



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ

Επιστήμες της Αγωγής: Επαγγελματική Μάθηση και Καινοτομίες στην Εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία

**Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) ως Φορείς
Εισαγωγής και Εφαρμογής Καινοτόμων Δράσεων και
Προγραμμάτων: Οι Απόψεις των Υπευθύνων Λειτουργίας των ΚΠΕ**

της
Δήμητρας Γκούλη

Επιβλέπων καθηγητής:
Γεώργιος Ιορδανίδης, Αν. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε./Π.Δ.Μ.

Βαθμολογητές:
Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν./Π.Δ.Μ.
Πηνελόπη Παπαδοπούλου, Αν. Καθηγήτρια Π.Τ.Ν./Π.Δ.Μ.

Φλώρινα, 2017

ΔΗΛΩΣΗ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ

Copyright © Δήμητρα Γκούλη, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

ΔΗΛΩΣΗ ΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ

Όνοματεπώνυμο: Δήμητρα Γκούλη

A.E.M.: 0628

Ηλεκτρονική διεύθυνση: dhmhtra39@sch.gr

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) ως Φορείς Εισαγωγής και Εφαρμογής Καινοτόμων Δράσεων και Προγραμμάτων: Οι Απόψεις των Υπευθύνων Λειτουργίας των ΚΠΕ.»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής και είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας. Η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ημερομηνία: 30 – 05 – 2017

Η δηλούσα

Δήμητρα Γκούλη

Περιεχόμενα

Περίληψη	6
Abstract.....	7
Πρόλογος	8
Εισαγωγή	10
Θεωρητική πλαισίωση	12
<i>Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης</i>	<i>12</i>
<i>Ο Όρος «Καινοτομία»</i>	<i>22</i>
<i>Εκπαιδευτική Καινοτομία.....</i>	<i>23</i>
<i>Τυπολογία Καινοτομιών.....</i>	<i>25</i>
<i>Διαδικασία Εισαγωγής Καινοτομιών</i>	<i>28</i>
<i>Παράγοντες που Ενισχύουν την Εισαγωγή και Εφαρμογή μιας Καινοτομίας</i>	<i>30</i>
<i>Παράγοντες που Αποδυναμώνουν την Εισαγωγή και Εφαρμογή μιας Καινοτομίας.</i>	<i>32</i>
<i>Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Καινοτόμες Προσεγγίσεις</i>	<i>35</i>
Μέθοδος.....	45
<i>Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων</i>	<i>46</i>
<i>Σχεδιασμός της Έρευνας και Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων</i>	<i>48</i>
<i>Διαδικασία Ανάλυσης Δεδομένων</i>	<i>49</i>
Συμμετέχοντες	52
Αποτελέσματα	57
Συζήτηση	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	113
Πίνακας 2: Μεθοδολογικός Πίνακας Ανάλυσης Δεδομένων	115
Οδηγός Συνέντευξης.....	120

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. Κατανομή των Υπευθύνων των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης(ΥΚΠΕ) που συμμετείχαν στην έρευνα, με βάση την ειδικότητα.	53
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Ευρετήριο Διαγραμμάτων

Διάγραμμα1. Κατανομή των ΥΚΠΕ με βάση το φύλο.	53
Διάγραμμα 2. Κατανομή των ΥΚΠΕ με βάση την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου.	53
Διάγραμμα 3. Κατανομή των ΥΚΠΕ με βάση τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας.	54
Διάγραμμα 4. Κατανομή των με βάση τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε ΚΠΕ.	54
Διάγραμμα 5. Κατανομή των ΥΚΠΕ με βάση τα χρόνια της εμπειρίας ως υπεύθυνοι ΚΠΕ.	55
Διάγραμμα 6. Κατανομή των ΥΚΠΕ με βάση τους λόγους εργασίας στα ΚΠΕ.	55
Διάγραμμα 7. Κατανομή των ΥΚΠΕ με βάση τον βαθμό ικανοποίησής τους από την εργασία στα ΚΠΕ.	56
Διάγραμμα 8. Κατανομή σχετικά με τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας.	58
Διάγραμμα 9. Κατανομή σχετικά με τον πειραματισμό και τον μετασχηματισμό προγραμμάτων.	63
Διάγραμμα 10. Κατανομή σχετικά με τη μεθοδολογία που ακολουθείται στα περιβαλλοντικά προγράμματα.	67
Διάγραμμα 11. Κατανομή σχετικά με τα μέσα που χρησιμοποιούνται στα ΚΠΕ.	68
Διάγραμμα 12. Κατανομή χαρακτηριστικών κοινότητας μάθησης.	70
Διάγραμμα 13. Κατανομή σχετικά με τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας σε Διοικητικό και Οργανωτικό επίπεδο.	72
Διάγραμμα 14. Κατανομή σχετικά με τα στάδια που ακολουθούνται κατά την έναρξη μιας καινοτομίας.	73
Διάγραμμα 15. Κατανομή σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος. (1/2)	77
Διάγραμμα 16. Κατανομή σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τον σχεδιασμό/την εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος.(2/2)	77
Διάγραμμα 17. Κατανομή σχετικά με τα είδη βοήθειας που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ και τρόποι υποστήριξής τους.	83

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διεξήχθη με στόχο να συμβάλει στη συζήτηση για τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ως καινοτόμες δομές του δημόσιου εκπαιδευτικού μας συστήματος και σχετικά με τον χαρακτηρισμό τους ως φορείς σχεδιασμού και εισαγωγής καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων.

Είναι γεγονός, ότι η καινοτομία αποτελεί πλέον καθημερινή επιδίωξη όλων των πτυχών της σημερινής κοινωνίας, ως ένας μοχλός ανάπτυξης και προόδου. Ο τομέας της εκπαίδευσης φυσικά και δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση. Η ανάγκη ύπαρξης δημιουργικών και πρωτότυπων ιδεών που προσελκύουν τον μαθητή, ωθεί την εκπαιδευτική κοινότητα ολοένα και περισσότερο σε προσπάθειες που εμπεριέχουν την αλλαγή με στόχο τη βελτίωση.

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας διατυπώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα, που αναφέρονται κυρίως στον τρόπο νοηματοδότησης της έννοιας της καινοτομίας, από τους Υπεύθυνους των ΚΠΕ, τους παράγοντες που την επηρεάζουν, αλλά και στην υποστήριξη που θεωρούν απαραίτητη για την ανάπτυξη καινοτομιών από τα μέλη της Παιδαγωγικής Ομάδας των ΚΠΕ.

Δεδομένου ότι πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, καταγράφηκαν με ημιδομημένες συνεντεύξεις οι απόψεις δεκαπέντε Υπευθύνων λειτουργίας ΚΠΕ. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της Ποσοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου, ώστε να είναι εφικτή η κατηγοριοποίηση με βάση τη θεωρία που πλαισιώνει το θέμα μας και να έχουμε απαντήσεις στα ερωτήματά μας.

Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι Υπεύθυνοι λειτουργίας των ΚΠΕ, φαίνεται να κατανοούν την έννοια της καινοτομίας, να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά που την ορίζουν καθώς και τη σημασία της καινοτομίας στην εκπαίδευση, μέσω της υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, από τα αποτελέσματα αναδείχθηκαν οι ανάγκες αλλά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ΚΠΕ στη λειτουργία τους, αλλά και πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών που απαρτίζουν την παιδαγωγική ομάδα των ΚΠΕ, ιδιαίτερα αν η απόσπασή τους σε αυτά αποτελεί προσωπική επιλογή και αγάπη για το αντικείμενο.

Λέξεις κλειδιά: Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Υπεύθυνοι λειτουργίας ΚΠΕ, καινοτομία, ποσοτική ανάλυση περιεχομένου.

Abstract

The present thesis was conducted aiming to enrich the discussion for the Environmental Education Centers (EEC) as innovative structures of the public educational system and their characterization as agencies of design and agencies of introducing innovative actions and programs as well.

It is a fact that innovation is now a daily pursuit of every aspect of today's society as a sign of growth and progress. The education sector could not have been an exception. The need for creative and original ideas that attract students is increasingly urging the education community in efforts which include change aiming improvement.

In order to achieve the purpose of the research, three research questions were formulated. These questions mainly refer to the way of understanding the notion of innovation, which is followed by the EEC Operators, the factors that affect the notion and the support that they consider necessary for the development of innovations by the members of EEC's Educational Group.

Given that this is a qualitative survey, they were conducted semi-structured interviews taken by fifteen EEC Operators. The analysis of the data was done by using the Quantitative Content Analysis, in order to have a categorization, based on the theory that frames our topic, and have answers to our queries.

The results showed that the EEC Operators seem to understand the notion, recognize the features that define it as well as the importance of innovation in education, through the implementation of environmental education programs. Furthermore, from the results showed, not only are the ECC's needs and operation problems highlighted, but also the importance of teachers' role that built the EEC's educational group, especially if their posting to the EEC is due to personal choice and love for the subject.

Keywords: Environmental Education Centers, EEC Operators, Innovation, Quantitative Content Analysis.

Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στο πλαίσιο της ερευνητικής διπλωματικής εργασίας μου στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας υπό την επίβλεψη του αναπληρωτή καθηγητή κ. Γεώργιου Ιορδανίδη και την καθοδήγηση της αναπληρώτριας καθηγήτριας κ. Πηνελόπης Παπαδοπούλου και της καθηγήτριας κ. Σοφίας Αυγητίδου.

Η εργασία φιλοδοξεί να διερευνήσει τις απόψεις των Υπευθύνων λειτουργίας των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) για την έννοια της καινοτομίας και τον τρόπο που οι ίδιοι την ορίζουν στα προγράμματα που υλοποιούν καθώς και αν αυτές οι απόψεις ταυτίζονται με τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν μια καινοτομία, σύμφωνα με τους ερευνητές και τη θεωρία που την πλαισιώνει. Αφετηρία της επιλογής να ασχοληθώ με αυτό το θέμα ήταν η εμπλοκή μου σε Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ως μέλος της Παιδαγωγικής Ομάδας και η συμμετοχή μου σε προγράμματα και δράσεις διαφόρων Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της χώρας. Οι διαπιστώσεις ότι η καινοτομία αποτελεί μοχλό βελτίωσης, ανάπτυξης και προόδου μιας χώρας και ότι ολοένα και περισσότερο απασχολεί όλες τις δομές και τις πτυχές της σύγχρονης κοινωνίας, δημιούργησαν την ανάγκη μιας βαθύτερης μελέτης σχετικά με το εάν τα ΚΠΕ σύμφωνα με τους Υπεύθυνους λειτουργίας των, αποτελούν φορείς εισαγωγής και εφαρμογής καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να αναφερθώ σε όλους αυτούς που βοήθησαν στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Αισθάνομαι την ανάγκη να τους αναφέρω και να τους ευχαριστήσω. Η εργασία αυτή δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τη συμπαράσταση, υποστήριξη και ενθάρρυνση του Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Γεώργιου Ιορδανίδη. Τον ευχαριστώ θερμά. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Πηνελόπη Παπαδοπούλου, για τις καίριες παρατηρήσεις, αποσαφηνίσεις και συμβουλές της και τέλος, ευχαριστώ θερμά την Καθηγήτρια κ. Σοφία Αυγητίδου για τη συνεργασία και τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσε παρέχοντάς μου τις πολύτιμες γνώσεις, συμβουλές και παρατηρήσεις της στο στάδιο της μεθοδολογίας της έρευνας, αλλά και για τη στήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Ευχαριστίες οφείλω και προς όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις πολύτιμες γνώσεις και εμπειρίες που μας μετέδωσαν. Δεν θα

μπορούσα να μην ευχαριστήσω τους συμφοιτητές μου, με τους οποίους μοιράστηκα πολλές χαρούμενες στιγμές αλλά και ανησυχίες.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω και σε όλους τους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους λειτουργίας των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που πρόθυμα συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία. Καταλυτική ήταν η συμμετοχή τους για την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για τη βοήθεια και την ενεργό συμπαράστασή τους στην επιθυμία μου να συμμετάσχω και να ολοκληρώσω το μεταπτυχιακό αυτό πρόγραμμα σπουδών και την οικογένειά μου, τα παιδιά μου και τον σύζυγό μου, που υπομονετικά και υποστηρικτικά ανέχονταν την «απουσία» μου, κατά τη διάρκεια αυτού του ξεχωριστού ταξιδιού.

Εισαγωγή

«...η εκπαίδευση είναι ένα ευαίσθητο σύστημα που επηρεάζεται από το συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικο-πολιτισμικό της πλαίσιο και, κατά συνέπεια, πρέπει να αλλάζει όταν αλλάζει το πλαίσιο αυτό.» (Fullan, 2009).

Οι περισσότερες υποστηρικτικές δομές του εκπαιδευτικού μας συστήματος υστερούν σε καινοτόμες ιδέες. Βέβαια, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή καινοτομιών αποτελεί προαπαιτούμενο για το εκπαιδευτικό μας σύστημα σε όλες τις μορφές του, τυπική, άτυπη και μη τυπική μάθηση, ώστε να προλαβαίνει τις εξελίξεις. Θα πρέπει να αποτελεί εθνική πολιτική, αφού συντελεί στην ανάπτυξη. Οι εθνικές οικονομίες, σύμφωνα με τα παγκόσμια δεδομένα, βασίζονται στην ανταγωνιστικότητα μέσω καινοτόμων δράσεων και πρακτικών. Από την άλλη μεριά, το σχολείο σήμερα είναι περισσότερο από ποτέ επιβαρυνμένο με πολλές άλλες αρμοδιότητες, γεγονός που οδηγεί σε επιφυλάξεις για την εισαγωγή μιας καινοτομίας (Θεοφιλίδης, 2012· Ιορδανίδης, 2006· Παπαναούμ, 2000).

Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) αποτελούν μία από τις υποστηρικτικές δομές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, που υλοποιούν οργανωμένες, εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε ιδιαίτερα φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα του τόπου στον οποίο εδρεύουν και λειτουργούν, εφαρμόζοντας την εκπαίδευση έξω από τα στενά όρια της σχολικής τάξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η πληθώρα των προγραμμάτων που υλοποιούνται στα ΚΠΕ της χώρας, ο χαρακτηρισμός τους συλλήβδην ως καινοτόμων και η υπόθεση πως υπάρχουν αποκλίσεις ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, στις απόψεις των υπευθύνων για την έννοια της καινοτομίας και στις επιστημονικές απόψεις των ερευνητών που έχουν ασχοληθεί με την καινοτομία, οδήγησαν στη διενέργεια της παρούσας έρευνας.

Στόχος είναι η συλλογή και καταγραφή των απόψεων των υπευθύνων λειτουργίας των ΚΠΕ σχετικά με τη θεώρηση ότι αυτά τα κέντρα αποτελούν δομές που υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα και δράσεις, τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στην καινοτομία, το είδος της καινοτομίας που θεωρούν ότι εισαγάγουν, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή εισαγωγή μιας καινοτομίας. Επίσης, μας ενδιαφέρουν οι θέσεις τους για το είδος

στήριξης που, κατά τη γνώμη τους, είναι απαραίτητη για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας και την αποτελεσματική λειτουργία των δομών αυτών του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Είναι γεγονός, ότι η καινοτομία αποτελεί την κινητήριου δύναμη σχεδόν σε όλους τους τομείς της σύγχρονης κοινωνίας. Οι ραγδαίες και δυναμικές κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις, οδηγούν στην προσπάθεια εφαρμογής καινοτομιών, ώστε να συμβαδίζουμε με τις ρέουσες απαιτήσεις. Σε τομείς όπως η έρευνα, η ιατρική, η επιχειρηματικότητα, η βιομηχανία επιδιώκεται και αναπτύσσεται ταχύτατα η εφαρμογή καινοτόμων ιδεών και τεχνολογιών, στοχεύοντας σε βελτιώσεις, αλλαγές και νέους τρόπους οργάνωσης, διοίκησης, παραγωγής.

Αντιθέτως, στον τομέα της εκπαίδευσης οι αλλαγές ή οι βελτιώσεις σε οποιοδήποτε επίπεδο (οργάνωση, προγράμματα σπουδών, παιδαγωγικές πρακτικές και μέσα, αντιλήψεις εκπαιδευτικών) είναι πολύ αργές και αδύναμες, αν σκεφτούμε ότι σκοπός της εκπαίδευσης είναι η αποτελεσματική προετοιμασία των μαθητών που θα πρέπει να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. (Fullan, 2010, οπ. αναφ. στο Τσιμογιάννης, 2015).

Στην παρούσα εργασία, αρχικά γίνεται αναφορά στην επιστημονική θεώρηση που πλαισιώνει την έννοια της καινοτομίας, τα χαρακτηριστικά και την τυπολογία που την καθορίζει, με βάση τον στόχο της εργασίας, δηλαδή την απάντηση στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Στη συνέχεια, περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε, η μέθοδος που επιλέχθηκε και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων μας. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης του προς διερεύνηση υλικού μας και τέλος, στη συζήτηση, αναφέρονται οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης και τα συμπεράσματα που προέκυψαν μέσα από τη συνολική διαδικασία.

Θεωρητική πλαισίωση

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση υπάρχει από τότε που ο άνθρωπος με τις δραστηριότητες, τις επιλογές και τις παρεμβάσεις του, δημιούργησε συνθήκες περιβαλλοντικών προβλημάτων που ολοένα και μεγεθύνονται. Ωστόσο, ο άνθρωπος πάντα ανέπτυξε πολυποίκιλες σχέσεις με το περιβάλλον του, προσπαθώντας να το κατανοήσει και μεταφέροντας την εμπειρία του από τη σχέση αυτή στις επόμενες γενιές. Αυτό βέβαια με την εξέλιξη του πολιτισμού διαφοροποιήθηκε και η εκπαίδευση «από και μέσα στο περιβάλλον» έφτασε στη σημερινή της μορφή και ακόμα εξελίσσεται. Σύμφωνα με τον ορισμό των Hungerford, Peyton και Wilke, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι αυτή που εκτός από την απόκτηση περιβαλλοντικών γνώσεων διαπλάθει πολίτες ενεργούς και ικανούς να εργάζονται, ατομικά και συλλογικά, για να υπάρχει ισορροπία μεταξύ της ποιότητας της ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος (Hungerford, Peyton & Wilke, 1980, οπ. αναφ. στο Φλογαΐτη, 1998).

Επιπροσθέτως, ο θεσμός των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (εφεξής ΚΠΕ) ήταν άμεσα συνδεδεμένος με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και αποτέλεσε έναν ιδιαίτερα ριζοσπαστικό φορέα εκπαίδευσης για το περιβάλλον, με την ευρύτερη έννοια, εκτός σχολικής τάξης και εντός του ελληνικού, ανελαστικού, εκπαιδευτικού συστήματος, μια ελληνική ιδιαιτερότητα, που όμοιά της δεν υφίσταται διεθνώς (Παπαδημητρίου, 1994).

Η ίδρυση των ΚΠΕ αποτέλεσε εκπαιδευτική καινοτομία, μέσα στο δύσκαμπτο εκπαιδευτικό σύστημα, πυρήνα καινοτόμων προγραμμάτων, διαθεματικών, διεπιστημονικών και καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, πλαισιωμένων από εκπαιδευτικούς επιμορφωμένους και αφοσιωμένους στους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Τσαλίκη, 2005).

Ορισμός Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Το 1969 ο Stapp ορίζει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως την εκπαίδευση που έχει στόχο τη διαμόρφωση ατόμων ενεργών και ενημερωμένων για τα προβλήματα του βιοφυσικού τους περιβάλλοντος με γνώσεις για τρόπους επίλυσής τους (Stapp et al., 1969).

Ο περισσότερο αποδεκτός ορισμός δόθηκε από τον Εκπαιδευτικό, Επιστημονικό και Πολιτιστικό Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) το 1977, στην Τιφλίδα. Σύμφωνα με αυτόν, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ενισχύει την κατανόηση της σχέσης αλληλεξάρτησης ανάμεσα στην κοινωνία, την οικονομία, την πολιτική και το περιβάλλον. Συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς, ατόμων, ομάδων, κοινωνιών προς το περιβάλλον. Με την υιοθέτηση των στόχων της Τιφλίδας, τα άτομα και οι κοινωνίες θα μπορούν να προστατεύουν και να βελτιώνουν το περιβάλλον στο οποίο ζουν (UNESCO, 1977).

Πραγματοποιήθηκαν πολλά συνέδρια και διασκέψεις, διεθνώς, για τον καθορισμό, τις αρχές και τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 1, σελ. 113). Μια από τις σημαντικότερες διασκέψεις, που καθόρισαν τους στόχους και τον σκοπό ίδρυσης και λειτουργίας των ΚΠΕ στην Ελλάδα, ήταν αυτή στην Τιφλίδα το 1977, όπου διατυπώθηκε ως προορισμός της εκπαίδευσης για το περιβάλλον όχι μόνο η μετάδοση νέας γνώσης για το περιβάλλον, αλλά η ώθηση των ανθρώπων να επανεξετάσουν τις αντιλήψεις, τις στάσεις και συμπεριφορές απέναντι σε αυτό. Αργότερα, στο Ρίο, το 1992, επαναπροσδιορίστηκε ο ρόλος της εκπαίδευσης με στόχο την εκπαίδευση για την αειφορία και την αειφορική ανάπτυξη. Πλέον, από τη διάσκεψη στο Ντουρμπάν της Ν. Αφρικής το 2007, καθιερώθηκε να γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε, 1999).

Σήμερα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι αυτή που προσπαθεί να δώσει λύσεις και να ευαισθητοποιήσει πολίτες απέναντι στα ραγδαίως αυξανόμενα οικολογικά προβλήματα σε παγκόσμιο αλλά και σε τοπικό επίπεδο. Οι ανάγκες που δημιουργήθηκαν από την οικολογική κρίση οδήγησαν στο σκεπτικό της ολιστικής προσέγγισής της, δηλαδή όχι μόνο εκπαίδευση και ειδίκευση τεχνιτών και διοικητικών υπαλλήλων, αλλά και αγωγή του πολίτη, ευαισθητοποίηση και ενεργοποίησή του (Φλογαΐτη, 1998, 2006).

Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οι στόχοι, που καθιερώθηκαν στο συνέδριο της Τιφλίδας, είναι η γνώση των ζητημάτων του περιβάλλοντος, η κατανόηση και ερμηνεία τους με ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ώστε να αναγνωρίζονται ευκολότερα τα περιβαλλοντικά προβλήματα, η ενεργός συμμετοχή των ατόμων και της κοινωνίας στη βελτίωση ή επίλυση αυτών και βέβαια το

επιθυμητό και το πλέον δύσκολο ζητούμενο, η φιλική στάση και συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον (Unesco-Unep, 1986, σ. 21-22).

Από το 1991 και μετά, γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και γενικότερα στην έννοια της αειφορίας. Παρά τις διαφοροποιήσεις στη νοηματοδότηση του όρου «αειφόρος ανάπτυξη», δηλαδή της ανάπτυξης η οποία: «...ικανοποιεί τις σύγχρονες ανάγκες, χωρίς να υπονομεύει τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες» (WCED, 1987, σ. 41), υπάρχουν κάποιες κοινές συνιστώσες, όπως η σύνδεση του περιβάλλοντος με την οικονομική άνθηση σε σχέση με κοινωνικούς στόχους, οι μελλοντικοί προγραμματισμοί και η αλληλεξάρτηση στη σχέση άνθρωπος-κοινωνία-φύση, μια σχέση συγχρονική, διαχρονική και διαγενεαλογική. Συνοψίζοντας, σε μια μόνο λέξη, τη λέξη «αειφορία», εμπεριέχονται όλα τα οράματα του κινήματος για το περιβάλλον, για κοινωνική δικαιοσύνη και αρμονία με τη φύση (Φλογαίτη, 2006).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας επηρεάστηκε ελάχιστα από το ελληνικό οικολογικό κίνημα. Στις αρχές της δεκαετίας του '70 υπήρξαν κάποιοι ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί που οραματίζονταν ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, που θα διέφευγε από τα στενά όρια της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αρχικά και μέσα από συνεργασίες με διεθνείς φορείς, μελετήθηκε η διεθνής εμπειρία και συζητήθηκε η ένταξή της στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (Δεμερτζής, 1993).

Το 1977, μετά την Τιφλίδα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προωθεί την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως θεσμό εισαγωγής και υλοποίησης καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ενσωματώνεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αρχικά ως προπαρασκευαστική φάση (1977-1983) με επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, εισαγωγή του μαθήματος «Μελέτη του Περιβάλλοντος» στο Δημοτικό και την πιλοτική εφαρμογή της σε κάποια Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας. Σε δεύτερη, μεταβατική, φάση (1983-1989), θεσμοθετείται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην ελληνική εκπαίδευση και εντείνονται οι προσπάθειες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Υπουργείου Παιδείας για υλοποίηση περισσότερων περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων. Ακολουθεί μια τρίτη φάση (Ιούλιος 1990 έως σήμερα) που αποτελεί σταθμό για την ανάπτυξη του θεσμού στη χώρα.

Με το νόμο 1892/31-7-1990 (ΦΕΚ 11, τ Α'), άρθρο 111, παράγραφο 13 «αναγνωρίζεται η Περιβαλλοντική ως τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» και δίνονται κίνητρα με τη χρηματοδότηση των προγραμμάτων από το Υπουργείο Παιδείας. Με την Υπουργική Απόφαση Γ1/308/3-4-91 επεκτείνεται η εφαρμογή της στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στηριζόμενη στο γεγονός ότι διεθνώς αναγνωρίστηκε πως οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου βρίσκονται στην κατάλληλη ηλικία για ευαισθητοποίηση και υιοθέτηση στάσεων που οδηγούν σε επιθυμητές συμπεριφορές.

Καθιερώνεται ο θεσμός του υπευθύνου περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης και με τον ίδιο νόμο θεσμοθετείται η ίδρυση των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε όλην τη χώρα. Με την Υπουργική Απόφαση Γ2/4867/28-8-92 καθορίζεται το αντικείμενο, το περιεχόμενο, ο σχεδιασμός και οι παιδαγωγικές μέθοδοι για την ανάπτυξη και την εφαρμογή των καινοτόμων περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Οι βασικές αρχές και οι στόχοι που διέπουν τη φιλοσοφία ανάπτυξης των καινοτόμων περιβαλλοντικών προγραμμάτων εντός και εκτός σχολικής τάξης, όπως αναφέρονται στην επίσημη ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι:

Βασικές Αρχές

- Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.
- Προσανατολισμός στην πρόληψη ή επίλυση περιβαλλοντικών θεμάτων.
- Διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση του θέματος.
- Άμεση δράση σε τοπικό επίπεδο με στόχο μακροχρόνια αποτελέσματα σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.
- Ανάδειξη συνεργασίας, καλλιέργειας αξιών και δημιουργίας νέων προτύπων, στάσεων και συμπεριφορών ατόμων, ομάδων και κοινωνίας απέναντι στο περιβάλλον.
- Ίσες ευκαιρίες για την οικοδόμηση γνώσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που απαιτούνται για την προστασία του περιβάλλοντος.
- Έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών με συζήτηση-αντιπαράθεση απόψεων, έρευνα, κριτική και δημιουργική επεξεργασία και δράση.
- Εστίαση της προσοχής στην αειφόρο ανάπτυξη.

Στόχοι

- Γνωστικοί (οικοδόμηση εννοιών, κατανόηση σχέσεων / αλληλεπιδράσεων / συνεπειών μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος, περιβαλλοντικών προβλημάτων, μέτρων προστασίας).
- Επιστημονικοί (εξοικείωση με την επιστημονική μεθοδολογία και έρευνα, κριτική και δημιουργική προσέγγιση θεμάτων, ανάπτυξη επιστημονικής νοοτροπίας).
- Συμμετοχικοί (εργασία σε ομάδες, ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, σεβασμός στις διαφορετικές απόψεις, στον τρόπο ζωής, στη δημιουργική δράση).
- Κοινωνικοί (σύνδεση του σχολείου με την καθημερινότητα, καλλιέργεια υπευθυνότητας, ικανότητα λήψης αποφάσεων και δημιουργικής παρέμβασης).
- Αισθητικοί (δημιουργία στενής σχέσης με τη φύση μέσω των αισθήσεων).
- Αυτομορφωτικοί (χρήση βιβλιοθήκης, ΜΜΕ, νέων τεχνολογιών, διαδικτύου), (<http://www.pi-schools.gr/perivalontiki/>).

