησε τους στόχους του εκπαιδευτικού υλικού τριάντα εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΚΠΕ της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας (Βελβεντού - Σιάτιστας Γρεβενών, Καστοριάς και Μελίτης), το οποίο ήταν σε χρήση το σχολικό έτος 2017-2018, με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου σε τρία εννοιολογικά πλαίσια: α. με βάση τους 17 ΣΑΑ, β. τους γνωστικούς, κοινωνικο-συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς στόχους και γ. με τις διαστάσεις της Αειφορίας (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία, θεσμοί), προκειμένου να διαπιστωθεί ο προσανατολισμός τους προς την ΕΑΑ, όπως προσδιορίζεται από τον ΟΗΕ. Ο ερευνητής καταλήγει στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού, επικαιροποίησης και προσαρμογής των προγραμμάτων των ΚΠΕ στον στόχο της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς, από την ποιοτική ανάλυση, διαπίστωσε ότι δεν καταγράφεται σημαντικός αριθμός στόχων για αειφόρο ανάπτυξη και οι στόχοι των προγραμμάτων αυτών είναι κυρίως γνωστικοί και εστιάζουν περισσότερο στους πυλώνες της κοινωνίας και του περιβάλλοντος.

Η Φλογαΐτη, κ.ά. (2019) ως Ομάδα Εργασίας που συστάθηκε το 2016 από τον Γενικό Γραμματέα του ΥΠΑΙΘ, Γιάννη Παντή, με σκοπό να διατυπώσει πρόταση επανασχεδιασμού του θεσμού των ΚΠΕ και να συγκροτήσει ένα νομοθετικό πλαίσιο για την Εκπαίδευση για την Αειφορία, συνέταξε τον Μάρτιο του 2017 σχετική έκθεση προκειμένου να μετατραπεί σε νόμο, πλην όμως η διαδικασία δεν προχώρησε λόγω του απροσδόκητου θανάτου του. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής που δημιουργεί προϋποθέσεις ουσιαστικής διασύνδεσης και συνέργειας μεταξύ σχολείων, ΚΠΕΑ και ΓΥΠΕΑ

Αράχθου. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι τα ΚΠΕ συμβάλλουν στην προώθηση της ΠΕ/ΕΠΑ, αλλά μπορούν να γίνουν ακόμα πολύ περισσότερα”.

(προτεινόμενων Γραφείων Υποστήριξης ΠΕ/ΕΑ σε κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης της χώρας) σε όλους τους τομείς, καθώς κι ενός αξιολογικού συστήματος κρίσεων/επιλογής για τις θέσεις ευθύνης ΠΕ/ΕΑ, λαμβάνοντας υπόψη της το σύνολο των προσόντων των πιθανών υποψηφίων. Η πρόταση της Ομάδας Εργασίας προέβλεπε επίσης τη δημιουργία Αυτόνομου Τμήματος ΠΕ/ΕΑ στο ΥΠΑΙΘ, τη συγκρότηση Επιστημονικού Συμβουλίου ΠΕ/ΕΑ και ένα αειφορικό εκπαιδευτικό σχέδιο του σχολείου.

Οι Γρηγορίου και Ευσταθιάδου (2019) μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με Υπευθύνους ΚΠΕ της Βόρειας Ελλάδας, τα οποία δεν κατονομάζονται στην έρευνα, μελετούν τη σχέση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τη βιωματική μάθηση, όπως αποτυπώνεται στις διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές των ΚΠΕ. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων εστιάζει στα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά των προσφερόμενων προγραμμάτων τους. Από την κριτική ανάλυση των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα διαπιστώνεται ότι πρωταρχική επιδίωξη των προσεγγίσεων και των πρακτικών που υιοθετούνται κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η βιωματική μάθηση και τα σημαντικά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές που συνδέονται μ’ αυτήν, όπως η πρόκληση νέων βιωμάτων, η ενεργητική τους συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης, η ανάπτυξη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης με την προσφορά κατάλληλων ερεθισμάτων, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η αυθεντικοποίηση της γνώσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έρχονται σε αντίθεση με παλιότερες έρευνες όπως αυτές: α. των Παπαγεωργίου, Κωτούλα, Σινάκου και Καρακώστα (2012), οι οποίες μελέτησαν τον βαθμό εφαρμογής αρχών και μεθόδων της βιωματικής παιδαγωγικής σε τρία διαφορετικά προγράμματα των ΚΠΕ Βερτίσκου, Γιαννιτσών και Κιλκίς, διαπιστώνοντας ότι οι μεθοδολογίες που εφαρμόστηκαν σε αυτά δε συνάδουν σε ικανοποιητικό βαθμό με την κατάλληλη εφαρμογή της βιωματικής παιδαγωγικής συγκριτικά με τις θεωρητικές παραδοχές και β. της Ανδρικοπούλου (2006), η οποία προχώρησε, μέσα από συνεντεύξεις με τους/τις Υπευθύνους των ΚΠΕ Αργυρούπολης, Δραπετσώνας, Ακράτας, Άμφισσας, σε έρευνα με στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του περιεχομένου των Κέντρων ως προς την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητών και πολιτών σε σχέση με το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά ζητήματα, διαπιστώνοντας ότι η περιορισμένη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρουν τα ΚΠΕ αποτελεί ανασταλτικό

παράγοντα στην επίτευξη των στόχων της ΠΕ, όπως η κατανόηση των σχετικών εννοιών και ο μετασχηματισμός των στάσεων και της συμπεριφοράς τους (στο Νομικού, 2017: 77).

Η Φλογαΐτη, κ.ά. (2020) βασισμένες στις διδακτορικές διατριβές των Κάτσενου (2012) και Νομικού (2017), στην οποία ήδη αναφερθήκαμε, πραγματοποίησαν έρευνα μέσω της σύζευξής τους, προκειμένου να διερευνηθούν οι δυνατότητες που προσφέρει η συνέργεια δύο οργανισμών (δημοτικό σχολείο και ΚΠΕ από την περιοχή της Αττικής) στην ενεργοποίηση των μαθητών για τη διαχείριση των απορριμμάτων, ένα ζήτημα που απασχολεί την τοπική κοινωνία, και να αναδειχθούν προτάσεις για την αποτελεσματικότερη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι διαπιστώσεις στις οποίες οδηγήθηκαν οι ερευνήτριες κρίνονται αρκετά ενδιαφέρουσες καθώς: α. σε σχέση με τα παιδιά, καταδείχθηκε ότι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και ΚΠΕ αποβαίνει εποικοδομητική κι έχει εξαιρετικά αποτελέσματα γι αυτά, καθώς οι προσχεδιασμένες και καλά οργανωμένες δράσεις του ΚΠΕ, πάνω σε ένα θέμα που τα παιδιά έχουν ήδη επεξεργαστεί, τα κάνει να νιώθουν οικεία και να συμμετέχουν χωρίς δυσκολία, πλην όμως απογοητεύονται από την έρευνα που διεξάγουν στην τοπική κοινωνία από τις απρόβλεπτες και αβέβαιες αντιδράσεις των πολιτών, β. σε σχέση με τις εκπαιδευτικούς, η συνεργασία κρίνεται επωφελής γιατί νιώθουν ότι μπορούν να στηριχτούν στο ΚΠΕ σε βαθμό που να επιδιώκουν, αφενός την παρακολούθηση σεμιναρίων σε σχέση με την ΕΑΑ, αφετέρου την επέκταση της συνεργασίας αυτής και στον χώρο του σχολείου, προκειμένου να υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση για τον καταλληλότερο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων και γ. σε σχέση με τα μέλη της ΠΟ του ΚΠΕ, φαίνεται ότι η συνεργασία τους με το σχολείο δίνει νέες διαστάσεις στις δράσεις τους, καθώς, ξεφεύγοντας από το τυπικό της υποδοχής μαθητικών ομάδων στους χώρους τους, τις επεκτείνουν στον χώρο του σχολείου και τις προσαρμόζουν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα ο προβληματισμός για τη στάση των πολιτών στην έρευνα των παιδιών, ωθεί την ιδέα για τον σχεδιασμό δράσεων κινητοποίησης της τοπικής κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό τα ΚΠΕ λειτουργούν επικουρικά και διαμεσολαβητικά, ώστε να επιτευχθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα, και προωθούν την ανάπτυξη ευρύτερων συνεργειών που δυνάμει οδηγούν στην ανάπτυξη μιας κοινής κουλτούρας για την αειφορία στο εσωτερικό της κοινότητας.

Η Φουντούλη και Γίτση (2020) διεξήγαγαν έρευνα με στόχο τη διερεύνηση της λειτουργίας των ΚΠΕ ως Κέντρων Διά Βίου Μάθησης για το Περιβάλλον και την Αειφορία στο πλαίσιο

της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, μέσα από τη διερεύνηση των ιστοσελίδων των δεκατριών συντονιστικών ΚΠΕ – ένα για κάθε περιφέρεια της χώρας - όπως αυτά είχαν οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας. Οι άξονες στους οποίους κινήθηκε η έρευνα σχετίζονται με τα προγράμματα που σχεδιάστηκαν και τις ομάδες ενηλίκων που τα παρακολούθησαν, τις εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν για την επίτευξη του σκοπού τους, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι σχεδόν όλα τα συντονιστικά ΚΠΕ έχουν υλοποιήσει προγράμματα ενηλίκων με στόχο την ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και εκπαίδευση, κυρίως, της τοπικής κοινωνίας σε σχέση με το τοπικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα υλοποιήθηκαν προγράμματα για επαγγελματικές ομάδες πολιτών της περιοχής και αναπτύχθηκαν συνεργασίες με ΑΕΙ για την επιμόρφωση φοιτητών, μέσα από ημερίδες και δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, όπου αξιοποιήθηκαν μέθοδοι και τεχνικές όπως οι εισηγήσεις, η μελέτη πεδίου, τα περιβαλλοντικά μονοπάτια, οι μελέτες περίπτωσης, η συζήτηση κ.ά. Τέλος στον άξονα των συνεργασιών με εταίρους, αυτές γίνονται μεταξύ ΚΠΕ και τοπικής αυτοδιοίκησης, συλλόγων και φορέων που δραστηριοποιούνται στην περιοχή, καθώς και εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι διεθνείς συνεργασίες που καταγράφονται είναι σαφώς λιγότερες και υλοποιούνται μέσα από ευρωπαϊκά προγράμματα.

Η Στυλιανού (2020) διερεύνησε τις αντιλήψεις τριάντα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον σκοπό, την έννοια και τη λειτουργία των ΘΔΠΕ των ΚΠΕ. Τα ερευνητικά της ερωτήματα αφορούσαν στην εκπαιδευτική διάσταση των Δικτύων εστιάζοντας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία και τον βαθμό εμπλοκής τους στις κοινότητες μάθησης που διαμορφώνουν τα Δίκτυα, καθώς και στα κίνητρα συμμετοχής τους σε αυτές. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν μια στρεβλή αντίληψη των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στα Δίκτυα σε σχέση με τους στόχους και τη λειτουργία τους, την οποία ταυτίζουν με τον συντονιστικό φορέα (κυρίως τα ΚΠΕ), την περιορίζουν στη συμμετοχή τους σε τριήμερα σεμινάρια και τις διά ζώσης συναντήσεις, καθώς και στο προνόμιο της προτεραιότητας πολυήμερης επίσκεψης στο συντονιστικό ή συνεργαζόμενο ΚΠΕ. Η ερευνήτρια αποδίδει τη στρεβλότητα αυτή σε μια σειρά από αντιφατικές ενέργειες στον τρόπο ανάπτυξης και λειτουργίας των Δικτύων και, συνεπώς, εντοπίζει την προβληματική εντός αυτών. Πιο συγκεκριμένα εντοπίζεται στους στόχους που

θέτει ο συντονιστικός φορέας (ΚΠΕ), τα εργαλεία που αξιοποιεί, το είδος, τον τρόπο προώθησης και ενίσχυσης της συνεργασίας, τον βαθμό εμπλοκής και τον ρόλο όλων των εταίρων, ακόμη και των μαθητών,-τριών.

2.3.1.3. Έρευνες για ΚΠΕ δημοσιευμένες από το 2021 και εξής

Η Καρυπίδη (2021) διεξήγαγε ποσοτική έρευνα με τη συμμετοχή σαράντα έξι Υπευθύνων ΚΠΕ από όλη την επικράτεια με σκοπό, ανάμεσα στα άλλα, να μελετήσει τη συμβολή των προγραμμάτων των ΚΠΕ στη μετάδοση των 17 ΣΑΑ με έμφαση στους στόχους: Δράση για το κλίμα (Σ13), Ζωή στο νερό (Σ14) και Ζωή στη στεριά (Σ15). Από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα των ΚΠΕ εστιάζουν περισσότερο στην προστασία και διατήρηση της βιοποικιλότητας και στην αειφορική διαχείριση του νερού, παρά σε θέματα που σχετίζονται με την κλιματική αλλαγή. Σε σχέση με την ανάπτυξη συνεργασιών από ένα ερώτημα προκύπτει ότι οι Υπεύθυνοι των ΚΠΕ θεωρούν ως *“περισσότερο συνεργαζόμενους φορείς”* τις εκπαιδευτικές μονάδες, άλλα ΚΠΕ, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, τις οικολογικές οργανώσεις, την τοπική αυτοδιοίκηση, την Περιφέρεια και τα ΑΕΙ και ερευνητικά κέντρα. Αντίθετα, ως *“λιγότερο συνεργαζόμενοι φορείς”* θεωρούνται η Δασική Υπηρεσία και οι εταίροι από άλλες χώρες μέσω προγραμμάτων.

Τέλος οι Καλαϊτζιδάκη και Λυράκη (2023) διεξήγαγαν πανελλαδική έρευνα στην οποία συμμετείχαν τριάντα τέσσερις Υπεύθυνοι από τους πενήντα τρεις συνολικά, κατά το σχολικό έτος 2018-2019, με στόχο την καταγραφή του βαθμού ανταπόκρισης των ΚΠΕ απέναντι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα)/αναπηρία στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Διερευνήθηκαν οι απόψεις των Υπευθύνων σχετικά με την συμπερίληψη, η εξειδίκευσή τους αλλά και των μελών των ΠΟ στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, η ύπαρξη εξειδικευμένων προγραμμάτων για παιδιά με εεα/αναπηρία, ο βαθμός συμμετοχής τους γενικότερα στα προγράμματα των ΚΠΕ και η προετοιμασία που γίνεται για την υποδοχή τους, καθώς και ζητήματα που σχετίζονται με την προσβασιμότητά τους στις εγκαταστάσεις των ΚΠΕ και στο πεδίο δράσης εκτός. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκαν η ευαισθητοποίηση, η διάθεση και οι καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα ΚΠΕ να συμβάλουν στην προσπάθεια ισότιμης συμμετοχής και πρόσβασης των μαθητών με εεα/αναπηρία στα προγράμματά τους, αλλά

και ανασταλτικοί παράγοντες όπως η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού, υποδομών και επιμόρφωσης των μελών των ΠΟ.

Από την εκτενή επισκόπηση των ερευνών που έχουν γίνει την τελευταία εικοσαετία στην Ελλάδα διαπιστώθηκε ότι στις περισσότερες από αυτές γίνονται έμμεσες ή άμεσες αναφορές για την εταιρικότητα ως πρακτική εντός και, κυρίως, εκτός των ΚΠΕ σε σχέση με την κοινότητα. Οι αναφορές αυτές, όμως, είναι γενικές και αποσπασματικές και φαίνεται ότι απουσιάζει μία έρευνα που να εστιάζει αποκλειστικά στην εταιρικότητα και να φωτίζει όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές της σε σχέση πάντα με τα ΚΕΠΕΑ, προκειμένου: α. να διαμορφωθεί μια σφαιρική άποψη για το βαθμό ικανοποίησής της ως ικανότητα των μελών των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ και ως πρακτική στη λειτουργία τους, β. να εντοπιστούν τα θετικά στοιχεία και τα πλεονεκτήματα που μπορούν να αξιοποιηθούν στην κατεύθυνση της βελτίωσής του στοιχείου της εταιρικότητας, αλλά και οι παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στο συνεργατικό κλίμα, στην ανάπτυξη συμπράξεων και ουσιαστικών συλλογικών δράσεων και γ. να διατυπωθούν προτάσεις που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη διαμόρφωση μιας κατ’ αρχάς περιφερειακής εκπαιδευτικής πολιτικής για την ΕΠΑ στην Ήπειρο, τουλάχιστον σε επίπεδο ΚΕΠΕΑ, εν όψει μάλιστα του νέου πλαισίου λειτουργίας τους και της επικείμενης στελέχωσής τους, προκειμένου να λειτουργήσουν με πλήρεις και ανανεωμένες ΠΟ από την αρχή του σχολικού έτους 2024-2025.

2.4. Γενικός σκοπός και ερευνητικό ερώτημα

Με βάση τα παραπάνω ο γενικός σκοπός της έρευνάς μας είναι να φωτιστούν πτυχές της εταιρικότητας στον τρόπο λειτουργίας των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου, όπως αποτυπώνεται στις δράσεις τους (εκπαιδευτικά προγράμματα, επιμορφώσεις) και στις κοινωνικές σχέσεις τους εντός (διαδικασία λήψης αποφάσεων, σχέσεις μεταξύ των μελών) και εκτός αυτών (συνεργασίες και συνέργειες με εταίρους).

Το ερευνητικό ερώτημα που καλούμαστε να απαντήσουμε είναι εάν και πώς εκφράζεται η εταιρικότητα :

α. ως ικανότητα των Υπευθύνων και μελών των ΠΟ και

β. ως πρακτική, όπως αυτή αποτυπώνεται στις δράσεις και στις κοινωνικές σχέσεις εντός και εκτός των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Ερευνητική προσέγγιση και δεδομένα της έρευνας

Στην έρευνα για την ΕΠΑ, όπως και σε κάθε εκπαιδευτική έρευνα, υπάρχει πληθώρα προσεγγίσεων και μεθόδων. Η ποικιλότητα αυτή έχει προκαλέσει κατά καιρούς ακόμη και εντάσεις μεταξύ διαφόρων εκπροσώπων των *παγιωμένων μεθοδολογικών στρατοπέδων*. Καθώς, όμως, η ΕΠΑ από τη φύση της είναι πολυσυλλεκτική, η έρευνα σε σχέση με αυτήν οφείλει να είναι ανοιχτή και οι ερευνητές δεν πρέπει να μπαίνουν σε διλήμματα επιλογής μιας συγκεκριμένης ερευνητικής στρατηγικής και μεθόδου, καθώς η επιλογή είναι απόλυτα συνυφασμένη με τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία και καθορίζουν το είδος ή το συνδυασμό των μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Φλογαΐτη και Λιαράκου, 2012: 16-17).

Για την εκπόνηση της εργασίας μας επιλέχθηκε, κατά κάποιον τρόπο, η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε από τις Κατσακιώρη, κ.ά. (2008) στην μεγαλύτερης κλίμακας έρευνα που έχει ποτέ διεξαχθεί στην Ελλάδα σε σχέση με τα ΚΠΕ, προσαρμοσμένη, βεβαίως, στις ανάγκες και το μέγεθος της δικής μας ερευνητικής προσπάθειας. Σε πρώτο στάδιο και για τις ανάγκες της θεωρητικής πλαισίωσής της, επιλέχθηκε ένας συνδυασμός αρχειακής και βιβλιογραφικής έρευνας, αφενός για να συνθέσουμε το ιστορικό και τα ορόσημα της εξέλιξης του θεσμού των ΚΕΠΕΑ στη χώρα μας μέσα από πρωτογενείς πηγές (νόμοι, υπουργικές αποφάσεις, εγκύκλιοι, ιστοσελίδες) και αφετέρου για να κάνουμε μια βιβλιογραφική επισκόπηση πηγών και στοιχείων που σχετίζονται με τα ΚΕΠΕΑ στην Ελλάδα, μέσα από τις σχετικές με αυτά έρευνες που έχουν υλοποιηθεί την τελευταία εικοσαετία.

Σε ό,τι αφορά το ερευνητικό μέρος, επιλέχθηκε η στρατηγική της μικτής μεθόδου και αυτή εξελίχθηκε σε δύο στάδια. Πιο συγκεκριμένα επιλέξαμε: α. ποσοτική έρευνα, προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός ικανότητας ανάπτυξης συλλογικής δράσης εκ μέρους των Υπευθύνων και των μελών των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου και β. ποιοτική έρευνα για το αν και με ποιον τρόπο αποτυπώνεται αυτός στη λειτουργία των ΚΕΠΕΑ, αναφορικά με τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός και εκτός αυτών.

3.2. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Το χρονικό διάστημα κατά το οποίο διεξάγαμε την ποσοτική και ποιοτική έρευνά μας ήταν το δίμηνο Νοεμβρίου – Δεκεμβρίου 2023. Είχε προηγηθεί από την αρχή κιόλας του σχολικού έτους τηλεφωνική επικοινωνία με τους/τις Υπευθύνους των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου για να ενημερωθούν προφορικά για την πρόθεσή μας να αποτελέσουν τα Κέντρα το αντικείμενο μελέτης, αλλά και για τον σκοπό της έρευνας. Τους ζητήθηκε, επίσης, να πληροφορήσουν σχετικά τους/τις συναδέλφους τους - μέλη των ΠΟ, ώστε να γνωρίζουμε εκ των προτέρων αν και πόσοι,-ες από αυτούς,-ές συμφωνούν, κατ’ αρχήν, στο να συμμετάσχουν στην έρευνα, προκειμένου να εξασφαλιστεί η καθολική συμμετοχή τους σε αυτήν, κάτι το οποίο είχε τεθεί ως βασική προϋπόθεση για την εκπόνησή της και ει δυνατόν αυτή τη συναίνεση να προκύψει μέσα από μία, έστω και άτυπη, διαβούλευση ανά παιδαγωγική ομάδα. Όπως, άλλωστε, έχει τονιστεί και προηγουμένως, η συναίνεση, η συμμετοχή και η συλλογικότητα αποτελούν, ανάμεσα σε άλλες, συστατικές έννοιες της αειφορίας (Φλογαΐτη και Λιαράκου, 2012).

Από τη στιγμή που διασφαλίστηκε προφορικά η συμμετοχή όλων, συνολικά δώδεκα ατόμων, ακολούθησε τηλεφωνική επικοινωνία με τον καθένα και καθεμία ξεχωριστά, προκειμένου να καθοριστεί ο τόπος, ο τρόπος και ο χρόνος της διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Τρεις από αυτές ήταν τηλεφωνικές, μετά από επιθυμία των συμμετεχόντων και οι υπόλοιπες με φυσική παρουσία σε χώρους και χρόνους που συμφωνήθηκαν από κοινού. Στην περίπτωση του Υπευθύνου και των μελών της ΠΟ του ΚΕΠΕΑ Φιλιππιάδας οι συνεντεύξεις υπολοιήθηκαν στον χώρο του Κέντρου. Μετά το πέρας των συνεντεύξεων και τη συζήτηση που ακολούθησε, προωθήθηκε στους συμμετέχοντες,-ουσες, μέσω e-mail, το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες του πρώτου σκέλους της έρευνας. Τόσο για την παραχώρηση της συνέντευξης, όσο και για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ζητήθηκε και ενυπόγραφα η συναίνεσή τους.

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και με δύο εκπαιδευτικούς που μέχρι πρόσφατα υπηρετούσαν σε ΚΠΕ της Ηπείρου και οι οποίες δέχτηκαν με προθυμία να συμμετάσχουν στην πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε. Η συμβολή τους στον προσδιορισμό της λειτουργικότητας και της οριστικής διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου και του οδηγού συνέντευξης ήταν καθοριστική, επιβεβαιώνοντας την άποψη, σύμφωνα με την οποία, η

δοκιμαστική έρευνα είναι επιβεβλημένη προκειμένου να απαλειφθούν προβλήματα που μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη στη θετική έκβαση της έρευνας (Κυριαζή, 2005: 143).

3.3. Περιγραφή των ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων της έρευνας

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, για το ερευνητικό μέρος επιλέχθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου, προκειμένου να διερευνηθεί ο πρώτος άξονας του ερευνητικού μας ερωτήματος, και ποιοτική για τον δεύτερο άξονά του με τη χρήση συνέντευξης.

3.3.1. Το ερωτηματολόγιο

Πρόκειται για δομημένο ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει δεκαπέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου, ορισμένες εκ των οποίων συνοδεύονται και από ένα ανοιχτό πεδίο, προκειμένου να διευκρινιστούν περαιτέρω κάποιες δηλώσεις ή να διερευνηθεί ο βαθμός κατανόησής τους. Χρησιμοποιήθηκε, για κάθε μία από αυτές, πεντάβαθμη κλίμακα Likert η οποία, σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2015), παρέχει τη δυνατότητα στον/στην ερωτώμενο,-η να τοποθετηθεί είτε ακραία, προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση, είτε με μετριοπάθεια, καθώς στη διάθεσή του θέτουμε *δύο βαθμίδες εκτετέρωθεν του μεσαίου σημείου*. Οι τιμές μας κυμαίνονται από “καθόλου” έως “πάρα πολύ” προκειμένου να καταγραφεί ο βαθμός συμφωνίας στις προτάσεις.

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο παραθέτουμε στο Παράρτημα 3, συνοδεύεται από εισαγωγικό σημείωμα, όπου αναφέρεται συνοπτικά ο σκοπός της έρευνας με τη διαβεβαίωση για την τήρηση της ανωνυμίας και της εχεμύθειας. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία, τα οποία διακρίνονται σε προσωπικά (ονοματεπώνυμο, φύλο, ηλικία), επαγγελματικά (ειδικότητα, οργανική θέση, συνολική προϋπηρεσία) και σχετιζόμενα με το ΚΕΠΕΑ (ιδιότητα, σχέση με την περιοχή, χρόνια υπηρετήσης στον φορέα). Σε ό,τι αφορά στο κύριο μέρος του ερωτηματολογίου, προκειμένου να καθοριστεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων, δεν προχωρήσαμε σε κατασκευή πρωτότυπου εργαλείου, αλλά αξιοποιήσαμε ως εργαλείο το ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων GreenComp (Bianchi, et al., 2022), στο οποίο αναφερθήκαμε σε προηγούμενη ενότητα. Πιο συγκεκριμένα αξιοποιήσαμε το πλαίσιο της ικανότητας συλλογικής δράσης που το συνθέτουν τέσσερις δηλώσεις που ανταποκρίνονται στη συνιστώσα των γνώσεων, έξι δηλώσεις που ανταποκρίνονται στη συνιστώσα των δεξιοτήτων και πέντε δηλώσεις οι

οποίες ανταποκρίνονται στη συνιστώσα των στάσεων. Αντίστοιχα οι ερωτήσεις μας προσαρμόστηκαν στις δηλώσεις αυτές, ανά συνιστώσα (βλ. Παράρτημα 3). Το γεγονός ότι η Έκθεση, στην οποία βασίστηκε το εργαλείο αυτό, έχει σχεδιαστεί και αναπτυχθεί μετά από διαβούλευση του Κοινού Κέντρου Ερευνών (JRC) με εβδομήντα πέντε εμπειρογνώμονες και ενδιαφερόμενα μέρη που σχετίζονται και δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης για την αειφορία και της διά βίου μάθησης στην ΕΕ, θεωρούμε ότι διασφαλίζει και την εγκυρότητά του.

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε με τη μορφή φόρμας και διανεμήθηκε στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες με τη χρήση URL το οποίο και τους κοινοποιήθηκε μέσω email. Ο χρόνος συμπλήρωσής του υπολογίστηκε ότι απαιτεί περίπου δέκα με δεκαπέντε λεπτά. Οι φόρμες είναι δωρεάν, συνήθως, εφαρμογές που ανήκουν στα εργαλεία του Συνεργατικού Διαδικτύου και στις τεχνολογίες cloud computing για τη συλλογή και οργάνωση πληροφοριών και χρησιμοποιείται κυρίως για την πραγματοποίηση ερευνών, όπως δημοσκοπήσεις, με την χρήση διαδικτυακών ερωτηματολογίων. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων καταχωρούνται αυτόματα σε ένα Υπολογιστικό Φύλλο, από όπου ο χρήστης μπορεί να τις ταξινομήσει, να τις διαχειριστεί και να τις αναλύσει και να εξάγει τα αποτελέσματα σε διαγράμματα (Αποστολάκης και Τζαναβάρης, 2015)¹. Με τον τρόπο αυτό εξασφάλισαμε πολύτιμο χρόνο, αφαιρώντας τον από τη συνέντευξη που, όπως αποδείχθηκε από την πιλοτική εφαρμογή, η διάρκειά της ξεπερνούσε κατά πολύ τη μία ώρα με τις εν λόγω ερωτήσεις ενσωματωμένες σε αυτήν.

3.3.2. Η συνέντευξη

Προκειμένου να διερευνηθεί ο δεύτερος άξονας του ερευνητικού μας ερωτήματος που καλύπτει και το μεγαλύτερο μέρος της έρευνάς μας, επιλέξαμε ως μέθοδο συλλογής ερευνητικών δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος. Δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης αποτελούμενος από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεων με βάση τις πτυχές που επιδιώκουμε να φωτιστούν από την έρευνα, οι οποίες, με τη σειρά τους καθόρισαν και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται τα θέματα που θεωρούμε ότι είναι σημαντικά να καλυφθούν από τη συνέντευξη. Η συνολική της διάρκεια κυμάνθηκε κατά μέσο όρο γύρω στα εξήντα λεπτά της ώρας. Ο οδηγός της συνέντευξης παρουσιάζεται αναλυτικά στο Παράρτημα 4.

¹ Πηγή : https://eclass.ekdd.gr/esdda/modules/document/file.php/KZ_AEID_APP104/Google%20forms.pdf

Όπως αναφέρουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015: 97), ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρέχει τη δυνατότητα ευελιξίας ώστε ο/η ερευνητής,-τρια να τροποποιεί το περιεχόμενο και τη σειρά των ερωτήσεων ή ακόμη και να αφαιρεί κάποιες από αυτές ανάλογα με τους/τις συμμετέχοντες,-ουσες και τις απαντήσεις τους, καθώς και να εμβαθύνει σε κάποια θέματα με ερωτώμενους,-νες που κρίνονται κατάλληλοι. Με τον τρόπο αυτό τούς προσφέρεται η ελευθερία να αναφερθούν σε ό,τι έχει σημασία για εκείνους,-ες, ενώ ταυτόχρονα οι γενικές κατευθύνσεις που θέτει ο/η ερευνητής,-τρια διασφαλίζουν την κάλυψη βασικών θεμάτων της μελέτης μειώνοντας μερικά προβλήματα που παρουσιάζονται στις αδόμητες συνεντεύξεις (Bell, 1997: 147).

Η εγκυρότητα και αξιοπιστία των συνεντεύξεων θεωρούμε ότι διασφαλίστηκε από το γεγονός: α. ότι οι συμμετέχοντες,-ουσες σε αυτήν γνώριζαν εκ των προτέρων ότι ο ερευνητής έχει επίγνωση της κατάστασης που επικρατεί στα ΚΕΠΕΑ, λόγω της πρότερης επαγγελματικής ιδιότητας και σχετικής εμπειρίας του, και β. ότι υπάρχει μεταξύ τους επαρκής αλληλοεκτίμηση και εμπιστοσύνη. Οι διαστάσεις αυτές άμβλυναν σημαντικά τον βαθμό μεροληψίας, η οποία χαρακτηρίζεται ως *“η συστηματική ή επίμονη τάση των ερωτώμενων να κάνουν λάθη προς την ίδια κατεύθυνση, δηλαδή να διατυπώνουν με υπερβολή ή να υποβαθμίζουν την «πραγματική τιμή» μιας ιδιότητας”* (Lansing, et al., 1961, όπ. αναφ. οι Cohen, Manion & Morrison, 2007).

3.4. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η ερευνητική μας προσπάθεια φιλοδοξεί να αποτελέσει πιλότο για την εφαρμογή και άλλων παρόμοιων σε πανελλαδικό επίπεδο. Από τα 58 ΚΕΠΕΑ που υφίστανται συνολικά και τους 143 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτά, επιλέξαμε ως μελέτη περίπτωσης τα ΚΕΠΕΑ της Περιφέρειας Ηπείρου και τους εκπαιδευτικούς που τα στελέχωναν κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2023 – 2024. Λόγω της ουσιαστικής αναστολής λειτουργίας του ΚΕΠΕΑ Αράχθου, μετά από την αποχώρηση και της Υπευθύνου του, η οποία ήταν και το μόνο μέλος που το στελέχωνε τον τελευταίο καιρό, οι συμμετέχοντες,-ουσες στην έρευνα ήταν οι τρεις Υπεύθυνοι των ΚΕΠΕΑ Κόνιτσας, Φιλιατών και Φιλιππιάδας, η Υπεύθυνη του ΚΕΠΕΑ Πραμάντων και τα μέλη των ΠΟ τους ομάδων (ανά

δύο σε κάθε ΚΕΠΕΑ). Συνολικά, δηλαδή, δώδεκα άτομα που αποτελούν και τον πληθυσμό των εν λειτουργία ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου¹.

Η επιλογή των εν λόγω ΚΕΠΕΑ έγινε με γνώμονα το στοιχείο της εντοπιότητας και της προσωπικής γνωριμίας με όλα τα μέλη των ΠΟ, στο πλαίσιο της μέχρι πρότινος επαγγελματικής μου ιδιότητας (ΣΕΕ Εκπαίδευσης για την Αειφορία του ΠΕΚΕΣ Ηπείρου). Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τη στρατηγική της δειγματοληψίας που ακολουθήσαμε ως *δειγματοληψία ευκολίας*, η οποία σύμφωνα με τους Cohen, et al. (2007: 173) είναι πιθανόν να αποτελέσει στρατηγική δειγματοληψίας σε μια μελέτη περίπτωσης ή σε μια σειρά μελετών περίπτωσης και περιλαμβάνει την επιλογή των ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον ερευνητή και, συνεπώς, έχει εύκολη πρόσβαση σε αυτά.

3.5. Η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων της έρευνας

Καθώς το ερευνητικό μας ερώτημα περιλαμβάνει δύο άξονες, για τη διερεύνηση των οποίων επιλέχθηκαν, αντίστοιχα, η ποσοτική μέθοδος με τη χρήση ερωτηματολογίου και η ποιοτική μέθοδος με τη χρήση συνέντευξης, η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τα ερευνητικά εργαλεία προσαρμόστηκε ανάλογα.

3.5.1. Ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου

Για τον λόγο ότι το πλήθος των ερωτήσεων και, κυρίως, ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα έχουν μικρό εύρος, η ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου δεν απαιτήσε κάποια ιδιαίτερη στατιστική ανάλυση, πέραν της περιγραφικής, ώστε να δικαιολογηθεί η χρήση κάποιου λογισμικού για την ανάλυση του εμπειρικού υλικού, όπως π.χ. το SPSS (Morrison, 1993, όπ. αναφ. οι Cohen, et al., 2007). Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η μεταφορά των δεδομένων που προέκυψαν από την αυτόματη αποθήκευσή τους σε υπολογιστικό φύλλο που δημιουργείται από την εφαρμογή forms του GoogleDrive, σε ξεχωριστό υπολογιστικό φύλλο (excel), προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα επεξεργασίας τους και η εξαγωγή τους σε κάποια ενδεικτικά διαγράμματα, εάν αυτό κρινόταν απαραίτητο. Η εγκυρότητα των απαντήσεων ελέγχθηκε, κυρίως, μέσω των συνεντεύξεων, τα δεδομένα των οποίων αναλύθηκαν ποιοτικά μέσω της μεθόδου που περιγράφεται στη συνέχεια.

¹ Λόγω ενδιάμεσης αποχώρησης ενός μέλους της ΠΟ του ΚΕΠΕΑ Φιλιατών, ο συνολικός αριθμός των υπηρετούντων στα ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου είναι 11 τη στιγμή που συγγράφεται η εργασία μας.

3.5.2. Ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων

Όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2018: 97) με την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων που έχουν προκύψει από μια εμπειρική μελέτη, όπως τα μετεγγραμμένα κείμενα συνεντεύξεων στη δική μας έρευνα, γίνεται μια προσπάθεια απόδοσης νοήματος στα δεδομένα αυτά, ούτως ώστε να απαντηθούν τα βασικά ερωτήματά της. Παρά τις επιμέρους διαφορές, των μεθόδων ανάλυσης που έχουν προταθεί κατά καιρούς, το είδος της θεματικής επεξεργασίας των δεδομένων της πλειονότητας των μεθόδων αυτών ακολουθεί τις αρχές της θεματικής ανάλυσης, η οποία ορίζεται ως μία εύχρηστη μέθοδος προκειμένου να εντοπιστούν, να περιγραφούν, να αναφερθούν και να κατηγοριοποιηθούν σε θεματικές ενότητες νοηματικά μοτίβα που επαναλαμβάνονται (Ισαρη και Πουρκός, 2015: 116-117).

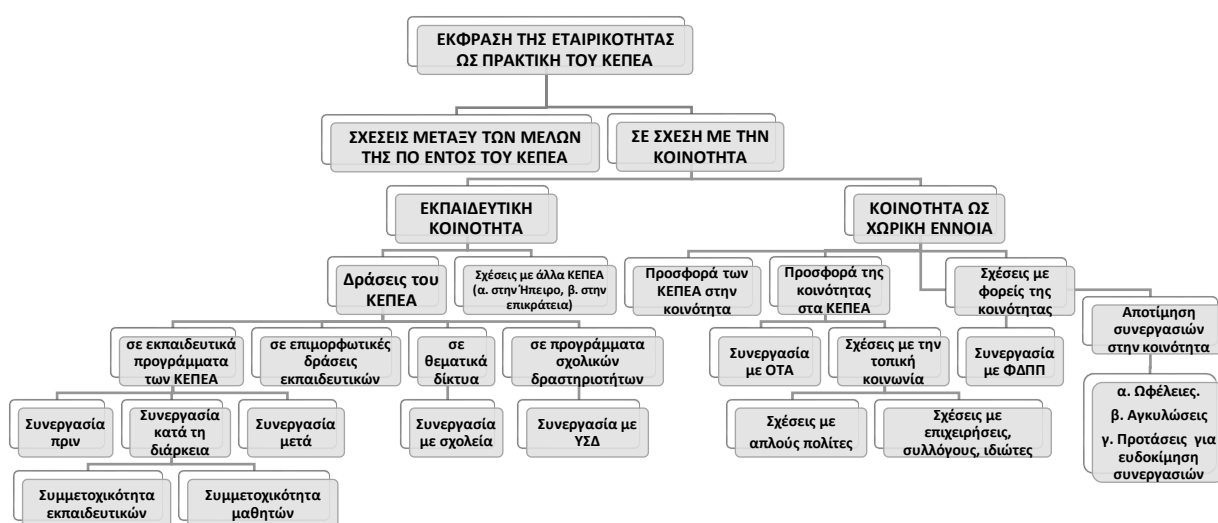
Στις προσεγγίσεις της μεθόδου αυτής, οι ερευνητές που προαναφέρθηκαν, βασισμένοι στη διεθνή βιβλιογραφία, διακρίνουν την επαγωγική (από το ειδικό στο γενικό) και την παραγωγική (από το γενικό στο ειδικό), χωρίς να αποκλείεται και ένας συνδυασμός των παραπάνω. Αυτό συνέβη και στην περίπτωση της δικής μας ανάλυσης, καθώς η αρχική μας σκέψη, ώστε τα θέματά της να βασίζονται αποκλειστικά σε *argiori* χαρακτηριστικά που μας ενδιαφέρουν (παραγωγική προσέγγιση), τροποποιήθηκε υπό μία έννοια. Επειδή στην πορεία και κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των δεδομένων προέκυψαν κάποιες θεματικές υποενότητες (επαγωγική προσέγγιση), αυτές προστέθηκαν στο αρχικό σχήμα κι έτσι προέκυψε μία μικτή προσέγγιση.

Τα πέντε βήματα που ακολουθήσαμε βασίζονται στην εκδοχή του Τσιώλη (2018), ο οποίος προσάρμοσε, χωρίς να περιορίζεται ούτε να αναπαράγει, την αντίστοιχη των Braun & Clarke (2006, 2012), ώστε να είναι πιο λειτουργική και πιο ευέλικτη. Πιο συγκεκριμένα:

1. Το πρώτο βήμα ήταν η απομαγνητοφώνηση - μετεγγραφή, δηλαδή η μετατροπή των ηχογραφημένων λεκτικών διαδράσεων σε γραπτό κείμενο, σύμφωνα με καθορισμένους κανόνες σημειογραφίας. Τα σύμβολα μετεγγραφής που χρησιμοποιήσαμε ήταν i. τρεις τελείες εντός παρένθεσης που υποδηλώνουν παύση (...), ii. λέξεις εντός αγκύλης που παρέχουν δική μας πληροφορία εκτός ομιλίας [γέλια] και iii. υπογράμμιση λέξεων ή φράσεων που δηλώνει την ανύψωση ή/και ένταση στον τόνο της φωνής του ομιλητή.
2. Το δεύτερο βήμα ήταν η εξοικείωση με τα δεδομένα της συνέντευξης, προκειμένου να εντοπιστούν και να συγκεντρωθούν αποσπάσματα που αντιστοιχούν σε κάθε παράμετρο του ερευνητικού μας ερωτήματος.

3. Ακολούθησε η κωδικοποίηση, δηλαδή ο εννοιολογικός προσδιορισμός που αποδίδεται σε κάθε απόσπασμα του κειμένου και ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα, προκειμένου να εκφράσουμε συνοπτικά το νόημα που δίνουμε σε ένα τμήμα των δεδομένων (μονάδες νοήματος). Σε κάθε απόσπασμα αποδόθηκε ένας ή και περισσότεροι κωδικοί που σχετίζονταν με τις παραμέτρους του ερευνητικού ερωτήματος (Ισαρη και Πουρκός, 2018: 117-118).

4. Σε επόμενο στάδιο έγινε η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα, σε ένα υψηλότερο, δηλαδή, επίπεδο αφαίρεσης, με τη συγκέντρωση όλων των αποσπασμάτων που έχουν κωδικοποιηθεί κάτω από κάθε κωδικό, συνδυάζοντάς τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να προκύψουν *αυτόνομες εννοιολογικές οντότητες* που μπορούν να λειτουργήσουν ως *εκδοχές απάντησης* στις πτυχές του ερευνητικού ερωτήματος που εξετάζουμε. Στη συνέχεια σχηματίστηκε ο εννοιολογικός χάρτης που *καταδεικνύει τις σχέσεις μεταξύ των θεμάτων καθώς και μεταξύ των θεμάτων και των ιδιοτήτων τους* (Τσιώλης, 2018), τον οποίο παραθέτουμε αναλυτικά στο Παράρτημα 5. Στο σημείο αυτό θα περιοριστούμε στην συνοπτική παράθεση των θεματικών ενοτήτων και υποενοτήτων που προέκυψαν τόσο από τις υπό εξέταση παραμέτρους του ερευνητικού ερωτήματος, όσο και από τη σύνθεση των κωδικών, προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό υποερώτημα: “Πώς εκφράζεται η εταιρικότητα ως πρακτική, όπως αυτή αποτυπώνεται στις δράσεις και στις κοινωνικές σχέσεις εντός και εκτός των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου”. Σχηματικά αποτυπώνεται ως εξής :



Σχήμα 1 : Συνοπτικός Θεματικός Χάρτης

5. Ο θεματικός χάρτης αποτελεί και τον οδηγό της σύνθεσης και παρουσίασης, δηλαδή της έκθεσης των ευρημάτων που θα παρουσιαστεί αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο που παραθέτουμε τα αποτελέσματα της έρευνας.

3.6. Ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας

Σε κάθε έρευνα, οποιοδήποτε μορφή και χαρακτηριστικά και αν έχει αυτή, θα πρέπει να τηρούνται κάποιες βασικές αρχές δεοντολογίας. Μία από τις πρωταρχικές είναι η πληροφορημένη συγκατάθεση που αφορά την υποχρέωση του ερευνητή να θέσει στη διάθεση των συμμετεχόντων όλες τις πληροφορίες που έχουν σχέση με την ερευνητική του προσπάθεια (Ιωσηφίδης, 2008: 278). Ήδη, από την πρώτη μεταξύ μας τηλεφωνική επικοινωνία, οι συνάδελφοι των ΚΕΠΕΑ ενημερώθηκαν με λεπτομέρεια για τον σκοπό της έρευνας, καθώς και για τη θεματολογία του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης που καλούνταν να δώσουν. Η εκ μέρους τους επιλογή του τρόπου, του χώρου και του χρόνου διεξαγωγής της έγινε σεβαστή λαμβάνοντας υπόψη ότι *οι άνθρωποι που συμφωνούν να δώσουν μια συνέντευξη αξίζουν κάποια διακριτικότητα, κι έτσι θα χρειαστεί να προσαρμοστούμε με τα σχέδιά τους, όσο άβολο κι αν είναι αυτό για εμάς* (Bell, 1997: 151). Πριν από την έναρξη κάθε συνέντευξης οι πληροφορητές έδιναν τη συγκατάθεσή τους για τη μαγνητοφώνησή της.

Καθώς τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας στη σύγχρονη κοινωνική έρευνα συχνά είναι πολυπαραμετρικά και πολλές φορές οι διαστάσεις και τα περιεχόμενά τους διακρίνονται από πολυσημία, αντιφατικότητα και αλληλοαναιρέσεις, είναι, σύμφωνα με τον Σαββάκη (2022: 26), *αρκετά δεσμευτικό και κάποιες φορές πρακτικά ανεφάρμοστο ή ανεδαφικό να ακολουθούνται με φορμαλιστική ευλάβεια πρωτόκολλα που είτε, για διάφορους λόγους, δε μπορούν να εφαρμοστούν (π.χ. πλήρη εμπιστευτικότητα, μη πρόσβαση στο αρχικό υλικό, ανωνυμία, κτλ) είτε προσκρούουν στις ίδιες τις απαιτήσεις των συμμετεχόντων σε μια κοινωνιολογική έρευνα (αποκάλυψη ονομάτων, επώνυμη αναφορά, κτλ.)*¹. Παρόλα αυτά, έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια εκ μέρους μας να τηρηθεί η εχεμύθεια, η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία, σεβόμενοι το δικαίωμα των συμμετεχόντων να μην αποκαλύπτονται προσωπικές ή προσδιοριστικές της ταυτότητάς τους πληροφορίες, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της έρευνας αλλά και μετά από αυτή, κατά τη διαδικασία ανάλυσης και της

¹ Διαθέσιμο στο : <https://ehde.uth.gr/sites/default/files/article-attachments/7.-paroyiasizi-zitimata-ithikis-deontologias-stin-koinoniki-ereyna-ep.-kathigitria-e.-tzelepi.pdf>

δημοσιοποίησης των ευρημάτων, είτε στο πλαίσιο της εργασίας μας είτε σε οποιαδήποτε δημοσίευση θα μπορούσε να προκύψει μελλοντικά από αυτήν (Ισαρη και Πουρκός, 2015: 90).

3.7. Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας

Σε γενικές γραμμές δεν θεωρούμε ότι αντιμετωπίσαμε σημαντικές δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Εάν πρέπει να καταγράψουμε κάποιες από αυτές, θα εστιάζαμε στα εξής:

1. σε κάποιες περιπτώσεις χρειάστηκε να μετακινηθούμε μακριά από την εστία μας προκειμένου να έχουμε διά ζώσης επαφή και συζήτηση με τους πληροφορητές, καθώς αυτή ήταν η επιθυμία τους, την οποία και οφείλαμε να σεβαστούμε,
2. σε άλλες περιπτώσεις τα σημεία συνάντησης που επιλέχθηκαν για τη συνέντευξη, ναι μεν εξασφάλιζαν ένα πιο χαλαρό κλίμα και πιο ευχάριστη διάθεση, αλλά είχαν το μειονέκτημα της όχλησης με αποτέλεσμα να επηρεάζεται, όχι τόσο η διαδικασία της συνέντευξης καθαυτή, αλλά η ποιότητα του ήχου, γεγονός που, σε κάποιες περιπτώσεις, δυσκόλεψε την απομαγνητοφώνηση, η οποία αποδείχθηκε ιδιαίτερα χρονοβόρα στη συνέχεια και
3. η οικειότητα μεταξύ πληροφορητών – ερευνητή, που, σε κάποιες περιπτώσεις, λειτούργησε ανασταλτικά, από την άποψη ότι υπήρχε η τάση πλατειασμού η οποία προέκυπτε από τη διάθεση, κάποιων εξ αυτών, να αναπολήσουν κοινές, μεταξύ μας, εμπειρίες, κάτι που αποπροσανατόλιζε και οδηγούσε τη συζήτηση εκτός του προκαθορισμένου πλαισίου δυσχεραίνοντας την επαναφορά σε αυτό.

Σε ό,τι αφορά στους περιορισμούς της έρευνας, ο σημαντικότερος, ίσως, εξ αυτών έγκειται στο γεγονός ότι τα μέλη των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ που τις συγκροτούν είναι μόλις δύο ανά Κέντρο, χωρίς να συμπεριλαμβάνουμε σε αυτόν τον αριθμό τους/τις Υπευθύνους. Συνεπώς, μειώθηκε, εκ των πραγμάτων, η δυνατότητα να διασφαλιστεί ευρεία πολυφωνία και πολυσυλλεκτικότητα απόψεων, σε σχέση με τον φορέα στον οποίο υπηρετούν, στο πλαίσιο πάντα των ζητημάτων που διαπραγματευόμαστε. Επιπλέον, το γεγονός ότι το ΚΕΠΕΑ Αράχθου δεν λειτουργούσε κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της, αφείρεσε τη δυνατότητα να υπάρχει πλήρης αντιπροσώπευση των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου στην έρευνα.

Ο περιορισμός της σε μία συγκεκριμένη περιφέρεια της επικράτειας εγείρει ζητήματα αντιπροσωπευτικότητας και για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η επέκτασή της και σε άλλες περιφέρειες, προκειμένου να υπάρξει μία συγκριτική μελέτη που θα οδηγήσει σε ασφαλέστερα συμπεράσματα. Τέλος, ζητήματα αντιπροσωπευτικότητας εγείρονται και από το γεγονός ότι επτά από τα δώδεκα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα είναι ειδικότητας ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής), κάτι που από μόνο του συνιστά και μία ερευνητική πρόκληση να μελετηθεί το αντίστοιχο δημογραφικό στοιχείο στα ΚΕΠΕΑ της χώρας και τι μπορεί να συνεπάγεται αυτό, σε επίπεδο θεματολογίας δράσεων, τρόπου εργασίας και συνεργασίας κλπ.

4. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν με βάση τη διάρθρωση των πτυχών του κύριου ερευνητικού ερωτήματος. Πριν όμως προχωρήσουμε στην παράθεση των αποτελεσμάτων, θεωρούμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα προκειμένου να σχηματίσουμε μια πλήρη εικόνα γι αυτούς,-ές. Τα στοιχεία που αναδεικνύονται, φαινομενικά, μπορεί να μην σχετίζονται άμεσα με το αντικείμενο της μελέτης μας. Δες παύουν, όμως, να λειτουργούν συμπληρωματικά, καθώς πραγματεύονται ακροθιγώς ζητήματα όπως οι αντιλήψεις τους για το περιβάλλον, την αειφορία και την ΕΠΑ, οι οποίες μπορεί να ερμηνεύσουν, εν μέρει, τις πρακτικές και τις στάσεις των μελών των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ σε σχέση με την εταιρική που αποτελεί τον κεντρικό άξονα της έρευνας.

4.1. Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα

4.1.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην έρευνα συμμετείχαν όλοι,-ες οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στα ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2023 – 2024 στους οποίους και τις οποίες οφείλουμε ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ για τη συμβολή τους στη διεξαγωγή της¹. Πρόκειται για τους Υπευθύνους των ΚΕΠΕΑ Κόνιτσας, Φιλιατών και Φιλιππιάδας, την Υπεύθυνη του ΚΕΠΕΑ Πραμάντων και οχτώ συνολικά μέλη των ΠΟ που ανά δύο στελεχώνουν τα εν λόγω Κέντρα. Κατά την παράθεση επιλεγμένων μετεγγραμμένων αναφορών τους, τα πραγματικά τους ονόματα έχουν αντικατασταθεί με ψευδώνυμα, διατηρώντας το φύλο.

Από τα δώδεκα αυτά άτομα, οκτώ είναι άντρες ηλικίας από 52 έως 58 ετών και τέσσερις είναι γυναίκες ηλικίας από 44 έως 57 ετών. Η εκπαιδευτική προϋπηρεσία όλων κυμαίνεται από 19 έως 29 έτη. Με εξαίρεση δύο μέλη που εντάχθηκαν στις ΠΟ των Κέντρων κατά το προηγούμενο σχολικό έτος με προσωρινή τοποθέτηση, μετά από Απόφαση της ΠΕΔΙΕΚ

¹ Το ΚΕΠΕΑ Αράχθου ουσιαστικά βρίσκεται σε αναστολή λειτουργίας, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε αυτό αποχώρησαν. Επιπλέον, μεσούσης της τρέχουσας σχολικής χρονιάς, αποχώρησε κι ένα μέλος της ΠΟ του ΚΕΠΕΑ Φιλιατών, το οποίο συμμετείχε κανονικά στην έρευνα, καθώς τη δεδομένη στιγμή υπηρετούσε κανονικά στο Κέντρο.

Ηπείρου¹, προκειμένου να είναι όλα τα Κέντρα στελεχωμένα με τον ελάχιστο αριθμό των τριών μελών ανά ΠΟ συμπεριλαμβανομένων των Υπευθύνων, τα υπόλοιπα δέκα έχουν προϋπηρεσία σε ΚΕΠΕΑ από 5-14 έτη και από αυτά τα οχτώ από 10 έως 14 έτη.

Αξιοσημείωτο, δε, είναι το γεγονός ότι τα επτά από τα δώδεκα μέλη των ΚΕΠΕΑ είναι ειδικότητας ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής), ανάμεσά τους οι τρεις Υπεύθυνοι και η μία Υπεύθυνη. Τα υπόλοιπα πέντε μέλη είναι διαφόρων ειδικοτήτων, ήτοι δύο νηπιαγωγοί (ΠΕ60), μία αγγλικής γλώσσας (ΠΕ06), ένας πληροφορικής (ΠΕ) και μόλις ένας δάσκαλος (ΠΕ70). Από αυτούς, εκτός του βασικού τίτλου σπουδών, οι τέσσερις είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος κι ένας έχει δεύτερο πτυχίο. Τέλος, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι σύμφωνα με τον Ν. 4823/21 σε κάθε Κ.Ε.ΠΕ.Α (θα έπρεπε να) μετέχουν τουλάχιστον: α) δύο (2) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τους οποίους ένας (1) τουλάχιστον του κλάδου ΠΕ60 Νηπιαγωγών ή του κλάδου ΠΕ70 Δασκάλων. Η ίδια διάταξη περιλαμβανόταν και στον Ν. 4547/18 για τα ΚΕΑ.

4.1.2. Κίνητρα για να υπηρετήσουν σε ΚΕΠΕΑ

Τα βασικότερα κίνητρα που οδήγησαν τους/τις συμμετέχοντες,-ουσες στην έρευνα στο να επιλέξουν να υπηρετήσουν σε ΚΕΠΕΑ μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε εκπαιδευτικούς λόγους, σε λόγους που σχετίζονται με τη σύνδεσή τους με τη φύση, το περιβάλλον και την αγροτική ζωή, και κατ' επέκταση με τις ευρύτερες ανησυχίες τους για τα περιβαλλοντικά ζητήματα σε τοπικό και πλανητικό επίπεδο.

- **Εκπαιδευτικοί λόγοι**

Ένα από τα κίνητρα που αναφέρεται πολύ συχνά, στην εισαγωγή της συζήτησης, είναι η δυνατότητα που παρέχουν τα ΚΕΠΕΑ σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν ή έχουν οργανική θέση μακριά από τον τόπο κατοικίας και τις οικογένειές τους να μπορέσουν να εξασφαλίσουν πολυετή απόσπαση σε έναν φορέα κοντά στη βάση τους, κάτι που θα ήταν δύσκολο να το καταφέρουν με άλλον τρόπο. Παράλληλα η υπηρετήση σε κάποια ΚΕΠΕΑ παρέχει προνόμια ευνοϊκότερης μοριοδότησης, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις στο παρελθόν, διασφάλισε ακόμη και την επαγγελματική αποκατάσταση, σε μία περίοδο που υπήρχε διάχυτη η ανησυχία των απολύσεων λόγω υπεραριθμιών. Στις περιπτώσεις αυτές

¹ Βάσει του άρθρου 125 “Ρυθμίσεις για τη λειτουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Κ.Ε.ΠΕ.Α.) κατά το σχολικό έτος 2021 – 2022” του Ν. 4876/21 (ΦΕΚ 251^{Α'})

Θεωρούμε ότι τα ΚΕΠΕΑ λειτούργησαν ως καταφύγιο που παρείχε επαγγελματική ασφάλεια.

ΚΙΜΩΝ: “Βρέθηκα εκεί εντελώς τυχαία για τον λόγο των μεταθέσεων. Για οικογενειακούς λόγους έπρεπε να είμαι κοντά στα Ιωάννινα”.

ΛΟΥΚΑΣ: “Ήταν το 2013 που έγιναν οι απολύσεις των συναδέλφων από την εκπαίδευση και φοβήθηκα κι εγώ σαν ειδικότητα, επειδή ήμασταν πολλοί τότε και πήρα την απόφαση να ‘ρθω”.

Ένα ακόμη κίνητρο που σχετίζεται με τη φύση του επαγγέλματος είναι η μοναδική ευκαιρία που παρέχουν τα ΚΕΠΕΑ στους εκπαιδευτικούς που αποσπώνται σε αυτά για αλλαγή της εκπαιδευτικής ρουτίνας. Η περιέργεια να δοκιμάσουν κάτι διαφορετικό, πέρα από τα διδακτικά αντικείμενα της ειδικότητάς τους, και να πειραματιστούν με μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, που δύσκολα θα εφάρμοζαν στο σχολείο, θεωρούν ότι λειτουργούν απελευθερωτικά, ώστε να απεμπλακούν από τις δεσμεύσεις της τάξης, των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων και με τον τρόπο αυτό να μπορέσουν να αναδείξουν και άλλες προσωπικές – επαγγελματικές ικανότητες.

ΦΙΛΙΩ: “Αν θες έτσι και από περιέργεια, τότε που ήμασταν νέοι, να δούμε και κάτι διαφορετικό πέρα από τη διδασκαλία στην τάξη”.

ΜΙΧΑΛΗΣ: “Το πεδίο είναι πλέον πιο ανοιχτό και πολύ πιο ελεύθερο, στο να δείξεις και να πεις συγκεκριμένα πράγματα, που δεν μπορείς αυτά να τα δείξεις μέσα σε μία τάξη ή σε ένα εργαστήριο”.

Ως ειδοποιός διαφορά μεταξύ σχολείου και ΚΕΠΕΑ, που αποτέλεσε επιπρόσθετο λόγο για να αποσπαστούν σε αυτά, αναφέρεται από τα μέλη των Κέντρων η στοχοθεσία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα ο στόχος που αναφέρεται στην επίγνωση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών,-τριών για το περιβάλλον και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει και την άμεση επαφή των παιδιών με τη φύση που, παράλληλα, προσφέρει και σε αυτούς προνομιακές εργασιακές συνθήκες.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Γνωριμία με τη φύση, δραστηριότητες που μπορούν να αναπτύξουν την παιδεία τους και τη σκέψη τους, στο να μπουν στη διαδικασία να προστατεύουν το φυσικό περιβάλλον”.

ΔΩΡΑ: “Για μένα είναι μια άλλη ζωή, όταν πηγαίνω εκεί. Σαν να βγαίνω από την ανθρώπινη υπόσταση και να γίνομαι και εγώ ένα μέρος του δασικού οικοσυστήματος, του νερού έτσι το νιώθω”.

Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι,-ες είχαν στο παρελθόν κάποιου είδους επαφή με τα ΚΕΠΕΑ, είτε μέσω επισκέψεων με τις τάξεις ή το σχολείο τους στο πλαίσιο των προσφερόμενων

εκπαιδευτικών προγραμμάτων τους, είτε μέσω συμμετοχής τους σε επιμορφώσεις (ημερίδες, πολυήμερα σεμινάρια – εργαστήρια) των ΚΕΠΕΑ. Η γοητεία που άσκησε αυτή η επαφή τους με τα Κέντρα και τις δράσεις τους λειτούργησε καταλυτικά στην απόφασή τους να αποτελέσουν μέλη αυτής της ξεχωριστής εκπαιδευτικής κοινότητας. Σε άλλες περιπτώσεις, η καλή φήμη και η εκτίμηση που χαίρουν τα Κέντρα ανάμεσα στους/στις συναδέλφους, αλλά και η παρακίνηση από κάποια μέλη των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ με τα οποία είχαν προσωπικές σχέσεις αποτέλεσαν το έναυσμα για να υπηρετήσουν σε αυτά.

ΝΤΙΝΟΣ: “Επειδή το είχα επισκεφθεί το Κέντρο και με τα παιδιά σε ένα πρόγραμμα για το δάσος, αλλά και πήρα μέρος σε διάφορα σεμινάρια, αυτή η επαφή με παρακίνησε να το τολμήσω”.

ΝΙΚΟΣ: “Είχα, μάλλον έχω, μια γνωριμία χρόνων με (...) και με το που μου είπε ότι θα προκηρυχθούν θέσεις, μου εξήγησε πώς είναι τα πράγματα εδώ πέρα και μου άρεσε η ιδέα”.

- **Σύνδεση με τη φύση, το περιβάλλον και την αγροτική ζωή**

Όλοι και όλες ανεξαιρέτως οι ερωτώμενοι,-ες ανέφεραν ως το σημαντικότερο, ίσως, κίνητρο για να υπηρετήσουν στα ΚΕΠΕΑ την αγάπη τους για τη φύση και το περιβάλλον. Η επαφή τους με τη φύση μέσα από την ενασχόλησή τους με υπαίθριες δραστηριότητες ή μέσα από έναν απλό περίπατο σε μονοπάτια εκτός αστικού ιστού, τους δημιούργησε την επιθυμία αυτήν την αναζωογόνο εμπειρία να τη βιώνουν όχι μόνο στον ελεύθερο χρόνο τους, αλλά και στην επαγγελματική τους καθημερινότητα, ως αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς τους.

ΚΙΜΩΝ: “Μέσα από τον αθλητισμό, λόγω της προπόνησης σε δάση και λαγκάδια, θεωρώ ότι αυτό με έκανε να αγαπήσω ακόμα περισσότερο και την περιβαλλοντική εκπαίδευση”.

Κοινό σημείο αναφοράς για τους/τις περισσότερους,-ες είναι τα βιώματα της παιδικής ηλικίας. Η καταγωγή κάποιων εξ αυτών από αγροτικές οικογένειες και οι εμπειρίες τους από τη ζωή στο χωριό ή/και τις γεωργικές ασχολίες αναφέρονται ως σημαντικοί παράγοντες που τους έκαναν να δεθούν με τη φύση και, κατ’ επέκταση, να θέλουν να συνδυάσουν την επαφή μαζί της με την επαγγελματική τους ιδιότητα.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Είμαι και λάτρης της φύσης από παιδί, γιατί μεγάλωσα στο χωριό. Αρχικά η επαφή μου με τη φύση, ήταν οι δουλειές που κάναμε με τους γονείς μου στα χωράφια. Μεγαλώνοντας, όμως, αυτό το πράγμα το εκτίμησα και το έκανα τρόπο ζωής”.

Πέρα από τις αναμνήσεις της ζωής στο χωριό, οι σημαντικές εμπειρίες ζωής αναφέρονται ως παράγοντας καλλιέργειας περιβαλλοντικής ευαισθησίας και από άτομα που μεγάλωσαν σε αστικό περιβάλλον. Ανασύρουν από τη μνήμη τους περιστατικά και βιώματα που επέδρασαν καταλυτικά στο να δεθούν συναισθηματικά με τα στοιχεία της φύσης ή και μνημεία της πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου τους.

ΔΩΡΑ: “Θυμάμαι χαρακτηριστικά, όταν επρόκειτο να ανεγερθεί μία κατοικία δίπλα στο πατρικό μου σπίτι, θυμάμαι ότι είχαμε προσπαθήσει πάρα πολύ με τον πατέρα μου να σώσουμε δύο πεύκα. Αυτό μου έχει τυπωθεί και θεωρώ σημαντικό να σώσουμε έστω και ένα δέντρο”.

ΝΤΙΝΟΣ: “Από μικρό παιδί πήγαινα μέσα στα αρχοντικά κι έβλεπα τις ζωγραφιές και την αρχιτεκτονική”.

Η επιθυμία κάποιων από τους πληροφορητές να αναδείξουν μέσα από τις δράσεις των ΚΕΠΕΑ χώρους πολιτισμικής και περιβαλλοντικής αναφοράς επισημαίνεται επίσης ως ένα σημαντικό κίνητρο για να υπηρετήσουν σε αυτά.

ΜΙΧΑΛΗΣ: “Και φυσικά το σημαντικό είναι ότι αναδεικνύεις ομορφιές της περιοχής που από μόνα τους τα παιδιά δεν θα μπορούσαν να πάνε”.

- **Ευρύτερες περιβαλλοντικές ανησυχίες**

Προχωρώντας ένα βήμα πιο πέρα και με αφορμή τις απαντήσεις που έδωσαν σχετικά με την αγάπη τους για τη φύση και το περιβάλλον, ως καθοριστικό παράγοντα της επιλογής τους να υπηρετήσουν σε ΚΕΠΕΑ, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους,-ες να διευκρινίσουν εάν η αγάπη αυτή περιορίζεται στη διάσταση της φυσιολατρίας. Όλοι και όλες απάντησαν ότι είναι κάτι ευρύτερο από αυτό και οπωσδήποτε σχετίζεται και με τις ανησυχίες τους για τα σύγχρονα περιβαλλοντικά ζητήματα σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Ως τα πιο σημαντικά επισημαίνουν: τη διαχείριση απορριμμάτων – αποβλήτων, την ενεργειακή κρίση, τη ρύπανση της ατμόσφαιρας, την εμφάνιση νέων ασθενειών, τη χρήση του γλυκού νερού, τη διατήρηση της βιοποικιλότητας, τις αλλαγές χρήσεων γης (καταπάτηση προστατευόμενων περιοχών, αστικοποίηση, δημιουργία φραγμάτων, αιολικών πάρκων), την περιβαλλοντική αδικία και τον σύγχρονο τρόπο ζωής (μηχανοποίηση, αυτοματοποίηση, αλλοτρίωση).

4.1.3. Αντιλήψεις για την έννοια της αειφορίας

Με αφορμή την πρόσφατη σχετικά μετονομασία των ΚΠΕ σε ΚΕΠΕΑ και ορμώμενοι από τη διαπιστωμένη δυσκολία να εντάξουν οι ίδιοι,-ες στον λόγο τους το καινούργιο ακρωνύμιο,

ζητήσαμε από τους/τις εκπαιδευτικούς των ΚΕΠΕΑ να δώσουν τη δική τους ερμηνεία στην έννοια της αειφορίας. Οι απαντήσεις τους άλλοτε παραπέμπουν αυτούσια ή με κάποια παράλλαξη στον κλασικό ορισμό της Έκθεσης Brundtland κι άλλοτε στις διαστάσεις – πυλώνες της. Κάποιες από αυτές περιορίζονται στη χρήση της έννοιας κάνοντας κριτική για αυτήν, ενώ άλλες παραπέμπουν απευθείας στις απαιτήσεις της αειφορίας.

- **Ορισμός Brundtland**

Όπως ήταν αναμενόμενο και λόγω της πολυετούς υπηρετήσης των εκπαιδευτικών στα ΚΕΠΕΑ, όπου ο κλασικός ορισμός της Έκθεσης Brundtland αποτελεί σημείο αναφοράς σχεδόν σε κάθε εισήγηση στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων των Κέντρων και όχι μόνο, κάποιες απαντήσεις τους σχετίζονται με αυτόν, όπως η εξής:

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Αειφορία είναι να φέρω κάτι για πάντα. Άρα να δώσω τη δυνατότητα στον εαυτό μου να ικανοποιεί τις ανάγκες του σήμερα, αλλά να μην υπονομεύω και το μέλλον των επόμενων γενεών. Και να τους δίνω και σε αυτούς τη δυνατότητα να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους μελλοντικά”.

- **Διαστάσεις της αειφορίας**

Για τους περισσότερους,-ες ερωτώμενους,-ες η συζήτηση για την αειφορία περιστρέφεται γύρω από την προστασία του περιβάλλοντος και τη διαχείριση των φυσικών πόρων. Χωρίς να δίνουν κάποιον συγκεκριμένο ορισμό, αναφέρονται στην περιβαλλοντική διάσταση της αειφορίας θεωρώντας ότι αυτός είναι ο βασικός σκοπός της.

ΔΩΡΑ: “Θεωρώ ότι και οι νεότεροι πρέπει να παίρνουν ό,τι χρειάζεται και ό,τι απαιτείται από τη φύση για να προχωρήσουν, μιλώντας βέβαια για τους θησαυρούς της φύσης και τον πλούτο της φύσης, τον οποίο πρέπει να συντηρήσουν και να δώσουν στους επόμενους”..

Μέσα από την αναφορά για τη διαχείριση των φυσικών πόρων κάποιοι,-ες έκαναν τη σύνδεσή της με την οικονομική ανάπτυξη. Από τη συζήτηση για τους φυσικούς πόρους διακρίνονται δύο διαφορετικές ερμηνείες που παραπέμπουν στο δίπολο ήπια – ισχυρή αειφορία. Στην πρώτη περίπτωση η αειφορία παρουσιάζεται ως παράγοντας ισορροπίας ανάμεσα στην επιβλαβή για το περιβάλλον ανάπτυξη και την προστασία του, ενώ στη δεύτερη προτείνεται έμμεσα ένα μοντέλο ανάπτυξης το οποίο διαφοροποιείται από το συμβατικό μοντέλο που ευνοεί τα μεγάλα οικονομικά συμφέροντα και στο όνομα της ανάπτυξης καταπατά τη φύση. Οι δύο αυτές αντικρουόμενες ερμηνείες αποτυπώνονται χαρακτηριστικά στα παρακάτω αποσπάσματα:

ΣΟΦΙΑ: “Δηλαδή, όχι να πηγαίνουμε κόντρα στην ανάπτυξη, αλλά να γίνεται με τρόπους που δεν καταστρέφουμε το τωρινό περιβάλλον και να παραδώσουμε στις επόμενες γενιές ένα καλύτερο περιβάλλον, από αυτό που έχουμε ή τουλάχιστον να είναι το ίδιο, όχι χειρότερο”.

ΛΟΥΚΑΣ: “Καμία εταιρεία δεν πρόκειται, είτε μέσω ανανεώσιμων πηγών ενέργειας είτε μέσω διαφόρων άλλων ενεργειών να σώσει το περιβάλλον. Γιατί, ιδιαίτερα οι μεγάλες εταιρείες, έχουν στόχο τους το κέρδος. Και όταν έχεις στόχο το κέρδος, θα προσπαθήσεις, για να αυξήσεις το κέρδος, να μειώσεις πράγματα που θα πρεπε να κάνεις για το περιβάλλον, ώστε να μην το καταστρέφεις, να μην δημιουργείς προβλήματα”.

Σε άλλες περιπτώσεις, λιγότερες βέβαια, θίγεται η κοινωνικοπολιτική διάσταση της αειφορίας. Πέρα από κάποιες γενικές αναφορές για την αναγκαιότητα αλλαγών στο κοινωνικό - πολιτικό σύστημα, αναφέρονται έννοιες που αποτελούν βασικές συνιστώσες αυτής της διάστασης και γενικότερα της αειφορίας, όπως η ενίσχυση της δημοκρατίας και η ενδυνάμωση της συμμετοχικότητας και της συλλογικότητας.

ΜΙΧΑΛΗΣ: “Η συμμετοχή των πολιτών είναι απαραίτητη, δηλαδή δεν γίνεται τίποτα χωρίς τη συμμετοχή των πολιτών. Η πολιτεία μπορεί να θεσπίσει, δεν χωλαίνουμε από νόμους. Από νόμους έχουμε. Από την εφαρμογή τους και από την σωστή εφαρμογή τους χωλαίνουμε και φυσικά από τους ίδιους τους πολίτες, τη συμμετοχή των ίδιων των πολιτών”.

4.1.3.1. Κριτική στη χρήση της έννοιας

Κάποιες φορές, στη ροή του λόγου, γίνονται σποραδικές αναφορές για τη χρήση της έννοιας της αειφορίας, κυρίως με κριτική διάθεση - εάν εξαιρέσουμε μία και μοναδική περίπτωση, όπου η αντίδραση στην ερώτηση για την έννοια της αειφορίας εκφράστηκε με τον θετικό χαρακτηρισμό “είναι φανταστική, είναι φοβερή λέξη” (ΝΤΙΝΟΣ). Στις υπόλοιπες περιπτώσεις οι ερωτώμενοι,-ες εστιάζουν στην εκμετάλλευση της λέξης από άτομα, επιχειρήσεις και πολιτικούς, ώστε να φαίνονται ότι είναι μέσα στα πράγματα ή, ακόμη χειρότερα, να την οικειοποιούνται προσχηματικά σε καμπάνιες τους για να εξυπηρετήσουν οικονομικά και μικροπολιτικά συμφέροντα, χωρίς ουσιαστικά να νοιάζονται για το περιβάλλον και την αειφορική διαχείρισή του.

ΒΛΑΣΣΗΣ: “Α, είναι μία λέξη που παίζει πάρα πολύ!”.

ΜΑΝΩΛΗΣ: “Ορισμένοι κύκλοι που έχουν μεγάλα οικονομικά συμφέροντα κι εκμεταλλεύονται τη φύση και μετά οι ίδιοι μιλάνε για αειφορία. Ενώ λειτουργούν εις βάρος της φύσης κι ας λένουν ότι πάμε για την πράσινη ενέργεια και ούτω καθεξής”.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Νομίζω ότι σε επίπεδο πολιτικής γίνονται πράγματα, αλλά μόνο στα λόγια. Και στην πράξη τίποτε. Και τα χρήματα που εξοικονομούνται για την πράσινη ανάπτυξη, τα τρώνε σε άλλα πράγματα. Είναι ένα πρόσχημα, ένα ισχυρό πρόσχημα που και οι

άνθρωποι δεν αντιδρούν σε αυτό. Οπότε το εκμεταλλεύονται και καλύπτουν άλλες ανάγκες”.

4.1.3.2. Οι απαιτήσεις της αειφορίας

Παράλληλα με την προσπάθειά μας να ανιχνεύσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των ΚΕΠΕΑ σε σχέση με την έννοια της αειφορίας, τους ζητήσαμε να επισημάνουν και τον τρόπο με τον οποίο εκείνοι,-ες θεωρούν ότι μπορεί να επιτευχθεί ο στόχος της, δηλαδή να αναφερθούν στις απαιτήσεις της αειφορίας, έτσι όπως τουλάχιστον αντιλαμβάνονται την έννοια. Οι απαντήσεις ποικίλουν και εστιάζουν σε επίπεδο πολιτικών αποφάσεων, στον ρόλο των πολιτών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, καθώς, κυρίως σε επίπεδο εκπαίδευσης.

- **Περιβαλλοντική πολιτική**

Σε πολιτικό επίπεδο άλλοι,-ες θεωρούν ότι απαιτείται να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση με την παροχή οικονομικών πόρων και την επένδυση σε ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και άλλοι,-ες εστιάζουν στην αναγκαιότητα οι πολιτικές αποφάσεις να λαμβάνονται με γνώμονα το κοινό συμφέρον, όπως αυτό εκφράζεται και μέσα από τη λαϊκή βούληση.

ΧΑΡΗΣ: “Με την προώθηση των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, όσα και αν ακούγονται, πιστεύω ότι έχουν έναν απώτερο σκοπό, όντως κάτι να αλλάξει. Τώρα, αν αυτά δημιουργούν κάποια κολλήματα και τα λοιπά, κάθε ξεκίνημα που είναι πάνω σε αυτά έχει και τις αντιδράσεις”.

ΜΑΝΩΛΗΣ: “Δηλαδή, μία κοινότητα, μία περιοχή, οργανώσεις περιβαλλοντικές, βγάζουνε κάποιες ανακοινώσεις που λένε στοιχειοθετημένα ότι αυτό είναι επιβλαβές για το περιβάλλον και προσπερνάται. Δεν εισακούγονται, ότι υπάρχουν αντιδράσεις, ότι υπάρχει αντίδραση από όλους μας, από ανθρώπους που αγαπάνε τη φύση. Εγώ το βλέπω κιόλας, διαβάζω και βλέπω ότι “δεν πάνε να κάνουν αυτοί ό,τι θέλουνε, αφού το Υπουργείο Περιβάλλοντος θα αποφασίσει, θα έρθει η γεννήτρια”.

- **Ατομική ευθύνη**

Κάποιες απαντήσεις εστιάζουν στον ρόλο της ατομικής ευθύνης, ανεξάρτητα από το τι αποφάσεις παίρνονται σε κεντρικό επίπεδο. Τονίζεται η αναγκαιότητα της υπευθυνότητας των πολιτών και του σεβασμού απέναντι σε κάθε προσπάθεια, ώστε όλοι οι πολίτες να συμβάλουν, όπως μπορούν, στην προστασία του περιβάλλοντος. Σημαντική θέση στις αναφορές αυτές έχει ο ρόλος της ανακύκλωσης.

ΔΩΡΑ: “Ομολογώ ότι και τώρα που έχουμε τη δυνατότητα να συμβάλουμε στην ανακύκλωση με τους κάδους που υπάρχουν στην πόλη παρατηρώ, αν ο κόσμος το κάνει, και αν το κάνει σωστά. Μέχρι που κοιτάζω εάν έχουνε μπερδέψει, εάν έχουνε

χαλάσει την ανακύκλωση. Κοιτάζω, δηλαδή, τους κάδους καθημερινά να δω πάνω-πάνω έχουνε βάλει τα σωστά; Να δω αν το ίδιο σκέφτεται και ο γείτονάς μου με μένα”.

- **Κοινωνικός διάλογος**

Άλλοι,-ες πάλι εστιάζουν στον ρόλο των πολιτών, όχι πλέον σε ατομικό επίπεδο, αλλά υπό την έννοια της συλλογικότητας. Οι απόψεις, εδώ, δίστανται για το αν μπορούν οι συλλογικότητες να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην κατεύθυνση της προστασίας του περιβάλλοντος και της αειφορίας. Υπάρχει η αισιόδοξη οπτική, σύμφωνα με την οποία οι συλλογικές προσπάθειες είναι εκείνες που μπορούν ουσιαστικά να οδηγήσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα και η απαισιόδοξη που, από τη μία αναγνωρίζει τον ρόλο της συλλογικότητας, πλην όμως θεωρεί ότι προσκρούει σε κατεστημένες αντιλήψεις και πολιτικές, κι από την άλλη αμφισβητεί την ικανότητα των πολιτών να συνεργάζονται.

ΛΟΥΚΑΣ : “Ο στόχος είναι εφικτός αρκεί να μην πιστεύουμε ότι αυτές τις αλλαγές θα τις φέρουν άτομα. Μόνο η μάζα των ατόμων ή αλλιώς ο λαός μπορεί να φέρει αυτές τις αλλαγές. Μα, μόνο ο λαός μπορεί να κρατήσει και να καλυτερέψει την ποιότητα του περιβάλλοντος”.

ΝΙΚΟΣ: “Είναι εφικτός ο στόχος, αλλά παίζουν ρόλο πάρα πολλοί παράγοντες. Και περισσότερο παίζουν ρόλο παράγοντες που δεν εξαρτώνται από εμάς, τους απλούς ανθρώπους”.

ΦΙΛΙΩ: “Να συνεργαστούμε. Πώς να συνεργαστούμε; Είναι η νοοτροπία μας πολύ διαφορετική. Δεν ξέρω τι γίνεται σε άλλες περιοχές ή πόλεις. Εδώ δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε να καθαρίσουμε την αυλή μας”.

- **Εκπαιδευτική πολιτική**

Τέλος, όλοι,-ες ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί των Κέντρων αναφέρονται στον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στον στόχο της αειφορίας είτε γενικότερα μέσα από την προώθηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία είτε εστιάζοντας στον φορέα που υπηρετούν, δηλαδή τα ΚΕΠΕΑ. Σε σχέση με την παρεχόμενη εκπαίδευση στα σχολεία υπάρχουν απόψεις ότι η ΠΕ θα πρέπει να είναι υποχρεωτική, όχι με την έννοια ενός ξεχωριστού μαθήματος, αλλά με τη μορφή υποχρεωτικής υλοποίησης προγραμμάτων ΠΕ, υποχρεωτικής σε τακτά διαστήματα εξόδου από το σχολείο και άμεσης επαφής με το φυσικό περιβάλλον, καθώς και της θεσμοθέτησης ενός διαβαθμισμένου πλαισίου ΠΕ ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

ΝΙΚΟΣ: “Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έπρεπε να είναι υποχρεωτικά στα σχολεία”.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Αχ, το λέω συνέχεια στους μαθητές ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να γίνει υποχρεωτική. Όχι σε επίπεδο καθημερινού μαθήματος, θα έχεις βιβλίο, θα γράφεις και θα διαβάζεις, Όχι! Τα παιδιά έχουν μπουχτίσει από τέτοιου είδους γνώση. Γνώση που θα την αποκοούν από το βιωματικό, την καθημερινή επαφή με τη φύση. Δηλαδή, δεν λέω να γίνεται κάθε μέρα επαφή με τη φύση, αλλά θα μπορούσε μία φορά στο δεκαπενθήμερο ή μία φορά το μήνα οι μαθητές υποχρεωτικά να βγαίνουν έξω και να κάνουν μάθημα που θα είναι επαφή με τη φύση. Γνωριμία με τη φύση, δραστηριότητες που μπορούν να αναπτύξουν την παιδεία τους και τη σκέψη τους, στο να μπουν στη διαδικασία να προστατεύουν το φυσικό περιβάλλον”.

ΚΙΜΩΝ: “Πρέπει να δημιουργηθεί, ένα άλλο πλαίσιο από το Υπουργείο. Να θεσμοθετηθεί. Δηλαδή ο μαθητής από τα νήπια μέχρι το πανεπιστήμιο να έχει ένα αντικείμενο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Το οποίο, ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, θα αναβαθμίζεται αναλόγως του επιπέδου των μαθητών”.

Σε σχέση με τον ρόλο των ΚΕΠΕΑ στην προώθηση της αειφορίας όλοι και όλες οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτά και συμμετείχαν στην έρευνα τονίζουν τη διαχρονική προσφορά τους μέσα από τις δράσεις τους, δηλαδή τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, τις ημερίδες ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας, τη συμμετοχή τους σε εθελοντικές δράσεις, τις συνεργασίες κ.ά. Εστιάζουν κυρίως στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος και στη δυνατότητα που τους παρέχουν να κάνουν “μάθημα” στη φύση και να γνωρίσουν μέρη που θα ήταν δύσκολο να επισκεφθούν με την οικογένειά τους. Κοινή διαπίστωση, πάντως, είναι μεταξύ όλων των Υπευθύνων και των μελών των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου ότι υπάρχει η αντίφαση μεταξύ της ευρύτατης αναγνώρισης του έργου τους από την εκπαιδευτική κοινότητα και της απαξίωσης από την πολιτική ηγεσία που τα τελευταία χρόνια δεν ενδιαφέρεται να ενισχύσει οικονομικά τα Κέντρα και να τα στελεχώσει με το προβλεπόμενο εκπαιδευτικό προσωπικό.

ΣΟΦΙΑ: “Αυτό που με στεναχωρεί είναι ότι τα ΚΠΕ δεν υποστηρίζονται πολιτικά. Βλέπω μια αντίθεση, δηλαδή. Ότι ενώ τα σχολεία έρχονται και μας λένε «τι ωραία προγράμματα, και πόσο σημαντικό είναι αυτό για τα παιδιά, και πώς θα θέλαμε να γινόταν πιο συχνά», αυτό είναι η άποψη που βλέπουμε εμείς. Βλέπουμε, όμως, ότι από το Υπουργείο αυτό δεν το ενισχύει. Δεν κάνει τίποτε για τα ΚΠΕ τα τελευταία χρόνια. Να ξεκινήσουμε από τα οικονομικά που είναι πολύ σημαντικά. Ο ρομαντισμός ωραίος είναι, αλλά αν δεν υπάρχουν και οι οικονομικοί πόροι, κάπου αυτό θα λυγίσει. Και η διαχείριση, είναι πολλά χρόνια που είναι παρατημένα, ίσως είναι λίγο βαρύ, αλλά έτσι το νιώθω. Επίσης, αυτή τη στιγμή, νομίζω ότι τα ΚΠΕ ρολάρουν μόνα τους. Δηλαδή, υπάρχει μια δυναμική που υπήρχε - σε άλλα δεν υπάρχει κιόλας, γιατί κάποιος έχουν παραιτηθεί, γιατί είναι πολλά τα χρόνια - κι απλά τσουλάει”.

Με το απόσπασμα αυτό, στο οποίο αποτυπώνεται ανάγλυφα η ισχύουσα κατάσταση στα ΚΕΠΕΑ, όχι μόνο της Ηπείρου, αλλά και ολόκληρης σχεδόν της Ελλάδας, ολοκληρώνεται η

ενότητα στην οποία παρουσιάζεται το προφίλ των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε αυτά κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας. Από την επόμενη ενότητα εισερχόμαστε ουσιαστικά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων του κύριου μέρους της.

4.2. Η εταιρική ως ικανότητα των εκπαιδευτικών των ΚΕΠΕΑ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που αφορά στη διερεύνηση της ικανότητας ανάπτυξης συλλογικής δράσης των Υπευθύνων και μελών των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου, προκειμένου να απαντηθεί το πρώτο σκέλος του ερευνητικού μας ερωτήματος. Όπως προαναφέρθηκε, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση της ικανότητας αυτής είναι ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από δεκαπέντε ερωτήσεις. Οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν σε αυτές με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert, όπου το ένα άκρο αντιστοιχεί στο *καθόλου* και το άλλο στο *πάρα πολύ*. Το ερμηνευτικό πλαίσιο στο οποίο προσαρμόστηκαν οι ερωτήσεις αυτές είναι ένα τμήμα του *Ευρωπαϊκού Πλαισίου Ικανοτήτων Green Comp*, το οποίο αφορά την ικανότητα συλλογικής δράσης του τομέα “Δράση για τη βιωσιμότητα”. Η ικανότητα 4.2. - Συλλογική δράση, η οποία στην ουσία αποτελεί μια δέσμη υποστοιχείων που αναφέρονται ως *ικανότητες για τη βιωσιμότητα*, ερμηνεύεται ως η ανάληψη δράσης με σκοπό την αλλαγή σε συνεργασία με άλλους και ανιχνεύεται μέσα από τρεις συνιστώσες, δηλαδή τις διατυπώσεις γνώσεων (Γ1,2,3,4) δεξιοτήτων (Δ1,2,3,4,5,6) και στάσεων (Σ1,2,3,4,5).

4.2.1. Η συνιστώσα των Γνώσεων

“Ως «γνώση» νοείται το αποτέλεσμα της αφομοίωσης θεωρητικών ή πρακτικών πληροφοριών μέσω μάθησης. Οι γνώσεις είναι το σύνολο αντικειμενικών στοιχείων, αρχών, θεωριών και πρακτικών που σχετίζεται με ένα πεδίο εργασίας ή τομέα σπουδών” Bianchi, et al. (2020: 32).

Γ1. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων έδειξε σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό ότι γνωρίζει και μπορεί να επικοινωνεί με πρόσωπα και οργανισμούς στην κοινότητά τους που ενδιαφέρονται για την προώθηση της αειφορίας. Αναφερόμενοι,-ες ενδεικτικά σε κάποια από αυτά, επισήμαναν κυρίως φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης και φορείς διαχείρισης προστατευόμενων περιοχών, ενώ δεν έλειψαν αναφορές σε συλλόγους, οργανώσεις, αλλά και πολιτιστικά ιδρύματα, όπως τα μουσεία.

Γ2. Σχεδόν όλοι και όλες θεωρούν στον μέγιστο βαθμό ότι ο σεβασμός στη δημοκρατία είναι προϋπόθεση για τη συνεργασία με άλλους, στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης και της προστασίας του περιβάλλοντος.

Γ3. Οι συμμετέχοντες,-ουσες στην έρευνα, στην πλειονότητά τους, δήλωσαν ότι γνωρίζουν σε μεγάλο ως πολύ μεγάλο βαθμό τον τρόπο ώστε να συνεργάζονται με διαφορετικούς εταίρους, όπως πρόσωπα και οργανισμοί και να δημιουργούν, από κοινού, οράματα για όλους προς την αειφορία. Ως αρχές - στοιχεία που πρέπει να διέπουν μια τέτοια συνεργασία αναφέρουν τον αλληλοσεβασμό, την αλληλοεκτίμηση, την ομαδικότητα, τη διαλλακτικότητα, την ανιδιοτέλεια, την ειλικρίνεια, την επικοινωνία αλλά και τη γνώση του αντικειμένου της συνεργασίας.

Γ4. Επίσης σε πολύ μεγάλο βαθμό φαίνεται ότι αναγνωρίζουν τη σημασία που έχει η ενδυνάμωση των ατόμων και των οργανισμών, προκειμένου να εργάζονται από κοινού.

Ανακεφαλαιώνοντας και από τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι,-ες προκύπτει ότι θεωρούν πως κατέχουν σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό τις γνώσεις που απαιτούνται σύμφωνα με το πλαίσιο ικανοτήτων συλλογικής δράσης.

4.2.2. Η συνιστώσα των Δεξιοτήτων

“Ως «δεξιότητα» νοείται η ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων. Οι δεξιότητες μπορεί να είναι νοητικές (χρήση λογικής, διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης) και πρακτικές (αφορούν τη χειρωνακτική επιδεξιότητα και τη χρήση μεθόδων, υλικών, εργαλείων και οργάνων)” Bianchi, et al. (2020: 33).

Δ1. Οι συμμετέχοντες,-ουσες στην έρευνα θεωρούν ότι είναι ικανοί,-ές σε αρκετά μεγάλο βαθμό, ώστε να δημιουργούν συμμαχίες για την επίλυση προβλημάτων που συνδέονται με την αειφορία και δεν μπορούν να τιθασευτούν εύκολα (δυσεπίλυτα προβλήματα). Πάντως, ένα σημαντικό ποσοστό δείχνει να κατέχει αυτή την ικανότητα σε μεσαίο βαθμό.

Δ2. Ακριβώς τα ίδια ποσοστά με την προηγούμενη δήλωση παρατηρούμε στις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι,-ες σχετικά με τον βαθμό ικανότητας να δημιουργούν διαδικασίες διαφανείς, συμπεριληπτικές και βασισμένες στις ανάγκες της κοινότητας ή ομάδας που ανήκουν/εργάζονται. Πέραν των σχετικών απαντήσεων που έδωσαν, αναφέρουν ενδεικτικά και περιπτώσεις που λειτούργησαν με αυτόν τον τρόπο. Οι

περισσότερες δηλώσεις σχετίζονται με δράσεις στο πλαίσιο της εργασίας τους, δηλαδή στα ΚΕΠΕΑ. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις :

ΦΙΛΙΩ: “Όταν ήρθε ένα νέο μέλος στην ομάδα έθεσα σε ανοιχτή συζήτηση ποιος θα είναι ο ρόλος του νέου μέλους και την ανάγκη να μοιράσουμε από την αρχή τις αρμοδιότητες”.

ΣΟΦΙΑ: “Σε υλοποίηση σεμιναρίου μου ανατέθηκε η διοργάνωση του θεωρητικού μέρους επιδίωξα τη συνεχή ανταλλαγή απόψεων σε όλη τη διάρκεια και σε όλα τα επίπεδα της διοργάνωσης και συλλογική εργασία, τη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος, την ανάθεση ρόλων ανάλογα με τις ικανότητες και την διάθεση των εμπλεκόμενων, ενώ φροντίσα να ενημερώνω πάντα για τις κινήσεις/επιλογές”.

Δ3. Στην ερώτηση που σχετίζεται με τον βαθμό ικανότητας των Υπευθύνων και μελών των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου, ώστε να δημιουργούν ευκαιρίες για κοινές δράσεις στο πλαίσιο της κοινότητας ή της ομάδας που ανήκουν/εργάζονται και πέρα από αυτήν, οι απαντήσεις κυμάνθηκαν από μεσαία έως υψηλά επίπεδα. Συγκριτικά με τις δράσεις εντός και εκτός της κοινότητας/ομάδας παρουσιάζεται μια μικρή διαφοροποίηση, με το πεδίο εντός να φαίνεται ότι παρέχει ένα, ίσως, ασφαλέστερο πλαίσιο ανάπτυξης κοινών δράσεων.

Δ4. Οι εκπαιδευτικοί των ΚΕΠΕΑ θεωρούν σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό ικανό τον εαυτό τους, ώστε να εργάζεται συλλογικά για τη δρομολόγηση αλλαγών προς την κατεύθυνση της αειφορίας. Στα παραδείγματα που αναφέρουν κυριαρχούν οι πρωτοβουλίες που σχετίζονται με δράσεις των Κέντρων είτε σε συνεργασία μεταξύ των μελών του είτε με άλλους φορείς, ενώ μόλις ένας ανέφερε προώθηση συλλογικής προσπάθειας εκτός πλαισίου ΚΕΠΕΑ. Ενδεικτικά παραθέτουμε μια σχετική αναφορά :

ΔΩΡΑ: “Στην καθημερινή μας πρακτική επιχειρούμε να καλλιεργήσουμε μια συμπεριληπτική λογική μέσα από προγράμματα που προωθούν τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών” .

Δ5. Σε υψηλά επίπεδα κινούνται και οι δηλώσεις των ερωτώμενων σε σχέση με το βαθμό ικανότητάς τους να αναγνωρίζουν τις δυνατότητες των ενδιαφερόμενων - εμπλεκόμενων μερών (εταίρων) στο πλαίσιο μιας συνεργασίας προς την κατεύθυνση της αειφορίας.

Δ6. Τέλος σε σχέση με τον βαθμό ικανότητας των μελών των ΚΕΠΕΑ να ευθυγραμμίζονται και να ενεργούν σύμφωνα με κοινά αφηγήματα, όπως ιδέες και οράματα για ένα βιώσιμο μέλλον, οι απαντήσεις τους κατέδειξαν ότι αυτός κινείται σε εξίσου υψηλά επίπεδα.

Ανακεφαλαιώνοντας και από τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι,-ες προκύπτει ότι πιστεύουν πως κατέχουν σε μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες που απαιτούνται σύμφωνα με το πλαίσιο ικανοτήτων συλλογικής δράσης. Συγκριτικά με το επίπεδο της συνιστώσας των γνώσεων, αυτή των δεξιοτήτων εμφανίζεται να κινείται σε ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα.

4.2.3. Η συνιστώσα των Στάσεων

“Οι στάσεις είναι κίνητρα για επιδόσεις. Περιλαμβάνουν αξίες, φιλοδοξίες και προτεραιότητες” Bianchi, et al. (2020: 32).

Σ1. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των πληροφορητών, αυτοί,-ές νιώθουν σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό πρόθυμοι,-ες, ώστε να συνεργάζονται με άλλα άτομα ή φορείς για την αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης. Αναφερόμενοι,-ες σε παραδείγματα, όπου, σε συνεργασία με άλλους,-ες, εκδήλωσαν έμπρακτα την προθυμία τους αυτή συμπεριλαμβάνονται από απλές ενέργειες έως δυναμικές διεκδικήσεις.

ΔΩΡΑ: “Επιδίωξη συνεργασίας με υπεύθυνους Φορέα Διαχείρισης Προστατευόμενης Περιοχής. Επιδίωξη συνεργασίας με αντίστοιχους φορείς του εξωτερικού”

ΛΟΥΚΑΣ: “Εναντίωση στην εξόρυξη υδρογονανθράκων”

Σ2. Οι εκπαιδευτικοί των ΚΕΠΕΑ νιώθουν σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό ότι έχουν κίνητρο,-α, προκειμένου να συνεργαστούν για τη διαμόρφωση ενός μέλλοντος χωρίς αποκλεισμούς. Ως τέτοια αναφέρονται εγγενείς αξίες της αειφορίας όπως η δημοκρατία, η συλλογικότητα, η συμπερίληψη, ο ανθρωπισμός, η αλληλεγγύη, το μέλλον των νεότερων γενεών, αλλά και κάποια που σχετίζονται με το αντικείμενο των ΚΕΠΕΑ, όπως:

ΣΟΦΙΑ : “Διαμόρφωση περιβαλλοντικών στάσεων και αξιών σε μαθητές που αφορούν σε όλες τις ηλικίες με σκοπό να υιοθετήσουν δια βίου τις στάσεις αυτές και να γίνουν ενεργοί πολίτες για έναν βιώσιμο πλανήτη”.

Σ3. Οι ερωτώμενοι,-ες θεωρούν ότι δίνουν προτεραιότητα στις αξίες και τα συμφέροντα της αειφορίας, κατά την ανάληψη συλλογικής δράσης, σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό.

Σ4. Οι εκπαιδευτικοί των ΚΕΠΕΑ δηλώνουν ότι νιώθουν σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη να ανταποδώσουν ωφέλειες που πιθανόν έχουν λάβει από την κοινότητα και τη φύση. Σημαντική λεπτομέρεια που θεωρούμε πως πρέπει να αναφερθεί είναι ότι, η ανάγκη ανταπόδοσης μιας ωφέλειας προς τη φύση, εκφράζεται σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με την αντίστοιχη ανάγκη για ανταπόδοση μιας ωφέλειας προς την κοινότητα.

Στους τρόπους με τους οποίους θα ανταπέδιδαν αυτές τις ωφέλειες συμπεριλαμβάνονται ο σεβασμός εξίσου προς την κοινότητα και τη φύση, εθελοντικές δράσεις (δενδροφυτεύσεις, καθαρισμοί ακτών, αποκατάσταση κατολισθήσεων κ.ά.), δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του κοινού, προβολή χώρων πολιτισμικής και περιβαλλοντικής αναφοράς, αλλά και συλλογικές δράσεις, όπως:

ΒΛΑΣΣΗΣ: “Υλοποίηση κοινών δράσεων με μαθητές, εκπαιδευτικούς, πολίτες, τοπική κοινότητα με αφορμή τις παγκόσμιες μέρες σχετικές με το περιβάλλον”.

Σ5. Τέλος όλοι και όλες δηλώνουν ότι δεσμεύονται προσωπικά σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό, ώστε να κάνουν αλλαγές για ένα δικαιότερο μέλλον, χωρίς αποκλεισμούς. Ανακεφαλαιώνοντας μπορούμε να πούμε ότι και από αυτές τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των ΚΕΠΕΑ φαίνεται ότι έχουν σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό τις στάσεις που απαιτούνται από το πλαίσιο ικανοτήτων συλλογικής δράσης.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα, στην οποία παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που αφορά την ανίχνευση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των ερωτώμενων που συνθέτουν την ικανότητα συλλογικής δράσης, διαπιστώνουμε ότι οι ίδιοι δηλώνουν πως τις κατέχουν σε τέτοιο βαθμό, ώστε να τους βοηθήσουν να καταστούν παράγοντες αλλαγής και να συμβάλουν ατομικά και συλλογικά στη διαμόρφωση ενός βιώσιμου μέλλοντος.

4.3. Η εταιρική στην λειτουργία της παιδαγωγικής ομάδας εντός ΚΕΠΕΑ

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας που αφορούν στη λειτουργία των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ μέσα από την ανίχνευση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών τους.

4.3.1. Το “κλίμα” στα ΚΕΠΕΑ

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα όλοι και όλες οι εκπαιδευτικοί της έρευνας χαρακτηρίζουν την υφιστάμενη κατάσταση στα ΚΕΠΕΑ από δύσκολη έως απογοητευτική, λόγω της υποχρηματοδότησης και της υποστελέχωσής τους. Οι παράγοντες που παίζουν τον σημαντικότερο ρόλο στην ανταπόκρισή τους απέναντι στην ήδη διαμορφωμένη κατάσταση είναι το κλίμα και οι σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ τους.

Μέσα από τη συζήτηση προκύπτει ότι το γενικό κλίμα που επικρατεί στα ΚΕΠΕΑ, παρά τις δεδομένες αντιξοότητες, έχει θετικό πρόσημο, καθώς τα μέλη τους προσπαθούν να δημιουργήσουν ευχάριστες συνθήκες εργασίας με κύριο όχημα την καλή διάθεση και τη συνεργατικότητα.

ΚΙΜΩΝ: “Θεωρώ ότι δημιουργείται ένα όμορφο κλίμα και χαιρόμαστε αυτό”.

ΝΙΚΟΣ : “Άψογο, δηλαδή τέτοιο περιβάλλον ούτε στα σχολεία. Δεν μου περνάει από το μυαλό να φύγω από εδώ”.

Μία αναφορά για περιστασιακές εντάσεις που προκαλούνται λόγω της αδιαφορίας και απαξίωσης των ΚΕΠΕΑ από τον Δήμο ή το Υπουργείο δεν θεωρούμε ότι είναι ικανή να μειώσει τη μεγάλη εικόνα που παραπέμπει στην επικράτηση ενός όμορφου και ευχάριστου κλίματος εντός των Κέντρων.

ΛΟΥΚΑΣ : “Σε μας, άντε κάτι νεύρα, καμιά φορά, αυτό είναι το αποτέλεσμα απέναντι σε μας”.

Το κλίμα που επικρατεί στα Κέντρα έχει διαμορφωθεί σε άμεση συνάρτηση με τις σχέσεις που επικρατούν μεταξύ των μελών των ΚΕΠΕΑ, οι οποίοι τις χαρακτηρίζουν από καλές έως άριστες. Οι ομάδες είναι δεμένες μεταξύ τους, υπάρχει πολύ καλή συνεργασία, χωρίς προστριβές, ενώ οι όποιες διαφωνίες υπάρχουν σχετίζονται με το αντικείμενο της εργασίας και ποτέ δεν είναι επί προσωπικού. Συνεπώς και στις σχέσεις μεταξύ των μελών των ΚΕΠΕΑ το πρόσημο είναι θετικό.

ΜΑΝΩΛΗΣ : “Περίφημη, περίφημη (η σχέση μεταξύ των μελών). Εγώ γι’ αυτό κι έκατσα τόσα χρόνια. Είμαστε πολύ συνδεδεμένοι, συνεννοούμαστε πάρα πολύ όμορφα, έχουμε κοινές γραμμές, δεν διαφωνούμε, είμαστε χρόνια μαζί και λειτουργούμε άψογα, δηλαδή πάρα πολύ όμορφα”.

4.3.2. Ατομική συμβολή

Η λειτουργία κάθε ομάδας διαμορφώνεται πάντα σε σχέση με τη λειτουργία των ατόμων εντός αυτής και για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθούμε στην αυτοαξιολόγηση των Υπευθύνων και των υπόλοιπων μελών των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ, όπως αυτή προέκυψε μέσα από τη συζήτηση μαζί τους.

4.3.2.1. Μορφή της ηγεσίας των Υπευθύνων

Οι τρεις Υπεύθυνοι και η μία Υπεύθυνη των Κέντρων της Ηπείρου θεωρούν ότι η άσκηση των καθηκόντων τους γίνεται με δημοκρατικό τρόπο και χαρακτηρίζεται από δικαιοσύνη και συλλογικό πνεύμα, ενθάρρυνση ή αποδοχή της πολυφωνίας, αναγνώριση των

πλεονεκτημάτων των μελών των ΠΟ, καθώς και από τη δημιουργία ευκαιριών για ανάπτυξη πρωτοβουλιών εκ μέρους τους. Συγκεντρωτισμός αναφέρεται σε ζητήματα που αφορούν καθαρά διοικητικά - γραφειοκρατικά θέματα, τα οποία σχετίζονται με τη φύση του ρόλου τους. Σε μία περίπτωση μόνο, χωρίς να γίνεται δεκτός ο χαρακτηρισμός του συγκεντρωτικού,-ής, αναφέρεται ότι ο συγκεκριμένος τρόπος λειτουργίας και σε ζητήματα μη γραφειοκρατικά σχετίζεται με την ευελιξία και την αποτελεσματικότητα που απορρέουν από την εντοπιότητα.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Λειτουργώ λίγο συγκεντρωτικά σε ότι αφορά τα γραφειοκρατικά θέματα του Κέντρου, αλλά από κει και πέρα, θεωρώ ότι είμαι πολύ δημοκρατική. Δίνω περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών και ακούγονται όλες οι φωνές”.

ΚΙΜΩΝ: “Ο προϊστάμενος είναι ένας τίτλος για τις Υπηρεσίες. Δεν είναι για τους συναδέλφους. Κι αυτό είναι το θετικό. Και πρέπει να καλλιεργείς ένα συνεργατικό κλίμα, το οποίο να βοηθήσει και στην ψυχολογία σου απέναντι στη δουλειά αλλά και στο αποτέλεσμα”.

ΛΟΥΚΑΣ: “Γενικά οι αρμοδιότητες είναι ίδιες για όλους εκτός από μια υπογραφή που είμαι υποχρεωμένος να τη βάλω μόνος μου, αλλιώς δεν θα την έβαζα ούτε αυτή”.

ΧΑΡΗΣ: “Να σου πω την αλήθεια, ότι τόσα χρόνια έχω μάθει να παίρνω πρωτοβουλίες - όχι ότι απορρίπτω τη συλλογικότητα που λέγαμε πριν - αλλά επειδή είμαι πιο μέσα στα πράγματα, πιο «ντόπιος» εδώ πέρα”.

Η αυτοαξιολόγηση των Υπευθύνων σε μεγάλο βαθμό επιβεβαιώνεται και από τα υπόλοιπα μέλη των ΠΟ.

ΔΩΡΑ: “Και η Υπεύθυνη ακούει τις δικές μας τις απόψεις και θεωρούμε ότι μιλάμε όλοι ως ίσοι προς ίσο”.

4.3.2.2. Τρόπος λειτουργίας των υπολοίπων μελών της ΠΟ

Από τις αναφορές των μελών των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ προκύπτει ότι είναι άτομα πρόθυμα να προσφέρουν στην ομάδα, συνεργάσιμα, δοτικά και συγκαταβατικά, με αίσθηση ευθύνης απέναντι στους/στις συναδέλφους και στα καθήκοντά τους, προκειμένου να επωφεληθούν οι μαθητές,-τριες που επισκέπτονται τα ΚΕΠΕΑ, ξεπερνώντας πολλές φορές και τα όριά τους με ανιδιοτέλεια.

ΔΩΡΑ: “Εγώ νιώθω πάρα πολύ άνετα, είμαι αρκετά δοτική, νομίζω, αλλά λαμβάνω και πάρα πολλά. Είμαι πάρα πολύ ικανοποιημένη και αισθάνομαι ότι προσφέρω”.

ΝΤΙΝΟΣ: “Πολλές φορές και χρήματα βάζουμε και προσωπικά μας αντικείμενα, και ό,τι μπορούμε κάνουμε για να λειτουργήσουν τα Κέντρα Περιβαλλοντικής”.

4.3.3. Συλλογική λειτουργία της ΠΟ

Περνώντας από την ατομική αξιολόγηση στη συλλογική, από τη συζήτηση με τα μέλη των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ, προκύπτουν κάποια γενικά χαρακτηριστικά που διέπουν τη λειτουργία των Κέντρων σε συλλογικό επίπεδο και κάποια στοιχεία που διαφωτίζουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε σχέση με το είδος και τον προγραμματισμό των δράσεων και την κατανομή αρμοδιοτήτων.

4.3.3.1. Δυναμική της ομάδας

Κατά γενική ομολογία το κοινό στοιχείο που αποτελεί και τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των μελών των ΠΟ είναι η αγάπη για το αντικείμενο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τη συλλογική λειτουργία εντός του οργανισμού, δηλαδή των ΚΕΠΕΑ. Ως δομικά χαρακτηριστικά αυτής της λειτουργίας είναι το διάχυτο αίσθημα δικαιοσύνης και κατανόησης, καθώς δεν αναφέρθηκε σε καμία περίπτωση ότι κάποιος,-α ένιωσε ποτέ να αδικείται, η αλληλεπίδραση, η αγαστή συνεργασία και η συμπληρωματικότητα που υπάρχει μεταξύ των μελών κατά τη διάρκεια των δράσεων, όπως για παράδειγμα στα εκπαιδευτικά προγράμματα στο πεδίο.

ΝΤΙΝΟΣ : “Το βασικότερο είναι αυτοί που πηγαίνουν ή όπου θέλουν να ακολουθήσουν και να πάνε στο Κέντρο Περιβαλλοντικής, να αγαπάνε αυτό που θέλουν να κάνουν, γι αυτό προσπαθούμε για το καλύτερο”.

ΣΟΦΙΑ: “Είμαι πολύ χαρούμενη που βρήκα μια ομάδα που λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο. Δεν υπάρχει, δηλαδή, κάποιος είναι παραπάνω, κάποιος είναι υποδεέστερος. Ο καθένας έχει τον δικό του ρόλο. Εμένα αυτό με ξεμπλοκάρει πάρα πολύ, γιατί δεν είμαστε όλοι καλοί σε όλα, αλλά, παρόλα αυτά, ο ένας συμπληρώνει τον άλλον και όλα μαθαίνονται, όταν υπάρχει αυτή η διάθεση”.

Πλέον όσων αναφέρθηκαν, επισημαίνονται η υπεύθυνη ατομική και συλλογική δράση, η πολυφωνία, αλλά και η καθολική αναγνώριση των πλεονεκτημάτων των υπολοίπων μελών της ομάδας και της σημασίας που έχει η ενδυνάμωση των ατόμων, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να εργάζονται από κοινού. Το γεγονός που ενισχύει την αυθεντικότητα των δηλώσεων αυτών είναι ότι δεν αναφέρονται ως προσωπικά χαρακτηριστικά του καθενός και καθεμίας για τον εαυτό τους, αλλά αναγνωρίζονται ως χαρακτηριστικά των συναδέλφων τους.

ΦΙΛΙΩ: “Μα ήταν και είναι όλοι εργατικοί. Τι να πω; Για τα σεμινάρια; Καλά, όταν κάναμε σεμινάρια, ήμασταν όλοι εκεί. Όλοι είχαν ένα κομμάτι να δουλέψουν. Για αυτό και μείναμε τόσα χρόνια, Θωμά. Αν δεν τα πηγαίναμε καλά ... το ξέρεις και εσύ, που έχεις κάνει. Αν δεν υπάρχει συνεργασία στην ομάδα, αυτή η δουλειά δεν βγαίνει.

Μπορείς να συνυπάρξεις σε ένα Κέντρο και να μην τα πηγαίνεις καλά με τους υπόλοιπους;”.

4.3.3.2. Λήψη αποφάσεων και κατανομή ρόλων

Καθώς η βασικότερη συνιστώσα της λειτουργίας ενός ΚΕΠΕΑ είναι οι δράσεις του, θεωρούμε πολύ σημαντικό να ανιχνευθούν πτυχές της εταιρικότητας κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε σχέση με τον προγραμματισμό και το είδος των δράσεων, αλλά και με την κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ των μελών του προκειμένου να υλοποιηθούν αυτές. Όπως άλλωστε έχει επισημανθεί στο θεωρητικό μέρος, η συνύπαρξη διαφορετικών ατόμων μέσα στην ίδια ομάδα, από μόνη της δεν αποκαλύπτει και το επίπεδο της συνεργασίας που διαμορφώνεται κυρίως από την εμπλοκή του καθενός στη συλλογική δράση (Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2012: 4).

4.3.3.2.1. Στον προγραμματισμό των δράσεων

Σε σχέση με τον προγραμματισμό, που συνήθως γίνεται στις αρχές του σχολικού έτους για το διάστημα Σεπτεμβρίου – Δεκεμβρίου και στις αρχές του ημερολογιακού για το διάστημα Ιανουαρίου – Ιουνίου, όλες οι αναφορές των συμμετεχόντων στην έρευνα επισημαίνουν ότι γίνεται από κοινού με τη συμμετοχή όλων των μελών, τα οποία μέσα από διαλογική συζήτηση αποφασίζουν, κυρίως, για το πόσες και ποιες αιτήσεις θα κάνουν δεκτές, αλλά και πότε θα υποδεχθούν τις μαθητικές ομάδες.

ΜΑΝΩΛΗΣ: “Στην αρχή της χρονιάς θα καθίσουμε όλοι μαζί να συζητήσουμε και να βγάλουμε από κοινού τον προγραμματισμό, με συνεννόηση, με συνεργασία”.

ΒΛΑΣΣΗΣ: “Συλλογικά, εδώ δεν είχαμε ποτέ τέτοια προβλήματα. Θα πούμε ότι θα βάλουμε αυτά τα σχολεία σε συνεννόηση”.

4.3.3.2.2. Στην επιλογή επιμέρους χαρακτηριστικών των δράσεων

Σε σχέση με το είδος και τις ειδικότερες παραμέτρους των δράσεων που υλοποιούν τα ΚΕΠΕΑ, όπως είναι τα προγράμματα και η δομή τους, τα πεδία δράσης και η επιλογή των δραστηριοτήτων, οι επιμορφωτικές δράσεις και οι επαφές που πρέπει να γίνουν για να υλοποιηθούν, στις περισσότερες περιπτώσεις αναφέρεται ότι το επίπεδο συνεργασίας έχει τη μορφή συλλογικής δράσης, όπου κανείς και καμιά δεν ξεχωρίζει από τους/τις άλλους,-ες κι όλοι,-ες αποφασίζουν κι εφαρμόζουν από κοινού τα σχέδια δράσης.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Πάντα με διάλογο μεταξύ μας, γιατί δεν μπορεί να κάνει κάποιος κάτι αυθαίρετο. Και μετά δεν μπορεί να δουλέψει και το άλλο μέλος της ΠΟ εάν δεν συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία”.

ΦΙΛΙΩ: “Δεν είναι ότι μας έλεγε ο Υπεύθυνος θα κάνετε αυτό κι εμείς λέμε «ό,τι πεις». Το συζητάμε κι αν συμφωνούμε, θα το προχωρήσουμε. Αν υπάρχει μια ιδέα που θα δυσκολέψει την ομάδα, μπορεί και να την αφήσουμε”.

Σε ορισμένες περιπτώσεις το επίπεδο συνεργασίας παίρνει τη μορφή διαβούλευσης όπου, ναι μεν ακούγονται όλες οι απόψεις, αλλά ο/η Υπεύθυνος,-η παίρνει τις τελικές αποφάσεις αφού τα μέλη της ΠΟ εκφράσουν τη γνώμη τους και καταθέσουν τις απόψεις τους. Ακόμη και σ’ αυτές τις περιπτώσεις φαίνεται ότι η διαβούλευση είτε για το σύνολο κάποιας δράσης είτε για ένα μέρος της επιλέγεται συνειδητά ως μορφή συνεργασίας εντός των ΚΕΠΕΑ.

ΔΩΡΑ: “Είναι διάφορα θέματα που προκύπτουν. Είναι πολύ καλό για μας, γιατί η Προϊσταμένη μάς δίνει τη δυνατότητα να συζητάμε όλα τα θέματα. Βεβαίως, η τελική απόφαση είναι δική της, αλλά ομολογώ ότι μέχρι στιγμής δεν απέχουν οι απόψεις μας. Οπότε υπάρχει συμφωνία, συνεργασία και από την κεφαλή”.

4.3.3.2.3. Στην κατανομή αρμοδιοτήτων

Σε σχέση με την κατανομή αρμοδιοτήτων, από τη συζήτηση προκύπτει ότι γίνεται με δημοκρατική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για το τι θα αναλάβει ο καθένας και καθεμία στο πλαίσιο των δράσεων, όπως για το ποιος,-α θα συνοδεύσει μια μαθητική ομάδα, ποιον ρόλο θα έχει στη διοργάνωση ή/και κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου, αν και ποιες επαφές θα αναλάβει να κάνει στο πλαίσιο μιας συνεργασίας με άλλους εταίρους κ.ο.κ.

ΝΙΚΟΣ: “Η κατανομή των αρμοδιοτήτων, γίνεται πάντα με συνεννόηση. Δεν έρχεται ο Υπεύθυνος και αποφασίζομεν και διατάσσομεν. Εκείνη τη στιγμή ό,τι μπορεί ο καθένας. Αυτή είναι και η έννοια της ομάδας”.

ΛΟΥΚΑΣ: “Πιστεύω ότι άμα δεν υπάρχει συλλογική απόφαση και συλλογική ευθύνη σε κάποια πράγματα, δεν θα έχεις συλλογική συμμετοχή μετά”.

Σε άλλες περιπτώσεις η κατανομή αρμοδιοτήτων γίνεται μετά από προσδιορισμό και αναγνώριση των δυνατών και αδύνατων σημείων των μελών της ΠΟ.

ΦΙΛΙΩ: “Έχει κάποιος μια ιδέα, το προτείνει κι αν η ομάδα συμφωνεί, προχωράμε. Με συζήτηση πάντα. Κάποιοι είναι πιο παραγωγικοί σε ιδέες. Δεν έχουν όλοι 100% αποτελεσματικότητα σε ένα κομμάτι, αλλά αναλαμβάνουμε τότε οι μεν το ένα, τότε οι δε το άλλο και προχωράμε”.

Ανακεφαλαιώνοντας μπορούμε να πούμε ότι η λειτουργία των ΠΟ εντός των ΚΕΠΕΑ διέπεται από στοιχεία που συνάδουν με τις αρχές και τις αξίες της αειφορίας και, τουλάχιστον, σε ό,τι αφορά στις σχέσεις μεταξύ των μελών τους, δείχνουν στοιχεία

αιθορικών οργανισμών μάθησης, καθώς, σύμφωνα με τις δηλώσεις και τις αναφορές τους, φαίνεται να ενεργούν με βάση δημοκρατικές, συνεργατικές και αλληλεπιδραστικές πρακτικές. Μένει να δούμε στις επόμενες ενότητες, εάν οι ίδιες πρακτικές εφαρμόζονται και στις δράσεις τους σε συνεργασία με την ευρύτερη των ΚΕΠΕΑ εκπαιδευτική και τοπική κοινότητα.

4.4. Η εταιρική οτήτα στις σχέσεις των ΚΕΠΕΑ με την ευρύτερη κοινότητα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν στο δεύτερο σκέλος του ερευνητικού μας ερωτήματος, το οποίο συνδέεται με την ανίχνευση πτυχών της εταιρική οτήτας ως πρακτικής των ΚΕΠΕΑ σε σχέση με την ευρύτερη του Κέντρου εκπαιδευτική κοινότητα και σε σχέση με την κοινότητα με τη χωρική έννοια.

4.4.1. Η συνεργασία με την ευρύτερη του ΚΕΠΕΑ εκπαιδευτική κοινότητα

Η έκφραση της εταιρική οτήτας ως πρακτικής των ΚΕΠΕΑ σε συνάρτηση με την ευρύτερη του Κέντρου εκπαιδευτική κοινότητα ερευνάται στο πλαίσιο της συνεργασίας των Κέντρων με:

1. τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετέχουν σε δράσεις των ΚΕΠΕΑ, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: α. τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι επισκέψεις των μαθητικών ομάδων στα Κέντρα, β. οι σχολικές δραστηριότητες, γ. τα Θεματικά Δίκτυα ΠΕ, δ. οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών που υλοποιούνται από αυτά,
2. με τους/τις Υπευθύνους Σχολικών Δραστηριοτήτων και
3. με άλλα ΚΕΠΕΑ σε επίπεδο περιφέρειας και στην επικράτεια.

4.4.1.1. Έκφραση της εταιρική οτήτας σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας καταδεικνύεται ότι η συνεργασία μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και των ΚΕΠΕΑ παρουσιάζει χαμηλό βαθμό σχέσης και έντασης, καθώς αυτή περιορίζεται στην αμοιβαία ενημέρωση και συμβουλευτική, χωρίς να φαίνεται να γίνονται περαιτέρω βήματα προς την οικοδόμηση μιας ουσιαστικότερης σχέσης που θα είχε αφετηρία τον συντονισμό των δράσεων τους. Η συνεργασία τους σχετίζεται περισσότερο με τα διαδικαστικά της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών επισκέψεων στα ΚΕΠΕΑ, στο πλαίσιο της συμμετοχής μαθητικών ομάδων τους σε κάποιο από τα προσφερόμενα προγράμματα των Κέντρων.

4.4.1.1.1. Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων/εκπαιδευτικών επισκέψεων στα ΚΕΠΕΑ

4.4.1.1.1.1. Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για τον προγραμματισμό της επίσκεψης

Οι εκπαιδευτικοί, κυρίως, ενδιαφέρονται για τον έγκαιρο προγραμματισμό της επίσκεψης, τη χρονική διάρκεια, τη διαμονή και τη διατροφή των παιδιών (όταν πρόκειται για πολυήμερα προγράμματα), τη δομή του προγράμματος και το πεδίο διεξαγωγής του. Από την πλευρά τους τα Κέντρα, πέρα από την παροχή των σχετικών πληροφοριών που τους ζητούνται, δίνουν συμβουλές για την επιλογή των κατάλληλων προγραμμάτων, σύμφωνα με την ηλικία, αλλά και τα ενδιαφέροντα των παιδιών – πολλές φορές και των ίδιων των συνοδών εκπαιδευτικών. Τα ενδιαφέροντα αυτά μπορεί να πηγάζουν από την προτίμησή τους σε κάποιο πεδίο ή μνημείο – αξιοθέατο της περιοχής ή/και τη διασύνδεση ενός προγράμματος του ΚΕΠΕΑ με κάποιο παραπλήσιο πρόγραμμα που έχει αναλάβει η μαθητική ομάδα στο πλαίσιο των Σχολικών Δραστηριοτήτων ή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

ΜΑΝΩΛΗΣ: “Εντάξει, αυτό έχει να κάνει και με την ηλικία των μαθητών, το οποίο βέβαια αυτό το εξετάζουν οι εκπαιδευτικοί. Οι πιο μικρές τάξεις, νήπια, αρχές δημοτικού θέλουν τα προγράμματα που δουλεύουν κατεξοχήν κι αυτοί, αυτές οι ομάδες δηλαδή στην τάξη. Το δάσος, τον κύκλο του νερού, αυτά που προσφέρουμε κι εμείς. Τώρα οι μεγαλύτερες οι ομάδες όσο ανεβαίνουμε σε Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, θέλουν πιο πολύ τα περιπατητικά. Περιβαλλοντικές διαδρομές, γενικότερα την περιήγηση σε παραδοσιακούς οικισμούς, γεφύρια κλπ.”

Δεν λείπουν, βέβαια, και οι πρακτικές συμβουλές για τον εξοπλισμό και για την κατάλληλη ένδυση και υπόδηση που πρέπει να φέρουν εκπαιδευτικοί και παιδιά, ανάλογα με το πεδίο και την εποχή που λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική επίσκεψη.

ΦΙΛΙΩ: “Θα μπορούμε μέσα στο δάσος να κάνουμε μία πεζοπορία, ακόμη και αν έχει χύμα κάτω και λάσπη. Αλλά να ξέρουμε ότι θα πρέπει να βάλουμε μπότες και γαλότσες. Δεν θα πάμε με τα άσπρα τα τενάκια (σημ. αθλητικά παπούτσια) μην λερωθούνε”.

Άλλες φορές η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ΚΕΠΕΑ παίρνει και τη μορφή διαπραγμάτευσης για τον αριθμό των παιδιών της μαθητικής ομάδας που επιθυμεί να συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα ή να επισκεφθεί το Κέντρο. Και δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί πιέζουν, ώστε να γίνουν δεκτές πολυπληθείς ομάδες άνω των 50 ατόμων – υπάρχει αναφορά ακόμη και για ομάδα 70 ατόμων - με επιπτώσεις στην ποιότητα του παρεχόμενου προγράμματος και στην ασφάλεια, καθώς στα περισσότερα

προγράμματα περιλαμβάνονται δραστηριότητες σε δασικά μονοπάτια, σε παρόχθιες περιοχές ποταμών και λιμνών, ακόμη και σε πέτρινα γεφύρια. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα :

ΜΙΧΑΛΗΣ: “Ο κανόνας είναι το λεωφορείο, όσα (παιδιά) χωράει το λεωφορείο για να είναι πιο οικονομική η κατάσταση. Αυτός είναι ο κανόνας”.

ΛΟΥΚΑΣ: “Για να είμαι ειλικρινής προσπαθούμε να μειώσουμε τον αριθμό των παιδιών που θα επισκεφθούν, γιατί κι αυτό είναι πολύ δύσκολο, ιδιαίτερα με τον αριθμό των παιδιών, των ομάδων που συμμετέχουν στα προγράμματα, γιατί υπάρχει οικονομική δυσκολία, οικονομική ανέχεια που έχει κάθε οικογένεια. Γιατί δεν είναι εύκολο να πληρώνει 10 ευρώ εισιτήριο ή 7 ή 8. Είναι πολύ πιο εύκολο να δώσει 3-4 ευρώ. Και συνήθως τα σχολεία μάς ζητάνε να έρθουν με μεγάλα λεωφορεία, 50 - 55 άτομα. Δηλαδή, είναι δύσκολο να έρθουν μικρός αριθμός παιδιών. Δηλαδή, εμείς τώρα που είμαστε τρία άτομα και δεν είναι υπερβολή ... να το δούμε και λίγο διαδικαστικά. Όταν είναι πολλά τα παιδιά, δεν κάνω πρόγραμμα, κάνω ενημέρωση. Μια απλή ενημέρωση. Να σου το πω κι αλλιώς. Αυτός που βγαίνει στο πεδίο δεν πρέπει να έχει πάνω από 12 παιδιά στην ομάδα του. Μπαίνουμε και σε ρίσκο και το χειρότερο είναι ότι, αν τύχει και καμία στραβή, δεν νομίζω ότι θα προσπαθήσει και κανένας να μας καλύψει. Πολύ περισσότερο να πετάξουν τις ευθύνες από πάνω και να σου δώσουν και άλλες ευθύνες”.

Βέβαια, σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις, τα αιτήματα αυτά γίνονται δεκτά από τα ΚΕΠΕΑ όπως και άλλα που αφορούν είτε σε εκπρόθεσμα ή μη επισήμως υποβληθέντα αιτήματα, είτε σε εμβόλιμες επισκέψεις, εκτός προγραμματισμού. Τα μέλη των ΠΟ “υποκύπτουν” σε αυτές τις πιέσεις, λόγω προσωπικών γνωριμιών με τους/τις συναδέλφους των σχολείων, από φιλότιμο, για τη διατήρηση της καλής φήμης που έχει αποκτήσει το Κέντρο τους, αλλά και σε μερικές περιπτώσεις για την ενίσχυση των δεικτών ή ακόμη και για τη διαφήμιση της περιοχής εν είδει τουριστικού προϊόντος.

ΦΙΛΙΩ : “Βασικά, Θωμά, δεν λέμε όχι. Δηλαδή τώρα είχαμε βγάλει μια προκήρυξη ως τις 20 Οκτώβρη να μας στείλουν αιτήσεις. Εντάξει, ήρθαν αυτά τα σχολεία, αλλά μας ήρθαν μετά και κάτι έξτρα, είπαμε και σ’ αυτούς ναι ... δηλαδή τι θα τους πεις για μια μέρα «να μην έρθεις». Αλίμονο. Πλέον είναι και το φιλότιμο. Γιατί, εντάξει, είναι και μικρός και ο νομός, ακόμη και η Περιφέρεια ... Σου λέει «αυτόν τον πήρες, εμένα γιατί δεν θα με πάρεις»; Είναι κι αυτό. Τώρα μετά τον Γενάρη που θα ‘χουμε τις αιτήσεις από όλη την Ελλάδα, τότε θα δούμε ποιους μπορούμε να ικανοποιήσουμε και ποιους όχι. Όλοι μαζί, καθόμαστε, τα βάζουμε κάτω, λέμε ποια είναι τα σχολεία εμβέλειας, ποια σχολεία είναι από την Περιφέρεια Ηπείρου, βάζουμε μια σειρά, δηλαδή βάζουμε κάποια κριτήρια και από κει και πέρα κοιτάζουμε ... κάνουν κάποιο πρόγραμμα οι συνάδελφοι; γιατί είναι και κάποιοι που λένε «θα έρθουμε πενταήμερη εκδρομή, να έρθουμε και μια επίσκεψη στο ΚΠΕ»; Το εξετάζουμε κι αυτό.

Πέρα από την ανταλλαγή πληροφοριών και τη συμβουλευτική για την προετοιμασία των επισκέψεων μεταξύ των συνοδών εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών των ΚΕΠΕΑ η

οποία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (ενδεικτικά Αλάμπεη, κ.ά., 2008· Γεωργόπουλος και Τσαλίκη, 1998) αποτελεί σημαντικό κομμάτι του σταδίου πριν την επίσκεψη, η συνεργασία μεταξύ τους και στα τρία στάδια των δράσεων στο πεδίο – δραστηριότητες προετοιμασίας, επίσκεψη στο πεδίο, δραστηριότητες επεξεργασίας - παρουσιάζει χαμηλό βαθμό σχέσης και έντασης.

4.4.1.1.1.2. Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την προετοιμασία της επίσκεψης

Στην καλύτερη περίπτωση, αλλά και πάλι πολύ λίγες φορές, προηγείται μια τηλεφωνική ή ηλεκτρονική (μέσω e-mail) επαφή μεταξύ τους για την παροχή εκπαιδευτικού υλικού εκ μέρους του ΚΕΠΕΑ. Πέρα από αυτό, δεν προκύπτει από πουθενά κάποιου άλλου είδους συνεργασία για την από κοινού προετοιμασία δραστηριοτήτων πριν την επίσκεψη.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Μας παίρνουν μερικές φορές και μας ρωτάνε πράγματα ή να τους δώσουμε εκπαιδευτικό υλικό. Και καμιά φορά κι εμείς, ανάλογα με τα υλικά που χρειαζόμαστε, κυρίως στην επίσκεψη στο [...], τους ζητάμε να μας φέρουν. Μάλλον να τα ζητήσουμε από τους μαθητές, όχι να μας τα φέρουν οι ίδιοι. Όμως δεν υπάρχει προετοιμασία, συνεργασία για το πρόγραμμα”.

Η όποια προετοιμασία δεν είναι προϊόν συνεργασίας, αλλά επαφίεται στη διάθεση των συντονιστών εκπαιδευτικών και ο βαθμός της αποτυπώνεται στην ανταπόκριση των παιδιών κατά τη διάρκεια του προγράμματος, είτε στο θεωρητικό μέρος στις εγκαταστάσεις των ΚΕΠΕΑ είτε στις δραστηριότητες πεδίου.

4.4.1.1.1.3. Συνεργασία για την υλοποίηση της επίσκεψης

4.4.1.1.1.3.1. Συνεργασία με τις μαθητικές ομάδες

Στην ενότητα αυτή αναζητούνται και αναδεικνύονται, όπου αυτές ανιχνεύονται, πτυχές εταιρικής μεταξύ των μελών των ΚΕΠΕΑ με τα παιδιά, καθώς και επίσης και η καλλιέργεια της συνεργατικότητας ανάμεσα στα παιδιά, μέσα από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Υπάρχουν σχεδόν μοιρασμένες αναφορές για μαθητικές ομάδες που πηγαίνουν σχετικά προετοιμασμένες για την επίσκεψη, έχουν επίγνωση της διαδικασίας και κάποιες φορές, σπανιότερα βέβαια, παρουσιάζουν οι ίδιες κάποιο παρεμφερές πρόγραμμα που υλοποιούν στο σχολείο, και για αντίστοιχες που είναι προφανές ότι δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα, δηλώνοντας ακόμη και άγνοια για το πού βρίσκονται και τι θα κάνουν. Οι

χαρακτηρισμοί ποικίλουν ανάλογα με τη διαβάθμιση της ανταπόκρισης και του ενδιαφέροντος που δείχνουν. Στη συνέχεια παραθέτουμε δύο ενδεικτικά σχετικά αποσπάσματα :

ΦΙΛΙΩ: “ ... φαίνονται και τα παιδιά που έρχονται προετοιμασμένα και ξέρουν και τι θα σε ρωτήσουν κιόλας ή θα σου πούνε «εμείς κάναμε και το αντίστοιχο πρόγραμμα εκεί πέρα», «έχουμε κι εμείς στο μέρος μας», «στην πόλη μας αυτό και αυτό» ή «πήγαμε εκεί με τον κύριο την άλλη φορά και είδαμε εκείνο το πράγμα». Υπάρχει αυτό”.

ΣΟΦΙΑ: “...κάποιοι εκπαιδευτικοί έρχονται σε μια εκδρομή, που, ναι μεν, τη γράφουνε ότι είναι παιδαγωγικό πρόγραμμα, αλλά αυτό που μεταφέρουν στα παιδιά είναι ότι πάμε μία εκδρομή. Και έχουμε δει ότι τα παιδιά έρχονται πολλές φορές και λένε «πότε θα παίξουμε μπάλα και πότε θα φάμε το σουβλάκι». Και έχουμε πει στους εκπαιδευτικούς ότι «όταν έρχεστε εδώ, πρέπει να προϊδεάσετε τα παιδιά ότι αυτό είναι ένα μάθημα, απλά το κάνουμε σε ένα διαφορετικό πεδίο. Και αν τυχόν είναι και ένα πρόγραμμα που το έχετε δουλέψει, ακόμη καλύτερα γιατί θα γίνει και πιο ουσιαστική συζήτηση». Αυτό είναι κάτι που γίνεται τελευταία, γιατί μας κακοφαινόταν αυτό το πράγμα. Και μετά δεν μπορούσαμε να επαναφέρουμε αυτά τα παιδιά. Και μετά εμείς γινόμασταν ... κουράζαμε «γιατί μας λέτε τόση ώρα, τόσα πράγματα”.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των ΚΕΠΕΑ αναγνωρίζουν την αξία της προετοιμασίας των μαθητικών ομάδων στο σχολείο, πριν τις επισκέψεις στο πεδίο. Η μεγαλύτερη, ίσως, αξία τους έγκειται στην αντιμετώπιση του λεγόμενου “novelty effect”, της κατάστασης, δηλαδή, με την οποία έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά, όταν βρίσκονται σε έναν μη οικείο χώρο¹. Για τον λόγο αυτό υιοθετούν πρακτικές εξοικείωσης των παιδιών με τον χώρο κατά τη διάρκεια της υποδοχής τους στο Κέντρο.

4.4.1.1.1.3.1.1. Συνεργασία με τις μαθητικές ομάδες στην υποδοχή

Η υποδοχή των μαθητικών ομάδων, συνήθως, γίνεται στις εγκαταστάσεις των ΚΕΠΕΑ, όπου εκεί αναπτύσσεται το θεωρητικό μέρος με κάποιου είδους διάλεξη συνοδεία διαφανειών από βιντεοπροβολέα (παρουσίαση powerpoint). Κάποιες φορές οι μαθητές,-τριες παίρνουν τον λόγο για να απαντήσουν σε ερωτήσεις του/της εισηγητή,-τριας και στη συνέχεια δίνονται οδηγίες για την επίσκεψη και τις δραστηριότητες στο πεδίο. Άλλοτε, στα μονοήμερα προγράμματα κυρίως, αυτό το στάδιο της υποδοχής παρακάμπτεται είτε για λόγους εξοικονόμησης χρόνου είτε για παιδαγωγικούς λόγους που σχετίζονται με την επικέντρωση στο βιωματικό μέρος. Σε μία περίπτωση διαπιστώνουμε ακόμη και υπερβολή στη χρονική διάρκεια του θεωρητικού μέρους.

¹Σύμφωνα με τους Orion & Hofstein (1994) το novelty effect έχει τρεις διαστάσεις - γνωστική, γεωγραφική και ψυχολογική – στις οποίες οι Elkins & Elkins (2007) και Cotton (2009) πρόσθεσαν και μια τέταρτη, την κοινωνική. Οι τέσσερις αυτές διαστάσεις του φαινομένου προσδιορίζουν και το “novelty space” (DeWitt & Storksdieck, 2008), όρος που θα μπορούσε να αποδοθεί στα ελληνικά ως “κενό του καινού”.

ΚΙΜΩΝ: “Απλούστατα και εμείς με τη σειρά μας, χρόνο με τον χρόνο, περιορίζουμε λίγο την παρουσία στο ΚΠΕ. Δηλαδή πέρα από τα αναγκαία για να ξεκουραστεί ένα παιδάκι ή να ενημερωθεί στο μισάωρο, όλα τα άλλα είναι εκτός. Εκτός ΚΠΕ κι αυτό μας το δείχνουν και τα παιδιά με τη διάθεσή τους”.

ΝΤΙΝΟΣ: “Ενημερώνουμε τα παιδιά περίπου μιάμιση ώρα, ανάλογα το πρόγραμμα, μπορεί και δύο καμιά φορά. Εγώ σου λέω αναπτύσσω πολύ τις γενικές κατευθύνσεις, παρά πολύ, δηλαδή για το περιβάλλον”.

4.4.1.1.3.1.2. Συνεργασία με τις μαθητικές ομάδες στο βιωματικό μέρος

Στη διάρκεια του βιωματικού μέρους η πιο συνηθισμένη πρακτική που υιοθετείται είναι η ερμηνεία πεδίου και η ξενάγηση σε σταθμούς. Οι δραστηριότητες που γίνονται εκεί ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία των μαθητών,-τριών και τον διαθέσιμο χρόνο. Στα μονοήμερα προγράμματα οι πιο συνηθισμένες είναι η αναγνώριση ειδών χλωρίδας/πανίδας και στοιχείων παραδοσιακής αρχιτεκτονικής, μετρήσεις με διάφορα όργανα (ρηντρο, αλτίμετρο, θερμόμετρα κ.ά.), αλλά και κάποιες παιγνιώδεις δραστηριότητες που απευθύνονται σε μικρότερες ηλικίες.

ΜΑΝΩΛΗΣ: “Κοίτα, τώρα στα περιβαλλοντικά μονοπάτια μιλάμε, δίνουμε κάποιες οδηγίες και ακολουθούν. Δεν θέλει κάτι ιδιαίτερο. Σε άλλο πρόγραμμα κάνουμε κάποιες μετρήσεις του νερού, να δούμε ας πούμε αν έχει μολυνθεί, την περιεκτικότητα, κάνουμε κάποια παιχνίδια, ώστε τα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους ας πούμε, μιλάμε για τη χλωρίδα για την πανίδα”.

Στα μονοήμερα προγράμματα οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που αναφέρονται είτε απουσιάζουν είτε είναι ελάχιστες, καθώς υπάρχει πίεση χρόνου και, κυρίως, λόγω του μεγάλου αριθμού των παιδιών που στελεχώνουν τις μαθητικές ομάδες.

ΛΟΥΚΑΣ: “Ε, δεν θα το έλεγα αυτό. Αυτό αν δεν το κάνουν από το σχολείο, δεν το ξεκινήσουν, δεν συνδεθεί το σχολείο με το Κέντρο, δεν μπορείς να πείσεις στο παιδί μέσα σε τρεις τέσσερις ώρες ότι πρέπει να λειτουργήσει ομαδικά”.

ΣΟΦΙΑ: “Ατομικά πιο πολύ γιατί εμείς δεν έχουμε δραστηριότητες που θα δουλέψουν ομαδικά πάνω σε αυτό... Ατομικά, δεν το κάνουν ομαδικά”.

Στα πολυήμερα προγράμματα, τα οποία είναι πολύ λιγότερα από τα μονοήμερα και δεν αποτελούν προνόμιο όλων των ΚΕΠΕΑ, υπάρχει περισσότερος χρόνος για την ανάπτυξη συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται παιχνίδια ρόλων, τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση, καθώς και ομαδικές χειροτεχνίες/κατασκευές στο πεδίο και σε εργαστήρια. Ενδιαφέρουσα ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα που υιοθετείται σε μία περίπτωση είναι παιχνίδι θησαυρού με χρήση χάρτη.

ΦΙΛΙΩ : “Την τελευταία φορά που ήμασταν στο δάσος με παιδιά πιο μεγάλης ηλικίας, τους βάλαμε σε ένα παιχνίδι ρόλων να έρθουν και σε σύγκρουση. Δηλαδή μία ομάδα να έχει τις τάδε απόψεις, η άλλη ομάδα να έχει διαφορετικές απόψεις και να προσπαθήσουν με ήρεμο τρόπο να τις ανταλλάξουν και κάπου να συνεργαστούν μέσα από το παιχνίδι ρόλων”

4.4.1.1.1.3.1.3. Συνεργασία με τις μαθητικές ομάδες στη χρήση φύλλων εργασίας

Η χρήση φύλλων εργασίας και εκπαιδευτικού υλικού που έχει παραχθεί από τα ΚΕΠΕΑ, πλην όμως δεν έχει ανανεωθεί εδώ και αρκετά χρόνια, δεν υιοθετείται συχνά ως πρακτική που θα μπορούσε να καλλιεργήσει την ομαδοσυνεργατικότητα μεταξύ των παιδιών, αλλά και μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών. Ως αιτία της μη χρήσης τους αναφέρεται η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου στα μονοήμερα προγράμματα, η αποφυγή εκτυπώσεων λόγω οικονομικής δυσπραγίας ή φιλοπεριβαλλοντικής πολιτικής, καθώς και η επικέντρωση στο βιωματικό μέρος. Σε κάποιες περιπτώσεις τα φύλλα εργασίας επιδίδονται στους/στις συνοδούς εκπαιδευτικούς για περαιτέρω επεξεργασία στο σχολείο μετά την επίσκεψη.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Όχι, όχι, καθόλου, γιατί θεωρούμε ότι από φύλλα εργασίας και εργασίες γενικότερα τα παιδιά έχουν αρκετά”.

ΣΟΦΙΑ: “Όχι υλικό του κέντρου, αλλά στο δάσος κάνουμε το *land art* που για μένα νομίζω ότι αυτό είναι το πιο σημαντικό. Δηλαδή, αφού μιλάς για περιβάλλον, θα πρέπει να κάνεις αναγκαστικά αυτού του είδους τέχνη που δεν καταστρέφεις το περιβάλλον. Με υλικά της φύσης”.

ΧΑΡΗΣ: “Όχι στα μονοήμερα, μόνο στα διήμερα - τριήμερα. Αλλά και σε αυτό πάλι, διστάζω, γιατί λέω γιατί να τους τα δώσω και να χαλάσω χαρτί και μελάνι. Όταν βλέπω εκ των προτέρων ότι και οι ίδιοι οι καθηγητές έχουν έρθει για να βγάλουν κάποιες φωτογραφίες και να τις περάσουν στο *facebook* ή για να περάσουμε καλά, να πιούμε και ένα καφεδάκι”.

4.4.1.1.1.3.2. Συνεργασία με τους συνοδούς εκπαιδευτικούς στο πεδίο

Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στο πεδίο παρατηρείται μικρού βαθμού αλληλεπίδραση μεταξύ των συνοδών εκπαιδευτικών και των ΠΟ των Κέντρων, καθώς ο ρόλος τους περιορίζεται κυρίως στην επιτήρηση των παιδιών και στην τήρηση της τάξης, ενώ, σπανιότερα, παίρνουν και οι ίδιοι μέρος σε κάποιες δραστηριότητες, αυτοβούλως, είτε για να καθοδηγήσουν τις ομάδες των παιδιών είτε για να συμμετάσχουν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες. Υπάρχουν φορές που δείχνουν δισταγμό να παρεμβαίνουν στις δραστηριότητες είτε από διακριτικότητα που πηγάζει από την αίσθηση μιας υπόρρητης διάκρισης αρμοδιοτήτων είτε γιατί οι ίδιοι νιώθουν ανεπαρκείς.

ΣΟΦΙΑ: “Αυτό ήταν μία έκπληξη για μένα, λίγο όχι τόσο θετική, επειδή πίστευα ότι θα είναι οι εκπαιδευτικοί μαζί με μας. Δηλαδή θα ήμασταν σαν μία ομάδα. Άλλα οι περισσότεροι, όχι όλοι, στην ουσία παραδίδουν σε μας τα παιδιά και κάνουμε εμείς πρόγραμμα στα παιδιά. Με ό,τι αυτό σημαίνει. Σημαίνει ακόμη και να επιβάλουμε την τάξη ... Είναι κάτι που το έχουμε συζητήσει. Το έχουμε συζητήσει. Οι συνάδελφοι της ΠΟ, βέβαια, πιστεύουν ότι από τη στιγμή που εμείς βγάζουμε το πρόγραμμα, έτσι βγαίνει. Ότι δεν κάνουν κάτι το οποίο είναι μεμπτό. Εγώ κρατάω λίγο τις επιφυλάξεις μου εδώ”.

ΜΑΝΩΛΗΣ: “Βοηθάνε, αν ένας μαθητής παρεκτρέπεται, αν κάποιος δημιουργεί προβλήματα. Περισσότερο σαν επιτήρηση. Δεν έχουν κάποιον ενεργό ρόλο στο πρόγραμμα. Δεν μπορούν να βοηθήσουν κιόλας αυτοί, δεν γίνεται. Δεν μπορούν, δεν ξέρουν τη δομή που ακολουθούμε”.

4.4.1.1.1.4. Συνεργασία μετά την επίσκεψη στο ΚΕΠΕΑ

Εξίσου σημαντικές με τις δραστηριότητες προετοιμασίας είναι και οι δραστηριότητες αναστοχασμού του βιώματος και πιθανής επεξεργασίας των στοιχείων που συλλέχθηκαν μετά την επίσκεψη και επέκτασης/εμπλουτισμού της μαθησιακής εμπειρίας. Στο στάδιο αυτό δεν φαίνεται να υπάρχει κάποιου είδους συνεργασία, παρά μόνο κάποιες επαφές μέσω τηλεφώνου ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, εκ μέρους των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, είτε για να δηλώσουν την ικανοποίησή τους, ή/και να ευχαριστήσουν τους εκπαιδευτικούς των ΚΕΠΕΑ, είτε να μεταφέρουν τον ενθουσιασμό των παιδιών που παρακινήθηκαν από το πρόγραμμα, το οποίο, σε κάποιες περιπτώσεις, αποτέλεσε και το έναυσμα για περαιτέρω επεξεργασία ή εργασία στον χώρο του σχολείου. Στον αντίποδα, υπάρχουν και περιπτώσεις που γίνονται προσπάθειες από τα ΚΕΠΕΑ να υπάρξει μια αλληλεπίδραση με τις μαθητικές ομάδες, μετά την επίσκεψη, οι οποίες πέφτουν στο κενό.

ΔΩΡΑ: “... δηλαδή εκεί βλέπεις μια παρακίνηση για να γίνουν κάποια πειράματα εντός της σχολικής μονάδας. Μπορεί να συνεχιστεί, να εμπλουτιστεί, γιατί όχι, να μεταφερθεί στην τάξη. Πολλές φορές συμβαίνει αυτό και στα νηπιαγωγεία, ας είναι μικρότερη βαθμίδα. Βλέπουμε, μάς παίρνουν συνάδελφοι και μας λένε ότι τα παιδιά ζήτησαν κάδο να ρίχνουν από το πρωινό τους τα σακουλάκια, να τα χωρίζουν. Είναι ζωντανό το πρόγραμμα”.

ΣΟΦΙΑ: “Να, τους λέμε κάτι για την ανακύκλωση «θα σας στείλουμε αυτό να το συζητήσετε, στείλτε μας μια φωτογραφία από μια ομαδική εργασία». Εγώ έχω γράψει κάτι τραγουδάκια για την ανακύκλωση, να το μελοποιήσουνε και δεν το πήρα ποτέ πίσω. Δηλαδή, το στείλαμε το τραγούδι, αλλά όταν δεν έχεις χρόνο αυτό να το υποστηρίξεις, αυτό είναι μες στο κενό”.

4.4.1.1.1.5. Συνεργασία κατά την αξιολόγηση του προγράμματος/επίσκεψης

Από τη συζήτησή μας δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν οι αναφορές για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΚΕΠΕΑ, προκειμένου να διαπιστωθούν τα επιτυχημένα ή αποτυχημένα σημεία τους, ώστε να αναπροσαρμόζονται ανάλογα οι μέθοδοι και οι πρακτικές στον στόχο της βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει η Mayer (2012: 79-79) η αξιολόγηση που απαιτείται για την ΕΑΑ πρέπει να εκλαμβάνεται ως ένα όργανο αλλαγής και υπό αυτή την έννοια κάθε αξιολόγηση διαδικασιών που αφορά την ΕΑΑ είναι καθαυτή μια συμμετοχική διαδικασία. Συνεπώς η αξιολόγηση μπορεί να ιδωθεί είτε ως μία διάσταση που περιέχει εγγενώς την εταιρικότητα είτε προσανατολίζεται προς αυτήν. Κι όλα αυτά υπό την προϋποθεση ότι είναι μία δημοκρατική διαδικασία διαπραγμάτευσης που αποφεύγει μεθοδολογικά να ακολουθήσει το θετικιστικό παράδειγμα (μετρήσιμες ποσότητες), αλλά και το ερμηνευτικό παράδειγμα (υποκειμενική προσέγγιση).

4.4.1.1.1.5.1. Αξιολόγηση από τα παιδιά

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων από τα παιδιά, δεν φαίνεται να υιοθετείται ως πρακτική των ΚΕΠΕΑ, στις περισσότερες περιπτώσεις, τουλάχιστον στα μονοήμερα προγράμματα. Ως δείκτης αξιολόγησης αναφέρεται συχνά η ερμηνεία των αντιδράσεων των παιδιών και η ανταπόκρισή τους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί των Κέντρων, συνήθως, αισθάνονται ικανοποίηση από τον ενθουσιασμό που δείχνουν οι μαθητές, -τριες στο πεδίο, αλλά υπάρχουν και φορές που απογοητεύονται από την αδιαφορία κάποιων, την οποία αποδίδουν στη μη σωστή προετοιμασία από το σχολείο ή στη γενικότερη ανταπόκριση απέναντι σε κάθε είδους μαθησιακή διαδικασία. Στα πολυήμερα προγράμματα συνήθως πρακτική είναι τα φύλλα αξιολόγησης, τα οποία συμπληρώνονται ατομικά.

ΣΟΦΙΑ: “Βέβαια, αξιολόγηση μπορεί να είναι και μια κουβέντα των παιδιών. Η πιο ωραία εκδρομή, μας λένε, δεν έχουμε πάει καλύτερη εκδρομή”.

ΚΙΜΩΝ: “Γίνεται στα διήμερα και στα τριήμερα. Έχουμε ένα ερωτηματολόγιο. Συνήθως η μεγάλη μάζα απαντάει θετικά. Σπάνια υπάρχουν παιδιά που να ... και είναι παιδιά, αυτά τα οποία μένουν λίγο παραπίσω, δεν είναι καλοί μαθητές, μπορεί να έχουν άλλες προτεραιότητες, μπορεί να έχουν άλλα προβλήματα, δεν ξανοίγονται. Είναι αυτοί που δεν αφήνουν να εισέλθει η γνώση μέσα. Κάπως έτσι”.