Όμως, το σημαντικότερο όλων είναι ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η πρώτη μεταπολεμική προσπάθεια εισαγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητοκεντρικών και άλλων καινοτόμων χαρακτηριστικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η εθελοντική συμμετοχή, η βιωματική διάσταση της εκπαίδευσης (εργασία στο πεδίο) και η πρώτη οργανωμένη προσπάθεια εισόδου στο σχολείο του project. Άρα αποτελεί καινοτομία για την εποχή που έγινε η εισαγωγή και η καθιέρωσή της.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί η πολύ πρόσφατη δημοσίευση των συμπερασμάτων έρευνας μιας ομάδας ερευνητών του Πανεπιστημίου Stanford, για τα οφέλη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι μελέτησαν τα αποτελέσματα 119 ερευνών που διενεργήθηκαν κατά την τελευταία εικοσαετία. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι από την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, οι μαθητές ωφελήθηκαν πολλαπλά και όχι μόνο σε γνωστικό επίπεδο. Ωφελήθηκαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην κριτική σκέψη, στην πολιτότητα, στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και σε πολλά άλλα. Χαρακτήρισαν δε τις γνώσεις για το περιβάλλον σαν την κορυφή του παγόβουνου σε σχέση με τα συνολικά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές και χαρακτηρίζουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως την

ελπίδα για την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους ενστάλαξης πάθους για μάθηση μεταξύ των μαθητών (Ardoin, 2017).

Τι Είναι τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ)

Τα ΚΠΕ αποτελούν αποκεντρωμένες εκπαιδευτικές δομές του Υπουργείου Παιδείας, υπαγόμενες διοικητικά στις οικείες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, που εκπαιδεύουν μαθητές σε θέματα περιβάλλοντος όχι πλέον μόνο με τη στενή έννοια της φύσης, αλλά και σε σχέση με τα σύγχρονα προβλήματα, διαβλέποντας στην αειφορική εκπαίδευση μέσα από την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Ιδρύθηκαν με υπουργικές αποφάσεις, εδραιώθηκε ο θεσμός και χρηματοδοτήθηκε, καθορίστηκαν οι προδιαγραφές των κτηρίων στέγασης, η στοχοθεσία των δράσεων, τα προσόντα, τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των στελεχών ΚΠΕ καθώς και ο τρόπος λειτουργίας τους (Μπότσαρης, 2006).

Η Παιδαγωγική Ομάδα των κέντρων είναι πενταμελής και αποτελείται από εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης. Η απόσπαση στα ΚΠΕ είναι τετραετής και επιλέγονται, μετά από προκήρυξη, από τα Υπηρεσιακά Συμβούλια, εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα ως προς το αντικείμενο. Σήμερα, υπάρχουν 53 ΚΠΕ σε όλη την Ελλάδα (<https://www.inedivim.gr/προγράμματα-δράσεις/κέντρα-περιβαλλοντικής-εκπαίδευσης-κπε-πρώην-κδβμπα>
http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2011/diadikasies_kpe_γα_110725.pdf

Τα ΚΠΕ απευθύνονται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και σε ενήλικες με τη διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων με θέματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς αλλά και με την ενημέρωση και την προσπάθεια ευαισθητοποίησης μελών και φορέων της τοπικής κοινωνίας. Εκτός από τις σχολικές μονάδες της περιφέρειας στην οποία ανήκουν, φιλοξενούν και εκπαιδεύουν μαθητές από σχολικές μονάδες όλης της Ελλάδας, με συμμετοχή σε μονοήμερα ή πολυήμερα προγράμματα για το περιβάλλον, τα οποία στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση εκπαιδευτικών, γονιών, μαθητών, μελών της κοινωνίας και ευρύτερων κοινωνικών ομάδων κυρίως στην περιοχή ευθύνης τους, ώστε να αποκτήσουν γνώση και ικανότητες διαχείρισης, προστασίας και διατήρησης της οικολογικής ισορροπίας του περιβάλλοντος (Παπαδημητρίου, 1995).

Η θεματολογία των δράσεων που υλοποιούνται στα ΚΠΕ είναι σε άμεση συνάφεια με τις ιδιαιτερότητες του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, με την επισήμανση και ανάδειξη των περιβαλλοντικών προβλημάτων που υπάρχουν σ' αυτό και τις κοινωνικοοικονομικές επιπτώσεις των περιοχών στις οποίες βρίσκονται. Επίσης, θέματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος αναπτύσσονται με καινοτόμους μεθόδους και δράσεις και εμπλέκουν τους μαθητές στη διαδικασία προβληματισμού, διερεύνησης και ανακάλυψης αιτιών, συνεπειών, τρόπων επίλυσης (Παπαδημητρίου, 2012).

Ενδεικτική είναι η παρακάτω θεματολογία: Διαχείριση φυσικών πόρων, διαχείριση και προστασία υδάτινων πόρων, κλιματική αλλαγή, ενέργεια, δάσος, βιοποικιλότητα διαχείριση απορριμμάτων και αποβλήτων, δόμηση, σχολικοί κήποι, ανθρώπινες σχέσεις, φτώχεια, προσφυγικό, μετανάστευση, κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, περιβαλλοντική μετανάστευση (<http://www.pi-schools.gr/perivalontiki/>, <https://www.inedivim.gr/προγράμματα-δράσεις/κέντρα-περιβαλλοντικής-εκπαίδευσης-κπε-πρώην-κδβμπα>).

Είναι προφανές, ότι η θεματολογία σχετίζεται με την ανάγκη προστασίας του φυσικού, κοινωνικού και ιστορικού περιβάλλοντος ανάλογα με τις κατά τόπο, έθνος, πλανήτη, προτεραιότητες, όπως αυτές διατυπώθηκαν στη Σύνοδο Κορυφής για το περιβάλλον και την ανάπτυξη (Agenda 21, Rio De Janeiro 1992).

Εκτός από εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις, επιμορφωτικά σεμινάρια και ημερίδες, παράγεται έντυπο και ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό, που διαμοιράζεται από τα ΚΠΕ και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς παρέχοντας τις απαιτούμενες γνώσεις για τα περιβαλλοντικά θέματα και προτείνοντας μεθόδους δράσης για την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην τάξη. Στα περισσότερα ΚΠΕ λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη, αναπτύσσονται τοπικές, εθνικές και διεθνείς συνεργασίες, με Πανεπιστήμια, Επιστημονικά και Ερευνητικά Ιδρύματα της χώρας και άλλων χωρών, με κυβερνητικούς και μη κυβερνητικούς φορείς, με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και φυσικά με τα άλλα ΚΠΕ της χώρας. Ιδρύουν και συντονίζουν δίκτυα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με πολλαπλά οφέλη για τους συμμετέχοντες, όπως επικοινωνία των σχολείων-μελών των δικτύων, ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών, δημιουργία αποθετηρίου με επιτυχώς εφαρμοσμένο, περιβαλλοντικό, εκπαιδευτικό

υλικό καθώς και προετοιμασία για συμμετοχή σε διεθνή δίκτυα. Ακόμα, οργανώνονται δράσεις Δια Βίου Μάθησης Ενηλίκων (<http://www.kpenaousas.gr/θεματικά-δίκτυα>).

Κάθε ΚΠΕ διατηρεί ιστοσελίδα στην οποία αναρτώνται οι δράσεις και τα προσφερόμενα προγράμματα αναλυτικά, οι στόχοι, ο σκοπός και η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός με την περιβαλλοντική του ομάδα να επιλέξει με βάση τα ενδιαφέροντα της ομάδας και το πρόγραμμα που εκπονεί στην τάξη, το πρόγραμμα που επιθυμεί να παρακολουθήσει. Επίσης, αναρτάται το εκπαιδευτικό υλικό, τα δίκτυα που συντονίζονται από τα ΚΠΕ, οι προηγούμενες και οι μελλοντικές δράσεις τους.

Ευνόητο είναι οι στόχοι λειτουργίας των ΚΠΕ να διαθέτουν τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση όπως καταγράφηκαν στην Τιφλίδα, με προτεραιότητα την ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη υπεύθυνων στάσεων και συμπεριφορών προς το περιβάλλον. Οι αρμοδιότητες των ΚΠΕ, με βάση τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας είναι:

- Η οργάνωση και υλοποίηση μονοήμερων και πολυήμερων περιβαλλοντικών προγραμμάτων για μαθητές και επιμορφωτικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς και ενήλικες, μέλη της κοινωνίας.
- Η στήριξη των περιβαλλοντικών προγραμμάτων των σχολείων των περιοχών ευθύνης τους και η παραγωγή έντυπου και ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού και ενημερωτικού υλικού για μαθητές, εκπαιδευτικούς και ενήλικες.
- Η σύνδεση και συνεργασία με επιστημονικά ιδρύματα, σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, με σκοπό την ενημέρωση, έρευνα και τεκμηρίωση, αλλά και την παραγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Η προώθηση και στήριξη της έρευνας στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Επίσης, η ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, προβλημάτων ή σπουδαίων περιβαλλοντικών μνημείων ενός τόπου, ώστε να ενημερωθούν οι πολίτες διεπιστημονικά και από πολύ μικρή ηλικία για τα ζητήματα που αφορούν τον τόπο τους, να ενεργοποιηθούν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες (Παπαδημητρίου,1998).

Τα προγράμματα των ΚΠΕ έχουν συνεργατικό, βιωματικό και μαθητοκεντρικό χαρακτήρα. Είναι διεπιστημονικά και διαθεματικά, προσαρμοσμένα στο γνωστικό επίπεδο και τη νοητική ηλικία των μαθητών και στηρίζονται στην προϋπάρχουσα

εμπειρία και γνώση. Είναι ανοιχτά στην κοινωνία και ωθούν το άνοιγμα του σχολείου προς αυτήν την κατεύθυνση. Βοηθούν στη συναισθηματική ένταξη των μαθητών, μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και το παιχνίδι, προχωρώντας από το γνωστό και το γενικό στο ειδικό μέρος του θέματος. Οι εκπαιδευτικοί, μέλη της παιδαγωγικής ομάδας των ΚΠΕ, χρησιμοποιούν καινοτόμους δράσεις και μεθόδους επικοινωνίας και διδασκαλίας στα προγράμματά τους, όπως τη μέθοδο Project, τη μέθοδο επίλυσης προβλήματος, τη βιωματική και διερευνητική (Φαραγγιτάκης, 2010).

Επιπλέον, ενώ αποτελούν δομές της τυπικής εκπαίδευσης έχουν περισσότερο χαρακτηριστικά της μη τυπικής ή της άτυπης εκπαίδευσης ή αυτού που τελευταία αναφέρεται ως μάθηση ελεύθερης επιλογής (free choice learning) με τη συστηματική αξιοποίηση μαθησιακών περιβαλλόντων εκτός σχολικής τάξης, την τοπικότητα ως χαρακτηριστικό της επιλογής των θεμάτων των προγραμμάτων (εφαρμογή της place based education) και τη χρήση των νέων τεχνολογιών προωθώντας ανοιχτές μαθητοκεντρικές, ομαδοσυνεργατικές και διερευνητικές διαδικασίες μάθησης.

Αυτό όμως που κυρίως χαρακτηρίζει τα ΚΠΕ είναι η χαλαρή έως ανύπαρκτη σχέση με τα προγράμματα σπουδών που ουσιαστικά συνεισφέρει στην ευελιξία τους και στην αλλαγή της επικέντρωσης της δράσης τους όταν χρειάζεται. Αν αναλογιστούμε τον προηγούμενο προσανατολισμό των ΚΠΕ στην εκπαίδευση ενηλίκων ή τον τωρινό στην αειφορία, κατανοούμε την ευελιξία τους, πράγμα που καθιστά πιο «εύκολη» την εισαγωγή της εκπαιδευτικής καινοτομίας σε σχέση με το τυπικό σχολείο (Φαραγγιτάκης, 2010, <https://www.inedivim.gr/προγράμματα-δράσεις>).

Αναλυτικότερα, τα προγράμματα που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται δε βασίζονται στη φιλοσοφία του «ρηχού περιβαλλοντισμού», με εφαρμογή απλών και περιστασιακών δραστηριοτήτων, αντιμετωπίζοντας μονοδιάστατα το περιβάλλον, αλλά γίνεται λόγος για τις κοινωνικές δομές και τις αιτίες γένεσης της περιβαλλοντικής κρίσης (Τρομπούκης, 2000, οπ. αναφ. στο Κατσίκης, 2002).

Ακόμα, η εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται στη «μάθηση ελεύθερης επιλογής» (free choice learning) εφαρμόζεται σε εξωτερικά περιβάλλοντα με στόχο την κινητοποίηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών σε περιβαλλοντικά ζητήματα κοινωνικού χαρακτήρα, χωρίς περιορισμούς από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, έχοντας ως στόχο τον προβληματισμό, την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, τη συμμετοχή σε δράσεις που θα μπορούν να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν οι περιβαλλοντικές

ομάδες στην καθημερινότητά τους, έτσι ώστε να βελτιώνουν την ποιότητα της ζωής τους. Επιπλέον, γίνεται αντιληπτή η σημασία των προγραμμάτων αυτών που εφαρμόζονται στα ΚΠΕ για την προώθηση της εκπαίδευσης για την αειφορία, αν συνυπολογιστεί η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών που υλοποιούν προγράμματα εκτός της τυπικής σχολικής τάξης που βοηθά στην αλλαγή στάσεων, στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας λήψης αποφάσεων σε θέματα ηθικής, βασισμένης στην αειφορία και στην αρμονική σχέση του ανθρώπου με την οικονομική ανάπτυξη και την προστασία του περιβάλλοντος (Falk, 2001· Hein & Alexander, 1998· Skanavi & Petreniti, 2005, οπ. αναφ. στο Ζαχαρίου & Κατσίκης, 2006).