4.4.1.1.1.5.2. Αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς

Αξιολόγηση των προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς ουσιαστικά δεν γίνεται. Ως δείκτης αξιολόγησης είναι τα προφορικά σχόλια που κάνουν, τα οποία είναι σχεδόν πάντα θετικά. Σε μία περίπτωση αναφέρεται η πρόταση ενός μέλους ΠΟ για τη δημιουργία ηλεκτρονικής υποβολής φόρμας αξιολόγησης που θα έδινε τη δυνατότητα στους/στις συνοδούς εκπαιδευτικούς να αξιολογούν το πρόγραμμα μετά την επίσκεψη.

ΣΟΦΙΑ: “Οι εκπαιδευτικοί μάς δίνουν μετά τις περισσότερες φορές, κάτι έτσι, ένα θετικό σχόλιο. Και είπαμε αυτά κάπως να τα συγκεντρώσουμε σαν αξιολόγηση. Ή να μας έστελναν κάτι πάρα πολύ απλό σε ηλεκτρονική φόρμα και να είναι μια αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αυτό είναι το επόμενο που θέλουμε να κάνουμε”.

4.4.1.1.1.5.3. Συνεργασία στην αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση έχει τη μορφή συζήτησης και του σχολιασμού μεταξύ των μελών των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ. Αυτή επικεντρώνεται, συνήθως, στην ανταπόκριση, τη συμπεριφορά των παιδιών και τη συμμετοχικότητά τους στο πρόγραμμα, τον ρόλο των συνοδών εκπαιδευτικών και σπανιότερα στην αυτοκριτική τους. Κάποιες φορές η αυτοαξιολόγηση γίνεται μέσα στο αυτοκίνητο κατά την αποχώρησή των μελών των ΠΟ από το πεδίο, μετά το τέλος του προγράμματος. Σε άλλες περιπτώσεις γίνεται συνολικά στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

ΝΙΚΟΣ: “Πάντα συζητάμε και για τις αντιδράσεις των παιδιών, για τυχόν λάθος ή παράλειψη, τι μπορεί να βελτιωθεί τι μπορεί να αλλάξει”.

ΦΙΛΙΩ: “Εμείς το συζητάμε στο αυτοκίνητο, Θωμά [γέλια] ... τόσο πήγαινε-έλα κάνουμε. Αυτή είναι η αυτοαξιολόγησή μας. Συζητάμε για το τάδε πρόγραμμα, για το τάδε σχολείο, αν ανταποκρίθηκαν”

ΧΑΡΗΣ: “Ε, στο τέλος κάθε έτους λέμε πέντε πράγματα. Τι μπορούμε να αλλάξουμε, τι μπορούμε να βγάλουμε, αν κάποιο τριήμερο δεν τραβάει, μήπως να το κάνουμε λιγότερο, πιο μαζεμένο”.

4.4.1.1.1.6. Περιθώρια ανάπτυξης ενός διαφορετικού μοντέλου συνεργασίας στο πλαίσιο των επισκέψεων στα ΚΕΠΕΑ

Στη συζήτηση που ακολούθησε σχετικά με το αν θα μπορούσαν οι συνοδοί εκπαιδευτικοί να έχουν κάποιον άλλο ρόλο ή αν θα μπορούσε να αναπτυχθεί μια πιο ουσιαστική συνεργασία οι συμμετέχοντες, -ουσες στην έρευνα συμφώνησαν σχεδόν στο σύνολό τους ότι είναι αναγκαίο να γίνει κάτω, όμως, από συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Μια ενδιαφέρουσα πρόταση που διατυπώθηκε είναι η αλληλεπίδραση μέσω της δυνατότητας

που δίνουν οι νέες τεχνολογίες και δη των τηλεδιασκέψεων, μετά και την εμπειρία που αποκτήθηκε το προηγούμενο διάστημα κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Σε άλλες προτάσεις αμφισβητείται η αλληλεπίδραση μέσω τηλεδιάσκεψης, με το σκεπτικό ότι μία οθόνη δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη διά ζώσης επικοινωνία, ιδίως των σεμιναρίων και των άλλων επιμορφωτικών δράσεων.

ΣΟΦΙΑ: “... αυτή η αλληλεπίδραση να μην είναι της μίας μέρας. Δηλαδή πώς κάνουν τα σχολεία e-twinning, και έχουνε ανά τακτά χρονικά διαστήματα μια συνεργασία. Εμείς σαν ΚΠΕ έχουμε τόσο υλικό, γνωρίζουμε τόσα πράγματα τα οποία ... κάθε σχολείο μάς βλέπει μία φορά στα δύο χρόνια. Υπάρχουν, όμως, τρόποι και ειδικά η τεχνολογία θα βοηθούσε πάρα πολύ, ώστε να έχουμε αυτή την αλληλεπίδραση μέσω τεχνολογίας”.

ΦΙΛΙΩ: “Γενικά υπάρχει το ενδιαφέρον. Αλλά χρειάζονται την παρακίνηση για να ενεργοποιηθούν πάλι. Δηλαδή, αν τους σταλεί μία πρόσκληση να έρθουν σε μία ημερίδα, σε ένα σεμινάριο ... Αλλά όχι αυτά, μέσω υπολογιστή. Όχι μέσω οθόνης. Θέλουν την επαφή. Την επιζητούν την ενημέρωση, την πιο οικεία”.

Σε άλλες περιπτώσεις θεωρείται σημαντική η παρουσία μελών των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ εντός ή πλησίον των σχολείων υλοποιώντας προγράμματα στις τάξεις ή σε πεδία άμεσα προσβάσιμα από τις μαθητικές ομάδες, πρακτική που έχει υιοθετηθεί κατά καιρούς – προ πανδημίας – από ΚΕΠΕΑ σε προγράμματα που απευθύνονται σε νήπια τα οποία δεν είναι εύκολο να μετακινηθούν, όπως αυτά για το “Ψωμί” του ΚΕΠΕΑ Κόνιτσας ή της “Ανακύκλωσης” του ΚΕΠΕΑ Πραμάντων, τα οποία, λόγω της οικονομικής ένδειας και της υποστελέχωσης έχουν ατονήσει.

Ως προϋποθέσεις για την ανάπτυξη συνεργασιών, πέραν των εκπαιδευτικών επισκέψεων, τίθενται, εκτός από τη χρηματοδότηση και την ενίσχυση των ΠΟ σε ανθρώπινο δυναμικό, η υποχρεωτική ένταξη των εκπαιδευτικών επισκέψεων των ΚΕΠΕΑ μέσα σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων και η ένταξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Στο σημείο αυτό θεωρώ απαραίτητο να σημειωθεί ότι, σε αναφορά μου για τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσουν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, διαπιστώθηκε, σε κάποιες περιπτώσεις μια σχετική άγνοια, σε άλλες προσπεράστηκε, ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις που τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ουσιαστικά θεωρούνται ακόμη και ως ανασταλτικός παράγοντας.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Νομίζω ότι είναι δύσκολο, γιατί το Υπουργείο απαιτεί πάρα πολλά πράγματα από τους εκπαιδευτικούς. Η εμπειρία μάς δείχνει, ότι, ας πούμε στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, δουλεύουν αποκλειστικά οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να συμμετέχουν οι μαθητές, απλά και μόνο για να είναι συνεπείς σ’ αυτό που τους ζητείται. Οπότε μ’ αυτά και με όλα τα άλλα, τρώνε πάρα πολύ χρόνο”.

4.4.1.1.2. Συνεργασία στο πλαίσιο των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων

Πέραν της όποιας συνεργασίας στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών επισκέψεων στα ΚΕΠΕΑ δεν διαφαίνεται περαιτέρω αλληλεπίδραση για τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, που, όπως αναφέρεται και στη σχετική εγκύκλιο¹ για την υλοποίησή τους, συνεργάζονται οι ΥΣΔ με τα μέλη των ΠΟ των οικείων ΚΕΠΕΑ. Σε λίγες περιπτώσεις αναφέρεται η επικοινωνία κάποιων εκπαιδευτικών με τα Κέντρα για την παροχή πληροφοριών ή/και εκπαιδευτικού υλικού ή για να ρωτήσουν, αν ως προϋπόθεση για την αποδοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα (του ΚΕΠΕΑ) απαιτείται η υλοποίηση αντίστοιχου ΠΣΔ.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Με το που ήρθε η εγκύκλιος για τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, αμέσως μας πήραν τηλέφωνο και μας ρωτούσαν, αν πρέπει να πάρουν πρόγραμμα, το οποίο να είναι σχετικό με τα προγράμματα του ΚΕΠΕΑ μας για να μας επισκεφθούν ή όχι. Ή αν μπορούμε να τους δεχτούμε, χωρίς πρόγραμμα. Αυτή είναι η ανησυχία τους προς το παρόν”.

Παρόμοια είναι και η κατάσταση που έχει διαμορφωθεί και σε σχέση με τα Θεματικά Δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα οποία αναφερόμαστε στη συνέχεια.

4.4.1.1.3. Συνεργασία στο πλαίσιο των Θεματικών Δικτύων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Στο πλαίσιο υλοποίησης των ΠΣΔ δίνεται η δυνατότητα στα σχολεία να συμμετάσχουν σε ΘΔΠΕ που μπορεί να έχουν τοπική, περιφερειακή, εθνική και διεθνή εμβέλεια. Τα ΚΕΠΕΑ είναι ο κατ’έξοχήν οργανωτικός και υποστηρικτικός φορέας εκπαίδευσης αυτών των δικτύων που δίνουν τη δυνατότητα σε ομάδες σχολείων να συνεργαστούν, προκειμένου να ανταλλάξουν πληροφορίες, απόψεις, εμπειρίες, αλλά και να αναλάβουν δράση γύρω από μία κοινή θεματική. Παρά τις πολύ ευνοϊκές προϋποθέσεις ανάπτυξης συμπράξεων που προσφέρει (εξ ορισμού) το πεδίο των δικτύων, φαίνεται ότι ο θεσμός διανύει μια φάση πλήρους στασιμότητας, αν όχι υποβάθμισης, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας. Χαρακτηριστικό της στασιμότητας που υπάρχει τα τελευταία χρόνια σε σχέση με τα δίκτυα είναι ότι τρία μέλη ΠΟ από διαφορετικά ΚΕΠΕΑ δηλώνουν πλήρη ή μερική άγνοια για τον θεσμό των δικτύων.

ΝΙΚΟΣ: “Όχι δεν το γνωρίζω. Δεν έχει πέσει κάτι στην αντίληψή μου”.

¹ Αρ.Πρωτ.Φ11/122917/Δ7/30-10-2023/ΥΠΑΙΘΑ με θέμα : “Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων και Αγωγής Σταδιοδρομίας) για το σχολικό έτος 2023-2024”.

ΣΟΦΙΑ : “Ναι [δισταγμός] δεν ξέρω πάρα πολλά”.

ΝΤΙΝΟΣ : “Υπάρχουν τώρα, αλλά δεν τα ξέρω, δεν έχω ασχοληθεί”.

Η συνεργασία μεταξύ των ΚΕΠΕΑ και εκπαιδευτικών – σχολείων χαρακτηρίζεται σχεδόν από ανυπαρξία και οι λόγοι που αναφέρονται είναι η υποστελέχωση, η υποχρηματοδότηση, αλλά και η γενικότερη απαξίωση από το Υπουργείο. Τα δίκτυα χαρακτηρίζονται ως ένας απαιτητικός θεσμός που προϋποθέτει έναν ικανό αριθμό μελών σε κάθε ΠΟ, ώστε κάποιο ή κάποια από αυτά να ασχολούνται αποκλειστικά με αυτόν τον τομέα και να συντονίζουν τις δράσεις τους.

ΔΩΡΑ: “Αλλά πώς θα γίνουνε αυτά με δύο άτομα. Δηλαδή να γίνουν τα σεμινάρια, να έχεις τους μαθητές, να στέλνεις υλικό στα σχολεία, να ενημερώνεις την ιστοσελίδα, να κάνεις τα θεματικά δίκτυα, να κάνεις καινούρια προγράμματα. Δηλαδή, φαντάσου πόσο καλή στελέχωση θέλει ένα ΚΠΕ”.

Οι ερωτώμενοι,-ες θεωρούν εκ των ων ουκ άνευ τις διά ζώσης επιμορφωτικές συναντήσεις των συμμετεχόντων στα δίκτυα, ώστε να υπάρχει διάχυση των πρωτοβουλιών τους και μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Από τη στιγμή που δεν υπάρχει οικονομική δυνατότητα, τα ΚΕΠΕΑ δεν μπορούν να αναλάβουν την υλοποίηση μιας ευρείας συμμετοχικής πολυήμερης συνάντησης που απαιτεί την κάλυψη, τουλάχιστον της διαμονής και της διατροφής εκπαιδευτικών ή/και μιας αντιπροσωπείας μαθητών,-τριών. Αν και αναγνωρίζουν τη δυνατότητα που προσφέρει η εξ αποστάσεως διαδικτυακή επικοινωνία, σε πολλές περιπτώσεις την απορρίπτουν, καθώς θεωρούν ότι χάνεται η βασικότερη παράμετρος της ΠΕ που είναι ο βιωματικός χαρακτήρας της, ο οποίος συνεπάγεται ουσιαστική διαπροσωπική επικοινωνία και διάδραση.

ΧΑΡΗΣ: “Τώρα πια όλα τα δίκτυα είναι περίπου στο κενό. Γιατί κανένας δεν μπορεί να πραγματοποιήσει σεμινάριο έτσι κι αλλιώς. Τώρα π.χ. από πού θα βρει χρηματοδότηση; Κι επιπλέον δεν υπάρχει μια ενθάρρυνση, μια παρότρυνση από το Υπουργείο, από κάποιον παραπάνω”.

ΦΙΛΙΩ: “Πώς αλλιώς; Πού θα δικτυώσεις δηλαδή τους ανθρώπους; Όλα μέσω υπολογιστή; Όλα ηλεκτρονικά; Είναι σαν να μην υπάρχει όμως, αφού δεν ... Είναι ένα μήνυμα στον υπολογιστή. Τίποτε άλλο. Δηλαδή συνεργασία πού θα υπάρξει με τους ανθρώπους;”

Ακόμη και στην περίπτωση των ΚΕΠΕΑ που συντονίζουν κάποιο εθνικό ΘΔΠΕ, η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία είναι ευκαιριακή και περιορίζεται είτε σε αίτημα εκ μέρους τους για την παροχή εκπαιδευτικού υλικού από τα Κέντρα, είτε στην τυπική αποστολή της πρόσκλησης εκδήλωσης ενδιαφέροντος στην αρχή κάθε χρονιάς για τη

συμμετοχή σε αυτά. Παρά το γεγονός ότι το υλικό μπορεί να είναι ψηφιοποιημένο και, κατ’ επέκταση, άμεσα διαθέσιμο μέσω των ιστοσελίδων των δικτύων, υπάρχουν αναφορές για την αναγκαιότητα εκτύπωσης, ως προϋπόθεσης για τη σωστή λειτουργία τους.

ΜΑΝΩΛΗΣ: “Τώρα έχει ατονήσει αυτό, γιατί δεν έχουμε χρήματα να εκτυπώσουμε έντυπο υλικό. Έχει εξαντληθεί, δεν υπάρχουνε. Γιατί, όταν είσαι στο Δίκτυο και σε πάρει τηλέφωνο το σχολείο και σου λέει: ξέρεις, τι, θέλω να με βοηθήσεις. Υπάρχει το ηλεκτρονικό, αλλά άλλο το ένα, άλλο το άλλο, για να τους βοηθήσεις”.

Γενικότερα εκφράζεται ένας ευρύτερος προβληματισμός για την πορεία του θεσμού, αλλά, κυρίως για το είδος της συνεργασίας που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των ΘΔΠΕ. Ναι, μεν, υπάρχει καθολική διαπίστωση ότι η πορεία τους είναι πτωτική λόγω των ανασταλτικών παραγόντων που προαναφέρθηκαν, αλλά γίνεται και μία κριτική αποτίμηση της μορφής της συνεργασίας μεταξύ ΚΕΠΕΑ και εκπαιδευτικών – σχολείων.

ΦΙΛΙΩ: “Δηλαδή το να πάρεις συμμετοχές, να εντάξεις κάποια σχολεία και εκπαιδευτικούς; Όλοι μπορούν να το κάνουν αυτό. Από κει και πέρα, ποια είναι η συνεργασία στο δίκτυο; Το να κάνεις ένα διαδικτυακό σεμινάριο; Και η γνώση, ως γνώση ... ο καθένας μπορεί να την βρει, ανά πάσα στιγμή. Αν έχεις τον χρόνο, μισή ωρίτσα, κάθεται στο διαδίκτυο, ελέγχεις, τα ανεβάζεις σε μια πλατφόρμα και εντάξει. Πρέπει να υπάρχει και η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων”.

4.4.1.1.4. Συνεργασία στο πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων των ΚΕΠΕΑ

Μία από τις βασικότερες αποστολές των ΚΕΠΕΑ υπήρξε διαχρονικά η υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων για τους/τις εκπαιδευτικούς, προκειμένου να μυηθούν στις βασικές αρχές και τη μεθοδολογία της ΠΕ και ΕΑΑ, αλλά και να εντρυφήσουν σε ειδικότερες θεματικές που επιλέγουν τα Κέντρα, είτε σε σχέση με το τοπικό περιβάλλον της έδρας τους και της ευρύτερης περιοχής είτε με αφορμή την επικαιρότητα, τις οδηγίες του Υπουργείου και τις κατευθύνσεις διεθνών οργανισμών.

4.4.1.1.4.1. Αδυναμία υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες,-ουσες στην έρευνα αναφέρουν αδυναμία υλοποίησης σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς. Ως σημείο – σταθμός για τη διακοπή των επιμορφώσεων επισημαίνεται η πανδημία, κατά τη διάρκεια της οποίας υπήρχε καθολική αναστολή όλων των δράσεων των ΚΕΠΕΑ.

ΛΟΥΚΑΣ: “Αυτά έχουν σταματήσει τελείως. Είχαν σταματήσει ακριβώς λίγο πριν τον κορονοϊό. Με τον κορονοϊό δεν έγινε τίποτε. Μετά τον κορονοϊό δεν χρηματοδοτείται κανένα σεμινάριο”.

Και στην περίπτωση των επιμορφωτικών δράσεων ως βασικότερος παράγοντας μη υλοποίησής τους αναφέρεται η υποχρηματοδότηση, καθώς δεν υπάρχει δυνατότητα φιλοξενίας των επιμορφούμενων, η οποία απαιτεί τουλάχιστον μία διανυκτέρευση στην περίπτωση των διήμερων σεμιναρίων. Όπως αναφέρθηκε και στην περίπτωση των ΘΔΠΕ, τα περισσότερα μέλη των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ απορρίπτουν τις διαδικτυακές επιμορφώσεις, λόγω του αντικειμένου της ΠΕ, αλλά και της υπερβολικής χρήσης του διαδικτύου κατά τη διάρκεια της καραντίνας.

ΚΙΜΩΝ: “Δεν κάναμε, λόγω οικονομικών. Σε αυτό το θέμα δεν κάναμε, ούτε επιχειρήσαμε κάποια διαδικτυακά, εκτός από την καραντίνα που συμμετείχαμε σε κάποια με τους συναδέλφους. Θεωρώ ότι πλέον δεν είναι ... και το διαδικτυακό είναι για καθαρά υπηρεσιακά θέματα ή αντικείμενα. Εδώ η περιβαλλοντική είναι ζωντανός οργανισμός, δηλαδή θα πας εκεί, θα δεις κάτι, θα πας να βρεις τον συνομιλητή, να στο εξηγήσει, να σου το πει, θα κλέψεις από τον άλλον, θα κλέψει ο άλλος το δικό σου, την ιδέα. Το διά ζώσης σεμινάριο δεν αποκαθίσταται με τίποτα. Είναι πολύ δύσκολο ...”.

Εξαίρεση στον γενικό κανόνα είναι ένα μόλις ΚΕΠΕΑ, το οποίο υλοποίησε την προηγούμενη σχολική χρονιά τέσσερις επιμορφωτικές δράσεις με την οικονομική συνδρομή διαφόρων φορέων της κοινότητας, ενώ γίνεται αναφορά και για ένα μόλις τριήμερο επιμορφωτικό σεμινάριο από ένα άλλο Κέντρο, για την υλοποίηση του οποίου συνέδραμαν φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης και δύο τοπικές επιχειρήσεις εστίασης. Σε αυτές τις περιπτώσεις απαιτήθηκε πολύς χρόνος και κόπος για τις επί μέρους βασικές λεπτομέρειες της χρηματοδότησης, που, σε περίπτωση οικονομικής αυτοτέλειας των ΚΕΠΕΑ θα είχε αξιοποιηθεί πιο δημιουργικά.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Ηρθαμε σε επαφή με φορείς και καταφέραμε να εξασφαλίσουμε ένα ποσό και μπορέσαμε να υλοποιήσουμε το σεμινάριο. Αλλά θα πρέπει να υπάρξει χρηματοδότηση για να μπορέσουμε να έχουμε εισηγητές υψηλού επιπέδου και να κάνουμε εργαστήρια με κατάλληλα σύνεργα και υλικά”.

4.4.1.1.4.2. Υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων των ΚΕΠΕΑ

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε στην υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων των ΚΕΠΕΑ είτε αυτές αφορούν τις εξαιρέσεις που προαναφέρθηκαν είτε σε επιμορφωτικές δράσεις που υλοποιούνταν στο παρελθόν (προ πεντετίας) και στις οποίες αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί των Κέντρων που πλέον αδυνατούν να τις πραγματοποιήσουν.

4.4.1.1.4.2.1. Θεματικές των επιμορφωτικών δράσεων των ΚΕΠΕΑ

Τα μέλη των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ αναφερόμενα στις θεματικές των επιμορφωτικών δράσεων, είτε αυτών που προαναφέρθηκαν είτε παλιότερων, όταν όλα είχαν την οικονομική δυνατότητα, τις κατηγοριοποίησαν σε εισαγωγικές, σε επιμορφώσεις που σχετίζονταν με το θεματικό έτος της Δεκαετίας για την ΕΑΑ, καθώς και σε συνάρτηση με τα προγράμματα του κάθε Κέντρου ή/και τα ΘΔΠΕ που συντόνιζαν. Από τις σχετικές αναφορές δεν προκύπτει η συμμετοχή των ενδιαφερόμενων (εκπαιδευτικών) σε αυτή την επιλογή, μέσα από μια διαβούλευση ή μια αξιολόγηση των επιμορφωτικών τους αναγκών.

ΚΙΜΩΝ: “Πολλές φορές η θεματολογία ήταν σχετική με το θεματικό έτος της UNESCO. Ήταν φιλοπεριβαλλοντικό πάντα το θέμα ή με τα Δίκτυα ή με κάποιο πρόγραμμα το οποίο αναπτύσσαμε και θέλαμε να το κάνουμε πιο καλύτερο ή να το προβάλλουμε”.

4.4.1.1.4.2.2. Δομή και μεθοδολογία των επιμορφωτικών δράσεων των ΚΕΠΕΑ

Η δομή των επιμορφωτικών δράσεων, όπως προκύπτει από τη συζήτηση με τους/τις εκπαιδευτικούς των ΚΕΠΕΑ, είναι περίπου κοινή για όλα. Προηγείται πάντα το θεωρητικό μέρος που καλύπτεται με διαλέξεις και εισηγήσεις προσκεκλημένων ομιλητών, πανεπιστημιακών, ειδικών επιστημόνων και συνεργατών, αλλά και των ίδιων των μελών των ΠΟ των Κέντρων. Αναπόσπαστο κομμάτι των επιμορφώσεων είναι η έξοδος στο πεδίο που σκοπό έχει την ανάδειξη χώρων τοπικού πολιτισμικού και περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος και μπορεί να είναι ένα περιβαλλοντικό μονοπάτι, μια περιήγηση ή πεζοπορική διαδρομή. Η συνήθης υιοθετούμενη μεθοδολογία είναι η ερμηνεία τοπίου και η ξενάγηση σε σταθμούς, δηλαδή σε σημεία όπου παρουσιάζουν κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όπου γίνονται στάσεις για παρατήρηση, σχολιασμό και δραστηριότητες.

ΜΙΧΑΛΗΣ: “Κοίτα έχουν και θεωρητικό και βιωματικό μέρος. Εν αρχή είναι θεωρητικό και στη συνέχεια είναι έξω στο πεδίο. Στο πεδίο κινούμαστε, κατά βάση και στους αρχαιολογικούς χώρους, και με τους παραδοσιακούς οικισμούς που έχουμε εδώ και για τη φύση, με τη χλωρίδα – πανίδα”.

Κάποιες φορές στο πρόγραμμα συμπεριλαμβάνονται ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, τόσο στο πεδίο όσο και σε εργαστήρια στους χώρους των Κέντρων. Αναφέρονται ακόμη παιχνίδια ρόλων και καθοδηγούμενα εργαστήρια που περιλαμβάνουν τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση, ομαδικές χειροτεχνίες και

κατασκευές, χωρίς, όμως, οι συμμετέχοντες,-ουσες να διαδραματίζουν κάποιον ρόλο στην επιλογή της δομής και των μεθόδων των επιμορφώσεων.

ΦΙΛΙΩ: “Μπορεί να είναι από μία κατασκευή, δηλαδή κάτι να φτιάξουμε όλοι μαζί. Κατασκευές, ναι, τέτοιου τύπου, δηλαδή, με τα χέρια τους στα εργαστήρια. Και παιχνίδια ρόλων και debate. Υπάρχουν δηλαδή και τέτοιες συνομιλίες, που συμμετέχουν πολύ και ενεργά σε αυτά”.

4.4.1.1.4.2.3. Ο ρόλος και ο βαθμός εμπλοκής των επιμορφούμενων

Στη συζήτηση για τον ρόλο και τον βαθμό εμπλοκής των επιμορφούμενων κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων των σεμιναρίων – εργαστηρίων υπάρχουν ανάμικτες αναφορές με θετικά και αρνητικά σχόλια. Υπάρχει πάντα μία μερίδα των επιμορφούμενων που επιδεικνύει διάθεση συμμετοχικότητας και συνεργασίας στο πλαίσιο των ομάδων εργασίας, αλλά και, στον αντίποδα, περιπτώσεις εκπαιδευτικών που έχουν ρόλο παθητικού ακροατή ή απλού περιπατητή, χωρίς να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και πολλές φορές αδιαφορώντας για οτιδήποτε, με διάθεση να περάσουν ένα ευχάριστο τριήμερο με πληρωμένα όλα τα έξοδα.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Μπήκαν στη διαδικασία να δουλέψουν όλοι μαζί, αλλά και το χάρηκαν πάρα πολύ. Και μας συναντάνε ακόμη και τώρα και μας ρωτάνε πότε θα το ξανακάνουμε. Νομίζω ότι όταν δίνεις το κίνητρο στους εκπαιδευτικούς, αλλά γενικότερα στους ενήλικες, λειτουργούν σαν μαθητές μες στην ομάδα”.

ΧΑΡΗΣ: “Τι να σου πω είναι περιπτώσεις που με παίρνει από κάτω. Τώρα γιατί το κάνουν αυτό; Για να περάσουνε ένα τριήμερο διακοπές; Δηλαδή, περίπου βλέπω αδιαφορία πάνω στα θέματα, αν και πιστεύω ότι ένα 30 με 40% συμμετέχει καλά. Είναι κάποιοι ιδίως που πιστεύω ότι πρέπει να μπουν στη μαύρη λίστα, μακριά από κάθε ΚΠΕ [γέλια]”.

4.4.1.1.4.2.4. Η αξιολόγηση των επιμορφωτικών δράσεων των ΚΕΠΕΑ

Όπως και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έτσι και σε σχέση με την αποτίμηση των επιμορφωτικών δράσεων, ως κύριος δείκτης αξιολόγησης αναφέρονται οι λεκτικές και μη αντιδράσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι σχεδόν πάντα θετικές. Οι επιμορφούμενοι,-ες φαίνεται, κατά την εκτίμηση των συμμετεχόντων στην έρευνα, ότι μένουν ικανοποιημένοι, -ες τόσο από το θεωρητικό, αλλά, κυρίως, από το βιωματικό μέρος κατά την επίσκεψη στο πεδίο και στις ομάδες εργασίας στα διάφορα εργαστήρια. Η δυνατότητα που τους παρέχεται να περιηγηθούν σε χώρους πολιτισμικής και περιβαλλοντικής αναφοράς που, σε άλλη περίπτωση, δεν θα αποφάσιζαν εύκολα να

επισκεφθούν ως ιδιώτες, εκτιμάται ιδιαίτερα και αυτό αποτυπώνεται στις θετικές αναφορές τους για την όλη διαδικασία.

ΜΑΝΩΛΗΣ: “Ναι, σε όλες τις φάσεις υπάρχει αξιολόγηση. Λένε τι τους αρέσει, τι δεν τους αρέσει, τι θα πρότειναν, τι θα ήθελαν, κάτι παραπάνω, κάτι λιγότερο. Εμένα πραγματικά δεν μου έτυχε να σχολιάσει κάποιος κάτι αρνητικά. Όταν φεύγουν, φεύγουν πραγματικά με λύπη και με στενοχώρια”.

Οι αναφορές αυτές σχεδόν πάντα καταγράφονται και σε φύλλα αξιολόγησης που τους δίνονται μετά το περάς των επιμορφώσεων. Εκεί έχουν τη δυνατότητα να κάνουν αποτίμηση και να καταγράψουν τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της δράσης σε όλα τα στάδια και τις παραμέτρους της, όπως οι εισηγήσεις, οι δραστηριότητες πεδίου και των εργαστηρίων, ακόμη και η ποιότητα διαμονής και διατροφής, όταν αυτή παρέχεται από τα Κέντρα. Σε μία περίπτωση αναφέρεται και αξιολόγηση σεμιναρίου μέσω ηλεκτρονικής φόρμας.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Στο πλαίσιο της οικονομίας αποφασίσαμε να μην δίνουμε φύλλα αξιολόγησης, αλλά να κάνουμε μία φόρμα στο google, που την είπαμε κιόλας κλείδα ανατροφοδότησης και τη στείλαμε στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν και μας απάντησαν σαν αξιολόγηση”.

Τα σχόλια των επιμορφούμενων είτε προφορικά είτε γραπτά δίνουν το έναυσμα για την αυτοαξιολόγηση των διοργανωτών. Πάντοτε, μετά το τέλος των σεμιναρίων κι αφού αποκωδικοποιηθούν τα σχόλια και οι παρατηρήσεις, γίνεται μια κριτική αποτίμηση των δράσεων στην οποία συνυπολογίζεται και η αίσθηση που αποκόμισαν τα μέλη των ΠΟ από την όλη διαδικασία. Ακολουθεί αναστοχαστική συζήτηση και καταγράφονται τα δυνατά σημεία, αλλά και οι αδυναμίες, έτσι ώστε όλα αυτά να ληφθούν υπόψη κατά τη διοργάνωση επόμενων επιμορφώσεων.

ΦΙΛΙΩ: “Εμείς όλα αυτά τα συγκεντρώνουμε και τα συζητάμε μετά. Τι πήγε καλά, τι τους ικανοποίησε, τι τους κούρασε, ώστε να βελτιωνόμαστε ως ομάδα”.

Στα φύλλα αξιολόγησης πάντα και σε όλα τα ΚΕΠΕΑ υπάρχει ένα πεδίο για την αποτύπωση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στα σεμινάρια. Εκεί δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν οι επιθυμίες τους σε σχέση με τη θεματική μελλοντικών επιμορφωτικών δράσεων που θεωρούν ότι θα τους βοηθούσαν να πάρουν νέες ιδέες και να τις εφαρμόσουν μέσα στην τάξη με τους μαθητές,-τριές τους. Τα περισσότερα μέλη των ΚΕΠΕΑ αναφέρουν ότι τις λαμβάνουν υπόψη, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις όπου θεωρείται ότι η πρακτική αυτή δεν έχει νόημα, καθώς δεν αξιολογείται

ως αξιόπιστη, είτε γιατί οι επιμορφούμενοι απαντούν πρόχειρα και βιαστικά είτε γιατί ο καθένας και καθεμία λαμβάνει υπόψη μόνο ό,τι τον ενδιαφέρει προσωπικά να πάρει από ένα σεμινάριο.

ΜΑΝΩΛΗΣ: “Πάντα κοιτάμε τις προτάσεις τους και προσαρμοζόμαστε κατά κάποιον τρόπο, για την επόμενη χρονιά δηλαδή”.

ΒΛΑΣΣΗΣ: “Ναι, ναι, υπάρχουν προτάσεις, αλλά οι προτάσεις είναι λίγες. Εκεί που θα έπρεπε να είναι πέντε γραμμούλες, είναι μία”.

ΛΟΥΚΑΣ: “Εμένα δεν μου λέει τίποτε αυτό. Γιατί εξαρτάται τι έχει ο καθένας με το μυαλό του. Πολλοί έρχονται απλά για να ‘ρθουν είτε για τη βεβαίωση είτε για να κάνουν εκδρομή και αυτοί το θέλουν για τον δικό τους λόγο”.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα, που αφορά στην ανίχνευση της εταιρικότητας σε όλες τις πτυχές των προσφερόμενων επιμορφωτικών δράσεων των ΚΕΠΕΑ για εκπαιδευτικούς, αξίζει να σημειώσουμε και κάποιες αναφορές για περιστασιακές συνεργασίες μεταξύ Κέντρων στο πλαίσιο της συνδιοργάνωσης σεμιναρίων. Για το είδος των συνεργασιών αυτών θα γίνει λόγος σε επόμενη ενότητα.

4.4.1.2. Συνεργασία με τους/τις Υπευθύνους Σχολικών Δραστηριοτήτων

Ως βασικός παράγοντας για τη διασύνδεση και τη διαμεσολάβηση μεταξύ εκπαιδευτικών και ΚΕΠΕΑ θεωρούνται αναμφισβήτητα οι ΥΣΔ. Δυστυχώς, διαπιστώνεται η παντελής έλλειψη συνεργασίας μεταξύ Κέντρων και ΥΣΔ, καθώς στις περισσότερες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης στην Ήπειρο δεν υπάρχουν ΥΣΔ. Οι θέσεις αυτές, όπως άλλωστε και των Προϊσταμένων και μελών των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ, δεν έχουν προκηρυχθεί από το 2011 και οι υπηρετούντες σε αυτές τις θέσεις είτε έχουν συνταξιοδοτηθεί είτε έχουν αναλάβει κάποια άλλη θέση ευθύνης, χωρίς να αντικατασταθούν. Τον ρόλο τους, σε ό,τι έχει σχέση με το διοικητικό σκέλος (συγκέντρωση προγραμμάτων, αιτήσεων, πρωτοκόλληση κ.ά.) έχει αναλάβει κάποιος,-α υπάλληλος της οικείας Διεύθυνσης, χωρίς βέβαια να έχει την ικανότητα και, κυρίως, τη δικαιοδοσία για περαιτέρω ουσιαστική προσφορά υποστήριξης των δράσεων των εκπαιδευτικών και των σχολείων.

Ακόμη, όμως, και με τους λίγους εναπομείναντες ΥΣΔ η συνεργασία περιορίζεται σε καθαρά τυπικά - γραφειοκρατικά ζητήματα, όπως η αποστολή αιτήσεων για τα προγράμματα των ΚΕΠΕΑ και, στην καλύτερη περίπτωση, στην αμοιβαία ενημέρωση κατά την περίοδο του προγραμματισμού. Αρκετά, δε, μέλη των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ δηλώνουν άγνοια για την ύπαρξή τους.

ΔΗΜΗΤΡΑ : “Καμία επαφή. Η επαφή μας είναι μόνο κατά την περίοδο της σύνταξης του προγραμματισμού”.

ΜΑΝΩΛΗΣ: “Σαν συνεργασία, όχι κάτι ιδιαίτερο. Απλώς όταν έρχεται η εποχή για το δήλωμα των σχολείων, απλώς έχουμε έτσι ... δεν, δεν, δεν ... έχει ατονήσει”.

ΝΙΚΟΣ: “Τώρα, δεν ξέρω, υπάρχουν; [γέλια και απορία]. Δεν ξέρω, αν υπάρχουν. Δηλαδή, από όταν έφυγε, ειδικά να σου πω για [...] που ξέρω τον [...], δεν ξέρω αν μπήκε άλλος. Κι αν υπάρχει, εγώ δεν το έχω καταλάβει. Και όλα τα παιδιά, όλοι οι συνάδελφοι έρχονται σε συνεννόηση με μας για τα προγράμματα. Δεν υπάρχει ενδιαμέσος, νομίζω, κάποιος υπεύθυνος”.

ΧΑΡΗΣ: “Προσπαθώ τώρα να θυμηθώ πού είναι, ποιος είναι [γέλια]. Δεν θυμάμαι καθόλου. Αν είναι κάποια περίπτωση, πέρσι θυμάμαι με τον Νομό Λευκάδας ήταν η συγκέντρωση αιτήσεων από εκεί. Τίποτε άλλο, δεν έχουμε κάτι άλλο δηλαδή”.

Συνήθως καθαρά τυπική και γραφειοκρατική σχέση μεταξύ ΚΕΠΕΑ και ΥΣΔ αναπτύσσεται και στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων των Κέντρων στα οποία συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, κυρίως, των νομών εμβλείας τους, όπου, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις οι ΥΣΔ αναλαμβάνουν να επιλέξουν τους συμμετέχοντες,-ουσες σε αυτές. Πολλές φορές, δε, ακόμη κι αυτός ο ρόλος παρακάμπτεται. Σπάνια υπάρχει κάποια αναφορά για περαιτέρω ουσιαστική συνεργασία για την υλοποίηση κάποιου σεμιναρίου, η οποία, όποτε και αν υπάρχει, περιορίζεται σε κάποια εισήγηση εκ μέρους των ΥΣΔ.

4.4.1.3. Συνεργασία με άλλα ΚΕΠΕΑ

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, το Υπουργείο, κατά καιρούς, προσπάθησε να θεσμοθετήσει διάφορα όργανα, όπως τα ΤΔΚΠΕ παλαιότερα και τα ΣΕΚΠΕ έως σχετικά πρόσφατα, προκειμένου να προωθήσει τη διαπεριφερειακότητα μεταξύ των ΚΕΠΕΑ, ώστε να συντονίζονται οι δράσεις τους και να ευνοούνται οι μεταξύ τους συμπράξεις. Σε αυτή την ενότητα θα παραθέσουμε ευρήματα της έρευνας προκειμένου να ανιχνεύσουμε το είδος της συνεργασίας που έχει αναπτυχθεί κατ’ αρχήν μεταξύ των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου, αλλά και μεταξύ αυτών και άλλων ΚΕΠΕΑ στην επικράτεια.

4.4.1.3.1. Συνεργασία μεταξύ των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου

Τα μέλη των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρουν κάποιες περιστασιακές παλιότερες κοινές προσπάθειες συνεργασίας, κυρίως στο πλαίσιο διά ζώσης σεμιναρίων, προκειμένου να μοιράζονται τα έξοδά τους, αλλά και διαδικτυακών κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Κοινή διαπίστωση, πλέον, είναι ότι στην παρούσα φάση δεν υπάρχει καμία ουσιαστική επαφή και αυτό αποδίδεται από τους περισσότερους,-ες στην υποχρηματοδότηση και στην απουσία του μεταξύ τους συντονισμού. Σε άλλες περιπτώσεις

διαπιστώνεται αρνητική χροιά στις αναφορές για τις σχέσεις μεταξύ κάποιων ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου, ενώ από κάποιους,-ες ως μόνη μορφή συνεργασίας χαρακτηρίζεται η αμοιβαία περιστασιακή επικοινωνία.

- **Ανυπαρξία συνεργασίας**

Η υποχρηματοδότηση αποτελεί, όπως κατά κόρον διατυπώνεται σε κάθε πτυχή της λειτουργίας των Κέντρων, ανασταλτικό παράγοντα για την υλοποίηση κοινών δράσεων, όπως τα σεμινάρια, αλλά και για την πραγματοποίηση των απαραίτητων μετακινήσεων των μελών των ΠΟ από την έδρα του ενός ΚΕΠΕΑ προς τις έδρες των άλλων. Οι μετακινήσεις αυτές θεωρούνται απαραίτητες για την περίπτωση που απαιτηθεί μία από κοινού προγραμματική ή απολογιστική συνάντηση, όπως γινόταν παλιότερα με πρωτοβουλία του Συντονιστικού ΚΠΕ στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς με τη συμμετοχή και των ΥΣΔ.

ΜΑΝΩΛΗΣ: “Όχι, όχι, όχι, όχι! Παλιότερα κάναμε κάποια σεμινάρια με συνεργασίες, με άλλα ΚΠΕ. Κάναμε αρκετά, και πηγαίναμε κι ερχότανε, αλλά αυτά μετά το κόψιμο της χρηματοδότησης, δεν μπορούν να γίνουν”.

ΣΟΦΙΑ: “Και το χρηματικό παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο. Δηλαδή, οι συνεργασίες για να κάνεις κάποια πράγματα, οι οικονομικοί πόροι είναι απαραίτητοι. Ειδικά και στα ΚΠΕ που έχουν μια απόσταση μεταξύ τους, αν θέλουμε να κάνουμε μια συνεργασία, δεν θα πάμε, γιατί αυτά είναι χρήματα από την τσέπη μας. Μπορεί να υπάρχει διάθεση, αλλά να τελματώνει εκεί”.

Η απουσία του συντονισμού των δράσεών τους αναπόφευκτα οδηγεί σε παράλληλες πορείες και στην εσωστρέφεια των Κέντρων που επικεντρώνονται, και συνάμα περιορίζονται, στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα σχολεία.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Ακολουθεί ο καθένας τον δρόμο του. Και αυτό είναι πολύ λυπηρό”.

Ο θεσμός του Συντονιστικού ΚΕΠΕΑ δεν υφίσταται στην πράξη, παρόλο που δεν έχει καταργηθεί επίσημα. Από τις δηλώσεις των μελών των ΠΟ των Κέντρων διαφαίνεται ότι υπάρχει μια γενική απαξίωση του θεσμού, όχι μόνο από το Υπουργείο αλλά και από τους ίδιους,-ες. Σε κάποιες, δε, περιπτώσεις υπάρχει πλήρης άγνοια για την ύπαρξη ενός τέτοιου “οργάνου”.

ΚΙΜΩΝ: “Δεν βλέπω να υπάρχει διαπεριφερειακότητα, όχι, όχι. Ο ρόλος του συντονιστικού είναι μηδενικός εδώ και 7 - 8 χρόνια. Γιατί πλέον το κάθε ΚΠΕ έχει μια αυτονομία στη δράση, έχει δικά του προγράμματα. Μετά δεν είναι και υποχρεωτική η κατάσταση”.

ΣΟΦΙΑ: “ΚΕΠΕΑ συντονιστικό; [απορία]. Πού είναι αυτό; Δηλαδή, υπάρχει συντονιστικό κέντρο; Συντονίζει τα υπόλοιπα ΚΠΕ; Συγγνώμη τώρα, αλλά αυτό δεν το ήξερα [γέλια αμηχανίας].

Στη συζήτηση για την πρόβλεψη στον νέο νόμο ενός Επόπτη Ποιότητας στον ρόλο του διαπεριφερειακού συντονιστή υπάρχουν κάποιες, καταρχήν, θετικές απόψεις που επισημαίνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός στελέχους, ανώτερου στην ιεραρχία, που να έχει βαρύνουσα σημασία ο λόγος του και να γίνεται απόλυτα σεβαστός από τα μέλη των ΠΟ όλων των ΚΕΠΕΑ. Από άλλους, -ες υπάρχει σκεπτικισμός για το αν αυτό το στέλεχος θα έχει βαθιά γνώση του προορισμού και της λειτουργίας των ΚΕΠΕΑ, ώστε να σταθεί ουσιαστικός αρωγός της προσπάθειας αναβάθμισής τους, χωρίς να περιορίζεται στον ρόλο της αφ’ υψηλού εποπτείας και αξιολόγησης. Υπάρχουν, βέβαια, και αυτοί,-ες που κρατούν στάση αναμονής αναφέροντας ότι θα κριθεί στην πράξη και εκ του αποτελέσματος.

ΝΤΙΝΟΣ: “Άμα είναι δραστήριος όλα μετράνε και βοηθάνε πιστεύω. Αρκεί να υπάρχει καλή συνεργασία με τους υπευθύνους με τους προϊσταμένους, πώς τους λένε τώρα. Αλλά νομίζω αυτό θα πρέπει να γίνει τώρα με επαφή, όχι τηλεφωνικά και τέτοια. Πιστεύω προς το καλύτερο θα πάει, γιατί γενικά και εμείς σαν Έλληνες πρέπει να έχουμε έναν από πάνω, έτσι πιστεύω. Θέλουμε τον Γερμανό μας όλοι [γέλια].

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Ο Επόπτης εάν δεν έχει εμπειρία προηγούμενη σε περιβαλλοντικά θέματα, νομίζω ότι θα δυσκολευτεί πάρα πολύ. Και δεν θα μπορεί να είναι αντικειμενικός στην αξιολόγηση. Θεωρώ ότι θα πρέπει να είναι πολύ ενημερωμένος, να είναι σχετικός. Αλλά εντάξει ένας άνθρωπος, πολλά καρπούζια σε μία μασχάλη ...”.

ΒΛΑΣΣΗΣ: “Αυτά θα τα δούμε, είναι σχέδια. Αυτό θα το δούμε στην πορεία”.

• **Αρνητικές σχέσεις**

Σε κάποιες περιπτώσεις - λίγες, αλλά δυστυχώς όχι αμελητέες – αναφέρονται αρνητικές διαστάσεις στις σχέσεις μεταξύ κάποιων ΚΕΠΕΑ που έχουν τις ρίζες τους σε μια άτυπη ανταγωνιστικότητα, η οποία έχει αναπτυχθεί στο πέρασμα των χρόνων και σε κακές προηγούμενες εμπειρίες συνεργασιών. Η όποια αντιπαλότητα αναφέρεται, αποδίδεται από κάποιους,-ες στην ανωριμότητα συγκεκριμένων μελών ΠΟ άλλου ΚΕΠΕΑ, στην αλλαγή του Συντονιστικού Κέντρου και στην ύπαρξη δύο ΚΕΠΕΑ στον ίδιο νομό, που, κατά την άποψή τους, προκαλεί απαξιωτική συμπεριφορά.

ΣΟΦΙΑ: “Δεν θέλω να πω ότι τα άλλα ΚΠΕ δεν κάνουνε πράγματα, όχι. Αλλά με ένα ΚΠΕ που ακούγεται πάρα πολύ, μπορεί οι υπόλοιποι να μην θέλουνε να μούνε στη σύγκριση. Υποκειμενικό, αλλά μπορεί να είναι και αυτό τώρα, ένας λόγος”.

ΛΟΥΚΑΣ: “Επειδή δεν συμμετείχα, δεν μπορώ να σου πω. Καταρχήν δεν καλέστηκα. Και δεύτερον θα το σκεφτόμουν, αν θα συμμετείχα. Από δύο συνεργασίες που είχαμε κάνει σαν ΚΠΕ, από τη μία έχω μια αρνητική εικόνα και η άλλη ήταν από μέτρια μέχρι καλή.

Το πρόβλημα το εντοπίζω στην υπευθυνότητα των παιδαγωγικών ομάδων, για να μην το θέσω προσωπικά”.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Συγκεκριμένα, εμένα μου έχουνε πει... Υπεύθυνος άλλου ΚΕΠΕΑ μου είπε ότι δεν υπάρχει λόγος να υφίσταται το δικό σας. Καλύτερα να κλείσει [γέλια]”.

- **Αμοιβαία τυπική επικοινωνία**

Στην καλύτερη περίπτωση, η μορφή της συνεργασίας μεταξύ κάποιων Υπευθύνων και μελών των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ εκφράζεται ως αμοιβαία επικοινωνία για τυπικούς λόγους. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε θετική κατεύθυνση κινείται η έναρξη ενός διαλόγου στο πλαίσιο πρωτοβουλίας της ΠΕΔΙΕΚ Ηπείρου, ώστε τον Ιούνιο του 2024 να γίνει μια από κοινού εκδήλωση για την Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος στην έδρα της ΠΕΔΙΕΚ. Το γεγονός ότι η πρωτοβουλία αυτή αναφέρθηκε από όλους και όλες στις συνεντεύξεις τους, καταδεικνύει και μια τάση για την προσπάθεια επανεκκίνησης κοινών δράσεων μεταξύ των ΚΕΠΕΑ, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι από μόνη της μία δράση - η οποία, μάλιστα, απορρίφθηκε αρχικά από κάποιον ως αντίδραση στη γενικότερη απαξίωση των Κέντρων από την Περιφέρεια και το Υπουργείο – μπορεί να χαρακτηρίσει και την γενικότερη μορφή των συνεργασιών μεταξύ των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Τελευταία είπαμε να κάνουμε κάτι, αλλά ένας εκ των κέντρων είπε : «και γιατί να το κάνουμε, αφού το Υπουργείο δεν μας νοιάζεται, και μας απαξιώνει και δεν υπάρχει λόγος». Εμείς αντιτάξαμε σε αυτό ότι είναι μία ευκαιρία να μαζευτούμε και να πούμε τα προβλήματά μας κι αν υπάρχει τρόπος να βρούμε μία λύση. Και μέσα σε αυτά τα πλαίσια να δούμε αν αυτή η δράση θα μπορούσε να είναι ένας τρόπος για να λύσουμε κάποια προβλήματα, μέσα από τη δημοσιοποίηση”.

4.4.1.3.2. Συνεργασία με ΚΕΠΕΑ πέραν της Ηπείρου

Η όποια μορφή της συνεργασίας μεταξύ των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου και άλλων Κέντρων στην Ελλάδα αναφέρεται κυρίως σε σχέση με τα ΘΔΠΕ και, δευτερευόντως ως διαδικτυακή επικοινωνία (forum).

4.4.1.3.2.1. Συνεργασία των ΚΕΠΕΑ στο πλαίσιο των Θεματικών Δικτύων

Σε ό,τι αφορά στη συνεργασία των ΚΕΠΕΑ στο πλαίσιο των δικτύων επισημαίνονται, σε γενικές γραμμές, τα όσα είχαν αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα σε σχέση με τη συνεργασία ΚΕΠΕΑ και σχολείων που συμμετέχουν σε αυτά. Επιγραμματικά και για να μην επαναλαμβάνονται οι ίδιες επισημάνσεις, αναφέρονται είτε η ανυπαρξία συνεργασίας μεταξύ των ΚΕΠΕΑ για οικονομικούς λόγους που λειτουργούν ανασταλτικά στην υλοποίηση των διά ζώσης σεμιναρίων, είτε ο περιορισμός στην αμοιβαία ανταλλαγή προβληματισμών

μεταξύ κάποιων Υπευθύνων. Αξιοσημείωτες είναι αναφορές Υπευθύνων ότι στο πλαίσιο των ΘΔΠΕ κάποια ΚΕΠΕΑ που έχουν αναλάβει τον συντονισμό τους λειτουργούν μη συνεργατικά.

ΛΟΥΚΑΣ: “Δεν είσαι και πολύ στο ρώτημα, να το πούμε έτσι. Δεν γίνεται μέσω οθόνης να λυθούν τα προβλήματα. Χωρίς άμεση επαφή ... δεν μπορεί να γίνει έτσι. Δηλαδή η πορεία τους είναι φθίνουσα και χωρίς οικονομική στήριξη δεν μπορεί να βελτιωθεί η κατάσταση”.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Πολύ μικρή επαφή. Κυρίως για το αν θα κάνουμε αίτηση, για να μας ενημερώσει ότι ανέβασε κάποιο υλικό στην ιστοσελίδα, στα πλαίσια του δικτύου, αλλά ως εκεί. Δεν υπάρχει κάποιου άλλου είδους συνεργασία”.

4.4.1.3.2.2. Διαδικτυακή συνεργασία των ΚΕΠΕΑ

Τέλος υπάρχουν κάποιες μεμονωμένες αναφορές για τη λειτουργία ενός forum, όπου υπάρχει μια είδους επικοινωνία μεταξύ των μελών των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ πανελλαδικά, στο πλαίσιο ανταλλαγής προβληματισμών και προσπαθειών να συντονίσουν κάποιου είδους κινητοποίηση, που κατά καιρούς παίρνει τη μορφή υπομνημάτων προς το Υπουργείο.

Με την αναφορά αυτή κλείνει μια μεγάλη ενότητα στην οποία παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας που έχουν σχέση με την έκφραση της εταιρικότητας μεταξύ των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου και της κοινότητας των εκπαιδευτικών.

4.4.2. Η συνεργασία με την ευρύτερη τοπική κοινότητα

Σε ό,τι αφορά την παρούσα ενότητα, η έννοια της κοινότητας συνδέεται κυρίως με τον χωρικό προσδιορισμό και παραπέμπει στη συνύπαρξη ατόμων, ομάδων και φορέων που ζουν σε έναν τόπο σε μια δεδομένη χρονική στιγμή (Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2012: 3). Τα αποτελέσματα της έρευνας στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται σε σχέση με την τοπική κοινωνία, με τους ΟΤΑ και με ΦΔΠΠ. Επιπλέον γίνεται μια κριτική αποτίμηση των συνεργασιών των ΚΕΠΕΑ με την κοινότητα και καταθέτονται οι προτάσεις τους για την ουσιαστική ανάπτυξη συνεργασιών.

4.4.2.1. Συμβολή των ΚΕΠΕΑ στις τοπικές κοινότητες

Κάνοντας μια αποτίμηση της προσφοράς των ΚΕΠΕΑ στην τοπική κοινωνία, τα μέλη των ΠΟ των Κέντρων εστιάζουν στη συζήτηση σχετικά με την ενδυνάμωση της τοπικής οικονομίας, στην άρση του αισθήματος απομόνωσης των απομακρυσμένων περιοχών και στη διαφήμιση της ευρύτερης περιοχής στην οποία δραστηριοποιούνται.

- **Οικονομική ενίσχυση της τοπικής κοινωνίας**

Σε σχέση με το αν τα ΚΕΠΕΑ προσφέρουν στην τοπική οικονομία της περιοχής τους, καταγράφονται ποικίλες και αντικρουόμενες αναφορές από τα μέλη τους. Υπάρχουν αυτοί και αυτές που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές,-τριες και οι συνοδοί εκπαιδευτικοί που επισκέπτονται τα Κέντρα, στο περιθώριο των δράσεών τους, ενισχύουν οικονομικά τα μικρά εμπορικά και τα καταστήματα εστίασης, όπως μίνι μάρκετ, καφετέριες, ψησταριές, εστιατόρια κ.ά., ιδίως στα πολυήμερα προγράμματα.

ΜΑΝΩΛΗΣ: “Σαν αντίκτυπο στην κοινότητα, οικονομικό, αμέσως αμέσως. Να φανταστείς τώρα σχολείο που έρχεται με 30 παιδιά, 50 παιδιά, 100 παιδιά, ανάλογα με τις ομάδες, προσφέρουν ζωή, μία αναταραχή μέσα στην πόλη. Θα αφήσουν ένα ποσό. Κάνοντας ένα σεμινάριο και έχοντας κόσμο από αλλού θα κοιμηθούν, θα φάνε, θα διασκεδάσουν. Οικονομικό είναι το πρώτο και μετά, φαντάσου τώρα, πώς πολλαπλασιάζεται. Φέρνεις 100 άτομα; Αυτά τα άτομα κάποια στιγμή θα γίνουν 200”.

Άλλοι και άλλες πάλι δεν θεωρούν ότι οι επισκέψεις των μαθητικών ομάδων και των εκπαιδευτικών είναι ικανές να τονώσουν την τοπική οικονομία μιας περιοχής, από τη στιγμή κιόλας που έχουν περιοριστεί οι διανυκτερεύσεις και τα πολυήμερα σεμινάρια είναι σπάνια. Επιπλέον, οι όποιες αγορές αναλώσιμων από τα ΚΕΠΕΑ (είδη καθαριότητας, γραφική ύλη κ.ά.) γίνονται πλέον από κεντρικούς προμηθευτές, αφαιρώντας τη δυνατότητα από μικρές τοπικές επιχειρήσεις να επωφεληθούν οικονομικά.

ΦΙΛΙΩ: “Τώρα ο οικονομικός αντίκτυπος που υπάρχει δεν είναι και πολύ μεγάλος. Εντάξει, είναι κάτι, αλλά δεν είναι ότι το κέντρο περιβαλλοντικής θα στηρίξει την οικονομία της περιοχής”.

ΧΑΡΗΣ: “Αυτό έσβησε τα τελευταία χρόνια, μαχαίρι. Ακόμη και τα χαρτιά υγείας, χίλια δυο πράγματα, χλωρίνες και τα λοιπά έρχονται από την Αθήνα. Αυτό μας φέρνει και σε αρνητική θέση και με την κοινωνία. Σου λένε αυτός από πού παίρνει το χαρτί υγείας;”

Τέλος υπάρχουν και εκείνοι,-ες που θεωρούν ότι οι μόνοι που επωφελούνται οικονομικά από την ύπαρξη των ΚΕΠΕΑ είναι ελάχιστες επιχειρήσεις, όπως ξενοδοχεία και κάποια καταστήματα εστίασης, και συνεπώς δεν μπορούν κάποιες τέτοιες μεμονωμένες περιπτώσεις να επηρεάζουν τους δείκτες οικονομικής ανάπτυξης μιας περιοχής, λόγω της ύπαρξης των Κέντρων.

ΧΑΡΗΣ: “Είναι τόσο μηδαμικά αυτά τα οικονομικά οφέλη που δεν πρέπει να μπαίνουν καθόλου στη λογική της παραγωγικότητας του ΚΠΕ. Αυτοί που θα ωφεληθούν είναι 3,4,5 άτομα το πολύ. Είτε θα είναι ξενοδοχείο, είτε θα είναι εστίαση, είτε θα είναι, ξέρω γω, πρατήριο. Τώρα όλοι οι άλλοι δεν παίρνουν οικονομικά κάτι ιδιαίτερο”.

- **Άρση του συναισθήματος ανασφάλειας/απομόνωσης**

Στις περιπτώσεις απομακρυσμένων, δυσπρόσιτων και παραμεθόριων περιοχών, οι εκπαιδευτικοί των ΚΕΠΕΑ θεωρούν ότι τα Κέντρα συμβάλλουν στην τόνωση του ηθικού των κατοίκων τους που καθημερινά βιώνουν ανασφάλεια και απομόνωση. Η παρουσία των μελών των ΠΟ, των μαθητικών ομάδων και των συνοδών εκπαιδευτικών που κυκλοφορούν σε δρόμους και καλντερίμια των οικισμών, χαροποιούν τους κατοίκους τους, καθώς δίνουν μια διαφορετική νότα στην καθημερινότητά τους.

ΦΙΛΙΩ: “Δηλαδή υπάρχει αυτή η ανανέωση. Είναι σαν μία ανάσα πνοής. Το να βλέπουν οι ίδιοι οι κάτοικοι να περνάνε άνθρωποι από κει, νέοι άνθρωποι να μένουνε ή να θέλουν να ξανάρθουνε, από πολλά μέρη της Ελλάδας και από μακρινά μέρη της Ελλάδας. Ακόμη δηλαδή που τους δίνουν την αίσθηση ότι δεν είμαστε ξεχασμένοι”.

- **Προβολή της περιοχής**

Κοινή διαπίστωση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι ότι οι δράσεις των ΚΕΠΕΑ είναι μια έμμεση διαφήμιση της ευρύτερης περιοχής, ενώ τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι επιμορφωτικές δράσεις που υλοποιούνται σε χώρους πολιτισμικής και περιβαλλοντικής αναφοράς, όπως παραδοσιακοί οικισμοί, μνημεία, αρχαιολογικοί χώροι, μουσεία, προστατευόμενες περιοχές (δρυμοί, γεωπάρκα, τοπία ιδιαίτερου φυσικού κάλλους κ.ά.) συμβάλλουν στην αύξηση των δεικτών επισκεψιμότητάς τους.

ΚΙΜΩΝ: “Δηλαδή, πιστεύω ότι η επισκεψιμότητα του ΚΠΕ έχει επηρεάσει σε έναν βαθμό και την εικόνα που έχουν τα μνημεία, γιατί μιλάμε τώρα για χιλιάδες μαθητές που πάνε εκεί”.

ΝΤΙΝΟΣ: “Πάμε για παράδειγμα σε παραδοσιακούς οικισμούς και γνωρίζουνε κάτι που δεν έχουνε ξαναδεί, τα αξιοθέατα του τόπου εκεί τοπικά, τουριστικά. Εντάξει, πιστεύω ότι αναδεικνύουμε και πράγματα που δεν τα ξέρουν ούτε οι ντόπιοι και όχι μόνο αυτοί που έρχονται εκτός νομού. Έτσι νομίζω, αυτό είναι, δεν υπάρχει καλύτερη προβολή”.

Παράλληλα θεωρούν ότι ενισχύεται έμμεσα ο τουρισμός της περιοχής, καθώς μαθητές, -τριες και εκπαιδευτικοί γίνονται, μέσω των εμπειριών που αποκόμισαν, “πρεσβευτές” που, μέσα από την αφήγηση εμπειριών και την επίδειξη των φωτογραφιών και βίντεο, αλλά και από τις αναρτήσεις τους σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, διαφημίζουν τα μέρη που επισκέφθηκαν σε μέλη της οικογένειάς τους και σε φίλους, -ες. Επιπλέον πιστεύουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό θα επιστρέψει σύντομα με την οικογένειά του για τουρισμό, ενώ γενικότερα υπολογίζουν τα παιδιά ως δυνάμει ενήλικες επισκέπτες.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Δηλαδή θα φύγουν οι μαθητές, θα πουν πώς πέρασαν και τι είδαν στους γονείς και οι γονείς θα ρθουν με φίλους. Κι οι μαθητές θα είναι οι ενήλικες επισκέπτες. Και θα υπάρχει, έτσι, ένας κύκλος δηλαδή”.

4.4.2.2. Η συμβολή των τοπικών κοινοτήτων στα ΚΕΠΕΑ

Αντιστρέφοντας τους όρους της παραπάνω συζήτησης τα μέλη των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ αναφέρθηκαν αυτή τη φορά στην προσφορά της τοπικής κοινότητας στα Κέντρα και πιο συγκεκριμένα στην προσφορά της τοπικής αυτοδιοίκησης και της τοπικής κοινωνίας.

4.4.2.2.1. Σχέση με την τοπική αυτοδιοίκηση

Υπάρχουν διφορούμενες απόψεις σχετικά με το αν η τοπική αυτοδιοίκηση, δηλαδή οι Δήμοι, προσφέρουν στα ΚΕΠΕΑ της περιοχής τους. Στις περιπτώσεις δημοτικών αρχών που δείχνουν ενδιαφέρον για τα Κέντρα, όπως είναι φυσικό, καταγράφονται θετικές απόψεις των ερωτώμενων. Παραχωρούνται χώροι όχι μόνο για τη στέγαση των Κέντρων, αλλά και για τη φιλοξενία εκδηλώσεων (π.χ. Πνευματικά Κέντρα) και καλύπτονται λειτουργικές ανάγκες που σχετίζονται με την καθαριότητα, με την κάλυψη εξόδων θέρμανσης, λογαριασμών ρεύματος, τηλεφώνου, αλλά και τη συντήρηση εξοπλισμού (φωτοτυπικά, εκτυπωτές κ.ά.). Σε κάποιες περιπτώσεις οι Δήμοι συμβάλλουν οικονομικά προκειμένου να καλυφθεί μέρος των εξόδων επιμορφωτικών δράσεων, ενώ υπάρχει και μία αναφορά για τη δέσμευση νεοεκλεγέντα Δημάρχου για τη δρομολόγηση διαδικασιών αναβάθμισης του ΚΕΠΕΑ της έδρας του Δήμου.

ΜΑΝΩΛΗΣ: “Κοίταξε ... προσφέρει από την έννοια ότι συντηρεί τα ΚΠΕ. Θέρμανση, καθαριότητα. Τα προσφέρει αυτά, δεν μπορώ να πω”.

ΔΩΡΑ: “Μας βοήθησε τις προάλλες για το σεμινάριο. Και ό,τι άλλο χρειαστούμε σε δράσεις ο Δήμος είναι δίπλα μας”.

Στον αντίποδα υπάρχουν αρνητικές απόψεις για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι Δήμοι κάποια ΚΕΠΕΑ της έδρας τους. Τούς καταλογίζεται αδιαφορία ή/και άγνοια για το έργο των Κέντρων και αθέτηση των όρων των ιδρυτικών συμβάσεων που έχουν συναφθεί από τους ίδιους τους Δημάρχους ή προκατόχους τους με το Υπουργείο, ακόμη και των πιο βασικών, όπως η καθαριότητα. Άλλες φορές τα ΚΕΠΕΑ αγνοούνται και παρακάμπτονται σε σχέση με εκδηλώσεις και δράσεις των Δήμων που σχετίζεται άμεσα με το αντικείμενό τους. Τα μέλη των ΚΕΠΕΑ θεωρούν ότι η στάση αυτή οφείλεται στην έλλειψη οράματος των συγκεκριμένων δημοτικών αρχών για την περιοχή τους, γεγονός που τους απογοητεύει και έχει ως συνέπεια την απόσυρση από οποιαδήποτε διεκδίκηση.

ΛΟΥΚΑΣ : “Πρώτα να ξεκινήσουμε από τις δημοτικές αρχές. Δεν έχουν καταλάβει ποιος είναι ο ρόλος τους (των ΚΕΠΕΑ) και δεν θέλουν. Πολλές δημοτικές αρχές μπορεί να μην ξέρουν τι έχουν υπογράψει και μετά, επειδή δημιουργήθηκαν κάποιες υποχρεώσεις από την υπογραφή, είτε γιατί δεν θέλαν, είτε γιατί δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις, δεν είχαν καμία ιδιαίτερη επαφή ... Ίσως να φταίμε και εμείς που δεν τους το έχουμε δώσει να το καταλάβουν. Μάλλον υπήρχε η προσπάθεια και από τις προηγούμενες παιδαγωγικές ομάδες και από την τωρινή. Αλλά κάποια στιγμή λες, τι γίνεται, φτάνει, δεν μπορώ άλλο”.

4.4.2.2.2. Σχέση με τους πολίτες

Με τους απλούς πολίτες δεν προκύπτει από τις συνεντεύξεις ότι υπάρχει κάποιου είδους συνεργασία, οποιασδήποτε μορφής. Από τις λιγοστές αναφορές που γίνονται γι αυτούς προκύπτει ότι αναγνωρίζεται το έργο που προσφέρουν τα ΚΕΠΕΑ στην περιοχή τους, ιδίως στις περιπτώσεις απομακρυσμένων και παραμεθόριων Κέντρων, όπως προαναφέρθηκε, και αυτό από μόνο του είναι μια θετική ενίσχυση που προσφέρει ηθική ικανοποίηση στα μέλη τους.

ΦΙΛΙΩ: “Οι ντόπιοι έχουν καλή γνώμη για το κέντρο περιβαλλοντικής. Μετά από τόσα χρόνια λειτουργίας το έχουν επισκεφτεί και το έχουν ξαναεπισκεφθεί πάρα πολλές φορές και το γνωρίζουν. Το θεωρούν κομμάτι της περιοχής τους πλέον”.

4.4.2.2.3. Σχέση με επιχειρήσεις, συλλόγους, συνεταιρισμούς, ιδιώτες

Και στην περίπτωση αυτή οι απόψεις κάποιων από τους ερωτώμενους,-ες διίστανται αναφορικά με την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ ΚΕΠΕΑ και διαφόρων επαγγελματικών ομάδων, συλλογικοτήτων ή ιδιωτών.

Στις θετικές αναφορές συμπεριλαμβάνονται περιπτώσεις τοπικών επιχειρηματιών εστίασης, αλλά και συνεταιρισμών οι οποίοι κατά καιρούς συνεισφέρουν για την κάλυψη της διατροφής και διαμονής των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων των ΚΕΠΕΑ. Κυρίως, όμως, αναφέρονται περιπτώσεις ιδιωτών και φορέων που υποδέχονται ανιδιοτελώς στους χώρους ευθύνης, εργασίας ή δημιουργίας τους μαθητικές ομάδες και εκπαιδευτικούς, προκειμένου να κάνουν ξεναγήσεις ή επίδειξη του έργου τους ή μιας διαδικασίας. Σε άλλη περίπτωση αναφέρεται ότι κάποιοι χώροι από αυτούς είναι στη διάθεση των ΚΕΠΕΑ προκειμένου να υλοποιήσουν τμήμα των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Συγκεκριμένα σε ένα σεμινάριο που κάναμε για τους εκπαιδευτικούς με μεγάλη χαρά μας έκαναν τα γεύματα δωρεάν και μάλιστα με το σκεπτικό όχι μόνο να παίρνουμε, αλλά να δίνουμε κιόλας”.

ΝΙΚΟΣ: “Ο άνθρωπος είναι πρόθυμος να εξηγήσει τα παιδιά πώς λειτουργεί το ένα και πώς λειτουργεί το άλλο και να τους δείξει και να τουςβάλει μέσα”.

ΒΛΑΣΣΗΣ: “Υπάρχουν εκεί πέρα ειδικοί υπάλληλοι, οι οποίοι μας τα εξηγούν”.

Δεν λείπουν, βέβαια, και οι αρνητικές αναφορές για επαγγελματικές ομάδες (π.χ. ξενοδόχοι) που, όταν θεωρούν ότι θίγονται τα συμφέροντά τους, διαμαρτύρονται για τις πρακτικές των ΚΕΠΕΑ στον Δήμο. Η στάση αυτή εκλαμβάνεται από κάποιους εκπαιδευτικούς των Κέντρων ως ένδειξη αχαριστίας εκ μέρους των επιχειρηματιών που στο παρελθόν, όταν υπήρχε μεγάλη χρηματοδότηση, είχαν πολλαπλά οικονομικά οφέλη από την κινητικότητα. Η απογοήτευση που νιώθουν για την κατάσταση η οποία διαμορφώνεται εκφράζεται και ως δηλωμένη απόσυρση ενδιαφέροντος από κάθε είδους συνεργασία του Κέντρου τους με την τοπική κοινότητα.

ΚΙΜΩΝ: Αλλά δεν .. είναι δύσκολοι σαν κοινότητα.

ΘΩΜΑΣ : Δεν υπήρξε σκέψη να βρεθείτε, να καθίσετε όλοι μαζί οι φορείς που ασχολείστε, να συζητήσετε;

ΚΙΜΩΝ: Όχι, όχι ποτέ. Ίσα ίσα, εμείς κάναμε κάποιες ημερίδες για να τους ξυπνήσουμε. Αυτοί, τίποτε, κανείς.

Τέλος, σε μία περίπτωση εκφράζεται σκεπτικισμός για τις σχέσεις μεταξύ ΚΕΠΕΑ και διαφόρων επαγγελματικών ομάδων καταλογίζοντας ιδιοτέλεια και επιφανειακότητα στις μεταξύ τους σχέσεις.

ΛΟΥΚΑΣ: “Κι αυτοί δείχνουν ενδιαφέρον μόνο και μόνο επειδή έχουν κάποιο συμφέρον”.

4.4.2.2.4. Σχέση με Φορείς Διαχείρισης Προστατευόμενων Περιοχών

Ιδιαίτερη αναφορά έγινε από τα μέλη των ΚΕΠΕΑ στις σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ των Κέντρων και φορέων ή συλλόγων που έχουν παρεμφερές αντικείμενο με αυτά, όπως οι Φορείς Διαχείρισης Προστατευόμενων Περιοχών των οποίων τμήματα της περιοχής δικαιοδοσίας τους συμπίπτουν με τα πεδία δράσης των ΚΕΠΕΑ. Όπως και σε περιπτώσεις που προαναφέρθηκαν, έτσι και στην περίπτωση των ΦΔΠΠ οι αναφορές των ερωτώμενων για τις σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί με αυτούς ποικίλουν.

Στην περίπτωση ενός ΚΕΠΕΑ δεν αναφέρονται επαφές τα τελευταία χρόνια με ΦΔΠΠ ή με άλλους φορείς που έχουν παραπλήσιο αντικείμενο, παρά μόνο μία επίσκεψη εκπροσώπου ενός περιβαλλοντικού συλλόγου από γειτονική περιοχή στο Κέντρο, προκειμένου να

διερευνηθεί το ενδεχόμενο παρεμβάσεων σε περιβάλλοντα χώρο εκτός ΚΕΠΕΑ, πρωτοβουλία που μέχρι στιγμής έχει μείνει σε επίπεδο συζήτησης.

ΝΙΚΟΣ: “Για τον Φορέα Διαχείρισης μόνο έχω ακούσει. Τώρα όσον αφορά άλλες πρωτοβουλίες, ήρθε κάποια στιγμή ένας ο οποίος εκπροσωπούσε έναν σύλλογο και ζήτησε εδώ να κάνουν διάφορες δραστηριότητες και να καθαρίσουν και τον χώρο εδώ, αλλά εμείς ...δεν έγκειται στην αρμοδιότητα τη δικιά μας. Δηλαδή εμείς δεν μπορούμε να δώσουμε άδεια να γίνει κάποια παρέμβαση”.

Σε άλλες περιοχές φαίνεται να υπάρχει θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των ΚΕΠΕΑ και των φορέων αυτών, άλλοτε μεγαλύτερη κι άλλοτε μικρότερη, ανάλογα με το είδος της συνεργασίας. Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΚΕΠΕΑ, αναφέρονται περιπτώσεις όπου οι φορείς παρέχουν, μέσω των εμπειρογνομόνων τους, εξειδικευμένες πληροφορίες και τεχνογνωσία στα μέλη των ΠΟ των Κέντρων, υποδεικνύουν διαδρομές που αξιοποιούνται ως περιβαλλοντικά μονοπάτια κι επιμορφώνουν σχετικά τα μέλη των ΠΟ των συνεργαζόμενων ΚΕΠΕΑ. Άλλες φορές δέχονται στις εγκαταστάσεις τους (π.χ. περίπτερα ενημέρωσης) μαθητικές ομάδες στο πλαίσιο προγραμμάτων των ΚΕΠΕΑ. Σε μία περίπτωση τέθηκε στη διάθεση ενός ΚΕΠΕΑ ολοκληρωμένο πακέτο εκπαιδευτικού υλικού για τις ανάγκες υλοποίησης παρεμφερούς προγράμματος.

ΚΙΜΩΝ: “Αλλά είναι καλό που μας έκαναν μια επιμόρφωση, δημιούργησαν εκπαιδευτικό υλικό ... και βιωματικές δράσεις και όλα αυτά ... είχαμε μια καλή συνεργασία. Θεωρώ ότι είναι η καλύτερη συνεργασία που έχουμε κάνει με Φορέα που σχετίζεται με την περιοχή”.

Σε άλλες περιπτώσεις η συνεργασία μεταξύ ΚΕΠΕΑ και φορέων γίνεται στο πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων για εκπαιδευτικούς. Στις περισσότερες περιπτώσεις κάποιοι εκπρόσωποι των φορέων καλούνται από τα ΚΕΠΕΑ σε σεμινάρια – εργαστήρια ως εισηγητές στο θεωρητικό μέρος και ως ερμηνευτές πεδίου στο βιωματικό. Στην περίπτωση ενός ΚΕΠΕΑ ο συνεργαζόμενος ΦΔ συνεισφέρει όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και οικονομικά για την κάλυψη εξόδων των σεμιναρίων του. Στο πλαίσιο της εν λόγω συνεργασίας αναφέρονται επίσης και ευκαιριακές δράσεις, όπως δενδροφυτεύσεις, καθαρισμοί περιοχών κ.ά. με τη συμμετοχή μαθητικών ομάδων και της τοπικής κοινωνίας.

ΧΑΡΗΣ: “Όλα αυτά τα χρόνια από το ξεκίνημα και τα τελευταία, ειδικά, χρόνια που δεν έχουμε άλλο οικονομικό στήριγμα, είναι ο μεγαλύτερος συνεργάτης μας. Και σε επιστημονικό επίπεδο, γιατί απαρτίζεται μέσα από περιβαλλοντολόγους, φυσικούς, δασικούς και τα λοιπά που βοηθάνε σε πολλά πράγματα. Αλλά και σε άλλες δραστηριότητες, όπως στη γιορτή των πουλιών που θα περάσουμε μαζί με μας πόσα παιδιά”.

Ως θετική εξέλιξη, αναφορικά με τη συνεργασία ενός ΚΕΠΕΑ με ΦΔ της περιοχής ευθύνης του, αναφέρεται η μεταξύ τους προσέγγιση το τελευταίο διάστημα αίροντας κάποιες επιφυλάξεις του παρελθόντος. Στην περίπτωση αυτή, έγινε από κοινού μια προσπάθεια και κατατέθηκε πρόταση συμμετοχής των μελών του ΚΕΠΕΑ και του ΦΔ σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα κινητικότητας προκειμένου να επιμορφωθούν σαν μία ομάδα, ώστε στη συνέχεια να γίνει διάχυση της δράσης, μέσω των προγραμμάτων τους, προς όφελος των μαθητικών ομάδων και των εκπαιδευτικών που επισκέπτονται την περιοχή. Η κοινή αυτή δράση φαίνεται ότι ανοίγει, έστω και αργά, νέες προοπτικές ουσιαστικών συμπράξεων.

ΔΩΡΑ: “Στην αρχή πίστευα ότι είναι ίσως κάτι που το βλέπουν ανταγωνιστικά. Ότι, αν ενισχυθεί ο ένας φορέας, θα μπορούσε να μειωθεί η δυναμική του άλλου”.

ΣΟΦΙΑ: “Αυτή τη συνεργασία δεν την είχαμε στο μυαλό μας. Εκεί που ο ένας υποστήριζε τον άλλον στα σεμινάρια, λέμε, ας το πάμε ένα βήμα παραπέρα. Και αυτό βρέθηκε μπροστά μας, αυτό κάναμε. Αυτό που βλέπω εγώ είναι ότι είμαστε δύο φορείς που κοινός μας στόχος είναι το περιβάλλον. Σίγουρα υπάρχουν τρόποι για κοινές δράσεις και πιστεύω θα το βρούμε αυτό”.

Τέλος, υπάρχει και μία περίπτωση αρνητικής στάσης απέναντι σε συγκεκριμένο ΦΔ, όπου καταλογίζονται από μέλη ενός ΚΕΠΕΑ αδιαφορία, ανευθυνότητα και κακώς εννοούμενη δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία στο προσωπικό και τα στελέχη του φορέα. Εκτός από τους λόγους αυτούς, για τη μη ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ τους, επικαλούνται λόγους θεσμικής δυσκαμψίας, ενώ διατυπώνουν και την άποψη ότι οι ΦΔ δεν είναι αρμόδιοι για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, πολύ δε μάλλον όταν αυτά γίνονται από άτομα που δεν έχουν σχέση με την εκπαίδευση.

ΜΑΝΩΛΗΣ: “Δεν ξέρω τώρα το νομικό τους πλαίσιο, με τι είναι επιφορτισμένοι. Αλλά έχουνε μπει λίγο και στα μονοπάτια τα δικά μας αυτοί, τώρα με σχολεία κι αυτά. Ίσως επειδή είναι επιχορηγούμενα προγράμματα; Ίσως προσπαθούν να βάλουν και το παιδαγωγικό στοιχείο; δεν ξέρω ... αλλά, άλλο το ΚΠΕ κι άλλο ο Φορέας ... τώρα τα παιδιά που δουλεύουν εκεί δεν ... τους ενδιαφέρει να πάνε να κάνουν το ωράριο τους και να φύγουν”.

4.4.2.3. Συνολική αποτίμηση συνεργασίας ΚΕΠΕΑ με την τοπική κοινότητα

Το τελευταίο μέρος της συζήτησης με τα μέλη των ΚΕΠΕΑ εστίασε στην αποτίμηση των συνεργασιών τους με την κοινότητα, σε μια προσπάθεια να ανιχνεύσουμε τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τις ωφέλειες που μπορεί να προκύψουν από αυτές, τους ανασταλτικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μεταξύ τους προσέγγιση, αλλά και τις προτάσεις τους για την ευδοκίμηση ουσιαστικής ανάπτυξης συνεργασιών.

4.4.2.3.1. Ωφέλειες

Οι εκπαιδευτικοί των ΚΕΠΕΑ, που έχουν θετική εμπειρία από τις σχέσεις τους με την κοινότητα, επισημαίνουν ως ωφέλειες που προκύπτουν από τις συνεργασίες κυρίως την αλληλοϋποστήριξη και τη συμπληρωματικότητα σε υλικούς και κυρίως σε άυλους πόρους, όπως οι γνώσεις και οι ικανότητες. Για παράδειγμα, οι εμπειρογνώμονες ενός ΦΔΠΠ μπορούν να προσφέρουν εξειδικευμένες γνώσεις, ενώ τα μέλη των ΚΕΠΕΑ μεθόδους παιδαγωγικής αξιοποίησης των γνώσεων αυτών.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Πιο πολύ είναι ότι αν χρειαστείς κάποια βοήθεια, υπάρχει και δίνεται χωρίς δεύτερη σκέψη. Νιώθεις ασφάλεια. Έχεις κάπου να ακουμπήσεις. Μπορείς να εξελιχθείς”.

ΦΙΛΙΩ: “Οι Φορείς για παράδειγμα έχουν άτομα και στελέχη που έχουν εξειδικευμένες γνώσεις. Θα μπορούσαν σίγουρα να προσφέρουν σε μας που είμαστε εκπαιδευτικοί και η γνώση μας είναι πολύ πιο συγκεκριμένη. Θα μπορούσαμε να έχουμε ένα πρόγραμμα με πολύ καλύτερη ενημέρωση. Κι εμείς αντίστοιχα να προσφέρουμε την παιδαγωγική μας προσέγγιση”.

Σε άλλες περιπτώσεις, ανάμεσα στις ωφέλειες καταγράφεται η εκατέρωθεν ενδυνάμωση των ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών, όπως η αύξηση της επισκεψιμότητας και η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου. Η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενός Κέντρου σε συνεργασία με ένα μουσείο ή μια προστατευόμενη περιοχή, πέρα από την προσέλκυση μεγάλου αριθμού μαθητών,-τριών και εκπαιδευτικών, λειτουργεί και στην κατεύθυνση της αμφίδρομης ποιοτικής εξέλιξης του έργου των ΚΕΠΕΑ και των συνεργαζόμενων φορέων.

ΣΟΦΙΑ: “Και είναι κέρδος και για τη μία και για την άλλη πλευρά. Μεγάλη επισκεψιμότητα, που δεν σημαίνει ότι δεν θα την είχε και χωρίς τα ΚΠΕ. Αλλά σίγουρα υπάρχει η διαφήμιση ο ενθουσιασμός, η μεταφορά του τι είδαμε, τι κάναμε, πώς συνδυάσαμε ένα σταθερό και ψυχρό ίσως έκθεμα ή μνημείο και του δώσαμε ζωή και συνέχεια”.

Παράλληλα το κοινό πεδίο δράσης αναδεικνύεται περαιτέρω, προς όφελος της περιοχής και της ευρύτερης κοινότητας, γεγονός που συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση και την παρακίνηση για την ανάληψη δράσεων προστασίας του.

ΜΙΧΑΛΗΣ: “Είναι ευκαιρία να γνωρίσουν τα παιδιά και εν μέσω των παιδιών να γνωρίσουν και οι μεγάλοι. Ειδικά περιοχές στις οποίες δεν βγαίνει κόσμος. Θα μπορούσε με αυτό τον τρόπο να αναγνωριστεί και να αναδειχθεί κι έτσι να προστατευτεί κιόλας”.

Όλα τα παραπάνω έχουν άμεσο θετικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική κοινότητα, ο οποίος εκφράζεται με την αύξηση του ενδιαφέροντος όχι μόνο για τη συμμετοχή σχολικών μονάδων στις δράσεις των ΚΕΠΕΑ, αλλά και για την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων και σχεδίων δράσεων και, κυρίως, για την ανάληψη πρωτοβουλιών.

ΣΟΦΙΑ: “Και ο ένας έχει να κερδίσει από τον άλλον. Και αυτό φαίνεται πάρα πολύ και μετά έχει αντίκτυπο στο έργο μας που αυτό είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί. Μετά, προκύπτουν νέα πράγματα, έχει και πρακτική εφαρμογή. Και αυτή είναι η ουσία, γιατί αυτό το νόημα έχει η συνεργασία. Δεν την κάνουμε, επειδή είναι ωραία. Κάνουμε τη συνεργασία, γιατί αυτό μπορεί να αλλάξει κάποια πράγματα”.

4.4.2.3.2. Αγκυλώσεις

Στις αγκυλώσεις που επισημαίνονται για την ανάπτυξη ευρύτερων συνεργασιών με την κοινότητα κυριαρχούν οι αναφορές για υποχρηματοδότηση και υποστελέχωση των ΚΕΠΕΑ. Η έλλειψη προσωπικού συνεπάγεται και έλλειψη χρόνου, προκειμένου κάποια μέλη των Κέντρων να ασχολούνται και με τις συνεργασίες, παράλληλα με την υποδοχή των μαθητικών ομάδων στις επισκέψεις των οποίων εστιάζουν περισσότερο τα Κέντρα.

ΦΙΛΙΩ: “Η χρηματοδότησή μας είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας, πέρα από την υποστελέχωση. Δεν μπορούμε να λειτουργήσουμε όπως παλιότερα, να κάνουμε τις δράσεις που θέλουμε, εκτός από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, δηλαδή, που εστιάζουμε αποκλειστικά”.

Η ανάγκη για την αποτύπωση των ποσοτικών δεικτών μέσω της υποδοχής όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητικών ομάδων δημιουργεί ανταγωνιστικότητα που με τη σειρά της προκαλεί εγωιστικές συμπεριφορές και σε κάποιες περιπτώσεις υποτίμηση των εταίρων.

ΔΗΜΗΤΡΑ: “Σίγουρα όμως υπάρχει ανταγωνισμός. Σε σχέση με τα άλλα ΚΕΠΕΑ, οι άνθρωποι, δηλαδή, που στελεχώνουν, το έμφυχο υλικό παίζει τον πρωτεύοντα ρόλο. Οι νοοτροπίες. Μπαίνει μπροστά ο εγωισμός, μπαίνει αρκετές φορές”.

Τέλος ως κύριο εμπόδιο για την ανάπτυξη συνεργειών αναφέρονται από κάποιους,-ες η πολυδιάσπαση αρμοδιοτήτων και η μη ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας, κυρίως από την πλευρά των ΟΤΑ που αδιαφορούν.

ΝΙΚΟΣ: “Εγώ, κατά πρώτον, θεωρώ ότι σημαντικό ρόλο στην αξιοποίηση οποιασδήποτε περιοχής, και οτιδήποτε γίνει σε μία ευρύτερη περιοχή δηλαδή, παίζει η Τοπική Αυτοδιοίκηση. Αυτή μπορεί να κινεί τα νήματα, να ευαισθητοποιήσει όλους τους πολίτες. Αρκεί να το θέλει. Όχι μόνο να το θέλει, αλλά και να το ψάξει. Μήπως δεν θέλουν, όμως;”

4.4.2.3.3. Προτάσεις για την ευδοκίμηση ουσιαστικής ανάπτυξης συνεργασιών

Όλα τα μέλη των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ, ανεξαιρέτως, αναγνωρίζουν τη σημασία που έχουν οι συνεργασίες στην κατεύθυνση της αειφορίας και καταθέτουν τις προτάσεις τους για την υπέρβαση των εμποδίων που οδηγούν τους δυνητικούς εταίρους σε παράλληλες πορείες.

Ως βασική προϋπόθεση αναφέρεται η αλλαγή νοοτροπίας με κύριο όχημα τον συγκαταβατισμό, τον σεβασμό στη διαφορετική οπτική και τη δεκτικότητα στην καινοτομία.

ΜΑΝΩΛΗΣ: “Περισσότερη συνεργασία και περισσότερος συγκαταβατισμός. Δηλαδή σε σέβομαι, το ακούω αυτό που μου λες, επειδή δεν το ξέρω. Δεν το ξέρω και σε ευχαριστώ που μου το είπες. Μπαίνει μπροστά ο εγωισμός πολλές φορές”.

Καθώς διαπιστώνεται πολυδιάσπαση αρμοδιοτήτων και παράλληλες πορείες, ο συντονισμός των κοινών δράσεων κρίνεται απαραίτητος, κάτι που μπορεί να προκύψει είτε μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλίας κάποιου εταίρου είτε μέσα από τη θεσμοθέτηση ενός συντονιστικού οργάνου.

ΦΙΛΙΩ: “Δηλαδή, μάλλον το πρώτο βήμα είναι να γίνει. Δηλαδή, αν πας και γνωρίσεις τον άνθρωπο που είναι στον άλλο φορέα, στην άλλη υπηρεσία, δεν νομίζω να υπάρχει θέμα”.

ΚΙΜΩΝ: “Ένας φορέας χρειάζεται. Ένας φορέας να είναι για όλα. Να μην υπάρχει διάσπαση αρμοδιοτήτων”.

Η επένδυση στην εκπαίδευση αναφέρεται από όλους τους εκπαιδευτικούς των ΚΕΠΕΑ ως βασική προϋπόθεση για την αλλαγή προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης συνεργασιών. Ξεκινώντας από τα ίδια τα Κέντρα, θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση την στήριξή τους από την πολιτεία με την παροχή οικονομικών πόρων, ενίσχυση του εκπαιδευτικού δυναμικού τους και παράλληλη επιστημονική καθοδήγηση.

ΔΩΡΑ: “Εκτός από την οικονομική ενίσχυση και τη στελέχωση, ίσως κάποιοι, όχι να μας πιέσουνε, να μας δώσουν κίνητρα και να καταλάβουμε γιατί θα έπρεπε να είμαστε πιο δεκτικοί σε συνεργασίες. Δεν υπάρχει ενημέρωση ότι μπορούμε και με αυτόν τον τρόπο να προχωρήσουμε”.

Για τα μέλη των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας θα πρέπει να ξεκινά από τα σχολεία, ώστε οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να μαθαίνουν να συνεργάζονται και να εκπαιδεύονται μέσα από συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, κάτι που προϋποθέτει την ενίσχυση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής καθημερινότητας.

ΣΟΦΙΑ: “Γενικότερα όμως οι συνεργασίες δεν είναι στην κουλτούρα μας πολύ. Αλλά αυτό τώρα ακούγεται πάρα πολύ και νομίζω ότι θα αλλάξουμε. Δηλαδή αυτό πρέπει να το περάσουμε και στους μαθητές μέσα από την περιβαλλοντική και τον τρόπο που τους διδάσκουμε. Ότι δεν είμαστε στο εγώ, είμαστε στο εμείς και πρώτα πρέπει να αλλάξουμε τον εαυτό μας για να αλλάξει ο κόσμος”.

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, αλλά και το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας αξίζει να αναφερθεί και η επισήμανση ενός ερωτώμενου ότι μόνο εάν γίνει απαίτηση της κοινωνίας μπορούν να ευδοκιμήσουν οι συνεργασίες.

ΛΟΥΚΑΣ: “Καταρχήν για να αλλάξουν όλα αυτά, πρέπει να λειτουργήσει η κοινωνία και η κοινωνία πρέπει να πιέσει και τα Κέντρα και τους Δήμους ώστε να υπάρξει η συνεργασία που χρειάζεται ... Τίποτε. Εγώ πιστεύω ότι μόνο μέσω της κοινωνίας θα αλλάξουν τα πράγματα. Με μεμονωμένους ανθρώπους, με μεμονωμένα άτομα, όσο καλοί ηγέτες και να είναι ή όσο καλές γνώσεις και να έχουν, δεν μπορούν να τραβήξουν”.

5. Συζήτηση και συμπεράσματα

Στο πλαίσιο του μαθήματος “Σχεδιασμός Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης” του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών “Επιστήμες του Περιβάλλοντος και Εκπαίδευση για την Αειφορία”, αναδείχθηκαν πτυχές του αντικειμένου που, ενώ θεωρούνται θεμελιώδεις, συχνά μένουν στο περιθώριο των ερευνών που πραγματεύονται ζητήματα της ΕΠΑ. Μία από αυτές είναι η θεματική της εταιρικότητας, στην οποία συμπυκνώνονται με συγκεκριμένο και ρεαλιστικό τρόπο οι έννοιες της συνεργασίας, της συλλογικότητας και της διαμοιρασμένης ευθύνης, που αποτελούν δομικά συστατικά κάθε διαδικασίας μάθησης και σχεδίου δράσης που βασίζονται στη συμμετοχικότητα και τη δημοκρατία (Φλογαΐτη, 2011α: 191).

Η πολυετής προσωπική επαγγελματική ενασχόληση του ερευνητή – συγγραφέα αυτής της εργασίας - μέσα από θέσεις ευθύνης που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τα Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (πρώην ΚΠΕ), μάς οδήγησε στην ιδέα να διερευνήσουμε όψεις της εταιρικότητας στον τρόπο λειτουργίας των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου, όπως αυτές αποτυπώνονται: α. ως ικανότητα συλλογικής δράσης των Υπευθύνων και των μελών των παιδαγωγικών τους ομάδων και β. ως πρακτική στις σχέσεις εντός και εκτός των Κέντρων. Προκειμένου να απαντήσουμε στο ερευνητικό μας ερώτημα διεξάγαμε ποσοτική έρευνα για τον πρώτο άξονά του και ποιοτική για τον δεύτερο με τη χρήση ερωτηματολογίου και ημιδομημένων συνεντεύξεων, αντίστοιχα.

Στην έρευνα συμμετείχαν δώδεκα εκπαιδευτικοί που ανά τρεις υπηρετούσαν στα τέσσερα εν λειτουργία ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2023 – 2024. Πρόκειται για άτομα τα οποία στην πλειονότητά τους υπηρετούν πολλά χρόνια στα Κέντρα και καθοριστικός παράγοντας γι’ αυτό φαίνεται να είναι η συλλογικότητα και το πνεύμα συνεργασίας που κυριαρχεί στις σχέσεις μεταξύ των μελών των ΠΟ εντός των Κέντρων, όπως θα αναδειχθεί και στη συνέχεια. Το φαινόμενο της πολυετούς προϋπηρεσίας στα ΚΕΠΕΑ εξηγείται, εν μέρει, από τις παλινωδίες των εκάστοτε ηγεσιών του Υπουργείου που από το 2011 δεν έχει ουσιαστικά προκηρύξει τη στελέχωση των ΚΕΠΕΑ πανελλαδικά¹ δίνοντας από το 2015 και εξής ετήσιες παρατάσεις στις θητείες των υπηρετούντων σε αυτά,

¹ Εξαίρεση αποτελεί η προκήρυξη του Μαΐου του 2019 (αριθμ. 79826/Δ7/21.05.2019 εγκύκλιος) η οποία, όμως, δεν οδήγησε στην ανανέωση της στελέχωσης των τότε ΚΕΑ, καθώς τον Αύγουστο του ίδιου έτους και πριν ολοκληρωθούν οι διαδικασίες ανακλήθηκε (αριθμ. 123632/Δ7/01.08.2019 εγκύκλιος).

με αποτέλεσμα να μην παρέχεται η δυνατότητα ανανέωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού των Κέντρων. Από την άλλη, τα κίνητρα που τους οδήγησαν στην απόφαση να υπηρετήσουν σε ΚΕΠΕΑ αποδεικνύονται πολύ ισχυρά. Παρά το γεγονός ότι σε κάποιες περιπτώσεις το αρχικό δέλεαρ ήταν η ικανοποίηση εκπαιδευτικών, υπηρεσιακών και οικογενειακών αναγκών ή σκοπών, η αγάπη για το αντικείμενο της ΠΕ, που προέκυψε μέσα από τις καθοριστικές εμπειρίες ζωής τους και από τις ανησυχίες τους για τα σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, διαδραμάτισε τον καθοριστικότερο ρόλο στην επιλογή τους να παραμείνουν στη θέση τους. Ορισμένοι άλλοι, -ες συνάδελφοί τους αποχώρησαν είτε από κόπωση είτε για να αναλάβουν θέσεις ευθύνης. Ο ρόλος των καθοριστικών εμπειριών ζωής, θετικών και αρνητικών, στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθησίας εκ μέρους μελών ΠΟ των ΚΕΠΕΑ επισημαίνεται και στην έρευνα της Πετρενίτη (2007). Οι παράγοντες αυτοί, παράλληλα, τους δημιουργούν και την ανάγκη να μεταδώσουν στους μαθητές,-τριες την ευαισθησία τους για την προστασία του περιβάλλοντος μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στα Κέντρα τους. Η παράμετρος αυτή επιβεβαιώνεται από την Μαυρίδου (2019) σε έρευνά της με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών της ΔΠΕ Πρέβεζας που αναλαμβάνουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Η σύνδεση της στοχοθεσίας των Κέντρων με την ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών,-τριών, μέσω της επαφής τους με τη φύση κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων, εξηγείται σε έναν βαθμό και από την κυριαρχία της περιβαλλοντικής διάστασης της αειφορίας στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, σε σχέση με την έννοια. Η αειφορία ταυτίζεται σε μεγάλο ποσοστό με τη διαχείριση και ορθή χρήση των φυσικών πόρων, κάτι που παραπέμπει, μάλλον ασυνείδητα, στην υιοθέτησή μιας ήπιας μορφής αειφορίας (Φλογαΐτη, 2001α). Τα συμπεράσματα αυτά ταυτίζονται σχεδόν απόλυτα με την έρευνα των Δασκολιά και Λιαράκου (2012) για τις αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών σε σχέση με την έννοια της αειφορίας. Τέλος, από τις αναφορές των περισσότερων, συμπεραίνουμε ότι οι κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις δεν καταλαμβάνουν τόσο σημαντική θέση στους προβληματισμούς τους σε σχέση με την αειφορία, ενώ, αντίθετα τονίζεται η σημασία του μετασχηματισμού της ατομικής νοοτροπίας και συμπεριφοράς, εύρημα το οποίο έρχεται,

κατά μία έννοια, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα του ποσοτικού μέρους της έρευνας σχετικά με την ικανότητα ανάληψης συλλογικής δράσης.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε με βάση τμήμα του εργαλείου του *ευρωπαϊκού πλαισίου ικανοτήτων βιωσιμότητας GreenComp* (Bianchi, et al., 2022) προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου κατά δήλωσή τους :

1. γνωρίζουν σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό τα βασικά ενδιαφερόμενα μέρη στην κοινότητά τους που σχετίζονται με την αειφορία, πώς να επικοινωνούν και πώς να συνεργάζονται μαζί τους, ώστε να δημιουργούν κοινά οράματα για έναν πιο δίκαιο κόσμο και την προώθηση της φύσης, έχοντας επίγνωση ότι οι βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξή τους είναι ο σεβασμός στη δημοκρατία, η συμπερίληψη, καθώς και η ενδυνάμωση ατόμων και συλλογικοτήτων προκειμένου να συμπράττουν μαζί τους,
2. σε επίπεδο δεξιοτήτων εμφανίζουν μεγάλο βαθμό δυνατοτήτων, ώστε να δημιουργούν ευκαιρίες, διαδικασίες και συμμαχίες για κοινές δράσεις σε τοπικό, τομεακό και περιφερειακό επίπεδο, με διαφανείς και συμπεριληπτικές διαδικασίες, οι οποίες στοχεύουν στην αντιμετώπιση ακόμη και δυσεπίλυτων προβλημάτων που σχετίζονται με την αειφορία, ενεργώντας συλλογικά και σύμφωνα με κοινά αφηγήματα, εκμεταλλευόμενοι τα πλεονεκτήματα όλων των εμπλεκομένων και
3. υιοθετούν σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό στάσεις όπως προθυμία, κίνητρα, επιθυμία και δέσμευση, ώστε να συνεισφέρουν στην κοινότητα και τη φύση αμφισβητώντας την υφιστάμενη κατάσταση, μέσα από συμπράξεις, κατά τη διάρκεια των οποίων δίνεται προτεραιότητα στα συμφέροντα της αειφορίας, στον στόχο της διαμόρφωσης ενός αειφόρου μέλλοντος για όλους.

Συνολικά, σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις τους, συμπεραίνουμε ότι τα μέλη των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου αναπτύσσουν σε προσωπικό επίπεδο, σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό την ικανότητα ανάληψης συλλογικής δράσης, η οποία αναφέρεται ως μία από τις σημαντικότερες ικανότητες στον στόχο της αειφορίας από ερευνητές και διεθνείς οργανισμούς (Brundiers, et al., 2020· OECD, 2019· UNESCO, 2017· Wiek, et al., 2011).

Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί εν μέρει με τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης των συνεντεύξεων, καθώς, σε ό,τι αφορά τις σχέσεις εντός ΚΕΠΕΑ, στις περισσότερες περιπτώσεις η συνεργασία μεταξύ των μελών των ΠΟ των Κέντρων παίρνει τη μορφή

σύμπραξης και συλλογικής δράσης, ενώ ακόμη και στις περιπτώσεις που σε κάποιες δράσεις η συνεργασία έχει τη μορφή ανάθεσης καθηκόντων ή διαβούλευσης (Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2012), αυτή φαίνεται ότι γίνεται ως συνειδητή επιλογή όλων. Αντίθετα, αναφορικά με τις σχέσεις με την κοινότητα, είτε την εκπαιδευτική είτε με τη χωρική της έννοια, η συνεργασία περιορίζεται στις περισσότερες περιπτώσεις στην απλή ανταλλαγή πληροφοριών και πόρων, υλικών και άυλων, ενώ δεν λείπουν και αναφορές για σχέσεις με αρνητικό πρόσημο, όπως θα συζητηθεί πιο διεξοδικά στη συνέχεια.

Από την ανάλυση περιεχομένου των ημιδομημένων συνεντεύξεων σχετικά με το πώς εκφράζεται η εταιρικότητα ως πρακτική εντός των ΚΕΠΕΑ στον τρόπο λειτουργίας και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών των παιδαγωγικών τους ομάδων, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τα Κέντρα αναπτύσσουν υπεύθυνη ατομική και συλλογική δράση και διακατέχονται από αίσθημα ευθύνης και ομαδικό πνεύμα. Τα χαρακτηριστικά αυτά έχουν θετικό αντίκτυπο στη λειτουργία της ομάδας στην οποία φαίνεται ότι επικρατεί πολυφωνία, σεβασμός σε όλες τις απόψεις, αλληλεπίδραση και αλληλοσυμπληρωματικότητα. Κατά συνέπεια, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων χαρακτηρίζονται από τη δημοκρατικότητα, καθώς σε όλες τις πτυχές τους, όπως είναι ο προγραμματισμός, το είδος των δράσεων και η κατανομή αρμοδιοτήτων κυριαρχεί η συνεκτικότητα, η συλλογικότητα και η δημοκρατική συμμετοχή, ενώ κατά τη διάρκεια των δράσεων η ενημέρωση είναι διαρκής σε όλα τα επίπεδα.

Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με παλαιότερη αναφορά του Φαραγγιτάκη (2007) ότι σε *Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εμφανίζονται σοβαρότατα προβλήματα συνεργασίας των εκπαιδευτικών του ιδίου ΚΠΕ, με ομαδοποιήσεις και αλληλοϋποβολές, συγκλίνοντας, όμως, περισσότερο με τη Νομικού (2017), η οποία στην έρευνά της αναφέρει ότι η κουλτούρα συνεργασίας σε κάθε Κέντρο είναι διαφορετική. Η ίδια επισημαίνει ότι η συνοχή και η συμμετοχική λήψη αποφάσεων έχει αποδεδειγμένα επιδράσει θετικά στην ικανότητα των ΠΟ να υπερβαίνουν δυσκολίες και κρίσεις, κάτι που επιβεβαιώνεται στην περίπτωση των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου στην τωρινή συγκυρία. Σημαντικός επίσης παράγοντας σε αυτή την κατεύθυνση θεωρούμε ότι είναι η συμπεριφορά και η δημοκρατική άσκηση των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Υπευθύνων, εντός των ΚΕΠΕΑ και σε σχέση με τα μέλη των ΠΟ, ανεξάρτητα από τον συγκεντρωτισμό που χαρακτηρίζει το γραφειοκρατικό σκέλος του ρόλου τους. Επιπλέον, η*

αναγνώριση των πλεονεκτημάτων των συνεργατών τους και της σημασίας που έχει η ενδυνάμωσή τους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να εργάζονται από κοινού, αποδεικνύεται καταλυτική για τη λειτουργία τους. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά συνάδουν με τον συμμετοχικό τύπο ηγεσίας, στο επίκεντρο του οποίου βρίσκεται η προώθηση της ομαδικής – συνεργατικής λήψης αποφάσεων και σύμφωνα με τον Gronn (2000) συμβάλλει στο δέσιμο της ομάδας, ενώ δημιουργεί ένα νέο πρότυπο μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπου το δίπολο προϊστάμενος – υφιστάμενος τείνει να εξαλείφεται.

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας καταδεικνύεται ότι η συνεργασία μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και των ΚΕΠΕΑ παρουσιάζει χαμηλό βαθμό σχέσης και έντασης, χωρίς να φαίνεται να γίνονται περαιτέρω βήματα προς την οικοδόμηση μιας ουσιαστικότερης σχέσης που θα είχε αφετηρία τον συντονισμό των δράσεων τους.

Αναφορικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών που συνοδεύουν μαθητικές ομάδες στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΚΕΠΕΑ, διαπιστώνεται ότι η συνεργασία στις φάσεις πριν και μετά την επίσκεψη περιορίζεται, στην καλύτερη περίπτωση, στην αμοιβαία ενημέρωση και συμβουλευτική. Όπως αναφέρουν οι Lee, Stern, & Powell (2020: 989), αν και η σπουδαιότητα, τόσο της προετοιμασίας των επισκέψεων όσο και των δραστηριοτήτων που ακολουθούν στην τάξη μετά την επίσκεψη στο πεδίο, επισημαίνεται emphaticά στη διεθνή βιβλιογραφία (Farmer & Wott, 1995· Smith – Sebasto & Cavern, 2006· Stern, et al., 2008· Storkdiech, 2006), οι εκπαιδευτικοί δεν δίνουν τη δέουσα σημασία στα στάδια αυτά (Anderson, et al., 2006· Stern, et al., 2008), ενώ, ακόμη και στην περίπτωση που οι φορείς υποδοχής των μαθητικών ομάδων, όπως Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Μουσεία, παρέχουν υλικό, αυτό δεν αξιοποιείται (Philips, et al., 2007). Για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παραπλήσια ευρήματα εντοπίζουμε σε έρευνες για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, όπως της Γκουτζέρη (2017) και Καραουλάνη (2018).

Κατά τη διάρκεια των δράσεων των ΚΕΠΕΑ στο πεδίο, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων έχουν συνήθως ρόλο επιτήρησης και τήρησης της τάξης ή παθητικό ρόλο, ενώ σπανιότερα συμμετέχουν σε αυτές. Η συγκεκριμένη τυπολογία εντοπίζεται και σε διεθνείς έρευνες, όπως καταγράφεται από τους Tal & Steiner (2006). Οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης που υιοθετούνται στο πεδίο είναι κατά κύριο λόγο η ερμηνεία τοπίου και η ξενάγηση σε σταθμούς σε επιλεγμένες διαδρομές εντός περιοχών ή χώρων πολιτιστικής και

περιβαλλοντικής αναφοράς, όπου οι δυνατότητες για ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες είναι περιορισμένες στα μονοήμερα προγράμματα λόγω της πίεσης του χρόνου και του μεγάλου αριθμού των μαθητών,-τριων που συμμετέχουν. Αντίθετα στα πολυήμερα προγράμματα, τα οποία είναι πολύ λιγότερα πλέον, λόγω της αδυναμίας κάλυψης των εξόδων διαμονής και διατροφής των μαθητικών ομάδων, δίνεται η δυνατότητα για ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Τέτοιες είναι συνήθως ομαδικές κατασκευές και χειροτεχνίες, ενώ σπάνιες είναι οι αναφορές για τη χρήση φύλλων εργασίας, τα οποία, σύμφωνα με τους Behrendt & Franklin (2014: 240) έχουν αποτέλεσμα όταν συμπληρώνονται σε μικρές ομάδες εργασίας, μετά από συζήτηση και αλληλεπίδραση, και στοχεύουν στην ανάπτυξη συνδέσεων των εννοιών και της βιωμένης εμπειρίας των παιδιών στο πεδίο.

Λίγες επίσης είναι οι αναφορές για την υιοθέτηση τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση και παιχνιδιών ρόλων που κατατάσσονται στις μεθόδους για τις αξίες και στις παραστατικές μεθόδους (Φλογαΐτη, Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2021). Αυτές είναι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης που βρίσκουν εφαρμογή στο πρόσφορο πεδίο της ΕΠΑ, καθώς επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες και τις αξίες που θα τους καταστήσουν ενεργούς πολίτες μέσα από την εξάσκηση σε πρακτικές και διαδικασίες δημοκρατικής λήψης αποφάσεων. Καθώς, όμως, το ζητούμενο στην ΕΠΑ είναι οι συμμετοχικές μέθοδοι που εφαρμόζονται στα προγράμματα να αλληλεπιδρούν με την κοινότητα, η κριτική που ασκείται, γενικότερα, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί των ΚΕΠΕΑ διατηρούν επιφυλάξεις για την εμπλοκή των Κέντρων και των παιδιών σε διεκδικήσεις με στόχο την επίλυση τοπικών προβλημάτων, όπως διαπιστώνεται στην έρευνα του Σλαυκίδη (2011), με αποτέλεσμα οι δραστηριότητες αυτές να έχουν περισσότερο παιγνιώδη και ψυχαγωγικό χαρακτήρα.

Παρόμοιες πρακτικές υιοθετούνται και κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων των ΚΕΠΕΑ για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες πλέον είναι ελάχιστες, λόγω της υποχρηματοδότησης. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια, μετά την άρση των περιορισμών της πανδημίας, μόνο ένα ΚΕΠΕΑ στην Ήπειρο διενεργεί διά ζώσης επιμορφωτικές δράσεις, καθώς καταφέρνει και εξασφαλίζει χρηματοδότηση από φορείς της περιοχής του για την κάλυψη εξόδων διαμονής και διατροφής. Επιπλέον οι διαδικτυακές επιμορφώσεις απορρίπτονται ως ασύμβατες με τη φιλοσοφία της ΠΕ και όλοι

οι συμμετέχοντες,-ουσες στην έρευνα επισημαίνουν ότι η υποχρηματοδότηση στερεί από τα ΚΕΠΕΑ την ικανοποίηση της αναγκαιότητας για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η ανάγκη για την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από τα Κέντρα επισημαίνεται και στην έρευνα των Κατσακιώρη, κ.ά. (2008), όπου επιπλέον σημειώνεται ότι *οι εργαζόμενοι σε αυτά θα πρέπει να είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, κάτι που, άλλωστε, είναι δηλωμένη ανάγκη και των ίδιων. Μία άλλη παράμετρος που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι δεν διερευνώνται ουσιαστικά οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ΕΠΑ, παρά μόνο μέσα από ένα πεδίο στα φύλλα αξιολόγησης των σεμιναρίων.

Τα φύλλα αξιολόγησης χρησιμοποιούνται και στα πολυήμερα προγράμματα, αν και όχι τόσο συχνά. Τα μέλη των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ θεωρούν ως την καλύτερη επιβράβευση του έργου τους τις αντιδράσεις, λεκτικές και μη, των μαθητών,-τριών και των συνοδών εκπαιδευτικών στα προγράμματα. Ίδια ευρήματα συναντούμε και στην έρευνα των Κατσακιώρη, κ.ά. (2008) οι οποίες σημειώνουν ότι αυτού του είδους η αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση δε συνιστά επαρκές κριτήριο για ουσιαστική εκτίμηση της παιδαγωγικής αξίας ενός προφερόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος από κάποιο ΚΠΕ ούτε του ΚΠΕ στο σύνολό του.

Ανύπαρκτη σχεδόν είναι η συνεργασία μεταξύ των ΚΕΠΕΑ και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Ένας από τους λόγους που αναφέρονται για τη μη ύπαρξη συνεργασίας σε αυτές τις δράσεις είναι η απουσία των Υπευθύνων Σχολικών Δραστηριοτήτων από τις περισσότερες ΔΠΕ και ΔΔΕ της Ηπείρου, αλλά και σε όλη την επικράτεια. Η κρισιμότητα της συνεργασίας μεταξύ ΥΠΕ/ΥΣΔ και ΚΕΠΕΑ προς όφελος των σχολείων έχει επισημανθεί σε σχετικές έρευνες (Οικονομίδης, 2015· Φλογαΐτη, κ.ά., 2019). Η αλήθεια είναι ότι ναι μεν οι σημαντικές αυτές θέσεις είναι υποστελεχωμένες, αλλά και οι σχέσεις μεταξύ Κέντρων και ΥΣΔ δεν ήταν πάντα σχέσεις ουσιαστικής συνεργασίας. Σε κάποιες, δε, περιπτώσεις στο παρελθόν η σύγκρουση μεταξύ των δύο θεσμών ήταν ανοιχτή με εκατέρωθεν αναφορές στο Υπουργείο (Κατσακιώρη, κ.ά., 2008· Φαραγγιτάκης, 2007).

Η ίδια κατάσταση ισχύει και σε επίπεδο συνεργασίας στο πλαίσιο των ΘΔΠΕ. Εδώ ως κυριότεροι ανασταλτικοί παράγοντες θεωρούνται η υποστελέχωση και η μη ύπαρξη χρηματοδότησης που, σύμφωνα με τα μέλη των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ, αποτελεί βασική

προϋπόθεση για την υλοποίηση των διά ζώσης συναντήσεων και επιμορφώσεων των συμμετεχόντων στα Δίκτυα. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα των Διαμαντάκου, Λιαράκου και Κώστα (2015). Αν και, όπως επισημαίνεται από την ερευνητική αυτή ομάδα, τα πλεονεκτήματα του διαδικτύου ωφελούν την ανάπτυξη των ΘΔΠΕ, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί των ΚΕΠΕΑ απορρίπτουν για μία ακόμη φορά την εξ αποστάσεως δικτύωση ως ασύμβατη με την ΠΕ. Τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να αποδεχτούν εξ αποστάσεως προσεγγίσεις επικοινωνίας/συνεργασίας στη λειτουργία των δικτύων και τον περιορισμό της λειτουργίας αυτής σε τριήμερα σεμινάρια αναδεικνύει η έρευνα της Στυλιανού (2020), η οποία εντοπίζει την προβληματική στους στόχους που θέτει ο συντονιστικός φορέας (ΚΕΠΕΑ), τα εργαλεία που αξιοποιεί, το είδος, τον τρόπο προώθησης και ενίσχυσης της συνεργασίας ακόμη και μεταξύ των μαθητών,-τριών. Οι προβληματισμοί για την αποτελεσματικότητα των Δικτύων έχουν επισημανθεί και από παλαιότερες έρευνες, όπως της Τσαλίκη (2005) και των Κατσακιώρη, κ.ά. (2008). Τα παραπάνω ισχύουν και στις σχέσεις μεταξύ των ΚΕΠΕΑ που συμμετέχουν στα ΘΔΠΕ σε εθνικό επίπεδο.

Σε διαπεριφερειακό επίπεδο τα ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου φαίνεται πως ακολουθούν παράλληλες πορείες. Η υφιστάμενη κατάσταση της υποστελέχωσης και υποχρηματοδότησης οδηγεί στην εσωστρέφεια και τα Κέντρα περιορίζονται στην υποδοχή μαθητικών ομάδων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τους. Η μεγάλη ζήτηση που έχουν τα προγράμματα αυτά και η καλή φήμη των Κέντρων οδηγούν τα μέλη των ΠΟ τους σε έναν αγώνα δρόμου προκειμένου να καλύψουν τη ζήτηση των σχολείων, υπερβαίνοντας πολλές φορές τις δυνάμεις τους, χωρίς αυτό να τους επιβάλλεται. Το ασυνείδητο “κυνήγι” των δεικτών κάποιες φορές δημιουργεί ένα είδος άτυπου ανταγωνισμού, που, σε λίγες αλλά όχι αμελητέες περιπτώσεις, λαμβάνει αρνητική χροιά. Στην καλύτερη περίπτωση η συνεργασία μεταξύ τους έχει τη μορφή αμοιβαίας επικοινωνίας. Το Συντονιστικό Κέντρο δεν έχει ουσιαστικό ρόλο και ο θεσμός του ΣΕΕ Εκπαίδευσης για την Αειφορία έχει καταργηθεί.

Ουσιαστικά ο θεσμός αυτός ποτέ δεν λειτούργησε με βάση τις προβλέψεις του σχετικού νόμου. Οι διατάξεις του προέβλεπαν επιπλέον την κατάργηση των θέσεων των Υπευθύνων ΠΕ και Σχολικών Δραστηριοτήτων, το έργο των οποίων, ουσιαστικά, θα αναλάμβαναν τα ΚΕΑ με τους ΣΕΕ, οι οποίοι θεωρήθηκαν ξένο σώμα. Οι αντιδράσεις των Υπευθύνων ΠΕ και ΣΔ ήταν έντονες. Συνεπικουρούμενοι από τους/τις εκπαιδευτικούς των ΚΕΑ που, προφανώς,

δεν επιθυμούσαν εποπτεία, κατάφεραν να διατηρήσουν τις θέσεις τους, ακυρώνοντας στην πράξη τον ρόλο των ΣΕΕ Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Επιπρόσθετα δημιουργήθηκε σύγχυση για την άσκηση αρμοδιοτήτων, με αποτέλεσμα το παράδοξο του να συλλειτουργούν τρεις διαφορετικοί συντονιστικοί θεσμοί για την ΕΠΑ, χωρίς να συνεργάζονται μεταξύ τους. Κι όλα αυτά με την ευθύνη και υπό την πλήρη κάλυψη του Υπουργείου, το οποίο υπέκυψε στις συντεχνιακές πρακτικές ενός δυναμικού “λόμπι” που πάντα έβρισκε τρόπο να κινεί τα νήματα και να κατευθύνει ακόμη και το νομοθετικό περιεχόμενο διατάξεων για τα κριτήρια και τη μοριοδότηση των υποψηφίων για τις θέσεις αυτές. Δεν έλειψαν, ωστόσο, οι συνεργασίες μεταξύ των ΣΕΕ και των ΚΕΑ, διατηρώντας πάντα διακριτούς ρόλους.

Τέλος η μορφή συνεργασίας μεταξύ ΚΕΠΕΑ και της ευρύτερης (πέραν της εκπαιδευτικής) κοινότητας παρουσιάζει εξίσου χαμηλό βαθμό σχέσης και έντασης. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου, τα Κέντρα συνεισφέρουν πρωτίστως στη διαφήμιση της περιοχής και θέτουν βάσεις τουριστικής ανάπτυξης μέσα από την προβολή χώρων πολιτισμικής και περιβαλλοντικής αναφοράς που συμπεριλαμβάνουν στα προγράμματά τους. Η επισκεψιμότητα των ΚΕΠΕΑ συμβάλλει επίσης κατά κάποιον τρόπο στην οικονομική ενίσχυση τοπικών επιχειρήσεων, ενώ στην περίπτωση απομακρυσμένων και παραμεθόριων περιοχών αίρει το αίσθημα της απομόνωσης και της ανασφάλειας και δίνει ζωντάνια στους οικισμούς. Οι απόψεις αυτές ταυτίζονται με τις απόψεις συμμετεχόντων σε παλαιότερες έρευνες των Γιαννίρη (2012) και Pitoska & Lazarides (2013).

Αντίστροφα η προσφορά της κοινότητας προς τα ΚΕΠΕΑ συσχετίζεται από τους συμμετέχοντες,-ουσες στην έρευνα κυρίως με τον βαθμό ανταπόκρισης των Δήμων στην κάλυψη των αναγκών των Κέντρων. Στην καλύτερη περίπτωση οι Δήμοι καλύπτουν κάποια λειτουργικά έξοδα των ΚΕΠΕΑ ή συνεισφέρουν σποραδικά στην κάλυψη κάποιων αναγκών σε επιμορφωτικές δράσεις, χωρίς να υπάρχει περαιτέρω συνεργασία σε ζητήματα τοπικού ενδιαφέροντος. Ο Φαραγγιτάκης (2004: 2-3) ασκώντας κριτική στη στάση πολλών Δήμων απέναντι στα Κέντρα και στις αντιλήψεις τους περί συνεργασίας λέει χαρακτηριστικά: *“Έχουμε δει σε αρκετές επίσης περιπτώσεις δημάρχους να βλέπουν στην υπόθεση της λειτουργίας των ΚΠΕ μόνο το οικονομικό όφελος για την περιοχή (ξενοδοχεία, εστιατόρια, πρακτορεία κλπ.), λες και πρόκειται για μια μορφή εσωτερικού τουρισμού αντίστοιχη με*

εκείνη της Εργατικής Εστίας ή των ΚΑΠΗ. Συνεργασία με την Αυτοδιοίκηση δεν σημαίνει διεκπεραίωση τιμολογίων, ούτε απλή συμμετοχή στις εκδηλώσεις των ΚΠΕ. Σημαίνει συζήτηση και συναπόφαση για τη διαχείριση της πλαγιάς, του ρέματος, του ποταμού, της λίμνης. Συζήτηση και συναπόφαση για κυκλοφοριακές ρυθμίσεις, για δίκτυο ανακύκλωσης, για καμπάνιες εξοικονόμησης ενέργειας κ.ο.κ. Τότε, αρχίζοντας από το τοπικό επίπεδο δίνεις το παράδειγμα και εμπλέκεις τους πολίτες, τους νέους και περνάς απ’ τα λόγια στις πράξεις”.

Σε σχέση με άλλους φορείς στην κοινότητα με τους οποίους έχει αναπτυχθεί κάποιου είδους συνεργασία οι κυριότερες αναφορές είναι για τους Φορείς Διαχείρισης Προστατευόμενων Περιοχών. Η μορφή συνεργασίας, όταν αυτή υπάρχει, σε κάποιες περιπτώσεις εστιάζεται στην υποστήριξη των ΚΕΠΕΑ στα σεμινάρια με ομιλητές, στην παροχή έντυπου υλικού και εξειδικευμένων γνώσεων/κατευθύνσεων, ενώ σπανιότερα στην από κοινού διοργάνωση ευκαιριακών εκδηλώσεων με τη συμμετοχή μαθητικών ομάδων και της κοινότητας. Γενικότερα το άνοιγμα των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου στην κοινότητα είναι μικρό και τα ευρήματα της έρευνάς μας συγκλίνουν με τα ευρήματα αρκετών ερευνών που έχουν γίνει κατά καιρούς για τα ΚΠΕ στο παρελθόν (ΕΕΟGroup, 2009· Καζαντζίδου, 2014· Κατσακιώρη, κ.ά., 2008· Κοντάρης, 2004· Μεσσάρης, 2000· Νομικού, 2017· Τσαλίκη, 2005).

Παρά τη δεδηλωμένη αναγνώριση, εκ μέρους των εκπαιδευτικών των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου, των πολλαπλών ωφελειών που δυνητικά προκύπτουν από τις ουσιαστικές συνεργασίες με την κοινότητα, όπως έχει αναδειχθεί από πολλές μελέτες που αναφέρουν σχετικές καλές πρακτικές (Espinete & Zachariou, 2014· Gavrilakis & Triantafylli, 2023· Φλογαΐτη, κ.ά., 2020), θεωρούν ότι αυτές δεν μπορούν να προχωρήσουν κυρίως λόγω της υποστελέχωσης, της υποχρηματοδότησης και της εστίασης στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα για τα σχολεία. Οι παράγοντες αυτοί, όπως και μία σειρά άλλων αναφέρονται και από τον Γαβριλάκη (2023) ως εμπόδια ανάπτυξης συνεργασιών μεταξύ σχολείου και κοινότητας.

Αντί επιλόγου

Είναι γεγονός ότι η υφιστάμενη κατάσταση στα ΚΕΠΕΑ σε όλη την Ελλάδα είναι απογοητευτική. Τα Κέντρα λειτουργούν αυτήν τη στιγμή με χρηματοδοτικό κενό και με ελάχιστο προσωπικό. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί που τα στελεχώνουν, υπερβαίνοντας πολλές

φορές τα όριά τους, προσπαθούν και καταφέρνουν να διατηρήσουν στο ακέραιο την πολύ καλή φήμη που έχει κατακτήσει ο θεσμός στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στις τρεις δεκαετίες ύπαρξής τους τα ΚΕΠΕΑ κάθε χρόνο ανοίγουν τις πύλες τους σε εκατοντάδες σχολικές μονάδες και χιλιάδες μαθητές,-τριες, που έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν στο πλαίσιο εκπαιδευτικών επισκέψεων τα προγράμματά τους. Η μονόπλευρη εστίασή τους, όμως, στην υποδοχή μαθητικών ομάδων έχει σχεδόν αποδυναμώσει ένα εξίσου σημαντικό οργανικό κομμάτι της λειτουργίας τους που είναι η συνεργασία με την κοινότητα.

Θα ήταν, βέβαια, εντελώς άδικο για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα ΚΕΠΕΑ να επωμιστούν το βάρος αυτής της αδυναμίας, κάτω από μία γενικότερη αντίληψη ή καλύτερα “πρακτική ιδεολογία” που εκφράζει σήμερα την κυρίαρχη εκπαιδευτική φιλοσοφία, η οποία προσπαθεί αβίαστα και άκριτα να αποδώσει “την πτώση του εκπαιδευτικού συστήματος” σχεδόν αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς (Νούτσος, Χ., 2004). Ίσως, όμως, θα πρέπει να ερμηνεύσουμε την εσωστρέφεια των μελών των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ ως απότοκο των συνθηκών επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου που ευνοούν αυτό που ο Streeck (1999) ονομάζει “ανταγωνιστική αλληλεγγύη”, ώστε να περιορίζουν τις αξιώσεις από το κράτος και να προάγουν τον ατομισμό και την εξατομίκευση της ανασφάλειας ως κοινωνική στρατηγική του κράτους (στο Robertson, 2003).

Παρά τις κατά καιρούς προσπάθειες ένταξης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε ένα μεταρρυθμιστικό πλαίσιο προς την ΕΑΑ, παρατηρείται μια στασιμότητα που αποδόθηκε στο παρελθόν στην οικονομική κρίση και πιο πρόσφατα στην πανδημία, ώστε να δικαιολογηθεί *η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν μπορεί να εξηγήσει την προγενέστερη υστέρηση, σύμφωνα με τον Τίγκα και τη Φλογαΐτη (2019: 54) που, επιπλέον, θεωρούν ότι *η εκπαιδευτική πολιτική για την ΕΑΑ οφείλει να αναζητήσει ένα πραγματικά μεταρρυθμιστικό πρόσωπο, εστιάζοντας σε τομές, στο επίπεδο των προγραμμάτων, των μεθόδων και των διαδικασιών, που θα φωτίζουν τη συστημική φύση των προβλημάτων που συνδέονται με την αειφορία, θα αναδεικνύουν αξίες και θα ενισχύουν τις προϋποθέσεις για ενεργοποίηση των πολιτών*. Σε αυτή την κατεύθυνση φαίνεται πως κινούνται τα Νέα Προγράμματα Σπουδών και ιδίως το ΝΠΣ “Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη” που σε συνδυασμό με την αναμενόμενη στελέχωση των ΚΕΠΕΑ και λειτουργία τους στο νέο πλαίσιο του Ν.4823/21, ευελπιστούμε πως θα δώσουν το έναυσμα για τη

ριζική ανανέωση της ΕΠΑ εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μένει, πλέον, να αποδειχθεί στην πράξη.

Έως τότε οι εκπαιδευτικοί που την υπηρετούν, από οποιαδήποτε θέση, θα πρέπει να αντιληφθούν τον σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσουν μέσα στο κοινωνικό – πολιτισμικό γίγνεσθαι ως παραγωγοί, διαχειριστές και φορείς διάδοσης της γνώσης και κυρίως ως φροντιστές των αξιών που πρεσβεύει η ΕΠΑ. Αρκεί να προσπαθήσουν να βγουν από την απομόνωσή τους και να αναλάβουν συλλογικές πρωτοβουλίες που θα οδηγήσουν σε συμπράξεις στον στόχο της αειφορίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- A NSW website - Education. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 10, 2023, από Environmental Education Centers: <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/curriculum/sustainability/environmental-zoo-centres#Visit0>
- Anderson, D., J. Kisiel, J. & M. Storksdieck, M. (2006). Understanding Teachers' Perspectives on Field Trips: Discovering Common Ground in Three Countries. *Curator: The Museum Journal* 49 (3), 365–386. doi:10.1111/j.2151-6952.2006.tb00229.x
- ANU Ubeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung - Bundesverband e.V. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 10, 2023, από Umweltbildung : Uberuns: <https://www.umweltbildung.de/>
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Attfield, R. (2003). *Environmental Ethics*. Cambridge: Polity.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2006, January). Promoting Learning for Sustainability: Principals' Perceptions of the Role of Outdoor and Environmental Education Centers. *Australian Journal of Environmental Education* (22).
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245. Doi: 10.12973/ijese.2014.213a.
- Belete, S., Duke, C., Hinzen, H., Owusu - Boampong, A., & Khau, H. (2022). Community Learning Centres (CLCs) for Adult Learning and Education (ALE): development in and by communities. *International Review of Education*, 259-290.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. (Α. Β. Ρήγα, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Berliner Gartenarbeitsschulen. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 10, 2023, από <https://berliner-gartenarbeitsschulen.de/>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Bianchi, G. (2020). *Sustainability competences*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). Green Comp - Το ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων βιωσιμότητας. (Μ. Bacigalupo, & Y. Punie, Επιμ.) Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Bourassa, B., & Mazalon, E. (1997). La recherche en partenariat entre l'université et les milieux de la pratique en éducation : l'écart entre le construit pratique et le construit théorique. . *La recherche en partenariat en éducation : effets, enjeux et prospective*. Presse Universitaire du Québec.
- Brand South Africa. (2011). Ανάκτηση Αύγουστος 12, 2023, από New Sanparks educational centre: <https://brandsouthafrica.com/113103/thutong-270611/>

- Braudel, F. (1987). Η μακρά διάρκεια. Στο F. Braudel, *Μελέτες για την ιστορία* (2η εκδ.) 7, 13-39. E.M.N.E.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(1), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Στο: H. Cooper (επιμ.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*. Washington: American Psychological Association, 51-77
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., και συν. (2020). Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 1-17.
- Brunel, S. (2007). *Τι γνωρίζω; Η βιώσιμη ανάπτυξη* (Τόμ. 45). (Γ. Γεωργιάτος, Μεταφρ.) Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη.
- Bruxelle, Y. (2002). *Éléments de réflexion*. Rectorat de Poitiers sur le partenariat en Education à l'environnement consulté le 21 avril 2012 sur [<http://www.millenaire3.com/Affichage-de-laressource.122+M5d5e3d10c10.0.html>]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung - *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 10, 2023, από Berlin - BNE - Portal Kampagne: <https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/bundeslaender/berlin/berlin.html>
- Carlson, R. (1981). *Silent Spring*. (Λ. Κανδηλίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Κάκτος.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Γ. Κουλαουζίδης, Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cooper, G. (1999). Changing roles for Outdoor Education Centres. Στο B. Humberstone, & P. Higgins (Επιμ.), *Outdoor Education and Experiential Learning in UK*. Universitat Luneburg.
- Cooper, G. (1992, Spring). The role of outdoor and field study centres in educating for the environment. *Environmental Education*, 29.
- Cooper, G. (2012). The Value of Outdoor Learning and the role of outdoor education centres- case studies from Britain. (P. M. Rabensteiner, & E. Repo, Επιμ.) *European Dimension in Education and Teaching* (4 : Education and Nature in European Education).
- Cornwall, A. (1996). Towards participatory practice: Participatory rural appraisal (PRA) and the participatory process. In: K. Koning & M. Martin (Eds.). *Participatory research in health: issues and experiences* (94-107). London: Zed Books.
- Cotton, D. R. E. (2009). Field biology experiences of undergraduate students: the impact of novelty space. *Journal of Biological Education*, 43(4), 169-174.
- Council of Europe, Committee of Ministers. (1991). *Recommendation No R (91) 8 of the Committee of Ministres to Member States on the developement of environmental education in school systems*. Council of Europe.
- CRIE. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 11, 2023, από <https://www.crie.be/?PagePrincipale>

- Czippan, K., Varga, A. & Benedict, F. (2010). *Collaboration and Education for Sustainable Development*. Environment and School Initiatives (ENSI) - Support. Retrieved from https://www.ensi.org/Projects/Our_Projects/SUPPORT
- Deckret, V. (2004). *Maryland.gov Department of Natural Resousces*. Ανάκτηση Αύγουστος 10, 2023, από Gifford Pinchot The first Conservationist: <https://dnr.maryland.gov/centennial/pages/centennial-notes/giffordpinchot.aspx>
- Deri, A. (2005). Μάθηση για τη βιωσιμότητα βασισμένη στην κοινότητα. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται ...* Αθήνα: Gutenberg, 719-752.
- Dewitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A Short Review of School Field Trips : Key Findings from the past and Implications for the Future. *Visitor Studies* 11(2), 181–197. doi:10.1080/10645570802355562.
- EEO GROUP. (2009). *Μελέτη αξιολόγησης/αποτίμησης των σημαντικότερων παρεμβάσεων του Άξονα Προτεραιότητας 2 του ΕΠΕΑΕΚ 2000-06 που θα συνεχίσουν και κατά την προγραμματική περίοδο 2007-2013*. Αθήνα: EEO GROUP.
- Elkins, J. T. & Elkins, N. M. L. (2007). Teaching geology in the field: significant geoscience concept gains in entirely field-based introductory geology courses. *Journal of Geoscience Education* 55(2), 126–132
- EPIZ - *Globales Lernen in Berlin*. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 10, 2023, από EPIZ - Berlin: <https://www.epiz-berlin.de/>
- Espinet, M., & Zachariou, A. (2014). *Key stones on school community collaboration for sustainable development*. ENSI inpa.
- European Commission. (2021). *Education for environmental sustainability : policies and approaches in European Union Member States. Executive Summary*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- European Education Area. (2020, Σεπτέμβριος 30). Ανάκτηση Αύγουστος 2, 2023, από Λίγα λόγια για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης (EXE): <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625>
- European Education Area. (2022, Ιούνιος 16). Ανάκτηση Αύγουστος 2, 2023, από Learning for the green transition and sustainable development: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(01))
- Every Kid Outdoors. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 20, 2023, από <https://everykidoutdoors.gov/index.htm>
- Fackler, M. (2011, Μάρτιος 23). Severed from the world, villagers survive on tight bonds and to - do lists. *New York Times* .
- Farmer, A. J. & Wott, J. A. (1995). Field Trips and Follow-up Activities: Fourth Graders in a Public Garden. *The Journal of Environmental Education* 27(1), 33–35. doi:10.1080/00958964.1995.9941969
- Field Studies Council. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 17, 2023, από Our Field Centers/Field Study Centers/Field Study Council: <https://www.field-studies-council.org/locations/>

- Field Studies Council*. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 18, 2023, από *Field Studies Journal*: <https://www.field-studies-council.org/resources/field-studies-journal/>
- Field Studies Council*. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 17, 2023, από <https://www.field-studies-council.org/about-us/>
- Gavrilakis, C., & Triantafylli, C. (2023). School-Community Collaboration from the Perspective of Experienced Environmental and Sustainability Education Teachers. Στο S.-G. Soulis, M. Liakopoulou, & A. Galani (Επιμ.), *Challenges and Concerns in 21st Century Education*. Cambridge Scholars Publishing.
- Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana*. (1993, Δεκέμβριος 21). Ανάκτηση Αύγουστος 19, 2023, από https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.progressivo=0&art.idArticolo=1&art.versione=1&art.codiceRedazionale=095A2030&art.dataPubblicazioneGazzetta=1995-04-08&art.idGruppo=0&art.idSottoArticolo1=10&art.idSottoArticolo=1&art.
- Gonzales-Gaudiano, E. (2005). Education for Sustainable Development: Configuration and Meaning. *Policy Futures in Education*, 3(3), 243-250.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties : A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28 (3), 317-338.
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. Innocenti Essay, no. 4. Florence: UNICEF International Child Development Centre.Ha
- Haywood, P., Wragg, E. C. (1986). *Evaluating the literature*. Rediguid 2, University of Nottingham School of Education.
- Holdsworth, S., & Thomas, I. (2016). A sustainability education academic development framework (SEAD). *Environmental Education Research*, 22 (8), 1073-1097.
- Houseal, A. K., & Thompson, J. L. (2020). America's largest classroom: Expanding the role of education in our parks. *Parks Stuardship Forum*, 36(2), 211-214.
- Huckle, J., & Wals, A. E. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21(3), 491-505.
- Jickling, B. (1992). Why i don't want my children to be Educated For Sustainable Developement. *Journal of Environmental Education*, 23(4), 5-8.
- Jickling, B. (2005). Sustainable Development in a Globalising World : A Few Cautions. *PolicyFuturesinEducation*, 251-259.
- K&O. (2016). *Μελέτη αξιολόγησης των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. ΤεύχοςΕ' – Προτάσεις αναδόχου*. Αθήνα: K&O advisory services s.a.
- Kahn, R. (2008, Ιούνιος). From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy: Sustaining Capitalism or Sustaining Life? *Green Theory & Praxis The Journal of Ecopedagogy*, 4 (1), 1-14.
- KurtHahn.org*. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 17, 2023, από *Writings/KurtHahn.org*: <https://www.kurthahn.org/writings/>
- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. Στο C. Landru, & F. Serre (Επιμ.), *École et entreprise. Vers quel partenariat?* Université du Québec., 7-28

- Lansing, J. B., Ginsberg, G. P. & Braaten, K. (1961). *An Investigation of Response Error*. Bureau of Economic and Business Research University of Illinois.
- Lee, H., Stern, M. J., & Powell, R. B. (2020). Do pre-visit preparation and post-visit activities improve student outcomes on field trips? *Environmental Education Research*, 26(7), 989 - 1007.
- Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F. J. (2017). Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal. *Sustainability*, 9 (10), 1889.
- Mayer, M., Paglino, F., Bertolini, S., & Tamburini, P. (2005). *Quality Criteria for Environmental Education Centers in Europe*. INFEA, CEA-A21.
- Mayer, M. (2012). Η αξιολόγηση ως εργαλείο έρευνας στην ΕΑΑ. Στο : Ε. Φλογαΐτη και Γ. Λιαράκου (επιμ.) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση για της Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα : Πεδίο, 77-96
- McMillan, W. D., Chavis, M. D. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology* 14 (1), 6–23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)
- Michelsen, G. (2016). Policy, politics and polity in higher education for sustainable development. Στο B. Matthias, G. Michelsen, M. Rieckmann, & I. Thomas (Επιμ.), *Routledge Handbook for Sustainable Development in Higher Education*. London, New York: Routledge, 64-79.
- Michie, M. (1995). Evaluating teacher perceptions of programs at a field study centre. *Science Teachers Association of the Northern Territory Journal* (14), 82-92.
- Morrison, K. R. B. (1993). *Planning and Accomplishing School – centred Evaluation*. Norfolk : Peter Francis Publishers
- Nature. (1943, Δεκέμβριος 18). Council for the Promotion of Field Studies. *Nature* (152).
- NSW Government - Education. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 10, 2023, από Glossary of school types: https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/about-us/our-people-and-structure/media/documents/glossary_AA.pdf
- OECD. (2019). *The Future of Education and Skills 2030. Learning compass 2030 - A series of concept notes*.
- Orion, N., & A. Hofstein, A. (1994). Factors That Influence Learning during a Scientific Field Trip in a Natural Environment. *Journal of Research in Science Teaching* 31(10), 1097–1119. doi:10.1002/tea.3660311005.
- Outward Bound International. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 17, 2023, από <https://www.outwardbound.net/>
- Petrick, E., & Houseal, A. K. (2020). A legacy of learning at Whiskeytown Environmental School: Fieldnotes from an interview. *Parks Stewardship Forum*, 36(2), 246-252.
- Phillips, M., D. Finkelstein, and S. Wever-Frerichs. 2007. “School Site to Museum Floor: How Informal Science Institutions Work with Schools.” *International Journal of Science Education* 29 (12), 1489–1507. doi:10.1080/ 09500690701494084.

- Piette, S. A. (2020). Le partenariat au service de l'évaluation des projets d'éducation relative à l'environnement - Revue Education Relative à l'Environnement. *Éducation relative à l'environnement* (2), 119-143. doi:10.4000/ere.6913
- Pitoska, E., & Lazarides, T. (2013). Environmental Education Centers and Local Communities: A Case Study. *Procedia Technology* (8), 215-221.
- Publications Office of the European Union. (2022). Ανάκτηση Μάιος 5, 2023, από Learning for the green transition and sustainable development: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/db585fc7-ed6e-11ec-a534-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/#>
- Queensland Government - Education. (2022). Ανάκτηση Αύγουστος 9, 2023, από Outdoor and Environmental Education Centres: <https://education.qld.gov.au/schools-educators/other-education/OEEC>
- RÉSEAU CPIE. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 14, 2023, από <https://www.cpie.fr/>
- Réseau IDée - Information e Diffusion en Education à l'Environnement. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 11, 2023, από <https://www.reseau-idee.be/>
- Rieckmann, M. (2018). Key themes in Education for Sustainable Development. Στο A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun (Επιμ.), *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO, 39-60.
- Robertson, S. (2003). Συγκρούσεις ανεδαφισμού. Ο χώρος, η κλίμακα και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα. Στο Χ. Αθανασιάδης & Α. Πατραμάνης (Επιμ.), *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα : Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, 45 - 86
- Romano, R. (1998). Τοπική ιστορία - Γενική ιστορία. *Μνήμων - Θεωρία και μελέτες ιστορίας*, 9, 45-64.
- Ross, A. (2020). *A history of Environmental Education Centers within thw NSW Department of Education (1970-2017)*. Διδακτορική Διατριβή, University of Newcastle (NSW - Australia), School of Education.
- Sanders, M. G. (2001). The Role of "Community" in Comprehensive School, Family, and Community Partnership Programs. *The Elementary School Journal*, 102(1), 19-34.
- SANParks. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 12, 2023, από Kids in Parks: <https://www.sanparks.org/conservation/people/education/kidsinparks/default.php>
- Schools Council Project Environment. (1974). *Education for the Environment*. Great Britain: Longman for the Schools Council.
- Scott, R. H. (2009). Sustainable curriculum, sustainable university. *e Culture*, 2 (15), 120-129.
- SÉNAT. (2023, Ιανουάριος 26). Ανάκτηση Αύγουστος 14, 2023, από Avenir des associations labellisées centre permanent d'initiatives pour l'environnement: <https://www.senat.fr/questions/base/2023/qSEQ230104871.html>
- Stiftung Naturschutz Berlin. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 10, 2023, από Grüne Lernorte - Stiftung Naturschutz Berlin: <https://www.stiftung-naturschutz.de/service/gruene-lernorte>

- Shongwe, D. B. (1996). *Environmental Education offered in Delta Environmental Centre - An evaluative case study of a programme in Environmental Education*. Διδακτορική Διατριβή, Rand Afrikaans University, Faculty of Education and Nursing, Johannesburg.
- Sixsmith, P. (2005). "Αγκινάρες, αδελφότητες και αειφορία". Η σχέση του εκπαιδευτικού δράματος με την εκπαίδευση για την αειφορία. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg, 657-675.
- Smith-Sebasto, N. J., and L. Cavern. 2006. "Effects of Pre- and Post-Trip Activities Associated with a Residential Environmental Education Experience on Students' Attitudes toward the Environment." *The Journal of Environmental Education* 37(4): 3–17. doi:10.3200/JOEE.37.4.3-17.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. USA: Great Barrington, The Orion Society.
- Sobel, D. (2008). *Childhood and Nature: Design Principles for Educators*. New York: Stenhouse Publishers.
- Sodikin, S., Shantini, Y., & Mitsuru, T. (2018). In *Proceedings of the 1st International Conference on Educational Sciences (ICES 2017)*, 2, σσ. 414-417. Bandung - Indonesia.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education : Re-visioning Learning and Change*. Schumacher Briefings, no 6. Bristol: Green Books.
- Stern, M. J., R. B. Powell, and N. M. Ardoin. 2008. "What Difference Does It Make? Assessing Outcomes from Participation in a Residential Environmental Education Program." *The Journal of Environmental Education* 39 (4): 31–43. doi:10.3200/JOEE.39.4.31-43
- Storksdieck, M. (2006). *Field Trips in Environmental Education*. Berlin, Germany: Berliner Wissenschafts-Verlag
- Streeck, W. (1999). *Competitive Solidarity: Rethinking the "European Social Model"*. Presidential Address, 11th Annual Meeting on Socio-Economics, Society for the Advancement on Socio-Economic. Madison, Wisconsin.
- Tal, R. T., & Steiner, L. (2006). Patterns of teacher–museum staff relationships: School visits to the educational center of a science museum. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6, 25–46. Doi: 10.1080/14926150609556686.
- Tilbury, D., Coleman, V., & Garlick, D. (2005). *A National Review of Environmental Education and its Contribution to Sustainability in Australia : School Education*. Canberra: Australian Government Department of the Environment and Heritage and Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES).
- UNCED. (1992). *Agenda 21*. UN.
- UNECE. (2005). *Στρατηγική της UNECE για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. UNECE.
- UNESCO. (1984). *Activities of the UNESCO-UNEP International Environmental Education Programme: 1975-1983*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *DRAFT INTERNATIONAL IMPLEMENTATION SCHEME FOR THE UNITED NATIONS DECADE OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT*. Paris.

- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1968). *Intergovernmental Conference of Experts on the Scientific Basis for Rational Use and Conservation of the Resources of the Biosphere*. Paris: UNESCO.
- United Nations. (1972). *Report of the United Nations Conference on the Human Environment*. New York: United Nations Publications.
- Washburn, J. (2020). Dynamic learning landscapes: The evolution of education in our national parks. *Parks Stewardship Forum*, 36 (2), 215-225.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6 (2), 203-218.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- Yamamoto, H. (2015). Education for Sustainable Development -Community Learning Centers as the Platform for the Community Based Disaster Preparedness. *International Affairs and Global Strategy*, 39, 32-36.
- Yanniris, C. (2015). 20+ Years of Environmental Education Centers in Greece: Teachers' Perceptions and Future Challenges. *Applied Environmental Education & Communication*, 14 (1), 149-166.
- Yorozu-Curata, R. (2021). *Community learning, leadership and gender : the case of kominkan in Okayama City, Japan*. Διδακτορική Διατριβή, University of Glasgow, School of Education.
- Αλάμπει, Α., Κουρούτος, Β., Μαλωτίδη, Β., Μαντζάρα, Μ., & Ψαλλιδάς, Β. (2008). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση σε Προστατευόμενες Περιοχές : Επιμορφωτικό Υλικό*. (Μ. Σκούλλος, Επιμ.) Αθήνα: ΜΙΟ - ECSDE.
- Ανδρικοπούλου, Α. (2006). *Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του περιεχομένου των ΚΠΕ Αργυρούπολης, Δραπετσώνας, Ακράτας, Άμφισσας, ως προς την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητών και πολιτών σε σχέση με το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά ζητήματα*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Ε.Α.Π., Τμήμα Επιστημών της Αγωγής (ΕΚΠ), Πάτρα.
- Αποστολάκης, Ι., & Τζαναβάρης, Δ. (2015). *Συνεργατικές Εφαρμογές στο Διαδίκτυο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Βεργοπούλου, Σ., & Σκούλλος, Μ. (2007). Η λειτουργία των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην πορεία εφαρμογής της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ "Εκπαίδευση για την Αειφορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Κοινωνία - Οικονομία - Περιβάλλον - Πολιτισμός", 9-11/11/2007, Αθήνα*. ΠΕΕΚΠΕ.
- Βούγιας, Β. (2022, Οκτώβριος 17). *especial.gr*. Ανάκτηση Αύγουστος 4, 2023, από ΠΕΕΚΠΕ- Προβλήματα στα ΚΕΠΕΑ: Επιστολή στο Υπουργείο Παιδείας: <https://www.especial.gr/peekpe-provlimata-sta-kepea-epistoli-sto-ypourgeio-paideias/>
- Γαβριλάκης, Κ. (2023). Συνεργασία σχολείου και κοινότητας προς την αειφορία. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5 (1), 218–233.
- Γαβριλάκης, Κ., & Σοφούλης, Κ. (2005). Μια κριτική εξιστόρηση των γεγονότων στο χώρο της Π.Ε. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται ...* Αθήνα: Gutenberg, 53-69

- Γάγαλης, Δ. (2020). Η αξιολόγηση των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μάιος – Οκτώβρης 2016. Μια μελέτη περίπτωσης. *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ “Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με στόχο την Αειφορία στην εποχή της κλιματικής αλλαγής”, 11-13 Σεπτεμβρίου 2020, Πάτρα (διαδικτυακό).*
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα : Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αρχές - Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννίρης, Κ. (2012). Έρευνα για τα 20 χρόνια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση-Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στη σημερινή πραγματικότητα. Η εμπειρία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος”, 30/11- 2/12/2012, Θεσσαλονίκη .*
- Γκανάτσιος, Α. (2008). *Η συμβολή των περιβαλλοντικών προγραμμάτων των Κ.Π.Ε. στην ενίσχυση των γνώσεων και των στάσεων των μαθητών του Δημοτικού σχολείου : το παράδειγμα του ΚΠΕ Πεταλούδων Ρόδου*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής, Ρόδος.
- Γκουτζέρη, Ζ. (2017). Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και η συμβολή τους στη μάθηση: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, ΠΤΔΕ.
- Γκίνη, Ι., Γαβριλάκης, Κ., & Φλογαΐτη, Ε. (2016). Αντιλήψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη Συνεργασία Σχολείου και Κοινότητας για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στο Ε. Ι. Μανωλάς, & Γ. Ε. Τσαντόπουλος (Επιμ.), *Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων 8*, 31-51. Ορεστιάδα: Τμήμα Διαχείρισης Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Γρηγορίου, Μ., & Ευσταθιάδου, Ε. (2019). Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Βιωματική Μάθηση: Θέσεις και Απόψεις του Υπευθύνου Λειτουργίας ενός Κ.Π.Ε. (Μ. Καλαϊτζιδάκη, & Κ. Κορφιάτης, Επιμ.) *Επιστήμες Αγωγής, 4 (Θεματικό τεύχος 2019 “Ο Γιάννης Παντής και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση”)*, 109-125.
- Δασκολιά, Μ., & Λιαράκου, Μ. (2012). Διερευνώντας την έννοια της αειφορίας. Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και φοιτητών. Στο : Ε. Φλογαΐτη και Γ. Λιαράκου (επιμ.) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση για της Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα : Πεδίο, 111-128
- Δημητρίου, Α. (2023). Από τη «Σιωπηλή άνοιξη» στους «17 Στόχους για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Αποτυπώνοντας τη διαχρονική διαδρομή της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία, 5 (1 (αφιερωμένο στην Ομ. Καθ. Ευγενία Φλογαΐτη), 11-33.*
- Διαμαντάκου, Α., Λιαράκου, Γ., & Κώστας, Α. (2015). Τα Εθνικά Θεματικά Δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης για το Περιβάλλον και την Αειφορία ως Πλαίσιο Ανάπτυξης Ηλεκτρονικών Κοινοτήτων: Υφιστάμενη Κατάσταση & Προοπτικές. Στο Β. Δαγγιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, & Μ. Τσιτουρίδου (Επιμ.), *“Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία” της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Αριστοτέλειο*

Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 30/10 - 1/11/15.
ΕΤΠΕ.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020, Ιούλιος 1). Ανάκτηση Αύγουστος 2, 2023, από Ευρωπαϊκό θεματολόγιο δεξιοτήτων:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2020). Ανάκτηση Αύγουστος 2, 2023, από Στρατηγική της ΕΕ για τη βιοποικιλότητα με ορίζοντα το 2030 – Επαναφορά της φύσης στη ζωή μας: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0277_EL.html

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο - Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 2, 2023, από Communication in the European Green Deal – Ευρωπαϊκή Επιτροπή: <https://www.consilium.europa.eu/el/policies/green-deal/>

Ζαϊμάκης, Γ. (2002). *Κοινοτική Εργασία και Τοπικές Κοινωνίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Ζαχαρίου, Α., & Καδής, Κ. (2008). Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη : Αναφορά στο Δίκτυο Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο. *4ο Συνέδριο Π.Ε.Ε.Κ.Π.Ε. : Προς την Αειφόρο Ανάπτυξη, Φυσικοί Πόροι, Κοινωνία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Ναύπλιο: Π.Ε.Ε.Κ.Π.Ε., 1-7

Ηλιάδου, Σ. (2008). *Αξιολόγηση του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που υλοποιεί το Κ.Π.Ε. Ποροίων Σερρών για μαθητές της Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Ε.Α.Π., Τμήμα Επιστημών της Αγωγής (ΕΚΠ), Πάτρα.