Ο Όρος «Καινοτομία»

Οι όροι «καινοτομία και αλλαγή» χρησιμοποιούνται συχνά για να δηλώσουν το ίδιο πράγμα. Ο όρος «αλλαγή» είναι πιο ευρύς από τον όρο «καινοτομία», περιέχει ένα εύρος εννοιών μία από τις οποίες είναι η καινοτομία. Η αλλαγή αποτελεί διαφοροποίηση μίας κατάστασης ή πρακτικής, με αδιευκρίνιστη την ποιότητά της (Ιορδανίδης, 2006).

Η αλλαγή ορίζεται ως «...η οριστική και πλήρης μετάβαση από μία κατάσταση σε μία άλλη» ενώ η καινοτομία φέρεται να έχει πιο συγκεκριμένο χαρακτήρα και ορίζεται «...ως η ουσιώδης τροποποίηση, η ριζική αλλαγή». Μπορεί να είναι μια νέα κατεύθυνση με χρήση νέων μεθόδων που οδηγούν στην αλλαγή (Μπαμπινιώτης, 2002, σελ.121, 807). Ως καινοτομία γενικά και ετυμολογικά ορίζεται μια δράση που είναι νέα και πρωτοποριακή (Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής, Α.Π.Θ., 1999).

Η αλλαγή ή η καινοτομία, μπορεί να αφορά σε όλα τα επίπεδα, από την οργάνωση λειτουργίας ενός οργανισμού, τον τρόπο παρουσίασης ενός θέματος, τον τρόπο διδασκαλίας, τον τρόπο αξιολόγησης, την επικοινωνιακή σχέση των εμπλεκόμενων στη διαδικασία, στα οράματα και τους στόχους των μελών μια δομής. Η αλλαγή θεωρείται ως μία δυναμική και συνεχής διαδικασία ανάπτυξης ή ως μία διαδικασία μετασχηματισμού από μία κατάσταση σε άλλη που εμπλέκει άτομα, ομάδες και οργανισμούς (Morrison 1998).

Σ' έναν οργανισμό γίνεται λόγος για καινοτομία, όταν όλα τα μέλη του υποστηρίζουν βαθιά μια νέα πρόταση σε οποιοδήποτε επίπεδο, οργανωσιακό, παραγωγικό, διαφημιστικό, κατασκευαστικό, διοικητικό, ερευνητικό (Russell, & Russell, 1992).

Η καινοτομία είναι μία ιδέα ή μία πρακτική που θεωρείται νέα από ένα άτομο ή μία ομάδα ή από έναν οργανισμό με στόχο τη βελτίωση. Αποτελεί σκόπιμη, προσχεδιασμένη και συστηματική προσπάθεια αλλαγής με νέες ιδέες και τεχνικές, με στόχο τη βελτίωση (Ιορδανίδης, 2006· Μπελαδάκης, 2007· Ρεκλείτης & Τριβέλλας, 2000). Αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, που συνεπάγεται αλλαγές και περιλαμβάνει τη διαμόρφωση, ανάπτυξη, υιοθέτηση και εφαρμογή νέων ιδεών και συμπεριφορών (Ρεκλείτης & Τριβέλλας, 2000). Είναι πρωτοτυπία, πρωτοπορία, πρωτοβουλία (Day, Whitaker & Johnston, 1990). Μια αλλαγή που μπορεί να εμπεριέχει πρακτικές

επαναχρησιμοποιημένες και δοκιμασμένες. Μια νέα ιδέα που εφαρμόζεται για να εισαγάγει ή να βελτιώσει ένα προϊόν, μια διαδικασία ή μια υπηρεσία ή για να μεταβάλει μια προϋπάρχουσα κατάσταση ή διαδικασία με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας (Robbins, 1993, οπ. αναφ. στο Μπελαδάκης, 2007).

«Είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων, κατά την οποία τα στελέχη ενός οργανισμού αποφασίζουν να υιοθετήσουν μια διαδικασία, μια οργάνωση ή δομή, ένα προϊόν, ένα πρόγραμμα, μια αγορά ή ένα σύστημα, που είναι καινούριο (νέο) για τον συγκεκριμένο οργανισμό. Μια διαδικασία αλλαγής ορισμένων στοιχείων του οργανισμού, η οποία υλοποιείται με πρωτοβουλία των μελών του και στοχεύει στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων που συνδέονται άμεσα με την αποστολή και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του» (Χατζηπαναγιώτου, 2013, σ. 2).

Εκπαιδευτική Καινοτομία

Η παιδαγωγική βιβλιογραφία ορίζει «ως εκπαιδευτική καινοτομία κάθε ευρείας έκτασης παρέμβαση στην εκπαίδευση, η οποία στηρίζεται σε πρωτοπόρες και πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες και μέσω αυτών επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές, στους ρόλους και στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου» (Ματσαγγούρας, 2012, σ.3).

Η εκπαιδευτική καινοτομία αναφέρεται σε ενέργειες και διαδικασίες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες συνθήκες και αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις άξονες: την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, την υιοθέτηση και την εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών και τη χρήση νέων διδακτικών μέσων και προσεγγίσεων (Fullan, 1991).

Κάθε αλλαγή στην εκπαίδευση μπορεί να μην αποτελεί καινοτομία, ενώ κάθε καινοτομία εμπεριέχει την αλλαγή. Η εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών είναι συνδυασμός πολιτικών και εκπαιδευτικών ενεργειών. Η εκπαιδευτική αλλαγή συχνά είναι αλλαγή σε κάποιον τομέα της εκπαίδευσης, που μπορεί να επιβάλλεται άνωθεν ή να αποτελεί πρωτοβουλία εκπαιδευτικών κάποιας σχολικής μονάδας. Συνεπώς, δεν πρόκειται για μεγάλη αλλαγή, δεν αποτελεί μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά αλλαγή μικρότερης κλίμακας (Μπαγάκης, 1999).

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, που είναι αλλαγές που επιβάλλονται από την κάθε κυβέρνηση σε όλες τις σχολικές μονάδες, αποτελούν μια διαδικασία πολιτικού χαρακτήρα και συνήθως δεν αποτελούν καινοτομία. Αφορούν σε αλλαγές της δομής

του εκπαιδευτικού συστήματος, που το προσεγγίζουν ολιστικά (Fullan & Miles, 1992· Fullan & Hargreaves 1992).

Η εκπαιδευτική καινοτομία μπορεί να είναι νέες ιδέες, πρακτικές και τεχνικές με στόχο την αλλαγή, τη βελτίωση, την καλύτερευση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει την εισαγωγή, την υιοθέτηση και την εφαρμογή της νέας ιδέας. Μπορεί να αποτελεί μια ουσιαστική αλλαγή των πραγμάτων, μια πρωτοπόρα εφαρμογή κάποιου προγράμματος που διαμορφώνουν μια εντελώς διαφορετική εικόνα (House, 1979· Vandenberghe, 1988).

Μπορεί, επίσης, να σημαίνει υιοθέτηση και εφαρμογή πρωτοβουλιών, μια νέα αντίληψη για την αλλαγή στην εκπαίδευση, που δεν επιβάλλεται, αλλά επιδιώκεται συνειδητά και σκόπιμα, εκ των έσω, είναι επιθυμία, είναι όραμα και έμπνευση των συμμετεχόντων μιας σχολικής μονάδας ή ενός οργανισμού. Μπορεί να μην είναι θεσμοθετημένη, εφόσον παρέχεται η σχετική ελευθερία για την εφαρμογή της, είναι ευέλικτη και στοχεύει στη βελτίωση (Μαυροσκούφης, 2002· Σιακοβέλη, 2011).

Η εισαγωγή μιας καινοτομίας στο εκπαιδευτικό σύστημα ουσιαστικά αποτελεί μια προσπάθεια αλλαγής των συνθηκών ή επίδρασης σε παραμέτρους που επικρατούν στη διαδικασία του εκπαιδευτικού έργου για την αντιμετώπιση προβλημάτων που έχουν διαπιστωθεί από την εξουσία, αλλά μπορεί να αποτελούν και μια προσπάθεια ανανέωσης της καθιερωμένης πρακτικής. Είναι η σύλληψη μιας ιδέας που δεν έχει εφαρμοστεί σε άλλον οργανισμό με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Βασικός παράγοντας για τον σχεδιασμό καινοτόμων ιδεών είναι η εμπνευσμένη πρωτοβουλία και διάθεση για αλλαγή των μελών ενός οργανισμού, που στην περίπτωσή μας αφορά στη λειτουργία των ΚΠΕ. Η εκπαιδευτική καινοτομία αποτελεί τροποποίηση της «πεπατημένης» μέσα από το άνοιγμα νέων δρόμων και από την υιοθέτηση νέων μεθόδων και ριζικών αλλαγών. Για να υπάρξει καινοτομία απαιτείται η σύλληψη της νέας ιδέας, η οποία να προέρχεται από τα ίδια τα μέλη ενός οργανισμού, τα οποία και θα την εφαρμόσουν ακόμα κι αν δεν την έχουν εμπνευστεί (Μπελαδάκης, 2007· Παπακωνσταντίνου, 2008).

Επιπλέον, η ανάγκη για διαφυγή από αναποτελεσματικά προγράμματα και πεπαλαιωμένες πρακτικές που έχουν, τεκμηριωμένα, αρνητικά αποτελέσματα στη μάθηση, οδηγεί στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, με στόχο την εφαρμογή νέων, αποτελεσματικών προγραμμάτων, μεθόδων και πρακτικών και κυρίως, το σημαντικότερο όλων, των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, που αποτελούν την

κινητήριο δύναμη της καινοτομίας. Διαπιστώθηκε πως οι καινοτόμες προσεγγίσεις βοηθούν στην επίτευξη των στόχων που αρχικά τίθενται από τους εμπλεκόμενους και ο βασικότερος στόχος είναι η προσέλκυση των ομάδων στόχου, ώστε να παραχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Επίσης, η γνώση ότι οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται σε παρωχημένα προγράμματα και δράσεις είναι η βάση για την ανάπτυξη τέτοιων δράσεων (Leach, 1994).

Εκείνα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν ως καινοτόμο έναν οργανισμό είναι το όραμα και οι μακροπρόθεσμοι στόχοι που έχουν θέσει τα μέλη ενός οργανισμού (σχολείου ή φορέα), η συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων, η εκπαίδευση και η εμπειρία του διευθυντή ή του υπεύθυνου, το άνοιγμα στην κοινωνία, η ύπαρξη δικτύων συνεργασίας και η ενδοϋπηρεσιακή, εσωτερική επιμόρφωση, η ροή γνώσεων και πληροφοριών, η παροχή κινήτρων και η θετική ανατροφοδότηση και τέλος, η διαθεσιμότητα και η διαχείριση ανθρώπινων και υλικών πόρων. Όλα αυτά προϋποθέτουν τη δυνατότητα εκούσιας εισαγωγής καινοτομίας από τα μέλη του οργανισμού και μεταβίβαση εξουσίας από τα κεντρικά όργανα στον οργανισμό (Χατζηπαναγιώτου, 2013).

Τυπολογία Καινοτομιών

Οι καινοτόμες προσεγγίσεις ή οι αλλαγές, άλλοτε επιβάλλονται από την προϊστάμενη αρχή, την κεντρική διοίκηση και άλλοτε προτείνονται ως πρακτική από φορείς, διευθυντές, εκπαιδευτικούς. Στην πρώτη περίπτωση, πρόκειται για προκαθορισμένες κινήσεις και στάδια που θα πρέπει να ακολουθηθούν και να εφαρμοστούν. Συνοδεύονται από επιμορφώσεις και καθοδηγητικό ενημερωτικό υλικό. Απευθύνονται σε όλα τα μέλη, άσχετα από το αν επιθυμούν να εμπλακούν σε αυτήν τη διαδικασία. Είναι η καινοτομία που επιβάλλεται και αγνοεί τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο της λογικής, θα αποτύχει η εφαρμογή, αν οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνήσουν με τους στόχους και τις τακτικές της καινοτομίας που τους επιβάλλει η αρμόδια αρχή να εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους. Αυτός ο τρόπος εισαγωγής καινοτομιών δεν ευνοεί τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία, τον ενθουσιασμό, τη συλλογική λήψη αποφάσεων (Ιορδανίδης, 2006· Καβούρη 1999· Παπαναούμ, 2000α).

Η προαιρετική καινοτομία είναι αυτή που οδηγεί στην αποτελεσματικότητα, αφού είναι επιλογή των εκπαιδευτικών που την εφαρμόζουν, δεν επιβάλλεται άνωθεν, είναι ευέλικτη, έχει «ψυχή και σώμα» μέσα στον οργανισμό και πάντα ο βασικός

στόχος είναι η ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης, άσχετα αν στην πορεία της εφαρμογής της δεν εκπληρώσει τα προσδοκώμενα (Hargreaves,1982).

Σύμφωνα με τον Robbins (1993), η αλλαγή-καινοτομία μπορεί να σχετίζεται με τη δομή και να αφορά στο βαθμό πολυπλοκότητας, τυποποίησης ή συγκεντρωτισμού. Επίσης, μπορεί να σχετίζεται με την τεχνολογία και να αφορά στην εισαγωγή νέου εξοπλισμού, την αυτοματοποίηση ή στην εισαγωγή, χρήση, αναβάθμιση νέων τεχνολογιών και τέλος, μπορεί να σχετίζεται με το ανθρώπινο δυναμικό και να αφορά σε αντιλήψεις, στάσεις, συμπεριφορές, δεξιότητες και προσδοκίες (Robbins, 1993, οπ. αναφ. στο Ιορδανίδης, 2006).

Η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, για άλλους είναι θετική και για άλλους αρνητική κατάσταση. Στις σχολικές μονάδες συνήθως εφαρμόζονται τέσσερις τύποι καινοτομιών:

- ✓ Αυτές που επιβάλλονται άνωθεν, οπότε δεν είναι σίγουρη η επιτυχία τους.
- ✓ Αυτές που επιβάλλονται και σταδιακά οι εμπλεκόμενοι προσαρμόζονται με διαφορετικά αποτελέσματα.
- ✓ Αυτές που εξελίσσονται κατά την εφαρμογή τους, αναπτύσσονται, και επομένως έχουν πολλές πιθανότητες επιτυχούς έκβασης.
- ✓ Αυτές οι οποίες εμπεριέχουν τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία και τον ενθουσιασμό.

Αυτές οι τελευταίες είναι το ζητούμενο, ανεξάρτητα από το αν είναι επιβαλλόμενες ή εκούσιες, γιατί αυτές θα αντέξουν στο χρόνο, θα εμπλουτιστούν, θα αναπροσαρμοστούν, αν και όταν χρειαστεί, και εν τέλει θα οδηγήσουν στην αλλαγή όλης της φιλοσοφίας του σχολικού οργανισμού (Ιορδανίδης, 2006).

Ακόμα, συναντώνται οι παρακάτω τύποι εκπαιδευτικής καινοτομίας που ταξινομούνται:

▪Ως προς το είδος των δραστηριοτήτων στις οποίες αναφέρεται η καινοτομία και μπορεί να είναι εκπαιδευτική, παιδαγωγική, διοικητική ή οργανωτική καινοτομία.

▪Ως προς το θεματικό περιεχόμενο της καινοτομίας (σκοποί/στόχοι, περιεχόμενο, μέθοδοι και μέσα διδασκαλίας, μέθοδοι αξιολόγησης).

▪Ως προς την ανάληψη πρωτοβουλίας για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της καινοτομίας (Top-down διαδικασία ή bottom-up διαδικασία).

▪Ως προς την ομάδα-στόχο της καινοτομίας. (καινοτομίες που αφορούν το σύνολο των μαθητών και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας ή συγκεκριμένες κατηγορίες για παράδειγμα μαθητές χαμηλών επιδόσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2013).

Κατ' άλλους ερευνητές, έχουμε καινοτομίες εκπαιδευτικές, διοικητικές-οργανωτικές καθώς και καινοτομίες που σχετίζονται με το κλίμα και την αλληλεπίδραση των ανθρωπίνων σχέσεων. Αλλαγές που εισάγονται μπορεί να αφορούν είτε στο επίπεδο της διοίκησης/οργάνωσης είτε σε επίπεδο παιδαγωγικό. Δηλαδή, μπορεί η καινοτομία να αφορά αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας, την εργασιακή σχέση των δασκάλων, τη σχέση τους με την τοπική κοινωνία, τους γονείς, τους φορείς. Σε παιδαγωγικό επίπεδο μπορεί να αφορά στην αλλαγή στόχων, πρακτικών, μεθόδων και μέσων διδασκαλίας και αξιολόγησης (Γιαννάκακη, 2000, 2005· Ιορδανίδη, 2006).

Οι Γιαννακάκη (2005), Griffin (1987), Morrison (1998), Stoner και Freeman (1992) αναφέρονται στις: α. Εκπαιδευτικές / Παιδαγωγικές, β. Διοικητικές / Οργανωτικές καινοτομίες και γ. Καινοτομίες σχετικές με το κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου. Αυτές οι κατηγορίες αλληλοεπηρεάζονται και συχνά έχουν ασαφή όρια (Γιαννακάκη, 2005· Griffin, 1987· Morrison, 1998· Stoner & Freeman, 1992).

Ο Ellison (2009) διακρίνει: α) τη διδακτική καινοτομία, η οποία μπορεί να είναι πειραματισμός και μετασχηματισμός προγραμμάτων σπουδών, παιδαγωγικών πρακτικών, αξιολόγηση μαθητών και επαγγελματική συνεργασία των εκπαιδευτικών και β) τη διοικητική καινοτομία, δηλαδή τον πειραματισμό και μετασχηματισμό των οργανωτικών μοντέλων και των διοικητικών δομών του σχολείου, των πολιτικών εργασίας και των δομών παροχής κινήτρων, επαγγελματικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Σημαντική είναι η θεωρία του Hargreaves πως η βασική διάκριση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές καινοτομίες επικεντρώνεται στις διαφορές ανάμεσα στη στοιχειώδη και στη ριζοσπαστική καινοτομία. Στη στοιχειώδη, οι αλλαγές είναι μικρές και κοντά στην τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, με στόχο τη σταδιακή εξέλιξη μιας συνηθισμένης, σταθερής πρακτικής. Στη ριζοσπαστική καινοτομία, η αλλαγή είναι θεμελιώδης με εντελώς διαφορετική προσέγγιση από αυτήν που ίσχυε και εφαρμοζόταν. Ο Hargreaves διακρίνει τις εκπαιδευτικές καινοτομίες σε δύο άξονες: τις καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τις καινοτόμες χρήσεις εκπαιδευτικών ή τεχνολογικών μέσων. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες ωθούν τους

εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέα επαγγελματική γνώση και να βελτιώσουν το έργο τους, υιοθετώντας νέους τρόπους εργασίας και συνεργασίας μεταξύ τους (Hargreaves, 2003).

Αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και την καινοτομία, οι Bocconi, Kampylis και Punie(2012) και οι Sharples et al. (2015), θεωρούν ότι καινοτομία προκύπτει όταν χρησιμοποιούνται διάφορα εργαλεία της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνίας για να οργανωθούν νέες μαθησιακές καταστάσεις, οι οποίες δεν ενισχύουν τις πρακτικές της παραδοσιακής διδασκαλίας, αλλά υποστηρίζουν ανοιχτές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που επεκτείνουν και ενισχύουν τη μάθηση. Οι καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές με χρήση νέων τεχνολογιών ενθαρρύνουν και προωθούν συμμετοχικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, τη διερευνητική μάθηση, την επίλυση προβλημάτων, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα, τη σύνδεση της σχολικής τάξης με το σπίτι και την κοινωνία.

Για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας καινοτομίας, η εισαγωγή νέων τεχνολογιών είναι απαραίτητη συνθήκη για την υπολογιστική δύναμη που παρέχουν, για το γεγονός ότι ευνοούν την ολιστική προσέγγιση του υπό μελέτη θέματος και για τη δυνατότητα οπτικοποίησης του ερωτήματος και της λύσης που παρέχουν. Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν τη βάση του ευρετικού μηχανισμού για την έρευνα σε όλες τις επιστήμες, αλλά και τη βάση της ευρηματικής διδασκαλίας. Επιπλέον, ο ρόλος τους είναι παιδευτικός και όχι εργαλειακός (Καζάζης, 2013).

Διαδικασία Εισαγωγής Καινοτομιών

Για να εισαχθεί μια καινοτόμος δράση απαιτείται αρχικά να γίνει αποδεκτή η νέα ιδέα, η σύλληψη μιας καινοτόμου δράσης από τα μέλη ενός οργανισμού. Θα πρέπει να υιοθετηθεί από όλους η διάθεση για αλλαγή με στόχο τη βελτίωση με τη δέσμευση όλων για τη συμμετοχική και συνεργατική διαδικασία ως προς τη λήψη αποφάσεων και την εφαρμογή της. Στη συνέχεια και αφού δοκιμαστεί στην πράξη, μπορεί και να θεσμοθετηθεί (Fullan, 1988).

Αναλυτικότερα και σύμφωνα με τις απόψεις του ίδιου ερευνητή, η διαδρομή που διανύεται από τη στιγμή που υπάρχει η σκέψη για αλλαγή πλευσης και βελτίωσης σε έναν οργανισμό μέχρι το τελικό σημείο εφαρμογής και πιθανής θεσμοθέτησής της, αν πετύχει, από τους αρμόδιους φορείς, είναι η παρακάτω, με αλληλεπίδραση των επιμέρους βημάτων και αναπροσαρμογή τους, όπου και εάν κριθεί σκόπιμο:

- Διαπίστωση ύπαρξης προβλήματος και επιθυμία επίλυσης ή βελτίωσής του.

- Σύλληψη της νέας ιδέας, του πλαισίου αναφοράς της, των στόχων, επιδιώξεων, πρακτικών.
- Καταγραφή των χαρακτηριστικών που θα την καθορίζουν και σχεδιασμός της.
- Κατανομή ρόλων των εμπλεκομένων.
- Επιλογή φορέα, οργανισμού κλπ, που θα ανατεθεί η εφαρμογή της καινοτομίας.
- Απόδοση και καθορισμός του ρόλου που θα έχει ο διευθυντής ή ο υπεύθυνος λειτουργίας του οργανισμού.
- Πιλοτική, πειραματική εφαρμογή.
- Υποστήριξη με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, με επιμορφώσεις των εμπλεκομένων και ανατροφοδότηση μέσω της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων.
- Συνέχιση και εξακτίωση της καινοτομίας και σε άλλους οργανισμούς.
- Τελική εφαρμογή, αν αξιολογηθεί επιτυχής.
- Διαρκής αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της (Fullan, 1986).

Επιπροσθέτως, η ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση των εμπλεκομένων αποτελούν βασικά προαπαιτούμενα για τον πειραματισμό και την προώθηση της καινοτομίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Hargreaves, 2003).

Αναμφισβήτητα, η εισαγωγή της καινοτομίας στηρίζεται σε δυο βασικά ερωτήματα και οι απαντήσεις σε αυτά προσδιορίζουν το περιεχόμενό της:

1. Γιατί μια αρνητική κατάσταση που δεν μας αρέσει, συνεχίζει να υφίσταται;
2. Τι πρέπει να κάνουμε για να αλλάξει αυτή η κατάσταση;

Το περιεχόμενο μπορεί να είναι είτε ένα πρόγραμμα είτε μια δραστηριότητα που θα αναφέρονται:

Σε πρακτικές (π.χ. μια νέα παιδαγωγική μέθοδος).

Σε δομές (π.χ. τροποποίηση της οργάνωσης του συστήματος σε περιφερειακό επίπεδο).

Σε τεχνικές (π.χ. εισαγωγή νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, χρήση πολυμέσων).

Σε άτομα (π.χ. εισαγωγή νέων μεθόδων ανάπτυξης του προσωπικού, ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, μεταβολή της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών) (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες, υπό τη μορφή προγραμμάτων, σύμφωνα με τους Charlot και Beillerot, επικεντρώνονται σε επτά τάσεις, εκ των οποίων, στην περίπτωση των ΚΠΕ, μας ενδιαφέρουν οι εξής τρεις: Η διαθεματικότητα, η επικέντρωση στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν οι μαθητές και η δημιουργία ευκαιριών ανταλλαγών και στήριξης των εκπαιδευτικών που τους επιτρέπουν να εξελιχθούν μέσω της επαφής και συνεργασίας με άλλους συναδέλφους (Charlot & Beillerot, 1995, οπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου, 2008).

Παράγοντες που Ενισχύουν την Εισαγωγή και Εφαρμογή μιας Καινοτομίας

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το κλειδί της επιτυχημένης εισαγωγής καινοτομίας, με πολλές έρευνες να επικεντρώνονται στον τρόπο που αυτοί κατανοούν τη σημαντικότητα της εφαρμογής μιας καινοτομίας. Όταν εμπλέκονται εκπαιδευτικοί στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων με κοινούς στόχους και δημιουργικές προτάσεις για τη βελτίωση ή την αλλαγή της καθημερινότητας στην τάξη, τότε το αποτέλεσμα είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Όταν οι εκπαιδευτικοί συνειδητά και συναισθηματικά εμπλέκονται και αποδέχονται την καινοτομία ή την επιλέγουν οι ίδιοι και όταν έχουν τον έλεγχο της διαδικασίας των αλλαγών, τότε ενισχύεται και είναι επιτυχής η εισαγωγή και εφαρμογή μιας καινοτομίας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι και η αποδοχή και η αντιμετώπιση της καινοτομίας ως διαδικασίας και όχι ως γεγονότος, καθώς και η βαθιά γνώση της από τα μέλη εντός οργανισμού, αλλά και από τους εξωτερικούς παράγοντες, που πιθανώς ασκούν πιέσεις και επηρεάζουν τη λειτουργία του οργανισμού, όπως η τοπική κοινωνία, τοπική αυτοδιοίκηση, διάφοροι άλλοι φορείς (Fullan, 1991, 2001, 2002· Hargreaves, 2004· Hargreaves & Evans, 1997, οπ. αναφ. στο Σπυροπούλου και συν., 2007· Ιορδανίδης, 2006).

Το κλίμα και η ποιότητα επικοινωνίας και συνοχής που επικρατεί μεταξύ των εμπλεκόμενων, όπως και η κουλτούρα του σχολείου, επίσης επηρεάζει το αποτέλεσμα. Επιπλέον, προϋπόθεση εισαγωγής και εφαρμογής μιας καινοτόμου ιδέας, αποτελεί η ύπαρξη της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής και πρόσβασης σε νέες τεχνολογίες (Hopkins et al., 1997, 2014).

Ο Schönfeld (1992), θεωρεί πως η συνεχής αξιολόγηση αποτελεί βασική προϋπόθεση της αποτελεσματικής εφαρμογής μιας καινοτομίας, ώστε να εντοπίζονται τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης και ανασχεδιασμού. Επιβάλλεται η αξιολόγηση της θεωρητικής βάσης της καινοτομίας, της ανταπόκρισης των συμμετεχόντων και του

επιπέδου υλοποίησης των επιδιωκόμενων στόχων. Αν δεν εφαρμοστεί μεθοδικά το στάδιο της αξιολόγησης, δεν επιτυγχάνονται οι στόχοι της και είναι μοιραία η στασιμότητα και η αποτυχία.

Επίσης, έχει παρατηρηθεί πώς θα πρέπει να αξιολογηθεί το πλαίσιο όπου θα στηριχθεί και θα εφαρμοστεί η καινοτομία. Οι συμμετέχοντες, εκπαιδευτικοί και μαθητές, επηρεάζουν το αποτέλεσμα θετικά ή αρνητικά και πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, αναφορικά με τη στάση τους απέναντι στην καινοτόμο ιδέα, τις αντιλήψεις τους, τα οφέλη που αποκομίζουν, το προσωπικό ενδιαφέρον γι' αυτήν, τον χρόνο που αφιερώνουν, τους ρόλους που έχουν (Edwards, 2000· Fullan, 1991· Levenberg & Sfard, 1996).