Θεοδωράκου, Ε. (2010). *Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η περίπτωση του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Καλαμάτας*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Ε.Α.Π., Τμήμα Επιστημών της Αγωγής (ΕΚΠ), Πέτρα.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, Π. (2003). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Ανάκτηση Ιανουάριος 12, 2024, από <http://www.pi-schools.gr/perivalontiki/>

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καζαντζίδου, Ε. (2014). *Ο θεσμός των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα : Υπάρχουσα κατάσταση - προοπτικές*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Α.Π.Θ., Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, Θεσσαλονίκη.

Καλαϊτζιδάκη, Μ., & Κορφιάτης, Κ. (Επιμ.). (2019). Πρόλογος των επιμελητών της έκδοσης. *Επιστήμες Αγωγής, 9 (Θεματικό τεύχος 2019 "Ο Γιάννης Παντής και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση", 8-14.*

Καλαϊτζιδάκη, Μ., & Λυράκη, Ρ. (2023). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή. Η περίπτωση των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης το έτος 2018-19. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία, 5 (2), 43-57.*

- Καπουλίτσας, Α. (2019). *Όψεις της αειφορίας στα προγράμματα των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ΠΤΔΕ, Φλώρινα.
- Καραουλάνη, Μ. (2018). *Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση ιστορικών χώρων, μνημείων και μουσείων στο μάθημα της ιστορίας: ποιοτική έρευνα*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ΠΤΔΕ. Φλώρινα
- Καρυπίδη, Σ. (2021). *Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Κατσακιώρη, Μ., Φλογαΐτη, Ε., & Παπαδημητρίου, Β. (2008). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα - Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.)*. Θεσσαλονίκη : Ελληνικό Κέντρο Υγροτόπων - Βιοτόπων.
- Κατσιμπέλης, Α. (2007). *Διοικητική δομή και παιδαγωγικές αρχές των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης : η περίπτωση των ΚΠΕ της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Ε.Α.Π., Τμήμα Επιστημών της Αγωγής (ΕΚΠ), Πάτρα.
- Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. (2020). Ανάκτηση Αύγουστος 1, 2023, από Τα ΚΕΠΕΑ - Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία: <https://kpe.inedivim.gr/ta-kpe/>
- Κοντάρας, Β. (2004). *Αναγνώριση των βασικών χαρακτηριστικών των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Περιβάλλοντος, Μυτιλήνη.
- Κούσουλας, Γ. (2000). *Μικρός Περίπλους στην Ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Διεθνώς και στην Ελλάδα)*. Φυσικός Κόσμος .
- ΚΥ.Κ.Π.Ε.Ε. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 10, 2023, από <https://kykpee.org/>
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (η' εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεοντσίνης, Γ. (2006). *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση* (3η εκδ.). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα.
- Λεοντσίνης, Γ. (2003). *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα.
- Λιαράκου, Γ. (2023). *Οι παιδαγωγικοί στόχοι της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5 (1 (αφιερωμένο στην Ομ. Καθ. Ευγενία Φλογαΐτη), 34-47.
- Λιαράκου, Γ., & Γαβριλάκης, Κ. (2012). *Μεθοδολογία για την ανάπτυξη συνεργασιών. Πρόγραμμα e-learning "Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη"*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Λιαράκου, Γ., & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα: Νήσος.

- Λώλης, Θ. (2007). Περιβάλλον και τοπική ιστορική εκπαίδευση. Διδακτικές προσεγγίσεις μέσα από την ανασύνθεση όψεων ανθρώπινων δραστηριοτήτων τριών περιοχών της Ηπείρου. Στο Ι. Κουτσόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για μια ολοκληρωμένη ανάπτυξη*. Αθήνα: Ε.Μ.Π.
- Λώλης, Θ. (2010α). *Αν θα μπορούσα τον κόσμο να άλλαζα : εκπαιδευτικός φάκελος δραστηριοτήτων αφιερωμένος στο θεματικό έτος της Ε.Α.Α. "Ενέργεια - Ανανεώσιμες Πηγές και Τοπικές Κοινωνίες"*. Δ.Π.Ε. Ιωαννίνων.
- Λώλης, Θ. (2010β). *Σκέψου Παγκόσμια, Δράσε Τοπικά : εκπαιδευτικό υλικό για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τους αναπτυξιακούς στόχους της χιλιετίας*. Δ.Π.Ε. Ιωαννίνων - Κ.Π.Ε. Πραμάντων.
- Λώλης, Θ., Καρακώστας, Σ., & Γεωργάκης, Κ. (2011). *Χωρίς διακρίσεις : εκπαιδευτικό υλικό για τα προγράμματα Π.Ε. ενηλίκων με θέμα τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Κ.Π.Ε. Πραμάντων.
- Μανδρικάς, Α., & Σκορδούλης, Κ. (2008). Καταγραφή του εκπαιδευτικού υλικού Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που έχει εκδοθεί από το ΥΠΕΠΘ, τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τις Διευθύνσεις Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης μεταξύ 1993-2005. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.- Ναύπλιο 12-14/12/08*.
- Μαυρίδου, Δ. (2019). *Αξιολόγηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης Πρέβεζας*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μαυρίδου, Δ. (2011). *Διερεύνηση του ρόλου των επιμορφωτικών προγραμμάτων των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) στην προώθηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της αειφόρου ανάπτυξης στο σύγχρονο σχολείο*. Μεταπτυχιακή εργασία, Ε.Α.Π., Τμήμα Επιστημών της Αγωγής (ΕΚΠ), Πάτρα.
- Μεσσάρης, Δ. (2000). *Κ.Π.Ε. στην Ελλάδα, εξέλιξη - κριτική αποτίμηση*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Θετικών Επιστημών.
- Μονάδα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη*. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 10, 2023, από <https://mepaa.moec.gov.cy/index.php/el/#>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2019). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. 5η. (Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη, Επιμ.) Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νομικού, Χ. (2017). *Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως Οργανισμοί Μάθησης. Μία Έρευνα Δράσης*. Διδακτορική Διατριβή, Ε.Κ.Π.Α., ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ, Αθήνα.
- Νούτσος, Π. (2005, Αυγούστου 7). Το ενδιαφέρον για την τοπική ιστορία. *Εφημερίδα το ΒΗΜΑ*, Β37.
- Νούτσος, Χ. (2004). Προτείνω την απόλυσιν. Η ιδεολογία της καθηγητικής ευθύνης το 19ο αιώνα στην Ελλάδα. Αθήνα : Βιβλιόραμα.
- Οικονομίδης, Α. Δ. (2015). *Η γεωγραφική εξάπλωση των δράσεων των Κ.Π.Ε. ως μέσο για τη μεγιστοποίηση της υποστήριξης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Α.Π.Θ., Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης & Τμήμα Βιολογίας, Θεσσαλονίκη.

- Οικονόμου, Κ. (2016). Σχέδιο εργαλείου εσωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.). *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 4 (2), σσ. 171-189.
- Παπαγεωργίου, Α., Κωτούλα, Α., Σινάκου, Ε., & Καρακώστα, Σ. (2012). Η εφαρμογή των αρχών και των μεθόδων της Βιωματικής Παιδαγωγικής στα προγράμματα των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης – Έρευνα και Προτάσεις. *6ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ "Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στη σημερινή πραγματικότητα"*, 30/11-2/12/2012, Θεσσαλονίκη. ΠΕΕΚΠΕ.
- Περδίκης, Γ. (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Τοπική Ιστορία - Η περίπτωση των προγραμμάτων στα σχολεία Β/θμιας Εκπ/σης του Ν. Πιερίας. *1ο Συνέδριο Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Κόρινθος.
- Πετρενίτη, Β. Α. (2007). *Η περιβαλλοντική ευαισθησία στην ερμηνεία της αφοσίωσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Η περίπτωση των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Περιβάλλοντος, Μυτιλήνη.
- Πουτακίδη, Χ. (2018). *Επισκόπηση των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πελοποννήσου*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Τοπικές ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 112, 97-108.
- Σαββάκης, Μ. (2022). Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας στην κοινωνική έρευνα. *Ημερίδα "Επίκαιρα Θέματα Ηθικής και Δεοντολογίας"*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 24/09/2022.
- Σλαυκίδης, Γ. (2011). *Οι απόψεις των Υπευθύνων Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την ενσωμάτωση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο έργο τους*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Α.Π.Θ., Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης - Τμήμα Βιολογίας, Θεσσαλονίκη.
- Σμπαρούνης, Θ. (2007). Η συμβολή των εθνικών θεματικών δικτύων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που συντονίζονται από ΚΠΕ στην προαγωγή της εκπαίδευσης για την αειφορία. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ "Εκπαίδευση για την Αειφορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Κοινωνία - Οικονομία - Περιβάλλον - Πολιτισμός"*, 9-11/11/2007, Αθήνα. ΠΕΕΚΠΕ.
- Σμπαρούνης, Θ. (2010). Οι πολιτικές ανάπτυξης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέσα από το θεσμό των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης 1990-2010. Μια κριτική θεώρηση. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Ιωάννινα 26-28 Νοεμβρίου 2010*. ΠΕΕΚΠΕ.
- Σουβατζή, Δ., & Νικολάου, Κ. (Επιμ.). (1996). Στοιχεία και δραστηριότητες του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Κόνιτσας. *Για την ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, 9 (Χειμώνας-Άνοιξη 1996), 26.
- Στυλιανού, Π. (2020). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα δίκτυα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των Κ.Π.Ε. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2 (2), 19-40.
- Τζένου, Α. (2013). *Η αειφορία στα προγράμματα που υλοποιούνται από τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Ε.Α.Π., Τμήμα Επιστημών της Αγωγής (ΕΚΠ), Πάτρα.

- Τίγκας, Ι., & Φλογαΐτη, Ε. (2019). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 1 (1), 44-58.
- Τμήμα Δασών - Κυπριακή Δημοκρατία. (2023). Ανάκτηση Αύγουστος 11, 2023, από Τμήμα Δασών - Κέντρα Περιβαλλοντικής Ενημέρωσης:
http://www.moa.gov.cy/moa/fd/fd.nsf/fd58_gr/fd58_gr?OpenDocument
- Τρικαλίτη, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται ...* Αθήνα: Gutenberg, 321-340
- Τσαλίκη, Ε. (1994). Κέντρα Σπουδών Περιβάλλοντος στη Βρετανία. Περίπτωση Περιφερειακού Κέντρου Π.Ε. (REC) Κ. & Αν. Ευρώπης. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (2).
- Τσαλίκη, Ε. (2005). Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης : Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα; Μια σύντομη περιγραφή και αποτίμηση της λειτουργίας των Κ.Π.Ε. στην Ελλάδα. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος κόσμος που αναδύεται ...* Αθήνα: Gutenberg, 635-654
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές - Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας - Πανεπιστήμιο Κρήτης, 97-125.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2007). *Συνοπτικό Κείμενο Στρατηγικού Σχεδιασμού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με επίκεντρο την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Λευκωσία.
- Φαραγγιτάκης, Γ. (2004). Βιώσιμη ανάπτυξη, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τοπικές κοινωνίες. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ "Βιώσιμη ανάπτυξη, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τοπικές κοινωνίες". 15-17/10/2024, Ουρανούπολη Χαλκιδικής*. ΠΕΕΚΠΕ.
- Φαραγγιτάκης, Γ. (2007). Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αρνητικές πτυχές στην ανάπτυξη του θεσμού. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ "Εκπαίδευση για την Αειφορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Κοινωνία - Οικονομία - Περιβάλλον - Πολιτισμός"*, Αθήνα 9-11/11/2007.
- Φαραγγιτάκης, Γ. (2010). Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Οι Στόχοι, τα Μέσα για την Επίτευξή τους και η Εξέλιξη του Θεσμού από το 1993 μέχρι Σήμερα . *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ "Το σταυροδρόμι της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη"*, Ιωάννινα 26-28/11/2010. ΠΕΕΚΠΕ.
- Φιλιππάκη, Α., & Καλαϊτζιδάκη, Μ. (2021). Η “Αντίληψη του τόπου” στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3 (2), 1-16.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011α). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011β). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φλογαΐτη, Ε., & Λιαράκου, Γ. (2012). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα: Πεδίο.

- Φλογαΐτη, Ε., Λιαράκου, Γ., & Γαβριλάκης, Κ. (2021). *Συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. Εφαρμογές στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φλογαΐτη, Ε., Νομικού, Χ., & Κάτσενου, Χ. (2020). Συνεργασία σχολείου- Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με στόχο την αναζήτηση της αειφορίας. *8ο ΣΥΝΕΔΡΙΟ της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., “Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με στόχο την Αειφορία στην εποχή της κλιματικής αλλαγής”, 11-13/9/2020 (διαδικτυακό)*. Πάτρα: ΠΕΕΚΠΕ, 100-106.
- Φλογαΐτη, Ε., Παρασκευόπουλος, Σ., Κορφιάτης, Κ., Μπαζίγου, Α., Μαυραγάνη, Μ., Μαρδίρης, Θ., και συν. (2019). Μια πρόταση για τον επανασχεδιασμό του θεσμού των Κ.Π.Ε. και τη συγκρότηση νομοθετικού πλαισίου για την Εκπαίδευση για την Αειφορία. (Μ. Καλαϊτζιδάκη, & Κ. Κορφιάτης, Επιμ.) *Επιστήμες Αγωγής, 4 (Θεματικό τεύχος 2019 : “Ο Γιάννης Παντής και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση”)*, 20-47.
- Φουντούλη, Ε., & Γίτση, Δ. (2020). Εμπειρική έρευνα για την λειτουργία των ΚΠΕ ως Κέντρα Δια Βίου Μάθησης Ενηλίκων για το περιβάλλον και την Αειφορία. *“Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με στόχο την Αειφορία στην εποχή της κλιματικής αλλαγής”, 8ο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ, 11-13/9/2020 (διαδικτυακό)*. Πάτρα: ΠΕΕΚΠΕ, 370-378.
- Χατζημιχαήλ, Ε. (1994). Κέντρα Αστικών Σπουδών στην Αγγλία. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (2).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΚΕΝΤΡΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ

1.1. ΚΕΝΤΡΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη για λογαριασμό της ΕΕ υπό τον τίτλο “Quality Criteria for Environmental Education Centers in Europe” (Mayer, Paglino, Bertolini & Tamburini, 2005), τα διάφορα Κέντρα που παρέχουν περιβαλλοντική εκπαίδευση, ανάλογα με τη στοχοθεσία και το είδος των δραστηριοτήτων τους, κατατάσσονται σε πέντε γενικές κατηγορίες:

1. Κέντρα που έχουν στόχο την ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση,
2. Κέντρα που στοχεύουν στην ανάπτυξη ενός αειφόρου τρόπου ζωής με έμφαση κυρίως σε βιωματικούς και συναισθηματικούς παράγοντες,
3. Κέντρα ενημερωτικά, επιστημονικά, βιωματικά κ.ά. που βρίσκονται εντός ή γειτνιάζουν με τη φύση και εστιάζουν στην προστασία της,
4. Κέντρα στην κεντρική και νότια Ευρώπη που εστιάζουν στην παιδαγωγική προσέγγιση και παρέχουν μη τυπική περιβαλλοντική εκπαίδευση που συνδέεται με τα αναλυτικά προγράμματα, αλλά διαφοροποιείται από τα σχολεία και
5. Κέντρα που προωθούν τη συνεργασία με τις τοπικές κοινότητες με στόχο την ανάπτυξη συνεργασιών στο πλαίσιο της αειφορίας (Κατσακιώρη, κ. συν, 2008: 48· Νομικού, 2017: 72-73).

Όπως προαναφέρθηκε η Ελλάδα αλλά και η Ιταλία ανέπτυξαν δίκτυα Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εκμεταλλευόμενες το 5^ο Πρόγραμμα Δράσης της ΕΕ για το Περιβάλλον (1992), και με βάση τη σχετική Σύσταση των Υπουργών Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης (1991).

1.1.1. ΚΕΝΤΡΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΙΤΑΛΙΑ

Στην Ιταλία στο πλαίσιο του τριετούς Προγράμματος 1994-96 για την προστασία και τη διαφύλαξη του περιβάλλοντος του Υπουργείου Περιβάλλοντος, θεσμοθετήθηκε, μέσω της επέκτασης του Προγράμματος Περιβαλλοντικής Ενημέρωσης, Κατάρτισης και Εκπαίδευσης - I.N.F.E.A. (Informazione, Formazione e Educazione Ambientale), το εθνικό δίκτυο Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης – C.E.A. (Centri di Educazione Ambientale).

Το εθνικό δίκτυο συνιστούν τα περιφερειακά δίκτυα C.E.A., που διαιρούνται περαιτέρω σε επαρχιακά C.E.A., στη λογική της αποκέντρωσης, της αυτονομίας στη διαχείριση πόρων, αλλά και της προσαρμογής τους στις ιδιαιτερότητες της περιοχής που εδρεύουν (φυσικό περιβάλλον, υποδομές, ανάγκες της τοπικής κοινωνίας κ.ά). Τα C.E.A. διακρίνονται σε Εργαστήρια (Laboratori Territoriali - LT) και σε Βιωματικά Κέντρα (Centri di Esperienza - CE). Τα Εργαστήρια έχουν

περισσότερο θεωρητικό χαρακτήρα και εστιάζουν στην ενημέρωση, την έρευνα, την ανταλλαγή εμπειριών από την εφαρμογή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και απευθύνονται σε σχολεία, εκπαιδευτικούς, συλλόγους και πολίτες. Τα Βιωματικά Κέντρα απευθύνονται σε σχολικές τάξεις ή ομάδες νέων και προσφέρουν εμπειρίες στο πεδίο που μπορεί να είναι μία προστατευόμενη περιοχή (π.χ. Εθνικό Πάρκο) ή ένας βιότοπος (λίμνη, ποτάμι, βουνό κ.ά.) υπό την καθοδήγηση ειδικά εκπαιδευμένου προσωπικού. Επίσης δύνανται να προσφέρουν προγράμματα κατάρτισης σε εκπαιδευτικούς (Gazzetta Ufficiale Della Repubblica Italiana, 1993)¹.

1.1.2. ΚΕΝΤΡΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Ακολουθώντας το πρότυπο των ΚΠΕ, κυρίως της Ελλάδας και λιγότερο της Ιταλίας, το 2000 ιδρύθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου το Κ.Π.Ε. Λεμύθου, σε συνεργασία με τη Διαχειριστικό Συμβούλιο της Σχολής Μιτσή που ανέλαβε τη στέγαση και την υλικοτεχνική υποδομή του. Λειτουργήσε από το 2000 έως τον Σεπτέμβριο του 2004 υπό την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, αλλά λόγω διαφωνιών με τη Σχολή διέκοψε την επιτυχή του λειτουργία, καθώς η τοπική κοινότητα δεν μπορούσε να αναλάβει το κόστος μετεγκατάστασης και συντήρησής του. Έναν χρόνο μετά έγινε μετεγκατάσταση του ΚΠΕ στην κοινότητα Πεδουλά, με στόχο να αποτελέσει πιλότο για τη λειτουργία ενός Δικτύου Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του Στρατηγικού Σχεδιασμού για την Εκπαίδευση για την Αειφορία στην Ευρώπη, με βάση τη σχετική δέσμευση των χωρών – μελών της Ε.Ε. στο Vilnius της Λιθουανίας στις 15-17 Μαρτίου του 2005² (Ζαχαρίου και Καδής, 2008· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007).

Σήμερα στο Δίκτυο Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Κύπρου (Δ.Κ.Π.Ε.) του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου (ΥΠ.Π.Α.Ν.), που τελεί υπό την εποπτεία της Μονάδας Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, είναι ενταγμένα επτά κρατικά Κ.Π.Ε. (Πεδουλά, Κοινότητας Ακρωτηρίου, Αθαλάσσας, Σαλαμιούς, Κάβο Γκρέκο, Κοιλανίου και Παναγιάς), τα οποία προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα α. προδημοτικής και δημοτικής εκπαίδευσης, β. μέσης γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και γ. για γονείς και παιδιά³. Τα προγράμματα που προσφέρονται είναι μονοήμερα (έως το μεσημέρι), ολοήμερα (έως το απόγευμα) και πολυήμερα (διήμερα και τριήμερα), τα οποία περιλαμβάνουν την εφαρμογή του προγράμματος στο Κέντρο, τη μελέτη πεδίου και την επέκταση του προγράμματος στις σχολικές μονάδες μετά την επίσκεψη. Στις εγκαταστάσεις τους υλοποιούνται επίσης σεμινάρια

¹https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.progressivo=0&art.idArticolo=1&art.versione=1&art.codiceRedazionale=095A2030&art.dataPubblicazioneGazzetta=1995-04-08&art.idGruppo=0&art.idSottoArticolo1=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipoArticolo=1

² Η Κύπρος εντάχθηκε επίσημα στην ΕΕ την 1^η Μαΐου του 2004.

³ Η δράση υλοποιείται σε συνεργασία με την Παγκύπρια Σχολή Γονέων και τα προγράμματα διεξάγονται τα Σαββατοκύριακα στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και καλύπτουν την περίοδο Μαρτίου-Αυγούστου.

για εκπαιδευτικούς, ενώ δέχονται επισκέψεις από φοιτητές, από την Κύπρο και το εξωτερικό, προσκόπους, ερευνητές και άλλες ομάδες. Κάποια από αυτά διαθέτουν κοιτώνες και μπορούν να φιλοξενήσουν ομάδες 35 - 40 ατόμων για τα διήμερα και τριήμερα προγράμματα ή για τις ανάγκες των σεμιναρίων. Είναι στελεχωμένα από εκπαιδευτικούς του δημοσίου, οι οποίοι έχουν ειδικευτεί ή είναι καταρτισμένοι στην Υπαίθρια και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, καθώς και στην Εκπαίδευση για την Αειφορία, ενώ τα κέντρα Αθαλάσσας και Κάβο Γκρέκο, καθώς λειτουργούν ως Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Ενημέρωσης (Κ.Π.Ε.Ε.) σε συνεργασία με το Τμήμα Δασών¹, υποστηρίζονται και από δασικούς λειτουργούς (Μονάδα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, 2023).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στη χερσόνησο του Ακρωτηρίου, στο αγρόκτημα του Αγίου Νικολάου, στεγάζεται το Κυπριακό Κέντρο Περιβαλλοντικής Έρευνας και Εκπαίδευσης (ΚΥ.Κ.Π.Ε.Ε.) που ιδρύθηκε από την Ιερά Μητρόπολη Λεμεσού. Στις εγκαταστάσεις του υλοποιούνται προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από το 2008 και ο οδηγός τους αποστέλλεται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς σε όλα τα σχολεία της Κύπρου, προκειμένου να δηλώσουν συμμετοχή. Δραστηριοποιείται στους τομείς της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ενημέρωσης και Έρευνας. Διοργανώνει σεμινάρια για εκπαιδευτικούς, μαθητικά συνέδρια και εκδίδει εκπαιδευτικό υλικό. Διατείνεται ότι είναι το πρώτο περιβαλλοντικό κέντρο που ίδρυσε ορθόδοξη εκκλησία και λειτουργεί ως Μη Κερδοσκοπικός Οργανισμός με την έγκριση της Κυπριακής Δημοκρατίας (ΚΥ.Κ.Π.Ε.Ε., 2023).

1.1.3. ΚΕΝΤΡΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ

Στη Βρετανία υπάρχουν πολλών ειδών Κέντρα που λειτουργούν πολλές φορές συμπληρωματικά με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα στις εγκαταστάσεις τους, αλλά και δραστηριότητες στο πεδίο. Δεν έχουν αμιγώς τον χαρακτήρα των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αν και ολοένα πιο συχνά, τα τελευταία χρόνια, συμπεριλαμβάνουν δράσεις ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης σε σχέση με το περιβάλλον. Έχουν ιδρυθεί και χρηματοδοτούνται από φορείς όπως η τοπική αυτοδιοίκηση, ΜΚΟ, επιχειρήσεις, εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά και ιδιώτες. Επιχορηγούνται από το κράτος, αλλά οι μαθητές πληρώνουν και κάποιο ποσό για τη συμμετοχή τους στα προγράμματα που προσφέρουν. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα Κέντρα φύσης (Nature Centres), Κέντρα σε Εθνικούς Δρυμούς / προστατευόμενες

¹ Υπό την εποπτεία του Τμήματος Δασών λειτουργεί και το Κέντρο Περιβαλλοντικής Ενημέρωσης Τροόδους. (Τμήμα Δασών - Κυπριακή Δημοκρατία, 2023).

περιοχές (π.χ. Peak National Park Centre), Κέντρα σπουδών αστικού περιβάλλοντος (Urban Studies Centres)¹, Κέντρα Περιβαλλοντικής Ερμηνείας (Centres for Environmental Interpretation), Κέντρα πολιτιστικής κληρονομιάς (Heritage Centres), Κέντρα αγροτικής εκπαίδευσης (Farm Education Centres) κ.ά. τα οποία υπολογίζονται σε πάνω από 4.000 (Τσαλίκη, 1994: 5).

Πέρα από τα προαναφερθέντα, υπάρχουν δύο μεγάλες κατηγορίες Κέντρων με μακρά παράδοση στις δράσεις εκτός τυπικής εκπαίδευσης, και σχετίζονται η μία με την επιτόπια μελέτη (field studies) και η άλλη με τις υπαίθριες δραστηριότητες (outdoor pursuits). Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τα Field Study Centers και η άλλη τα Outdoor Education Centers.

Τα Field Studies Centers είναι περισσότερο προσανατολισμένα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και, ιστορικά, θεωρούνται περισσότερο ακαδημαϊκά, καθώς οι δράσεις τους έχουν μία πιο στενή σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα και οι επικεφαλής τους αποκαλούνται εκπαιδευτικοί ή μέντορες (teachers or mentors). Μία από τις σημαντικότερες πρωτοβουλίες σε σχέση με τον θεσμό ήταν η σύσταση του Field Studies Council (F.S.C.) το 1943², το οποίο είναι Εταιρία Περιορισμένης Ευθύνης (Ε.Π.Ε.) και φιλανθρωπικό σωματείο για την προώθηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Το F.S.C. παρέχει, μέσα από ένα δίκτυο 22 Field Studies Centers³, ημερήσια ή/και πολυήμερα εκπαιδευτικά προγράμματα επιτόπιας μελέτης και υπαίθριων εκπαιδευτικών δράσεων για σχολεία, κολλέγια και πανεπιστήμια, αλλά και δυνατότητες επαγγελματικής κατάρτισης σε εκπαιδευτικούς, και όχι μόνο, καθώς και δραστηριότητες για το κοινό (μεμονωμένοι ή οργανωμένοι σε γκρουπ

¹Τα Urban Studies Center σείναι Κέντρα που εστιάζουν στην εξυπηρέτηση και εξέταση των προβλημάτων μιας συγκεκριμένης κοινότητας, που αποτελεί τμήμα του ευρύτερου περιβάλλοντος της πόλης. Είναι ένας χώρος, ο οποίος προορίζεται να χρησιμοποιηθεί από όλες τις ηλικίες, όπου η εμπειρία, το ενδιαφέρον και η δράση ειδικών, και μη, μπορούν να συνδυασθούν με ευεργετικά αποτελέσματα για το σύνολο των μελών της κοινότητας. Ο στόχος της εργασίας, η οποία επιτελείται σε ένα τέτοιο κέντρο, είναι να αυξηθούν οι γνώσεις, η κατανόηση και η συμμετοχή των πολιτών στην επίλυση των προβλημάτων της συγκεκριμένης περιοχής, λαμβανομένων υπόψη των αναγκών και των απαιτήσεων των μελών της κοινότητας (Χατζημιχαήλ, 1994).

²Το Συμβούλιο συστάθηκε επίσημα στις 10/12/1943 σε μια εκδήλωση στο Βρετανικό Μουσείο Φυσικής Ιστορίας ως Council for the Promotion of Field Studies στην οποία συμμετείχαν 35 αντιπρόσωποι πανεπιστημίων των Αγγλίας και της Ουαλίας, κολλεγίων, επιστημονικών ενώσεων και οργανισμών με πρωτοβουλία του F.H.C. Butler, ο οποίος τόνισε την ανάγκη για τη δημιουργία ενός δικτύου ξενώνων σε διάφορες περιοχές του Η.Β. με εκπαιδευμένο προσωπικό, προκειμένου να εξυπηρετούνται καλύτερα οι ανάγκες της επιτόπιας μελέτης, θεωρώντας ότι με αυτόν τον τρόπο το νεοσυσταθέν Συμβούλιο θα συνεισέφερε στο να καλυφθεί ένα κενό που υπήρχε στο εκπαιδευτικό σύστημα σε όλες τις βαθμίδες (Nature, 1943: 717).

³Πρόκειται για τα Κέντρα στις περιοχές/τοποθεσίες Amersham, Birmingham Sites (όπως Perry Barr – location of the Commonwealth Games 2022, The Bullring, Digbeth, Millennium Point, Edgbaston και Ladywood), Bishops Wood, Blencathra, Castle Head, Dale Fort, Epping Forest, Flatford Mill, Juniper Hall, London Beckenham Place Park, London Bushy Park, London Greenwich Park, London Queen Elisabeth Olympic Park, London Regent's Park, London Urban Sites (όπως Stratford, Docklands, Kings Cross, Brick Lane και South Bank), Margam Discovery Center, Millport, Nettlecombe Court, Preston Montford, Rhed Y Creuau, Slapton Ley, Slapton Ley National Nature Reserve και Start Bay (Field Studies Council, 2023).

επισκέπτες, οικογένειες κ.ά.). Επίσης παρέχονται μαθήματα online, ενώ σημαντική πρωτοβουλία αποτελούν και οι εκδόσεις, όπως το επιστημονικό περιοδικό Field Studies Journal¹ (Field Studies Council, 2023).

Τα Outdoor Education Centers έχουν συνδέσει περισσότερο το όνομά τους με τον ελεύθερο χρόνο και την αναψυχή, με αποτέλεσμα να θεωρείται ότι παρέχουν περισσότερο τεχνικές δεξιότητες, παρά ουσιαστική εκπαίδευση στα παιδιά και στους νέους, κάτι που ενισχύεται από το γεγονός ότι οι επικεφαλής τους αποκαλούνται εκπαιδευτές (instructors). Υπολογίζεται, δε, ότι λειτουργούν πάνω από 1.200 τέτοια Κέντρα σε όλη τη Βρετανία². Η κριτική που ασκείται αναφορικά με τα Κέντρα αυτά, πάντα σε σχέση με το αν παρέχουν περιβαλλοντική εκπαίδευση, είναι ότι, αν και οι δραστηριότητές τους προσφέρουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να έρθουν σε άμεση επαφή με τη φύση, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν σχετικά με το περιβάλλον και διά του περιβάλλοντος, εντούτοις δεν προσφέρουν εκπαίδευση χάριν του περιβάλλοντος- *there is learning about and through the environment but little attention has been given to education for the environment*. Εντούτοις, κάποια από αυτά, έχουν στραφεί τα τελευταία χρόνια και προς αυτή την κατεύθυνση, αναδεικνύοντας τις τεράστιες δυνατότητες που έχει αυτός ο δημοφιλέστατος θεσμός, ώστε να προωθηθεί, και διά μέσω αυτού, ουσιαστική περιβαλλοντική εκπαίδευση (Cooper, 2012).

1.1.4. ΚΕΝΤΡΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ

Στη Γερμανία από το 2017 έχει τεθεί σε εφαρμογή το Εθνικό Σχέδιο Δράσης της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Welt actions program Bildung fuer Nachhaltige Entwicklung), το οποίο έχουν αναλάβει να εφαρμόσουν και να υλοποιήσουν τα υπουργεία παιδείας των ομόσπονδων κρατιδίων της χώρας. Έτσι η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία έχει εδραιωθεί στα αναλυτικά

¹ Από το 1954 έως το 2003 διατίθετο σε έντυπη μορφή και πλέον από το 2015 ηλεκτρονικά ως online peer review journal δημοσιεύοντας επιστημονικά άρθρα στους τομείς της βιολογίας, γεωγραφίας, γεωλογίας και παιδαγωγικής, καθώς και περιγραφικής φυσικής ιστορίας (Field Studies Council, 2023)

² Σε σχέση με την Υπαίθρια Εκπαίδευση (Outdoor Education) αναφέρονται δύο κύριες προσεγγίσεις. Η πρώτη εστιάζει στην ανάπτυξη φυσικών ικανοτήτων και τεχνικών γνώσεων και προωθήθηκε από Κέντρα που υπάγονται στο Κεντρικό Συμβούλιο Φυσικής Αναδημιουργίας (Central Council of Physical Recreation), ενώ η δεύτερη χρησιμοποιεί τις προκλήσεις του φυσικού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη προσωπικών αξιών όπως η αυτοπεποίθηση και η ηγεσία (Cooper, 1999).

Η δεύτερη έχει τις ρίζες της στο κίνημα Outward Bound (ναυτικός όρος που υποδηλώνει τον απόπλου από ένα ασφαλές λιμάνι στην ανοιχτή θάλασσα), το οποίο θεσμοθετήθηκε από τον παιδαγωγό Kurt Hahn (1886 – 1974) στις αρχές του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, με στόχο την εκπαίδευση των ναυτών για την επιβίωσή τους στη θάλασσα εν καιρώ πολέμου και εξαπλώθηκε σε όλον τον κόσμο πάνω στην κεντρική φιλοσοφία του Hahn- *άνθρωποι που τέθηκαν σε προκλητικές, περιπετειώδεις υπαίθριες καταστάσεις απέκτησαν αυτοπεποίθηση, επαναπροσδιόρισαν τις δικές τους αντιλήψεις για τις προσωπικές τους δυνατότητες, έδειξαν συμπόνια και ανέπτυξαν πνεύμα συντροφικότητας με τους συνομηλίκους τους*. Σήμερα λειτουργούν 38 τέτοια “σχολεία” σε 35 χώρες σε όλες τις ηπείρους και η διεθνής ένωσή τους είναι μέλος της IUCN (Outward Bound International, 2023). Σημ. : περισσότερα για τον Kurt Hahn στη σχετική ιστοσελίδα (Kurt Hahn.org, 2023)

Μια τρίτη προσέγγιση της Υπαίθριας Εκπαίδευσης που υιοθετείται από τοπικές αρχές και εθελοντικά υπαίθρια κέντρα, εντοπίζεται από τη δεκαετία του 1960 και εστιάζει, μέσω των προγραμμάτων της στην ισόρροπη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Cooper, 2012).

προγράμματα κάθε κρατιδίου, ενώ πέραν της τυπικής εκπαίδευσης υπάρχει μία πληθώρα εξωσχολικών φορέων που προσφέρει σχετικά προγράμματα και δράσεις, οι οποίες πρέπει να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια και προϋποθέσεις, προκειμένου να συμπεριληφθούν στον κατάλογο των προτεινόμενων συνεργατών (Bundesministerium für Bildung und Forschung - Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2023).

Πρόκειται, κυρίως, για μη κερδοσκοπικά σωματεία που προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα είτε στον χώρο του σχολείου ή εκτός (σε δικούς τους χώρους). Αναφέρουν αναλυτικά το θέμα, την ομάδα στόχο/ηλικιακή ομάδα, τη διάρκεια και την τιμή παρακολούθησης. Στελεχώνονται από μόνιμο προσωπικό και προσφέρουν επίσης επιμορφώσεις για τους εκπαιδευτικούς. Τα τελευταία χρόνια, πέρα από την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση, εστιάζουν σε θεματικές που σχετίζονται με την αειφορία και προάγουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική δικαιοσύνη κ.ά. Χαρακτηριστική είναι και η ονομασία κάποιων από αυτά, όπως το EPIZ – Κέντρο Εκπαίδευσης για την Παγκόσμια Πολιτειότητα (EPIZ - Globales Lernen in Berlin, 2023). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση των μαθητών, επίσης προάγεται σε Εθνικά Πάρκα, Αγροκτήματα, Μουσεία, δάση¹ κ.ά. Φέρουν διάφορους τίτλους και συνήθως αναφέρονται, γενικά, ως “Πράσινοι χώροι μάθησης”, οι οποίοι παραθέτονται σε διάφορα sites, αλφαβητικά ή/και ανά κατηγορία (Shiftung Natuschutz Berlin, 2023). Μία ιδιαίτερα δημοφιλής ομάδα Πράσινων χώρων μάθησης είναι τα Gartenarbeitsschulen², όπου στο Βερολίνο, με χρηματοδότηση του Δήμου, σήμερα λειτουργεί ένα δίκτυο από 14 τέτοιου τύπου “Σχολεία Κηπουρικής”, τα οποία, εκτός από το αντικείμενο της κηπουρικής, προσφέρουν διάφορα πρότζεκτ βιωματικής μάθησης σε θεματικές για το περιβάλλον και την αειφορία. Λειτουργούν όλο τον χρόνο, και απευθύνονται σε μαθητές, σχολικές τάξεις, εκπαιδευτικούς, αλλά και σε άλλες ομάδες ενηλίκων (Berliner Gartenarbeitsschulen, 2023).

Πολλοί από τους φορείς αυτούς είναι οργανωμένοι κάτω από την ομπρέλα της Ομάδας Εργασίας για τη Φύση και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung, ANU) που συνιστά την επαγγελματική ένωση περίπου 1.300 περιβαλλοντικών κέντρων, ιδρυμάτων, ενώσεων, πρωτοβουλιών, ελεύθερων επαγγελματιών/αυτοαπασχολούμενων και άλλων ατόμων που εργάζονται στην εξωσχολική περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Η ANU ιδρύθηκε το 1992 και εκπροσωπεί τα συμφέροντα των μελών του σε

¹ Παιδαγωγοί και εθελοντές από τον Σύλλογο Προστασίας Γερμανικών Δασών προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα στα διάφορα δάση που απευθύνονται σε μαθητές α/μιας και β/θμιας εκπαίδευσης, επιχειρήσεις, ομάδες ενηλίκων κ.ά. Χρηματοδοτούνται από δωρεές, εθελοντική εργασία αλλά και επιχορηγήσεις από το υπουργείο αγροτικής ανάπτυξης και τροφίμων.

² Το πρώτο τέτοιο κέντρο ιδρύθηκε το 1920 από τον παιδαγωγό August Heyn, ο οποίος τέθηκε επικεφαλής της πρώτης σχολής κηπουρικής στο Neukölln στο κανάλι Teltow μέχρι το 1924 (μια σύντομη βιογραφία του Heyn διατίθεται στο <https://web.archive.org/web/20080223191828/http://www.ahgasn.de/intro/hist.htm#heyn>).

ομοσπονδιακό επίπεδο. Υπάρχουν έντεκα εθνικές ενώσεις ANU που συνεργάζονται με την ομοσπονδιακή ένωση(ANU Ubeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung - Bundesverband e.V., 2023).

1.1.5. ΚΕΝΤΡΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΑ

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, καθώς αρχίζουν να εμφανίζονται και να εδραιώνονται σταδιακά τα κινήματα υπέρ της “Οικοανάπτυξης”, με πρωτοβουλία τεσσάρων υπουργείων (αρμόδια για το περιβάλλον, την εθνική παιδεία, τη νεολαία και τον αθλητισμό και τη γεωργία), ιδρύθηκε στη Γαλλία το 1972 ένα δίκτυο Μόνιμων Κέντρων Μύησης (εισαγωγής) για το Περιβάλλον, το επονομαζόμενο Réseau CPIE (Centres Permanent d’ Initiation pour l’ Environnement), με στόχο την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των νέων¹.

Το 1994, διατηρώντας το ίδιο ακρωνύμιο, τα κέντρα αυτά μετονομάστηκαν σε Centres Permanent d’ Initiatives pour l’ Environnement, καθώς η λέξη Initiatives (πρωτοβουλίες) αντικατέστησε το Initiation (μύηση – εισαγωγή). Η αλλαγή αυτή συνιστούσε και το πέρασμα σε μια άλλη φιλοσοφία, σύμφωνα με την οποία η αποστολή τους υπερβαίνει τις δράσεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κι αποκτούν διττό προορισμό: την προώθηση των αρχών της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητικές ομάδες και εκπαιδευτικούς και, κυρίως, την προώθηση της συνεργασίας των πολιτών με τις τοπικές αρχές και άλλους φορείς (συλλόγους, επιχειρήσεις κ.ά.), στον στόχο της από κοινού δράσης για την επίλυση προβλημάτων σε τοπικό – περιφερειακό επίπεδο, με βάση το όραμα της αειφορίας (SÉNAT, 2023).

Η Εθνική Ένωση που συντονίζει τις δράσεις των περιφερειακών ενώσεων CPIE, μέσα από συγκεκριμένα, αυστηρά κριτήρια και προϋποθέσεις, και ακολουθώντας μια συγκεκριμένη διαδικασία, απονέμει σε υποψήφια προς ένταξη Κέντρα στο δίκτυο CPIE τις ετικέτες ποιότητας, και ουσιαστικά ένταξης στο δίκτυο, οι οποίες έχουν διάρκεια 10 έτη με δυνατότητα ανανέωσης. Το Réseau CPIEs μετρά σήμερα 80 Κέντρα που απλώνονται γεωγραφικά σε 62 Νομούς και 14 Περιφέρειες, ενώ απασχολούν περίπου 1.000 άτομα, έμμισθους και εθελοντές. Ο προϋπολογισμός τους ανέρχεται σε 40 εκ. ευρώ με χρηματοδότηση από την τοπική αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις, χρήστες, χορηγούς, δωρητές κ.ά. (RÉSEAU CPIE, 2023).

1.1.6. ΚΕΝΤΡΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΒΕΛΓΙΟ

Στο Βέλγιο το ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον για την περιβαλλοντική εκπαίδευση μετά τη

¹ Ένα χρόνο πριν ο γεωγράφος George Pierre (1909 – 2006) δημοσίευσε στη σειρά και “Quesais-je?” (τι γνωρίζω) το επιδραστικό, όσο και προφητικό, έργο του “L’ environnement” (το περιβάλλον), όπου επισημαίνει την αύξηση όλων των ειδών της μόλυνσης και “τις αποσπασματικές αντιδράσεις μιας κοινής γνώμης που συνειδητοποιεί τους κινδύνους τους οποίους προκαλεί η ξέφρενη αναζήτηση του κέρδους με την εφαρμογή οποιασδήποτε τεχνικής και χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι μακροχρόνιες συνέπειες” (Brunel, 2007: 28).

δημοσίευση της Έκθεσης Brundtland ευνόησε τη δημιουργία ενός δικτύου ενημέρωσης και διάδοσης στην εκπαίδευση για το περιβάλλον, το Réseau IDée (Informatione Diffusion en Education à l'Environnement). Από το 1989 μέχρι σήμερα στο δίκτυο αυτό, το οποίο δραστηριοποιείται στις περιφέρειες των Βρυξελλών και της Βαλλονίας, είναι εγγεγραμμένα πάνω από 140 μέλη, στα οποία συμπεριλαμβάνονται φορείς που δραστηριοποιούνται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και απευθύνονται σε σχολεία, εκπαιδευτικούς, πολίτες, επαγγελματίες κ.ά. Στην ιστοσελίδα του Réseau IDée υπάρχουν βάσεις δεδομένων και πληροφορίες για τη δραστηριοποίηση όλων των μελών του, παρέχεται εκπαιδευτικό υλικό, ενώ στις σημαντικές πρωτοβουλίες του συγκαταλέγεται και η τριμηνιαία έκδοση του περιοδικού Symbioses (Συμβίωση) με πλούσιο εκπαιδευτικό, και όχι μόνο, υλικό (RéseauIDée - InformationeDiffusionenEducation à l'Environnement, 2023).

Ανάμεσα στα μέλη του Réseau IDée ξεχωριστή και σημαντική θέση καταλαμβάνει το δίκτυο CRIE, των επονομαζόμενων Περιφερειακών Κέντρων Εισαγωγής στο Περιβάλλον (Centres Régionaux d'Initiation à l'Environnement) στην Περιφέρεια της Βαλλονίας. Πρόκειται ουσιαστικά για 11 Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που ιδρύθηκαν με διάταγμα του Κοινοβουλίου της Βαλλονίας¹ (6/5/1992) με στόχο την εισαγωγή και την ευαισθητοποίηση μαθητών, εκπαιδευτικών, νέων και ενηλίκων, οικογενειών, οργανώσεων κ.ά. σχετικά με το περιβάλλον, παρέχοντας στις εγκαταστάσεις τους προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την αειφορία, με ξεναγήσεις, δραστηριότητες, θερινά σχολεία και κατασκηνώσεις, με δυνατότητα διαμονής σε ξενώνες για πολυήμερες δράσεις. Παρέχουν επίσης επιμόρφωση και εκπαιδευτικό υλικό και σε ψηφιακή μορφή (CRIE, 2023).

1.2. ΚΕΝΤΡΑ ΣΤΙΣ ΥΠΟΛΟΙΠΕΣ ΗΠΕΙΡΟΥΣ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ

1.2.1. ΚΕΝΤΡΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ Η.Π.Α.

Στην Αμερική, η χώρα με τη μεγαλύτερη παράδοση στη λειτουργία Κέντρων που δραστηριοποιούνται στο πεδίο ή ειδικεύονται στις υπαίθριες δράσεις είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής – ΗΠΑ. Όπως είναι φυσικό, λόγω έκτασης και πληθυσμού, σε μια τέτοια χώρα υπάρχουν χιλιάδες δομές, μεμονωμένες ή οργανωμένες σε δίκτυα, που παρέχουν δυνατότητες επαφής με τη φύση και έχουν ιδρυθεί και διευθύνονται από υπηρεσίες των ομοσπονδιακών κυβερνήσεων, από δήμους, από τοπικές κοινότητες, από Πανεπιστήμια και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ΜΚΟ, συλλόγους, εταιρείες, επιχειρήσεις, ιδιώτες και άλλους φορείς. Απευθύνονται, δε, σε σχολεία, εκπαιδευτικούς, σπουδαστές, οικογένειες, συλλόγους ή απλούς πολίτες, μεμονωμένα ή σε γκρουπ, και, όπως προαναφέρθηκε, οι ονομασίες τους ποικίλουν ανάλογα με τη φιλοσοφία τους. Nature

¹Πρόκειται για τα CRIEs στις περιοχές : Anlier, Mouscron, Harchies, Mariemont, Fourneau – St. Michel, Madave, Liege, Namur, Spa, Eupen και Villers. Συντονίζονται από μια διοικητική μονάδα της Περιφέρειας της Βαλλονίας, εντός της Γενικής Διεύθυνσης Γεωργίας, Φυσικών Πόρων και Περιβάλλοντος (DGARNE ή DGO3). Αυτή η μονάδα που ειδικεύεται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι υπεύθυνη για τον εκπαιδευτικό συντονισμό καθώς και τη διοικητική και οικονομική παρακολούθηση των κέντρων (CRIE, 2023).

Centers, Outdoor Education Centers, Field Study Centers, Recreation Centers, Environmental Nature Centers, Environmental Education Centers, είναι μερικές από αυτές.

Άρρηκτα συνδεδεμένα με την προστασία και τη διατήρηση της φύσης σε όλες τις Πολιτείες είναι τα Εθνικά Πάρκα που συντονίζονται σε κεντρικό επίπεδο από το N.P.S. (National Park Service). Θεωρείται, δε, ο πρώτος θεσμός που, έστω και άτυπα, προσέφερε από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα υπηρεσίες ερμηνείας και, συνεπώς, εκπαίδευσης σε σχέση με και μέσα στο φυσικό περιβάλλον, πλην όμως, μόλις από το 2016 και μετά η εκπαίδευση αποτελεί μία από τις υποχρεωτικές βασικές αποστολές του N.P.S. μαζί με τη διατήρηση και προστασία, μετά από σχετικό νόμο που ψηφίστηκε από το Κογκρέσο (Houseal & Thompson, 2020: 211). Σήμερα στις Η.Π.Α. λειτουργούν περισσότερα από 400 Πάρκα προσφέροντας πάνω από 90.000 εκπαιδευτικά προγράμματα τον χρόνο με επωφελούμενους περίπου 7 εκ. μαθητές. Ο δε συνολικός αριθμός των επισκεπτών τους υπολογίζεται σε 300 εκ. άτομα (Washburn, 2020: 215).