Την καινοτομία, για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να την αποδεχτεί και ο μαθητικός πληθυσμός, για να επιδράσει μέσα του και να οδηγήσει στην αλλαγή στάσης. Εδώ, καθοριστικός παράγοντας είναι η ενημέρωση και η προσπάθεια διαμόρφωσης θετικής στάσης από τους εκπαιδευτικούς μέσα από τη σχετική συζήτηση και την προσπάθεια ανάδειξης των δυνατών σημείων της (Fullan, 1991).

Η επιτυχία της καινοτομίας εξαρτάται και από τη φύση της, από το πόσο θα αλλάξει τον πυρήνα της εκπαίδευσης, πόσους θα επηρεάσει, τον βαθμό δυσκολίας της, τη συμφωνία ή τη σύγκρουση με καθιερωμένες πρακτικές, το κατά πόσο είναι επικοινωνιακή και διακριτή, τη σαφήνεια των στόχων της, τον βαθμό συγκροτημένης δόμησής της, τον βαθμό χρηστικότητας και ωφελιμότητάς της. Εκπαιδευτικοί προσανατολισμένοι στην καινοτομία που έχουν τη στήριξη του διευθυντή, η ύπαρξη πόρων και υποστήριξης, η αλλαγή πεποιθήσεων και κυρίως το εάν είναι εκούσια η καινοτομία, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την επιτυχία μιας καινοτομίας.

Επιπροσθέτως, απαιτείται συναδελφικότητα, επαγγελματισμός, αποφυγή της απομόνωσης και του ατομικισμού. Εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας, επίσης, είναι η συλλογικότητα, ο παραμερισμός των προσωπικών πεποιθήσεων, η υπομονή και επιμονή, ώστε να υπάρξει ομαλή και επιτυχής μετάβαση από τον ενθουσιώδη σχεδιασμό της στο δύσκολο στάδιο της εφαρμογής, χωρίς υποχώρηση από τους στόχους και αποδοχή της αποτυχίας της προσπάθειας. Ο αρχικός ενθουσιασμός συνήθως με τα πρώτα προβλήματα εφαρμογής υποχωρεί και ο εκπαιδευτικός προτιμά να επιστρέψει στη γνωστή μέθοδο που χρόνια χρησιμοποιούσε, κλεισμένος στην τάξη, συμβιβασμένος με τη ρουτίνα. Συνεπώς, την ψυχή της επιτυχούς καινοτομίας στο

σχολείο αποτελεί το έμψυχο δυναμικό, ο εκπαιδευτικός, που έχει τις δικές του αξίες, ανησυχίες, διαφωνίες και αντιλήψεις, ενδιαφέροντα και ανάγκες. Είναι αυτός που πρέπει να εναρμονίσει την προσωπικότητα του με τις απαιτήσεις των στόχων που έχουν τεθεί στο εργασιακό του πλαίσιο, για να ικανοποιηθούν οι ατομικές και οι συλλογικές ανάγκες (Πασιαρδής, 2001, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2013).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας, που οδηγεί σε επιτυχία μια καινοτομία στην εκπαίδευση, είναι οι συμμετέχοντες να γνωρίζουν ακριβώς τους γενικούς και ειδικούς στόχους της και να διαθέτουν τις ικανότητες που χρειάζονται, ώστε να ανταπεξέλθουν στο έργο τους (Κορωναίου, 2001). Απαιτείται οι εμπλεκόμενοι «...να διαγνώσουν και να ταυτοποιήσουν τους παράγοντες που είναι ευνοϊκοί, τους μοχλούς στους οποίους μπορούν να επιδράσουν ή να ενεργήσουν, τις διαδικασίες που πρέπει να ελέγξουν» (Παπακωνσταντίνου, 2008, σελ. 9).

Οι προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική καινοτομία σε έναν οργανισμό, σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2013), είναι:

- Η δέσμευση (ύπαρξη σταθερού πυρήνα και ενσωμάτωση νέων μελών).
- Η δράση (η αξιοποίηση των ευκαιριών και των δυνάμεων όλων των μελών).
- Η ηγεσία (μετασχηματιστής ηγέτης).
- Η εστίαση (σε γνώσεις, σε δεξιότητες, σε αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς).
- Το κλίμα και η επικοινωνία.

Επιπλέον, σε ένα έργο οι ομάδες είναι απαραίτητες, για την ολοκλήρωση της σύνθετης εργασίας που απαιτεί ποικιλία γνώσεων και δεξιοτήτων, να διεγείρουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, να εμπνεύσουν τους εργαζόμενους και να επιφέρουν πρόσθετες θετικές συνέπειες (Loo, 2003).

Παράγοντες που Αποδυναμώνουν την Εισαγωγή και Εφαρμογή μιας Καινοτομίας.

Οι ανασταλτικοί παράγοντες στην εισαγωγή, υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτομιών, μπορεί να είναι τα ιδιαίτερα στοιχεία της καινοτομίας, όπως η πολυπλοκότητα, η πιθανή ασάφεια των στόχων και ενεργειών, η επιβολή, οι απόψεις του διευθυντή και των δασκάλων, εξωτερικοί παράγοντες, ο φόβος της αποτυχίας, η ανασφάλεια που προκαλεί το άγνωστο της αλλαγής, η έξοδος από την πεπατημένη, οι υπερωρίες και η πίεση της ύλης και του χρόνου, τα κίνητρα, τα συμφέροντα, η

κουλτούρα του σχολείου. Το αποκεντρωτικό σύστημα επίσης δίνει τη δυνατότητα στα σχολεία προηγμένων κρατών, να παρεμβαίνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Αυτό ελάχιστα μπορεί να συμβεί στην Ελλάδα (Everard & Morris, 1999· Fullan, 1991· Κορωναίου, 2001· Παπακωνσταντίνου, 2008).

Επιπλέον, απαιτείται επαγρύπνηση όλων των εμπλεκομένων σε κάθε φάση της καινοτομίας, έτσι ώστε να αποφευχθούν πιθανές διαρροές, αντιφάσεις και όλα όσα μπορούν να εκμηδενίσουν μια καινοτομία (Fullan & Miles 1992). Μεγάλο είναι το ποσοστό αποτυχίας μιας αλλαγής που επιβάλλεται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη στη λήψη αποφάσεων οι απόψεις, τα ενδιαφέροντα των εμπλεκομένων και οι πραγματικές ανάγκες μιας σχολικής μονάδας. Οι ατομικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών (προσωπικότητα, βασικές αξίες, ικανότητες, εμπιστοσύνη και αξιοπιστία) επηρεάζουν σημαντικά το αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών καινοτομιών (Day et al., 2007· Louis, 2007· Miles, 1998· Schmidt & Prawat, 2006).

Οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις των μελών ενός φορέα, ενός οργανισμού, ενός σχολείου, η έλλειψη οράματος και διάθεσης αλλαγής, η αδιαφορία, η απουσία ομαδοσυνεργατικού κλίματος, η κουλτούρα του σχολείου και συχνά η αδυναμία των μαθητών να συμπλεύσουν με τη διαδικασία εφαρμογής της, αποτελούν αρνητικούς παράγοντες, οι οποίοι είτε αποδυναμώνουν είτε καταργούν την καινοτομία (Μπαρκατσάς, 1998).

Ένας άλλος παράγοντας που μπορεί να συμβάλλει δυναμικά στην ενίσχυση ή στην αποτυχία μιας καινοτομίας είναι ο διευθυντής, ο υπεύθυνος λειτουργίας του οργανισμού. Ο ρόλος του είναι καθοριστικός. Επηρεάζει το κλίμα στην παιδαγωγική ομάδα, εμπνέει ή αποθαρρύνει, στηρίζει ή αντιδρά, συνεργάζεται ή συγκρούεται, δρα συγκεντρωτικά ή αποκεντρωτικά, φοβάται ή αποτρέπει τον φόβο και τολμά αποφασιστικά, οραματίζεται ή διεκπεραιώνει παθητικά τα απαραίτητα, συμμετέχει ενεργά και αξιοποιεί αποδοτικά τις περιστάσεις ή είναι απλά εντολοδόχος, καλύπτει και διευκολύνει ή αδιαφορεί, ακούει, συζητά, πείθει ή διατάζει και διοικεί, είναι ίσος μεταξύ ίσων. Είναι ο καταλύτης, αυτός που μπορεί να επηρεάσει θετικά τους υφιστάμενούς του να εμπλακούν εθελοντικά για την επίτευξη ενός κοινού για όλους στόχο, που βοηθά στο να πραγματοποιηθούν δράσεις με νόημα για τους οπαδούς, που διασφαλίζει τη διαρκή εξελικτική τροχιά του οργανισμού (Day, 2003· Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll & Mackay, 2014· Hoyle, 1975· Ιορδανίδης, 2006· Μπουραντάς, 2005· Yukl, 1989).

Οι καινοτομίες στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελούν προσπάθειες περιορισμένες που μπορεί, όπως ειπώθηκε, να επιβάλλονται από το αρμόδιο Υπουργείο ή να εισάγονται μέσα από συνεργασίες με τα Πανεπιστήμια ή ερευνητικά κέντρα ή από το ίδιο το σχολείο ή τον φορέα εκπαίδευσης ή ακόμα κι από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Ιορδανίδης, 2006 & Vandenberghe 1988). Πάντως, στις επιβαλλόμενες καινοτομίες, συνήθως, δεν λαμβάνεται υπόψη η σχέση της θεωρίας με την πράξη, η δυνατότητα του δασκάλου, χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις, να καινοτομεί, η ελλιπής επιμόρφωση ή η απουσία της καθώς και ο κοινωνικός περίγυρος (Ξωχέλλης 1998).

Ουσιαστικά, μια καινοτομία είναι λειτουργική και επιτυχημένη, όταν δεν επιβάλλεται αλλά αποτελεί συνειδητή επιλογή όλων των εμπλεκομένων σε αυτήν. Το κλειδί της επιτυχίας είναι αυτό, οι εκπαιδευτικοί να επιθυμούν και να στηρίζουν ενεργά και ασταμάτητα την καινοτομία την οποία οι ίδιοι σχεδιάζουν, υιοθετούν, εφαρμόζουν και, αναστοχαζόμενοι, αναπροσαρμόζουν με βάση τις τρέχουσες κάθε φορά ανάγκες και τις παραμέτρους που τυχόν παρουσιάζονται (Hargreaves, 2003· Ιορδανίδης, 2006).

Αντιθέτως, οι αποσπασματικές προσπάθειες αλλαγής και οι γενικεύσεις των αναγκών των σχολείων οδηγούν σε αποτυχία, όπως και τα ανέλικτα / ανελαστικά, αναλυτικά προγράμματα που δεν αφήνουν περιθώρια στον εκπαιδευτικό που θα ήθελε να τολμήσει να εμπλακεί σε καινοτόμες δράσεις, αλλά δεν έχει εξοικειωθεί με αυτές και δεν γνωρίζει το «πώς», επιδρούν αποθαρρυντικά και αποτρεπτικά. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν σε μικρές προσπάθειες περιστασιακής αλλαγής του τρόπου διδασκαλίας τους ή απευθύνονται σε φορείς που υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα για μαθητές, όπως είναι τα ΚΠΕ ή καινοτομούν με διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων. Τελευταία συμμετέχουν σε ευρωπαϊκές συνεργασίες σχολείων με ανταλλαγές ιδεών και πρακτικών (Erasmus) (Μαυροσκούφης, 2002).

Η έλλειψη πόρων, η απουσία στήριξης από άλλους φορείς καθώς και η εκχώρηση κι άλλων αρμοδιοτήτων που προσδίδουν επιπλέον φόρτο εργασίας στους εκπαιδευτικούς δρουν ανασταλτικά και αποτρεπτικά και αποτελούν παράγοντες που αποδυναμώνουν και συχνά αποτρέπουν την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση (Everard & Morris, 1999).

Συνοψίζοντας, στην καινοτομία ανταποκρίνονται θετικά οι συμμετέχοντες όταν οι στόχοι είναι σαφείς, υπάρχει καταμερισμός αρμοδιοτήτων, συνεργατικό και φιλικό

πνεύμα με διάθεση επίλυσης των πιθανών συγκρούσεων, δίκαιη κατανομή εργασίας και υπευθυνότητα από όλα τα μέλη της ομάδας, ανατροφοδότηση και στήριξη στη βελτίωση των «λαθών», προοπτική επαγγελματικής ανάπτυξης των μελών, κίνητρα, βελτίωση των εργασιακών συνθηκών (Fullan, 1991).

Τέλος, κατά τον σχεδιασμό μιας καινοτομίας είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη το επίπεδο και οι ανάγκες αυτών που θα συμμετάσχουν στην εφαρμογή της, δηλαδή των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Fullan, 1988).

Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Καινοτόμες Προσεγγίσεις

Από πολύ παλιά είχαν αναπτυχθεί εκπαιδευτικές δράσεις με θέμα το περιβάλλον όπως, η μελέτη της φύσης, οι μελέτες πεδίου, η εκπαίδευση για την προστασία του περιβάλλοντος, η εκπαίδευση στην ύπαιθρο, η εκπαίδευση έξω από το σχολείο, οι περιβαλλοντικές σπουδές, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Παπαδημητρίου, 1998).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί το πρώτο διεπιστημονικό καινοτόμο πρόγραμμα στην Ελλάδα, βασισμένο στις θέσεις του Εκπαιδευτικού, Επιστημονικού και Πολιτιστικού Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO), με την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών που ανανεώνουν τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης και του σχολείου και με τη συμβολή της σε αλλαγές κοινωνικού, εκπαιδευτικού, περιβαλλοντικού περιεχομένου (C.I.D.R.E.E., 1999 & Gough, 1997).

Τα ΚΠΕ στην Ελλάδα λειτουργούν ως σχολεία ειδικού τύπου. Στελεχώνονται αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς, ισχύουν οι ίδιοι διοικητικοί κανόνες με τα σχολεία, απευθύνονται κυρίως σε σχολεία και εκπαιδευτικούς της τυπικής εκπαίδευσης. Η ίδια η ίδρυση και λειτουργία τους υπήρξε καινοτομία, αφού αντίστοιχο διεθνές προηγούμενο δεν υπάρχει. Διεθνώς, πραγματοποιούνται δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης από Μη Κυβερνητικούς Οργανισμούς (ΜΚΟ) και φορείς προστασίας, αλλά δεν υπάρχει αντίστοιχη επίσημη εκπαιδευτική δομή, όπως είναι τα ΚΠΕ στην Ελλάδα.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, που αναδεικνύεται μέσα από τα προγράμματα των ΚΠΕ, είχε ανέκαθεν μεγάλο εύρος παιδαγωγικών πρακτικών, κάποιες από τις οποίες ήταν δανεικές από άλλα πεδία και προσαρμόστηκαν στην ιδιομορφία της, ενώ άλλες αναπτύχθηκαν κυρίως στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

(εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο, εργασία στο πεδίο, περιβαλλοντικά μονοπάτια κλπ).

Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο. Είναι γεγονός ότι στα ΚΠΕ υλοποιούνται προγράμματα που σχεδιάζονται για να προβάλλουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τόπου στον οποίο λειτουργούν, εφαρμόζουν δηλαδή προγράμματα και δράσεις που βασίζονται στην place based education, στη βασισμένη στην τοπικότητα εκπαίδευση, έναν νέο όρο στη βιβλιογραφία, που έχει χρόνο ζωής λίγο περισσότερο από μια δεκαετία με μεγάλη απήχηση σε πολλά επιστημονικά πεδία (Janz, 2005, οπ. αναφ. στο Παπαδημητρίου, 2012). «Είναι δύσκολο να δοθεί συγκεκριμένος ορισμός για αυτόν τον ευρύ όρο, που εκτός των μεθόδων διδασκαλίας, αποτελεί μια κίνηση επανακαθορισμού του σχολείου και μια θεωρία για το πώς θα μπορεί συνολικά να δούμε την εκπαίδευση» (Gruenewald & Smith, 2008, οπ. αναφ. στο Παπαδημητρίου, 2012, χ.σ.).

Η εκπαίδευση η θεμελιωμένη πάνω στις τοπικές ιδιαιτερότητες ή στα τοπικά χαρακτηριστικά της περιοχής στην οποία βρίσκεται και λειτουργεί ένα ΚΠΕ, αποτελεί μια πραγματικότητα για τα ΚΠΕ και τα διαφοροποιεί από τις άλλες μορφές σχολείων. Από τη φύση της η εκπαίδευση αυτή έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα. Αποτελεί καινοτομία ότι κάθε ΚΠΕ σχεδιάζει και υλοποιεί διαφορετικά προγράμματα, αφού ο κάθε τόπος είναι διαφορετικός. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική φιλοσοφία που αντλεί προγράμματα από τον «τόπο», βασίζεται στην άμεση εμπειρία, αφού οι μαθητές ενεργοποιούνται και έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε όλη τη διαδικασία, δεν διαμορφώνεται σε διδακτικά πακέτα που διανέμονται, όπως συχνά γίνεται στην εκπαίδευση και η πορεία της εξαρτάται από τη δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων και των χαρακτηριστικών των ειδικών τόπων (Gruenewald & Smith, 2008· Kemp, 2006· Sarkar & Frazier, 2008, οπ. αναφ. στο Παπαδημητρίου, 2012).

Βιωματική προσέγγιση και ενεργοποίηση μαθητικών ομάδων. Η βιωματικότητα, που είναι ένα ακόμα στοιχείο όλων των προγραμμάτων ΚΠΕ, εξακολουθεί να θεωρείται καινοτόμο χαρακτηριστικό, ενώ η διερευνητική μάθηση, που εφαρμόζεται στα ΚΠΕ, επίσης αποτελεί ένα σύγχρονο ζητούμενο σχεδόν σε όλες τις επιστήμες. Μέσα από μία διεπιστημονική, διαθεματική και βιωματική-μαθητοκεντρική προσέγγιση, οι μαθητές προβληματίζονται και ανακαλύπτουν τις νέες πτυχές του θέματος. Μόνο ότι δέχτηκες με την ψυχή σου μαθαίνεις και ενσωματώνεις

στη ζωή σου και τον χαρακτήρα σου, είναι τα λόγια του Dewey (1938), για τη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας.

Η βιωματική μέθοδος είναι μια διαδικασία μάθησης που οδηγεί στη γνώση που ανακαλύπτεται και γίνεται μέρος του εαυτού. Είναι η μάθηση που συνεχίζει να υπάρχει και επιδρά στην αλλαγή της συμπεριφοράς των ατόμων, μικρών και μεγάλων (Rogers, 2006).

Εκτός των άλλων, οι βιωματικές δραστηριότητες δεν σχετίζονται με την ακαμψία του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας που περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων. Χαρακτηρίζονται από ρευστότητα και ελαστικότητα, αφού διαφορετικοί μαθητές προσεγγίζουν ένα θέμα με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Επομένως, το βίωμα δεν επαναλαμβάνεται, δεν αντιγράφεται από άλλη ομάδα, γιατί η κάθε ομάδα είναι διαφορετική, με διαφορετική ψυχοσύνθεση και ταυτότητα (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952, οπ. αναφ. στο Δεδούλη, 2002).

Ακόμα, η βιωματική μάθηση παραπέμπει σε ανοιχτές διδακτικές διαδικασίες και σε ανοιχτά προγράμματα σπουδών. Στην παρούσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, το μόνο πλαίσιο που εμπεριέχει αυτά τα στοιχεία είναι η ευέλικτη ζώνη δημιουργικών δραστηριοτήτων-καινοτόμων δράσεων, που αρχικά είχε εφαρμοστεί πιλοτικά (2001-2002) και τα ΚΠΕ που αποτελούν εκπαιδευτικές δομές του Υπουργείου, που ακολουθούν ανοιχτές διδακτικές διαδικασίες και δεν εντάσσονται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Μέσω αυτών, του προγράμματος της ευέλικτης ζώνης και των ΚΠΕ, επιδιώκεται η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα ενδιαφέροντα του μαθητή και την πραγματικότητα, τη ζωή, με στόχο την ενεργοποίηση, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, τη δημιουργικότητα, την αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς, την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών. Η μέθοδος σχεδίων εργασίας που εφαρμόζεται ακόμα πιο συχνά ταυτίζεται με τη βιωματική μέθοδο, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002), αποτελεί ένα ιδανικό πλαίσιο κοινωνικό-πολιτικής ανάπτυξης του μαθητή, που οδηγεί σε διεπιστημονική σύμπραξη ώστε να κατανοηθούν θέματα προβληματικά που χρήζουν επιστημονικής γνώσης και στήριξης.

Θα πρέπει επίσης να τονιστεί ότι οι βιωματικές δράσεις, «ως διδακτική προσέγγιση, εκφράζουν τις αρχές της Βιωματικής Παιδαγωγικής, η οποία, εκσυγχρονισμένη, παραμένει και στις ημέρες μας μια καινοτόμος προσέγγιση στα εκπαιδευτικά πράγματα με ευρύτερη αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς και σημαντική

στήριξη από σύγχρονες ψυχολογικές και κοινωνιολογικές σχολές» (Ματσαγγούρας, 2012, σ. 11), και εκτός των άλλων, έχουν σαφή πρόθεση αλλαγής και ολοκληρώνονται με παρεμβάσεις βελτίωσης καταστάσεων (Χρυσοφίδης, 2006).

Η σύγχρονη εκδοχή της Βιωματικής Παιδαγωγικής, όπως εκφράζεται από πολλούς ερευνητές (Burton 2010, Jewll 2001· Reynolds & Vince 2008·Smith & Knapp 2010, οπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2012), βασίζεται σε ανασυνθέσεις παλαιότερων εκδοχών της που αναπτύχθηκαν στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα. Κοινή συνιστώσα όλων των εκδοχών είναι ότι ενεργοποιούνται οι μαθητές μέσω της επεξεργασίας διαφόρων και πολυποίκιλων εμπειριών, με στόχο την αποτελεσματικότερη μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών.

Οι ερευνητικές εργασίες, οι βιωματικές δράσεις, τα σχέδια εργασίας (projects) που ταυτίζονται με τη βιωματική μάθηση, θεωρούνται εκπαιδευτικές καινοτομίες, διότι βασίζονται σε παιδαγωγικές αρχές, που, όταν διατυπώθηκαν και εφαρμόστηκαν πριν από κάποιες δεκαετίες σε σχολικά συστήματα του εξωτερικού, ήταν και πρωτοπόρες και πρωτότυπες και, όντως, δημιούργησαν με την εφαρμογή τους ένα νέο εκπαιδευτικό πεδίο, με κυρίαρχα τα στοιχεία της ενεργού εμπλοκής των μαθητών, της επιλογής, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και της σύνδεσης των προσωπικών βιωμάτων με τη σχολική γνώση και με τις πραγματικές καταστάσεις ζωής. Σήμερα, οι παιδαγωγικές αυτές αρχές και το πλαίσιο που δημιουργούν, αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας των εν λόγω εκπαιδευτικών συστημάτων. Για τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όμως, η εισαγωγή και εφαρμογή αυτών των μεθόδων προσέγγισης της μάθησης, αποτελεί καινοτομία, η οποία στηρίζεται σε τέσσερις παιδαγωγικές αρχές, τις εξής: 1. Αρχή της Διερευνητικής Προσέγγισης της Μάθησης 2. Αρχή της Διεπιστημονικής Συνεργασίας των εκπαιδευτικών 3. Αρχή της Διαφοροποίησης του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Πλαισίου της Μάθησης 4. Αρχή της Ομαδικής Συνεργασίας των μαθητών.

Οι παιδαγωγικές αυτές αρχές δημιουργούν μια εκπαιδευτική κουλτούρα που ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, την επιλογή, τον πειραματισμό, την ατομική και ομαδική ευθύνη (Ματσαγγούρας, 2011).

Επιπροσθέτως, έρευνες στον ελληνικό χώρο έχουν δείξει ότι οι μαθητές πολύ συχνά αναφέρουν την έντονη ανία που αισθάνονται στα μαθήματα εντός της σχολικής τάξης, μιλούν για έλλειψη αυθορμητισμού και ζωντάνιας, στοιχεία που υπάρχουν στις στρατηγικές εφαρμογής των περιβαλλοντικών προγραμμάτων ακόμα και με τον ίδιο

δάσκαλο, τον δάσκαλο της τάξης. Μέσα στην τάξη αισθάνονται συνήθως ως δοχεία που προσπαθούν να τα γεμίσουν με γνώση ενώ στα προγράμματα για το περιβάλλον συμμετέχουν στην αποθήκευση της γνώσης μέσα από διδακτικές επίλυσης προβλήματος (problem-solving) και όχι μόνο. Οι μαθητές αισθάνονται χαρά και συμμετέχουν εκούσια στην ανακάλυψη της γνώσης. Χαρακτηριστική είναι η φράση ενός μαθητή στην ερώτηση: τι σημαίνει να συμμετέχεις σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα; «Να ζεις τα πάντα», ήταν η απάντηση του μαθητή (Γεωργόπουλος, 1998· Μπαζίγου, 1999).

Ο βιωματικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η ομαδική εργασία, η έξοδος από τους τέσσερις τοίχους του σχολείου, η επαφή με τη φύση, δημιουργούν συναισθήματα χαράς στους μαθητές, οι οποίοι ενεργοποιούνται και μαθαίνουν χωρίς να πιέζονται. Επιπροσθέτως, όταν ο τρόπος συνεργασίας των μελών ΚΠΕ με τους μαθητές είναι φιλικός και ευχάριστος, δημιουργείται μια αίσθηση εμπιστοσύνης και φιλίας. Παρόμοια θα είναι και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών που συνοδεύουν τους μαθητές στα ΚΠΕ, οι οποίοι θα πρέπει να επιμορφώνονται σχετικά για να μπορούν να συνοδεύουν μαθητές σε προγράμματα μάθησης διαφορετικής από τη συμβατική, ενώ οι κάτοικοι ενός απομακρυσμένου χωριού χαίρονται να βλέπουν κόσμο να επισκέπτεται το χωριό τους, με συνέπεια τη διαμόρφωση νέων όρων βιώσιμης ανάπτυξης (Σλαυκίδης, 2011· Φαραγγιτάκης, 2010).

Οι Rantala και Määttä υπογραμμίζουν εύστοχα πως η χαρά της μάθησης επηρεάζεται από πολλές παραμέτρους. Μία από αυτές είναι η αίσθηση της ελευθερίας και ενεργοποίησης με τον τρόπο που επιθυμούν, η έλλειψη άγχους και πίεσης από παράγοντες όπως ο χρόνος και η επίδοση. Συνοψίζουν αναφέροντας πως το φυσικό περιβάλλον προκαλεί χαρά διατυπώνοντας την έκφραση «...τα εκτεταμένα συναισθήματα απαιτούν εκτεταμένα περιβάλλοντα» (Rantala & Määttä, 2012, σ. 101).

Συνεκδοχικά, τα προγράμματα των ΚΠΕ είναι καινοτόμα γιατί εκτός της βιωματικής προσέγγισης και των σχεδίων εργασίας, ακολουθούνται κι άλλες προσεγγίσεις με σημαντικότερες την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, τη μελέτη πεδίου, τη διερευνητική μέθοδο και την επίλυση προβλήματος. Μεθοδολογίες που βασίζονται στην έρευνα, το βίωμα και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Τα παιχνίδια ρόλων και προσομοίωσης, η δραματοποίηση, οι εννοιολογικοί χάρτες, αποτελούν τα εργαλεία υλοποίησης των δράσεων και προγραμμάτων των ΚΠΕ, όπου το επίκεντρο είναι ο

μαθητής που ρωτά, διερωτάται, εξερευνά με τον εκπαιδευτικό να τον εμπνυχώνει και να τον ενθαρρύνει (Τρικάλιτη, 2005).