Σε πολλά από τα Πάρκα λειτουργούν και Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τα οποία υποδέχονται, προγραμματισμένα, μαθητικές ομάδες που ξεναγούνται στις εγκαταστάσεις τους, ακολουθούν προκαθορισμένες διαδρομές στο φυσικό περιβάλλον και με τη βοήθεια ερμηνευτών ενημερώνονται για τη χλωρίδα, την πανίδα, τους γεωλογικούς σχηματισμούς και την ιστορία της προστατευόμενης περιοχής της εμβέλειάς τους. Όταν ο χαρακτήρας των επισκέψεων είναι ακαδημαϊκός και συνδέεται με τα αναλυτικά προγράμματα, η είσοδος είναι δωρεάν. Υπάρχει η δυνατότητα και διανυκτέρευσης σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους, όπως καμπίνες, ξενώνες ή ακόμη και κατασκηνώσεις. Στα Κέντρα αυτά προσφέρονται επίσης προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών. Ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό των Κέντρων προσφέρει και υπηρεσίες βασισμένες στις ανάγκες των τοπικών κοινοτήτων, όπως επισκέψεις σε σχολεία, εξωσχολικά προγράμματα και καλοκαιρινά camps (Petrick & Houseal, 2020: 246-247).

Η αναγνώριση της εκπαιδευτικής αξίας των Εθνικών Πάρκων οδήγησε την Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση στη θέσπιση της δράσης Every Kid Outdoors Act, η οποία δίνει τη δυνατότητα σε οικογένειες που έχουν παιδί ή παιδιά ηλικίας 9-11 ετών (επωφελούνται μέχρι τρεις ενήλικες και όλα τα μέλη της οικογένειας ηλικίας κάτω των 16) να έχουν δωρεάν ετήσια είσοδο σε όλο το δίκτυο του N.P.S. Επωφελούμενες είναι επίσης μαθητικές ομάδες της Δ' Δημοτικού (4th Grade Students), οι οποίες πέραν της δωρεάν εισόδου, δικαιούνται δωρεάν μετακίνηση, προς και από τα πιο κοντινά σε αυτές Πάρκα, προκειμένου να παρακολουθήσουν ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η δράση ξεκίνησε το 2019 και είναι εν ισχύ (Every Kid Outdoors, 2023).

1.2.2. ΚΕΝΤΡΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ

Η Αυστραλία, ως μέλος της Κοινοπολιτείας, και λόγω συγγενικών δεσμών, ήταν φυσικό να

ακολουθήσει τη βρετανική παράδοση σε ό,τι αφορά τον θεσμό των Κέντρων Υπαίθριας Εκπαίδευσης (Outdoor Education Centers) και των Κέντρων Μελέτης Πεδίου (Field Studies Centers) με διαφοροποιήσεις από Πολιτεία σε Πολιτεία, λόγω της ιδιομορφίας και της πολυπλοκότητας της φύσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιρροή που τα Κέντρα Μελέτης Πεδίου είχαν στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών οδήγησαν κάποιους ερευνητές, όπως η J. B. Webb (1989) να προτείνουν τη μετονομασία τους σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Michie, 1995; Ross, 2020: 194-197). Στην Queensland η πρόταση αυτή υιοθετήθηκε το 1992, ενώ στη Νέα Νότια Ουαλία (NSW) το 1999, προκειμένου να τονιστεί ο ευρύτερος ρόλος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης¹.

Οι δύο αυτές Πολιτείες είναι οι μόνες που λειτουργούν σήμερα, ενταγμένα στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, δίκτυα Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που χρηματοδοτούνται από τις κυβερνήσεις τους. Πιο συγκεκριμένα στην Queensland λειτουργεί ένα δίκτυο δημόσιων Κέντρων Υπαίθριας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Outdoor and Environmental Education Centers – O & EECs) που περιλαμβάνει 21 Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και 4 Κέντρα Υπαίθριας Εκπαίδευσης, ενώ στην NSW λειτουργεί ένα δίκτυο δημόσιων Κέντρων Περιβαλλοντικής και Ζωολογικής Εκπαίδευσης (Environmental and Zoo Education Centers – EZEC) που περιλαμβάνει 24 Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κι ένα Κέντρο Ζωολογικής Εκπαίδευσης (A NSW website - Education, 2023).

Τα Κέντρα αυτά, που είναι εγκατεστημένα είτε σε προστατευόμενες περιοχές είτε σε περιοχές ιδιαίτερου φυσικού κάλλους και ειδικού περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, προσφέρουν διαθεματικά προγράμματα για μαθητές και για την τοπική κοινωνία, ενώ ενισχύουν το έργο των εκπαιδευτικών με επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση. Τα προγράμματα των Κέντρων, είναι μονοήμερα ή πολυήμερα, βασίζονται στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεματικών. Εκτός από τα διά ζώσης προγράμματα, παρέχονται και αντίστοιχα προγράμματα σύγχρονης και ασύγχρονης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (A NSW website - Education, 2023; Ballantyne & Packer, 2006; Queensland Government - Education, 2022)

Στις υπόλοιπες Πολιτείες της Αυστραλίας δεν υπάρχουν παρόμοια δημόσια δίκτυα, παρά μόνο κάποια μεμονωμένα Κέντρα ή Ιδρύματα που δέχονται μαθητικές ομάδες στις εγκαταστάσεις τους και προσφέρουν προγράμματα ή/και ξεναγήσεις που χρηματοδοτούνται εν μέρει ή εξ ολοκλήρου

¹ Στην επίσημη ιστοσελίδα της Κυβέρνησης της NSW υπάρχει ενότητα για όλους τους τύπους σχολικών μονάδων που έχουν λειτουργήσει από το 1848, στην οποία αναφέρεται ότι ο θεσμός των Κέντρων Μελέτης Πεδίου λειτούργησε από το 1971 στη συγκεκριμένη Πολιτεία. Το 1999 μετονομάστηκαν σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι στην ίδια ιστοσελίδα αναφέρονται και τα Κέντρα Αθλητισμού και Αναψυχής (Sport and recreation Centers) που λειτουργούν από το 1947, και τα οποία μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1970 εστίαζαν στη σωματική αγωγή και σε δραστηριότητες ψυχαγωγίας. Σήμερα αυτά – δέκα στον αριθμό – εστιάζουν κυρίως στην κοινωνική ανάπτυξη και την περιβαλλοντική εκπαίδευση (NSW Government - Education, 2023) .

από τις κυβερνήσεις και στα οποία επιδιώκεται η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση (Tilbury, Coleman, & Garlick, 2005)¹.

1.2.3. ΚΕΝΤΡΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ Ν. ΑΦΡΙΚΗ

Στη Ν. Αφρική, την περίοδο της ανάδυσης των περιβαλλοντικών κινημάτων των αρχών της δεκαετίας του 1970, το ενδιαφέρον στράφηκε περισσότερο στην εκπαίδευση για τη διατήρηση (conservation education), καθώς επικρατούσε η αντίληψη ότι η περιβαλλοντική κρίση αφορούσε τα οικοσυστήματα και απειλούσε την άγρια πανίδα, η οποία έβρισκε καταφύγιο στις θεσμοθετημένες προστατευόμενες περιοχές και, κατ’ επέκταση οι πολίτες έπρεπε να έρθουν σε επαφή με αυτές και απλά να ευαισθητοποιηθούν μέσω της πληροφόρησης. Κάτω από αυτή την αντίληψη, τη δεκαετία του 1970 θεσμοθετήθηκαν εντός των περιοχών αυτών Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τα οποία ιστορικά αποτέλεσαν στη χώρα τούς κατ’ εξοχήν φορείς της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, από τη στιγμή που επί σειρά ετών αγνοούνταν στα τυπικά αναλυτικά προγράμματα και μόλις το 1995 ο όρος εμφανίστηκε επίσημα σε κείμενο με τον τίτλο White Paper of the National Department of Education and Training του Τμήματος Εθνικής Εκπαίδευσης (Shongwe, 1996: 17-18).

Σήμερα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης υπάρχουν σε θεσμοθετημένες προστατευόμενες περιοχές, όπου στις εγκαταστάσεις τους φιλοξενούν μαθητικές ομάδες και εκπαιδευτικούς και τους ενημερώνουν σχετικά με τη φυσική και πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής, με στόχο τη σημασία της προστασίας τους και τους δίνουν τη δυνατότητα να περιηγηθούν με ασφάλεια και να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες μελέτης πεδίου αλλά και σε μικτές δραστηριότητες περιβαλλοντικής και υπαίθριας εκπαίδευσης. Πολλές φορές δίνεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν επιτόπια ένα δικό τους εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Brand South Africa, 2011).

Τα τελευταία χρόνια, σε μια προσπάθεια να παρακινηθούν σχολεία κυρίως υποβαθμισμένων και μη προνομιούχων περιοχών για να επισκεφθούν τα Εθνικά Πάρκα, θεσμοθετήθηκε από το Εθνικό Δίκτυο των Πάρκων της Νότιας Αφρικής (SANPARKS) σε συνεργασία με το Τμήμα Περιβάλλοντος και Τουρισμού και το Τμήμα Εκπαίδευσης το πρόγραμμα Kids in Parks, όπου μαθητικές ομάδες με συνοδεία εκπαιδευτικών φιλοξενούνται δωρεάν για τρεις ημέρες και συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα με θεματικές όπως η βιοποικιλότητα, οι υδάτινοι πόροι, η κλιματική αλλαγή κ.ά.

¹Στη Victoria: Centre for Educational Research in Environmental Strategies (CERES), Melbourne Zoo, Healesville Sanctuary, Victoria’s Open Range Zoo και το Melbourne Museum. Στη Νότια Αυστραλία (South Australia): το Arbury Park Outdoor School. Στη Δυτική Αυστραλία (Western Australia): το Herdsman Lake Wildlife Centre. Στην Τασμανία (Tasmania) δεν υπάρχει κάτι παρόμοιο. Τέλος, εντός της γεωγραφικής εμβέλειας της NSW, αλλά στη δικαιοδοσία της ACT (Australian Capital Territory) περιβαλλοντική εκπαίδευση με κυβερνητική υποστήριξη παρέχεται στο Birrigai Outdoor School (Tilbury, Coleman, & Garlick, 2005).

(SANParks, 2023).

1.2.4. ΚΕΝΤΡΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΣΙΑ – ΝΗΣΙΑ ΤΟΥ ΕΙΡΗΝΙΚΟΥ

Τέλος, σε ό,τι αφορά στην ασιατική ήπειρο και σε νησιά του Ειρηνικού θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει αναφορά στον θεσμό των Κέντρων Μάθησης της Κοινότητας (Community Learning Centers – CLC) που είναι πολύ διαδεδομένος στην ανατολική Ασία. Τα CLCs μπορεί να μην έχουν αμιγώς περιβαλλοντικό χαρακτήρα, με τη στενή έννοια του όρου, πλην όμως έχουν πάρα πολλά στοιχεία που κάλλιστα τα καθιστούν ως ένα είδος κέντρων εκπαίδευσης για την αειφορία.

Τα CLCs έχουν τις ρίζες τους στον θεσμό των Kominkans (δημόσιες αίθουσες πολιτών) που ξεκίνησε στην Ιαπωνία μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, στο πλαίσιο της εθνικής δράσης για την κοινωνική εκπαίδευση (1949), με στόχο την ανασυγκρότηση της χώρας, ξεκινώντας από την καλλιέργεια μιας νέας πολιτειότητας, στη βάση ανάπτυξης δημοκρατικών και ειρηνικών κοινωνιών (Sodikin, Shantini & Mitsuru, 2018). Ως μέσον, υιοθετήθηκαν συνεργατικές εκπαιδευτικές δράσεις διά βίου και κοινωνικής μάθησης, σε επίπεδο κοινότητας, για ενήλικες και παιδιά εκτός σχολικού ωραρίου (Yorozu-Curata, 2021). Με το πέρασμα του χρόνου ο θεσμός αυτός προσαρμόστηκε στις συνεχώς επανερχόμενες ανάγκες της κοινωνίας, αλλά σταδιακά ο αριθμός των Kominkans μειώθηκε από 35.352 το 1955 σε 14.281 το 2018 (Belete, Duke, Hinzen, Owusu – Boampong & Khau, 2022). Η συμβολή τους, όμως, στην διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και της αλληλεγγύης, στη σύγχρονη εποχή, έγινε ιδιαίτερα αντιληπτή μετά την τριπλή καταστροφή του 2011 (σεισμός – τσουνάμι – πυρηνικό ατύχημα). Οι κοινότητες που είχαν ενεργά και καλά οργανωμένα Kominkans, όχι μόνο αντιμετώπισαν αμεσότερα τις πρώτες ανάγκες (προμήθεια νερού, φαγητού, στέγασης, πρώτων βοηθειών), αλλά φάνηκε να ανακάμπτουν και ταχύτερα (Fackler, 2011).

Τα Kominkans στεγάζονται σε χώρους που παρέχουν οι φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης (δήμοι και κατά τόπους κοινότητες), οι οποίοι και είναι υπεύθυνοι για τη στελέχωση σε προσωπικό, για τον εξοπλισμό και τον προγραμματισμό των δράσεων. Υπάρχουν δήμοι, όπου λειτουργεί ένα κεντρικό Kominkan στην έδρα τους, ενώ σε κάθε σχολική περιφέρεια λειτουργούν ξεχωριστά mini Kominkans. Υπάρχουν και περιπτώσεις απομακρυσμένων περιοχών με δυσκολία πρόσβασης, όπου εκεί λειτουργούν αυτοδιαχειριζόμενες δομές, με λιγότερες βέβαια δυνατότητες (Yorozu-Curata, 2021). Πολλά από αυτά αναλαμβάνουν εκπαιδευτικά περιβαλλοντικά προγράμματα για μαθητικές ομάδες όλων των βαθμίδων με δράσεις στο πεδίο (Sodikin, Shantini & Mitsuru, 2018).

Η εμπειρία των Kominkans βοήθησε στην εξέλιξη του θεσμού των CLCs σε χώρες της Ασίας και του Ειρηνικού προσαρμόζοντας τις βασικές αρχές των Kominkans στις ανάγκες των τοπικών κοινοτήτων των χωρών αυτών. Το 1998 το Περιφερειακό Γραφείο της UNESCO στην Bangkok, στο πλαίσιο του προγράμματος Asia Pacific Programme of Education for All (APPEAL) ξεκίνησε ένα project

δημιουργίας ενός ευρύτερου δικτύου CLCs στο οποίο σταδιακά συμμετείχαν χώρες όπως Μπαγκλαντές, το Μπουτάν, η Καμπότζη, η Κίνα, η Ινδία, η Ινδονησία, το Ιράν, το Καζακστάν, το Λάος, η Μαλαισία, η Μογγολία, η Μιανμάρ, το Νεπάλ, το Πακιστάν, η Παπούα – Νέα Γουινέα, οι Φιλιππίνες, η Σαμόα, η Σρι Λάνκα, η Ταϋλάνδη, το Ουζμπεκιστάν και το Βιετνάμ. Τα CLCs που σταδιακά δημιουργήθηκαν στις χώρες αυτές ξεπέρασαν τις 170.000. Σύμφωνα με τον επίσημο ορισμό που έδωσε η UNESCO: *“Ένα CLC είναι ένα σημείο μάθησης εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Εγκατεστημένο σε χωριά ή αστικές περιοχές, δημιουργείται και διευθύνεται από τους ντόπιους προκειμένου να παράσχει ποικίλες μαθησιακές ευκαιρίες για την ανάπτυξη της κοινότητας και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Δεν απαιτεί νέες εγκαταστάσεις, αλλά μπορεί να λειτουργήσει σε ένα ήδη υπάρχον κέντρο υγείας, ναό, τέμενος ή δημοτικό σχολείο”* (Belete, Duke, Hinzen, Owusu – Boampong & Khau, 2022: 266).

Αν και αρχικά τα CLCs εστίασαν περισσότερο στην καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, τα τελευταία χρόνια δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα σε περιβαλλοντικά ζητήματα (π.χ. απόβλητα, ενέργεια, δάση, γεωργία), καθώς και σε ποικίλα άλλα θέματα όπως υγεία – υγιεινή, ενίσχυση εισοδημάτων, ψηφιακές δεξιότητες, ενώ σημαντική θέση στην ατζέντα τους έχει η ενημέρωση για τις φυσικές καταστροφές και τα μέτρα πρόληψης, αντιμετώπισης και προστασίας από τις επιπτώσεις τους (Yamamoto, 2015: 33).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.

ΤΑ ΟΡΟΣΗΜΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ

1960	1970	1980	1990	2000	2010
1962, ΗΠΑ Σιωπηλή άνοιξη Rachel Carson	1970, Νεβάδα ΠΕ στα σχολικά προγράμματα UNESCO, IUCN	1980, Ελβετία Διεθνής στρατηγική για τη διατήρηση IUCN, UNEP, WWF	1992, Ρίο Διακυβερνητική Διάσκεψη 'Agenda 21' UNESCO	2002 Γιοχάνεσμπουργκ Παγκόσμια Διάσκεψη κορυφής ΑΑ UNESCO	2012, Ρίο Συνέδριο Ρίο+20 Το μέλλον που θέλουμε UNESCO
1963, ΗΠΑ περιβαλλοντική Νομοθεσία Ποιότητα αέρα	1972, Στοκχόλμη Το περιβάλλον του ανθρώπου	1982 Παγκόσμιος Χάρτης για τη Φύση IUCN, UNEP	1992, Τορόντο Παγκόσμιο Συνέδριο Εκπαίδευσης UNEP UNESCO ICC	2005 Δεκαετίας ΕΑΑ 2005-2014 UNESCO	2014, Ναγκόγια Συνέδριο ΕΑΑ Διακήρυξη Ναγκόγια UNESCO
1964, ΗΠΑ περιβαλλοντική Νομοθεσία Προστασία άγριας ζωής	1975, Βελιγράδι Χάρτα Βελιγραδίου UNESCO	1987, Όσλο 'Το κοινό μας μέλλον' - 'Εκθεση Brundtland' WCED			
1968, Παρίσι Άνθρωπος και βιόσφαιρα IUCN	1977, Τιφλίδα Διακήρυξη Τιφλίδας UNESCO	1987, Μόσχα Διεθνές Συνέδριο UNESCO, UNEP	1997, Θεσσαλονίκη Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης UN, UNESCO	2009, Βόννη Συνέδριο ΕΑΑ Διακήρυξη Βόννης UNESCO	2015 17 Στόχοι της ΑΑ Agenda 2030 UNESCO
		1988 Συμβούλιο της Ευρώπης ΕΕ			

Σχήμα 2. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (1960-2020):
Από τη «Σιωπηλή άνοιξη» στους 17 Στόχους της Αειφόρου Ανάπτυξης.
Πηγή : Δημητρίου, Α. (2023: 12)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

Αγαπητέ, -ή συνάδελφε. Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί προσαρμογή τμήματος του ευρωπαϊκού πλαισίου ικανοτήτων βιωσιμότητας GreenComp και στόχο έχει τη διερεύνηση ανάπτυξης ικανότητας συλλογικής δράσης των Υπευθύνων και μελών των ΠΟ των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου. Το ερευνητικό εργαλείο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες έρευνας που γίνεται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Επιστήμες του Περιβάλλοντος και Εκπαίδευση για την Αειφορία" των Τμημάτων Νηπιαγωγών, Ιατρικής και Βιολογικών Εφαρμογών και Τεχνολογιών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με επιβλέποντα καθηγητή τον κ. Κωνσταντίνο Γαβριλάκη.

Σκοπός της έρευνας είναι να φωτιστούν όψεις της εταιρικότητας στη λειτουργία των ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου, όπως αυτή αποτυπώνεται ως ικανότητα ανάπτυξης συλλογικής δράσης των εκπαιδευτικών των Κέντρων και ως πρακτική στις κοινωνικές σχέσεις εντός και εκτός αυτών. Θα γίνει κάθε προσπάθεια να τηρηθεί η εχεμύθεια, η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία, σεβόμενοι το δικαίωμά σας να μην αποκαλύπτονται προσωπικές ή προσδιοριστικές της ταυτότητάς τους πληροφορίες, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της έρευνας αλλά και μετά από αυτή, κατά τη διαδικασία ανάλυσης και της δημοσιοποίησης των ευρημάτων, είτε στο πλαίσιο της εργασίας μας είτε σε οποιαδήποτε δημοσίευση θα μπορούσε να προκύψει μελλοντικά από αυτήν.

Ο ερευνητής, Θωμάς Λώλης

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Όνοματεπώνυμο :

Φύλο :

Ηλικία :

Ειδικότητα :

Περαιτέρω σπουδές :

Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία :

Οργανική θέση :

Τόπος διαμονής/καταγωγής/σχέση με την περιοχή του Κ.Ε.ΠΕ.Α. :

Χρόνια υπηρετήσης στο συγκεκριμένο Κ.Π.Ε.–Κ.Ε.ΠΕ.Α. ή/και σε άλλα ΚΠΕ-ΚΕΠΕΑ και με ποια ιδιότητα :

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Σε ποιον βαθμό γνωρίζετε και μπορείτε να επικοινωνήσετε με πρόσωπα και οργανισμούς στην κοινότητά σας που ενδιαφέρονται για την προώθηση της αειφορίας;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα Πολύ

Αναφέρετε ενδεικτικά

2. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο σεβασμός στη δημοκρατία είναι προϋπόθεση για τη συνεργασία με άλλους, στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης και της προστασίας του περιβάλλοντος;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα Πολύ

3. Σε ποιον βαθμό γνωρίζετε τον τρόπο να συνεργάζεστε με διαφορετικούς εταίρους (πρόσωπα, οργανισμούς) ώστε να δημιουργείτε, από κοινού, οράματα για όλους προς την αειφορία;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα Πολύ

Αναφέρετε ενδεικτικά κάποιες αρχές/στοιχεία που πρέπει να διέπουν μια τέτοια συνεργασία

4. Σε ποιον βαθμό αναγνωρίζετε τη σημασία που έχει η ενδυνάμωση των ατόμων και των οργανισμών, προκειμένου να εργάζονται από κοινού;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα Πολύ

5. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι είστε ικανός/ή να δημιουργείτε συμμαχίες για την αντιμετώπιση δυσεπίλυτων προβλημάτων (= προβλήματα που συνδέονται με την αειφορία και δεν μπορούν να τιθασευθούν εύκολα);

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα Πολύ

6. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε τον εαυτό σας ικανό να δημιουργεί διαφανείς, συμπεριληπτικές και βασισμένες στις ανάγκες της κοινότητας (ή ομάδας που ανήκετε/εργάζεστε) διαδικασίες;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα Πολύ

Αναφέρετε ενδεικτικά μία περίπτωση που λειτουργήσατε με αυτόν τον τρόπο

7. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε τον εαυτό σας ικανό να δημιουργεί ευκαιρίες για κοινές δράσεις στο πλαίσιο
α. της κοινότητας (ή ομάδας που ανήκετε/εργάζεστε)

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα Πολύ

και β. πέρα από αυτήν;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα Πολύ

8. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε τον εαυτό σας ικανό να εργάζεται συλλογικά για τη δρομολόγηση αλλαγών προς την κατεύθυνση της αειφορίας;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα Πολύ

Αναφέρετε ενδεικτικά μία περίπτωση που λειτουργήσατε με αυτόν τον τρόπο

9. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε τον εαυτό σας ικανό να αναγνωρίζει τις δυνατότητες των ενδιαφερόμενων/εμπλεκόμενων μερών (εταίρων) στο πλαίσιο μιας συνεργασίας προς την κατεύθυνση της αειφορίας;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα Πολύ

10. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε τον εαυτό σας ικανό να ευθυγραμμίζεται και να ενεργεί σύμφωνα με κοινά αφηγήματα (ιδέες/οράματα) για ένα βιώσιμο μέλλον;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα Πολύ

11. Σε ποιον βαθμό νιώθετε πρόθυμος/η, ώστε να συνεργάζεστε με άλλους για την αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης; Αναφέρετε κάποιο παράδειγμα, όπου, σε συνεργασία με άλλους, εκφράσατε την προθυμία σας για αλλαγή

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα Πολύ

12. Σε ποιον βαθμό νιώθετε ότι έχετε κίνητρο/α, προκειμένου να συνεργαστείτε για τη διαμόρφωση ενός μέλλοντος χωρίς αποκλεισμούς;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα Πολύ

Αναφέρετε κάποιο/α από αυτά τη κίνητρα

13. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι δίνετε προτεραιότητα στις αξίες και τα συμφέροντα της αειφορίας, κατά την ανάληψη συλλογικής δράσης;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα Πολύ

14. Σε ποιον βαθμό νιώθετε την ανάγκη να ανταποδώσετε (πιθανές ωφέλειες που έχετε λάβει)
α. στην κοινότητα

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα Πολύ

και β. στη φύση;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα Πολύ

Αναφέρετε τρόπους που θα ανταποδίδατε ένα ευεργέτημα α. στην κοινότητα, β. στη φύση
.....

15. Σε ποιον βαθμό μπορείτε να δεσμευτείτε προσωπικά, ώστε να κάνετε αλλαγές για ένα δικαιότερο μέλλον, χωρίς αποκλεισμούς;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πάρα Πολύ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Όνοματεπώνυμο :

Φύλο :

Ηλικία :

Ειδικότητα :

Περαιτέρω σπουδές :

Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία :

Οργανική θέση :

Τόπος διαμονής/καταγωγής/σχέση με την περιοχή του Κ.Ε.ΠΕ.Α. :

Χρόνια υπηρετήσης στο συγκεκριμένο Κ.Π.Ε.–Κ.Ε.ΠΕ.Α. ή/και σε άλλα ΚΠΕ-ΚΕΠΕΑ και με ποια ιδιότητα :

Α ΕΝΟΤΗΤΑ : ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ

Ποιο ήταν το κίνητρο ή τα κίνητρα που σας οδήγησαν στην απόφαση να υπηρετήσετε στο Κ.Ε.ΠΕ.Α.;

Με αφορμή τη μετονομασία των ΚΠΕ σε ΚΕΠΕΑ, θα ήθελα να σας ρωτήσω τι σημαίνει για σας η αειφορία και ποιες είναι οι σημαντικότερες προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπη;

Είναι εφικτός αυτός ο στόχος; Τι πιστεύετε ότι πρέπει να αλλάξει;

Πώς πιστεύετε ότι συμβάλλει ο θεσμός των ΚΕΠΕΑ στην κατεύθυνση αυτή;

Β ΕΝΟΤΗΤΑ : ΠΩΣ ΕΚΦΡΑΖΕΤΑΙ Η ΕΤΑΙΡΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΝΤΟΣ ΚΕΠΕΑ

Ποια είναι η υφιστάμενη κατάσταση στα ΚΕΠΕΑ αυτή τη στιγμή;

Με ποιον τρόπο προσπαθείτε ως Π.Ο. του ΚΕΠΕΑ να ανταποκριθείτε σ’ αυτά τα δεδομένα;

Πώς θα χαρακτηρίζατε γενικότερα τη λειτουργία της Π.Ο.;

Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις σε θέματα που αφορούν στη λειτουργία του ΚΕΠΕΑ;

Πώς λειτουργείτε εσείς προσωπικά μέσα στην Π.Ο.;

Θεωρείτε ότι δίνετε (για Υπεύθυνο/η) σας δίνεται (για μέλη ΠΟ) περιθώριο ανάπτυξης πρωτοβουλιών;

**Γ ΕΝΟΤΗΤΑ : ΠΩΣ ΕΚΦΡΑΖΕΤΑΙ Η ΕΤΑΙΡΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΚΕΠΕΑ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΩΝ
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΝΤΟΣ**

Γ1. ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ ΚΕΠΕΑ

Πόσες μαθητικές ομάδες δέχεστε περίπου κάθε χρόνο; (συζήτηση για τον προγραμματισμό, τον αριθμό των προγραμμάτων σε σχέση με το δυναμικό του ΚΕΠΕΑ, τους ποσοτικούς δείκτες)

Τι είδους προγράμματα επιλέγουν;

Από ποιον και πώς διαμορφώνονται τα προγράμματα αυτά;

Τι είδους δραστηριότητες κάνετε κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων και σε τι μεθόδους εστιάζετε περισσότερο;

Χρησιμοποιείτε εκπαιδευτικό υλικό που έχει εκπονήσει το ΚΕΠΕΑ ή φύλλα εργασίας; Τι περιλαμβάνουν συνήθως;

Γίνεται αξιολόγηση/αναστοχασμός των προγραμμάτων και τι μορφή έχει αυτή (από τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και από εσάς ως μέλη της Π.Ο.);

Ποιος είναι ο ρόλος γενικότερα των εκπαιδευτικών - συνοδών των μαθητικών ομάδων;

Γ2. ΣΤΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

Σε τι επιμορφωτικές δράσεις εστιάζει κυρίως το ΚΕΠΕΑ;

Τι δομή έχουν αυτές οι δράσεις;

Τι δραστηριότητες περιλαμβάνουν συνήθως;

Πώς ανταποκρίνονται (συμμετέχουν) οι εκπαιδευόμενοι που συμμετέχουν σε αυτές;

Χρησιμοποιείτε εκπαιδευτικό υλικό που έχει εκπονήσει το ΚΕΠΕΑ ή φύλλα εργασίας; Τι περιλαμβάνουν συνήθως;

Γίνεται αξιολόγηση των δράσεων αυτών και τι μορφή έχει; Λαμβάνονται υπόψη οι επιμορφωτικές τους ανάγκες, όπως καταγράφονται, σε επόμενες δράσεις σας;

**Δ ΕΝΟΤΗΤΑ : ΠΩΣ ΕΚΦΡΑΖΕΤΑΙ Η ΕΤΑΙΡΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΚΕΠΕΑ ΣΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ
ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΤΟΣ**

Δ1. Ι. ΣΧΕΣΕΙΣ/ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΛΛΑ ΚΕΠΕΑ – ΥΣΔ

Λειτουργεί σήμερα κάποιου είδους διαπεριφερειακότητα στα ΚΕΠΕΑ; Το Συντονιστικό ΚΕΠΕΑ έχει κάποιο ρόλο;

Γίνονται κοινές δράσεις με τα άλλα ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου ή με τους ΥΣΔ;

Τι μορφή έχει αυτή η συνεργασία και πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις για την υλοποίηση των κοινών σας δράσεων;

Πιστεύετε ότι οι Επόπτες Ποιότητας μπορούν να αναλάβουν έναν συντονιστικό ρόλο; Θεωρείτε ότι διακυβεύεται η αυτονομία των Κέντρων από τον θεσμό αυτό;

Δ1. ΙΙ. ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΤΥΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Συντονίζει ή συμμετέχει σε κάποιο Θεματικό Δίκτυο το ΚΕΠΕΑ σας;

Τι μορφή έχει η συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ των εταίρων που συμμετέχουν στα Δίκτυα (ΚΕΠΕΑ, ΥΣΔ, Σχολεία);

Πώς συντονίζονται οι δράσεις των Θεματικών Δικτύων;

Πώς κρίνετε την πορεία τους;

Τι πιστεύετε ότι πρέπει να βελτιωθεί ώστε να είναι ουσιαστική η λειτουργία τους;

Δ2. ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Τι θεωρείτε ότι προσφέρει το Κ.Ε.ΠΕ.Α. στην κοινότητα και τι προσφέρει η κοινότητα στο Κ.Ε.ΠΕ.Α.;

Υπάρχουν φορείς στην κοινότητα – περιοχή που αναπτύσσουν παρεμφερείς δράσεις με το Κ.Ε.ΠΕ.Α.; Αν ναι ποιοι είναι αυτοί και τι είδους δράσεις αναπτύσσουν;

Έχει αναπτυχθεί κάποιου είδους συνεργασία με αυτούς και αν ναι τι είδους;

Πώς καθορίζεται το πλαίσιο της συνεργασίας σας;

Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι ωφέλειες των συνεργασιών αυτών;

Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι λειτουργούν ανασταλτικά;

Σε ποσοστιαία μορφή πόσο χρόνο διαθέτετε ως ΚΠΕ για την ανάπτυξη συνεργασιών με την κοινότητα; Το θεωρείτε αρκετό;

Τι πιστεύετε ότι πρέπει να αλλάξει ώστε να ευδοκιμήσει η ουσιαστική ανάπτυξη συνεργασιών;

Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε ή να προσθέσετε;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ

1. Το προφίλ των συμμετεχόντων

1.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1.2. Κίνητρα για να υπηρετήσουν σε ΚΕΠΕΑ

- Εκπαιδευτικοί λόγοι
- Σύνδεση με τη φύση, το περιβάλλον και την αγροτική ζωή
- Ευρύτερες περιβαλλοντικές ανησυχίες

1.3. Αντιλήψεις για την έννοια της αειφορίας

- Ορισμός Brundtland
- Διαστάσεις της αειφορίας

1.3.1. Κριτική στη χρήση της έννοιας

1.3.2. Απαιτήσεις της αειφορίας

- Περιβαλλοντική πολιτική
- Ατομική ευθύνη
- Κοινωνικός διάλογος – Συλλογικότητα
- Εκπαιδευτική πολιτική

2. Η εταιρικότητα στη λειτουργία της παιδαγωγικής ομάδας εντός ΚΕΠΕΑ

2.1. Το «κλίμα» στα ΚΕΠΕΑ

- Θετικό κλίμα και σχέσεις

2.2. Ατομική συμβολή

2.2.1. Μορφή της ηγεσίας των υπευθύνων

- Δημοκρατική ηγεσία

2.2.2. Τρόπος λειτουργίας των υπολοίπων μελών της ΠΟ

- Δημοκρατική λειτουργία

2.3. Συλλογική λειτουργία της ΠΟ

2.3.1. Δυναμική της ομάδας

- Συμβατή με αρχές της αειφορίας

2.3.2. Λήψη αποφάσεων

2.3.2.1. Στον προγραμματισμό δράσεων

2.3.2.2. Στην επιλογή επιμέρους χαρακτηριστικών των δράσεων

2.3.2.3. Στην κατανομή αρμοδιοτήτων

3. Η εταιρικότητα στις σχέσεις των ΚΕΠΕΑ με την ευρύτερη κοινότητα

3.1. Η συνεργασία με την ευρύτερη του ΚΕΠΕΑ εκπαιδευτική κοινότητα

3.1.1. Με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων

3.1.1.1. Στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων / εκπαιδευτικών επισκέψεων στα ΚΕΠΕΑ

3.1.1.1.1. Στον προγραμματισμό της επίσκεψης

3.1.1.1.2. Στην προετοιμασία της επίσκεψης

3.1.1.1.3. Στην υλοποίηση της επίσκεψης

3.1.1.1.3.1. Με τις μαθητικές ομάδες

3.1.1.1.3.1.1. Στην υποδοχή

3.1.1.1.3.1.2. Στο βιωματικό μέρος

3.1.1.1.3.1.3. Στη χρήση φύλλων εργασίας

3.1.1.1.3.2. Με τους συνοδούς εκπαιδευτικούς στο πεδίο

3.1.1.1.4. Μετά την επίσκεψη

3.1.1.1.5. Κατά την αξιολόγηση του προγράμματος/επίσκεψης

3.1.1.1.5.1. Από τα παιδιά

- Ανυπαρξία αξιολόγησης
- Ερμηνεία ανταπόκρισης/αντιδράσεων
- Ατομικά φύλλα εργασίας

3.1.1.1.5.2. Από τους εκπαιδευτικούς

- Ανυπαρξία αξιολόγησης
- Σκέψεις για υποβολή φόρμας

3.1.1.1.5.3. Στην αυτοαξιολόγηση

- Συζήτηση – σχολιασμός

3.1.1.1.6. Περιθώρια ανάπτυξης ενός διαφορετικού μοντέλου συνεργασίας

- Θετική άποψη
- Σκεπτικισμός

3.1.1.2. Στο πλαίσιο προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων

- Ανυπαρξία συνεργασίας
- Ευκαιριακή επικοινωνία για παροχή εκπαιδευτικού υλικού
- Η υλοποίηση ΠΣΔ ως προϋπόθεση για επισκέψεις στα ΚΕΠΕΑ

3.1.1.3. Στο πλαίσιο των Θεματικών Δικτύων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

- Ανυπαρξία συνεργασίας
- Ευκαιριακή συνεργασία

3.1.1.4. Στο πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων των ΚΕΠΕΑ

3.1.1.4.1. Αδυναμία υλοποίησης

3.1.1.4.2. Υλοποίηση

3.1.1.4.2.1. Θεματικές

- Εισαγωγικές
- Σχετικές με θεματικό έτος
- Σχετικές με πρόγραμμα/δίκτυο ΚΕΠΕΑ

3.1.1.4.2.2. Δομή και η μεθοδολογία

- Διαλέξεις/εισηγήσεις
- Ερμηνεία πεδίου/ξενάγηση
- Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες

3.1.1.4.2.3. Ρόλος και βαθμός εμπλοκής επιμορφούμενων

- Ικανοποιητική εμπλοκή
- Μη εμπλοκή

3.1.1.4.2.4. Αξιολόγηση

- Με φύλλα εργασίας
- Με συζήτηση

3.1.1.4.2.5. Διερεύνηση αναγκών

- Ανύπαρκτη διερεύνηση
- Με φύλλα εργασίας

3.1.2. Με τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων

- Ανυπαρξία συνεργασίας
- Διεκπεραιωτική συνεργασία

3.1.3. Με άλλα ΚΕΠΕΑ

3.1.3.1. Με ΚΕΠΕΑ της Ηπείρου

- Ανυπαρξία συνεργασίας
- Αμοιβαία τυπική επικοινωνία
- Αρνητικές σχέσεις

3.1.3.2. Με ΚΕΠΕΑ πέραν της Ηπείρου

3.1.3.2.1. Στο πλαίσιο θεματικών δικτύων

- Ανυπαρξία συνεργασίας
- Αμοιβαία ανταλλαγή προβληματισμών

3.1.3.2.2. Διαδικτυακή συνεργασία

3.2. Η συνεργασία με την ευρύτερη τοπική κοινότητα

3.2.1. Συμβολή των ΚΕΠΕΑ στις τοπικές κοινότητες

- Οικονομική ενίσχυση της τοπικής κοινωνίας
- Άρση του συναισθήματος ανασφάλειας/απομόνωσης
- Προβολή της περιοχής

3.2.2. Συμβολή των τοπικών κοινοτήτων στα ΚΕΠΕΑ

3.2.2.1. Σχέση με την τοπική αυτοδιοίκηση

- Θετικές απόψεις
- Αρνητικές απόψεις

3.2.2.2. Σχέση με τους πολίτες

- Ανυπαρξία συνεργασίας
- Αναγνώριση του έργου των ΚΕΠΕΑ

3.2.2.3. Σχέση με επιχειρήσεις, συλλόγους, συνεταιρισμούς, ιδιώτες

- Θετικές απόψεις
- Αρνητικές απόψεις
- Σκεπτικισμός

3.2.2.4. Σχέση με Φορείς Διαχείρισης Προστατευόμενων Περιοχών

- Ανυπαρξία συνεργασίας
- Θετική αλληλεπίδραση
- Αρνητική σχέση

3.2.3. Συνολική αποτίμηση συνεργασίας ΚΕΠΕΑ με την τοπική κοινότητα

3.2.3.1. Ωφέλειες

3.2.3.2. Αγκυλώσεις

3.2.3.3. Προτάσεις για ευδοκίμηση συνεργασίας

- Αλλαγή νοοτροπίας
- Συντονισμός κοινών δράσεων
- Επένδυση στην εκπαίδευση
- Απαίτηση της κοινωνίας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΩΝ ΚΕΠΕΑ ΤΗΣ ΗΠΕΙΡΟΥ (2023 – 2024)¹

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΗΠΕΙΡΟΥ																
1.ΚΕΠΕΑ ΑΡΑΧΘΟΥ ΑΡΤΑΣ																
Α/Α	ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ/ ΗΜΕΡΑ	Α/ΘΜΙΑ ΝΗΠ	Α/ΘΜΙΑ						Β/ΘΜΙΑ		ΕΠ. ΕΚΠ. ΕΠΑΛ	ΣΔΕ	ΕΙΔ. ΑΓΩΓΗ	ΜΕΓ. ΑΡ. ΜΑΘΗΤΩΝ	
				Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	ΓΥΜΝ	ΛΥΚ					
2.ΚΕΠΕΑ ΠΡΑΜΑΝΤΩΝ																
Α/Α	ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ/ ΗΜΕΡΑ	Α/ΘΜΙΑ ΝΗΠ	Α/ΘΜΙΑ						Β/ΘΜΙΑ		ΕΠ. ΕΚΠ. ΕΠΑΛ	ΣΔΕ	ΕΙΔ. ΑΓΩΓΗ	ΜΕΓ. ΑΡ. ΜΑΘΗΤΩΝ	
				Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	ΓΥΜΝ	ΛΥΚ					
1	ΓΛΥΠΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΓΛΥΦΑ ΤΗΣ ΑΠΕΙΡΟΥ ΧΩΡΑΣ – ΑΠΟ ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΗΣ ΓΗΣ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ	1	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	35	
	ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΤΕΧΝΗΣ «Θ. ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΗΣ»															
2	ΧΥΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ : ΤΟ ΧΟΡΟΣΤΑΞΙ ΤΩΝ ΑΠΟΡΡΙΜΜΑΤΩΝ	1	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	35	
3	ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΔΑΣΟΥΣ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΜΙΚΡΟΥ ΔΕΝΤΡΟΥ	1	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ		Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	35	
4	ΑΡΑΧΘΟΣ, Ο ΑΓΓΕΛΙΟΦΟΡΟΣ ΤΩΝ ΒΟΥΝΩΝ	1				Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	35	
5	ΤΑ ΜΥΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΠΗΛΑΙΟΥ ΤΗΣ ΑΝΕΜΟΤΡΥΠΑΣ	1				Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ		35	
6	ΤΟΠΙΑ ΚΑΙ ΤΟΠΟΙ ΛΑΤΡΕΙΑΣ - Η ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	2						Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ		35	
7	ΕΝ ΣΩΜΑΤΙ ΥΓΙΕΙ – ΥΠΑΙΘΡΙΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	2						Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ		35	
8	Η ΔΙΑΘΗΚΗ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΓΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΚΛΗΡΟΝΟΜΟΙ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ ΤΟΥ ΑΘΑΜΑ	2						Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ		35	
9	ΕΘΝΙΚΟ ΠΑΡΚΟ ΤΖΟΥΜΕΡΚΩΝ, ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ ΚΑΙ ΧΑΡΑΔΡΑΣ ΑΡΑΧΘΟΥ	2						Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ		35	
10	ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΤΟΠΙΟ ΤΩΝ ΤΖΟΥΜΕΡΚΩΝ	3						Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ		35	
5.ΚΕΠΕΑ ΦΙΛΙΠΠΙΑΔΑΣ																
Α/Α	ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ/ ΗΜΕΡΑ	Α/ΘΜΙΑ ΝΗΠ	Α/ΘΜΙΑ						Β/ΘΜΙΑ		ΕΠ. ΕΚΠ. ΕΠΑΛ	ΣΔΕ	ΕΙΔ. ΑΓΩΓΗ	ΜΕΓ. ΑΡ. ΜΑΘΗΤΩΝ	
				Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	ΓΥΜΝ	ΛΥΚ					
1	Η ΠΑΡΕΑ ΤΟΥ ΝΕΡΟΥ ΣΤΗ ΛΙΜΝΗ ΤΟΥ ΖΗΡΟΥ	1		Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	30	
2	Ο ΝΕΡΟΜΥΛΟΣ, Η ΑΝΕΜΟΓΕΝΝΗΤΡΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΦΩΤΟΒΟΛΤΑΪΚΟ	1						Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ		30	
3	Ο ΝΕΡΟΜΥΛΟΣ, Η ΑΝΕΜΟΓΕΝΝΗΤΡΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΦΩΤΟΒΟΛΤΑΪΚΟ	2						Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ		26	
4	ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΣ ΤΟ ΔΑΣΟΣ	1		Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	30	
5	ΛΟΥΡΟΣ – ΖΗΡΟΣ – ΑΜΒΡΑΚΙΚΟΣ	2					Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ		26	
6	ΛΟΥΡΟΣ – ΖΗΡΟΣ – ΑΜΒΡΑΚΙΚΟΣ	3					Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ		26	
7	Η ΒΙΔΡΑ ΚΑΙ ΤΟ ΣΚΙΟΥΡΑΚΙ ΣΤΗ ΛΙΜΝΗ ΤΟΥ ΖΗΡΟΥ	1	Χ	Χ	Χ									Χ	26	

¹ Σύμφωνα με την αριθμ. πρωτ. Φ11/11511/Δ7/2-2-24 Εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘΑ

3.ΚΕΠΕΑ ΚΟΝΙΤΣΑΣ																
Α/Α	ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ/ ΗΜΕΡΑ	Α/ΘΜΙΑ ΝΗΠ	Α/ΘΜΙΑ						Β/ΘΜΙΑ			ΕΠ. ΕΚΠ.	ΣΔΕ	ΕΙΔ. ΑΓΩΓΗ	ΜΕΓ. ΑΡ. ΜΑΘΗΤΩΝ
				Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	ΓΥΜΝ	ΛΥΚ	ΕΠΑΛ				
1	ΤΟ ΝΕΡΟ –ΤΟ ΠΟΤΑΜΙ	1		Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ			Χ	50
2	ΑΝΩ ΠΟΛΗ ΚΟΝΙΤΣΑΣ	1		Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ			Χ	50
3	ΕΘΝΙΚΟΣ ΔΡΥΜΟΣ ΒΙΚΟΥ-ΑΛΟΥ	1,2,3		Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ			Χ	50
4	ΤΑ ΜΑΣΤΟΡΟΧΩΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΝΙΤΣΑΣ	1,2,3		Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ			Χ	50
5	ΤΟ ΔΑΣΟΣ	1	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ			Χ	50
6	ΤΟ ΠΟΤΑΜΙ ΚΑΙ Η ΠΕΡΙΛΙΤΑ, Η ΜΙΚΡΗ ΣΤΑΓΟΝΑ	1	Χ	Χ	Χ										Χ	50
7	ΑΠΟ ΤΟ ΣΠΟΡΟ ΣΤΟ ΨΩΜΙ	1	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ						Χ	50
8	Η ΚΟΝΙΤΣΑ ΚΑΙ ΤΑ ΓΕΦΥΡΙΑ ΤΗΣ	1,2		Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ			Χ	50
9	ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΙ ΟΙΚΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΦΥΣΗ	1,2,3		Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ			Χ	50
10	ΓΕΩΠΑΡΚΟ ΒΙΚΟΥ -ΑΛΟΥ & Π.Ε.: Η ΦΥΣΗ ΜΑΣ ΑΦΗΓΕΙΤΑΙ	1		Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ			Χ	50
11	ΟΡΕΙΒΑΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ ΜΟΝΟΠΑΤΙΑ	1,2,3		Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ			Χ	50
12	ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ & ΕΞΟΙΚΟΝΟΜΗΣΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ	1		Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ					Χ	50
4.ΚΕΠΕΑ ΦΙΛΙΑΤΩΝ																
Α/Α	ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ/ ΗΜΕΡΑ	Α/ΘΜΙΑ ΝΗΠ	Α/ΘΜΙΑ						Β/ΘΜΙΑ			ΕΠ. ΕΚΠ.	ΣΔΕ	ΕΙΔ. ΑΓΩΓΗ	ΜΕΓ. ΑΡ. ΜΑΘΗΤΩΝ
				Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	ΓΥΜΝ	ΛΥΚ	ΕΠΑΛ				
1	ΚΑΛΑΜΑΣ – ΑΧΕΡΟΝΤΑΣ, ΤΑ ΠΟΤΑΜΙΑ ΜΑΣ ΣΤΟ ΡΟΥ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΥΣΗΣ.	1-3	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ			Χ	50
2	ΜΕΛΙΣΣΑ, ΤΙ ΞΕΡΟΥΜΕ, ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ...,	1	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ			Χ	50
3	ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΙ ΟΙΚΙΣΜΟΙ, ΠΕΤΡΟΓΕΦΥΡΑ, ΝΕΡΟΜΥΛΟΙ...,	1-3	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ			Χ	50
4	ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ .	1					Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ				50
5	ΥΔΡΟΚΙΝΗΣΗ .	1-3	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ			Χ	50
6	ΛΙΜΕΝΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΚΤΙΑ ΖΩΝΗ ΤΗΣ ΘΕΣΠΡΟΤΙΑΣ	1-2	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ			Χ	50
7	ΠΕΡΙΑΣΤΙΚΟ ΔΑΣΟΣ ΗΓΟΥΜΕΝΙΤΣΑΣ	1	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ			Χ	50
8	ΤΑ ΛΙΘΑΝΑΓΛΥΦΑ	1					Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ			Χ	50
9	ΤΟ ΦΥΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΤΟΠΟΥ ΜΑΣ.	1	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ					Χ	50

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

Η ΣΤΕΛΕΧΩΣΗ ΤΩΝ ΚΕΠΕΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 2023 - 2024¹

	0 Εκπαιδευτικοί	1 Εκπαιδευτικός	2 Εκπαιδευτικοί	3 Εκπαιδευτικοί	4 Εκπαιδευτικοί	5 Εκπαιδευτικοί
ΚΕΠΕΑ	Αράχθου	Άμφισσας	Αρχάνων	Ανατολικού Ολύμπου	Βάμου	Ιεράπετρας
	Σουφλίου	Ανωγείων	Έδεσσας Γιαννιτσών	Αρναίας	Γρεβενών	Καστοριάς
		Αργυρούπολης	Ελευσίνας	Βελβεντού-Σιάτιστας	Καρπενησίου	
		Δραπετσώνας	Ιθάκης	Βιστωνίδας	Κλειτορίας Ακράτας	
		Μαρώνειας	Καλαμάτας	Διρφύων - Μεσσηπίων	Μακρινίτσας	
		Μεσολογγίου	Καστρίου	Ελευθερίου Κορδελιού	Μουζακίου	
		Περτουλίου - Τρικκαίων	Κέρκυρας	Ευεργέτουλα	Παρανεστίου	
		Σικυωνίων	Κισσάβου - Ελασσόνας	Θέρμης		
			Κορθίου Άνδρου	Θέρμου		
			Λαυρίου	Θήβας		
			Μελίτης	Κόνιτσας		
			Νάουσας	Κιλκίς		
			Νέας Κίου	Κρεσσένων		
			Μητροπολιτικού Πάρκου Αντώνη Τρίτση	Λιθακιάς		
			Ομηρούπολης	Μολάων		
			Πεταλούδων Ρόδου	Πραμάντων		
			Ποροΐων	Σύρου Ερμούπολης		
			Στυλίδας Υπάτης	Φιλιππιάδας		
			Σφακιωτών Λευκάδας	Φιλίππων		
			Φιλιατών			
ΣΥΝΟΛΟ ΚΕΠΕΑ	2	8	20	19	7	2

¹**Σημείωση** : Τα στοιχεία του πίνακα επικαιροποιήθηκαν με βάση επιστολή – έγγραφο των ΚΕΠΕΑ προς το ΥΠΑΙΘΑ που μας παραχωρήθηκε από την Υπεύθυνη του ΚΕΠΕΑ Ελευθερίου - Κορδελιού, κ. Χρυσούλα Αθανασίου.