Επίσης, η δύναμη της ομάδας που εισήγαγε το 1930 ο Lewin, εφαρμόζεται σήμερα στη διαδικασία εφαρμογής των καινοτόμων προγραμμάτων των ΚΠΕ. Η ομάδα ταιριάζει στις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών και επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των μαθητών. Στα προγράμματα των ΚΠΕ οι μαθητές αποτελούν την περιβαλλοντική ομάδα που ενεργεί συλλογικά για το κοινό έργο, με αποτέλεσμα τη μεγιστοποίηση του μορφωτικού αποτελέσματος. Η διαδικασία είναι ευχάριστη και αυτό είναι το πιο σημαντικό. Ότι κάνει κανείς με χαρά, δύσκολα το ξεχνάει (Fenstermacher, 1979, οπ. αναφ. στο Δασκολιά, 1999).

Επιπροσθέτως, ο ομαδικός χαρακτήρας της διεκπεραίωσης των προγραμμάτων λειτουργεί προσθετικά στην αλλαγή. Η σύγχρονη παιδαγωγική βασίζεται στην αλληλεπίδραση και διάδραση μεταξύ του δασκάλου, του μαθητή και του φυσικού και ανθρώπινου περιβάλλοντος, μια επικοινωνία που βιώνεται μέσα στην ομάδα (Μπακιρτζής, 2008).

Κοινότητες μάθησης εντός της παιδαγωγικής ομάδας των ΚΠΕ. Η αλληλεπίδραση αυτή και η επικοινωνία που βιώνεται μέσα στην ομάδα, επεκτείνεται και στην επικοινωνία εντός της παιδαγωγικής ομάδας των ΚΠΕ, όπου οι εκπαιδευτικοί-μέλη των παιδαγωγικών ομάδων, επισημαίνουν τα καινοτόμα χαρακτηριστικά της υποστήριξής τους στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης που αφορούν στη σταδιακή ενδυνάμωση του ρόλου τους, στην υποστήριξή τους στη θεωρία, στην έρευνα και στο στοχασμό και όχι μόνο στην πράξη (Αυγητίδου, 2016).

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, αποτελούν σε παγκόσμιο επίπεδο, μια καινοτόμο υπόθεση της τελευταίας δεκαεταετίας (DuFour, 2004). Αναφέρονται σε ομάδες εκπαιδευτικών σε σχολικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που εργάζονται συνεργατικά με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών που χρησιμοποιούνται, ώστε να υπάρξει βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (NCTE, 2010) και είναι μια τακτική που ακολουθείται ευρέως στα ΚΠΕ, αφού οι εκπαιδευτικοί μέλη της Παιδαγωγικής Ομάδας συνεργατικά στοχεύουν στη βελτίωση των προγραμμάτων τους.

Οι Kruse et al., (1995) στο άρθρο τους “Building Professional Community in Schools” αναφέρονται στον αναστοχαστικό διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών, την έξοδο των εκπαιδευτικών από την απομόνωση, την εστίαση στη διαδικασία της

μάθησης, τη συνεργασία, την πίστη σε κοινά οράματα και αξίες, την επικοινωνία, την αποδοχή, τον αλληλοσεβασμό και την αμοιβαία εμπιστοσύνη καθώς και τον τρόπο ενσωμάτωσης του νέου εκπαιδευτικού στην ομάδα. Στα στοιχεία αυτά συγκλίνουν και οι εργασίες διαφόρων άλλων ερευνητών (Coburn & Russell, 2008· Darling-Hammond & Richardson, 2009· Hopkins et al., 2014· Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006).

Ανάγκη για ενίσχυση της ανάπτυξης καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Αναγνωρίζοντας την αξία όλων αυτών των καινοτομιών που εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και εντός αυτού υπάγονται και τα ΚΠΕ, το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου διεξήγαγε τριετή έρευνα, σε εκατό σχολικές μονάδες της χώρας, με στόχο την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταξύ των άλλων, οι διαπιστώσεις για τα καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης, οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι καινοτομίες στην εκπαίδευση πρέπει να τονωθούν, να ενισχυθούν, να αναπτυχθούν πολύ περισσότερο. Συγκεκριμένα αναφέρεται στην έκθεση:

«Τα Καινοτόμα Προγράμματα, εστίες ανανέωσης και εμπλουτισμού του παιδαγωγικού πλαισίου της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συμβάλλουν στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, αναβαθμίζοντας τον ρόλο και το διδακτικό τους έργο, αλλά και στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών σε θέματα επίκαιρα και σημαντικά που απασχολούν τη διεθνή κοινότητα και άπτονται της βελτίωσης της ποιότητας ζωής.... Η «απήχηση» των Καινοτόμων Προγραμμάτων είναι μεγαλύτερη στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μάλιστα των αγροτικών και ημιαστικών κυρίως περιοχών. Παρά τις προσπάθειες που έγιναν και γίνονται για την ίδρυση και λειτουργία Κέντρων Υποστήριξης Καινοτόμων Δράσεων (Σ.Σ.Ν., Κ.Π.Ε., ΚΕ.ΣΥ.Π. και ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.), η απήχηση στην εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ικανοποιητική, για λόγους που συνδέονται με την ανεπαρκή τους στελέχωση αλλά και την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.ΙΙ, 2008, σ. 21).

Σε άλλο σημείο της παραπάνω έκθεσης, γίνεται αναφορά στα καινοτόμα προγράμματα ως «νησίδες ανάσας», γιατί συμβάλλουν στην αλλαγή στάσης των

μαθητών απέναντι στο σχολείο, αποτελούν μέσο διαφυγής από τη μονοτονία των συμβατικών μαθημάτων, ασχολούνται με ενδιαφέροντα θέματα, ενεργοποιούν και προβληματίζουν. Ακόμα, δημιουργούνται, μέσω αυτών, γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και δασκάλων που λειτουργούν θετικά και στη διδασκαλία των άλλων «βαρετών» μαθημάτων (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.Π, 2008).

Διαφαίνεται η προσπάθεια προώθησης, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέσα από τις δράσεις και τα προγράμματα των ΚΠΕ. Μια δομή πρωτοπόρος στα ελληνικά δεδομένα, μια δομή, ένα σχολείο, που βασίζεται στην καινοτομία και τη συμμετοχική, βιωματική μάθηση και συμπληρώνει τη μάθηση εντός της σχολικής τάξης, στην τυπική εκπαίδευση.

Για να μετατραπούν οι καινοτομίες από «νησίδες ανάσας» σε «εστίες έμπνευσης και δημιουργίας» είναι σκόπιμο να στελεχωθούν τα κέντρα στήριξης καινοτόμων προγραμμάτων με εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.Π, 2008).

Προβλήματα λειτουργίας των ΚΠΕ. Η χρηματοδότηση των ΚΠΕ από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από τον κρατικό προϋπολογισμό αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα, γιατί η ύπαρξή της ή όχι, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία τους, σύμφωνα με τις αρχές και τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η οικονομική κρίση, τα μνημόνια και οι πολιτικές λιτότητας μειώνουν την πιθανότητα επαρκούς χρηματοδότησης με αποτέλεσμα να μένουν μετέωρες δράσεις, προγράμματα, οράματα και μελλοντικοί μακροπρόθεσμοι προγραμματισμοί που είναι πολύ σημαντικοί για τη σωστή λειτουργία των ΚΠΕ. Είναι προφανές πως χωρίς χρηματοδότηση δεν μπορούν να σταθούν τα ΚΠΕ (Φαραγγιτάκης, 2010).

Ακόμα, η δυσκολία πρόσβασης στο πεδίο, ιδιαίτερα σήμερα που η χρηματοδότηση είναι ελλιπής, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα υλοποίησης ελκυστικών προγραμμάτων με μετάβαση στο πεδίο για το οποίο προηγουμένως οι μαθητές έχουν συζητήσει, διερευνήσει, ανακαλύψει μέσα από τις προσφερόμενες πηγές, τη συνεργασία με μαθητές, εκπαιδευτικούς και ειδικούς. Ο οικονομικός περιορισμός των ΚΠΕ αλλά και των μαθητικών πλέον ομάδων να δαπανήσουν χρήματα για να επισκεφτούν ένα ΚΠΕ, αποτελεί ένα ακόμα εμπόδιο στην ομαλή λειτουργία ενός αξιόλογου ΚΠΕ που σέβεται τον ρόλο του (Παπαδημητρίου, 1995).

Σε ότι αφορά τις υποδομές, υπάρχουν ακόμα και σήμερα ΚΠΕ που λειτουργούν με υποτυπώδεις υποδομές παρά τα όσα όριζαν οι Υπουργικές Αποφάσεις, ως προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας (Φαραγγιτάκης, 2010).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επίσης επηρεάζει την εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μέσα από τα ΚΠΕ. Οι διαφορετικές περιβαλλοντικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε περιβαλλοντικά θέματα εξαρτώνται από την εκπαίδευση που έχουν λάβει και από την επίγνωση της σημαντικότητας των «καυτών» περιβαλλοντικών ζητημάτων με τα οποία ασχολούνται μέσω των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που εφαρμόζουν (Almeida & Vasconcelos, 2013).

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, όπως η παιδαγωγική ομάδα των ΚΠΕ, θα πρέπει να είναι επαρκώς καταρτισμένοι με γνώσεις ιστορίας, φιλοσοφίας, κοινωνιολογίας, ψυχολογίας της εκπαίδευσης, μεθοδολογίας έρευνας δράσης, αγωγής του πολίτη και πολιτισμικών σπουδών (Huckle, 2001). Ο Γεωργόπουλος (2014), υποστηρίζει ότι πρέπει να εκπαιδεύονται στις φυσικές, περιβαλλοντικές, κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται επιτυχώς στα ζητούμενα από την περιβαλλοντική εκπαίδευση, ενώ ο Αθανασάκης (2000), υποστηρίζει ότι οι φυσικές επιστήμες και η περιβαλλοντική οδηγούν στη διαμόρφωση ενός νέου συστήματος αξιών, τη λήψη αποφάσεων, την κριτική σκέψη, την αποτελεσματική και ενεργό διερεύνηση πραγματικών προβλημάτων.

Ουσιαστική παράμετρο και προϋπόθεση αποτελεί επίσης η απόσπαση των εκπαιδευτικών στα ΚΠΕ, να έχει ως κίνητρο την αγάπη και το όραμα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και όχι την εξυπηρέτηση προσωπικών αναγκών. Η εργασία στα ΚΠΕ απαιτεί «ψυχή», διάθεση, αξίες, ευαισθησία, επιμονή, δημιουργικότητα και επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες από τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας της σύνθετης εκπαιδευτικής και επιμορφωτικής αυτής δομής (Φαραγγιτάκης, 2006).

Σύμφωνα με την Τσαλίκη (2005), τα ΚΠΕ θα πρέπει να αποτελούν επιτυχημένη δομή της εκπαίδευσης για την αειφορική ανάπτυξη μέσα από συνεργασίες και προσπάθειες ενεργοποίησης των πολιτών στη λήψη αποφάσεων (UNECE, 2003) και τη σύνδεσή τους με την τοπική αυτοδιοίκηση και τους φορείς παραγωγής και ανάπτυξης αλλά και την τυπική και άτυπη μορφή εκπαίδευσης. Θα μπορούσαν να

αναδιαμορφωθούν σε φωτεινά παραδείγματα της τοπικής κοινωνίας, που μέσω των εμπνευσμένων καινοτόμων δράσεων και μέσω των επιμορφώσεων θα μπορούσαν να διαμορφώσουν στάσεις και συμπεριφορές στην κατεύθυνση της εκπαίδευσης για την αειφορία (Κατσακιώρη και συν., 2008), έτσι ώστε να συμβάλλουν στην κοινωνική αλλαγή μέσω της ανάπτυξης και δημιουργικής αλλαγής του ατόμου.

Σκοπός της έρευνας. Σύμφωνα με τη θεωρία που πλαισιώνει την έννοια της καινοτομίας και που εκτενώς αναφέρθηκε πιο πάνω, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και ανάδειξη των απόψεων των υπευθύνων λειτουργίας των ΚΠΕ για την έννοια της καινοτομίας, τους παράγοντες που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων στα ΚΠΕ, καθώς και το είδος στήριξης που, κατά την άποψη των υπευθύνων, χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτές τις δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, είναι πολύ σημαντική η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το αν οι υπεύθυνοι νοηματοδοτούν τον όρο αυτόν, όπως επιστημονικά ορίζεται. Δηλαδή, αυτό που οι υπεύθυνοι ορίζουν ως «καινοτομία» ταυτίζεται με τις επιστημονικές απόψεις που αναπτύσσονται στη σχετική θεωρία;

Ερευνητικά ερωτήματα. Για την πραγματοποίηση του στόχου μας, διατυπώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς νοηματοδοτούν οι υπεύθυνοι λειτουργίας των ΚΠΕ την έννοια της καινοτομίας γενικότερα και ειδικότερα (στα προγράμματα που υλοποιούν);
2. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν (ενισχύουν ή αποτρέπουν) τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα ΚΠΕ;
3. Ποια βοήθεια χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ και ποιους τρόπους υποστήριξης προτείνουν για το έργο τους;

Μέθοδος

Επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη, γιατί στόχος μας ήταν η διερεύνηση σε βάθος που δεν αποτυπώνεται σε μια ποσοτική έρευνα, ενώ για την ανάλυση των δεδομένων μας ακολουθήθηκε η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου.

Η ποιοτική μέθοδος έρευνας αποτελεί μια πολυμέθοδο που εμπεριέχει την ερμηνευτική και τη νατουραλιστική προσέγγιση, είναι μια έρευνα μέσα σε φυσικό πλαίσιο για οτιδήποτε ερευνά (Denzin & Lincoln, 1994), «...μια διαδικασία διερεύνησης και κατανόησης βασισμένη σε σαφείς μεθοδολογικές παραδόσεις στρατηγικής, οι οποίες διερευνούν ένα κοινωνικό ή ατομικό πρόβλημα. ... ο ερευνητής δομεί μια ολιστική εικόνα, αναλύει λέξεις, περιγράφει τις λεπτομερείς θέσεις των πηγών πληροφορίας και διεξάγει τη μελέτη στο φυσικό της χώρο.» (Creswell, 1998, οπ. αναφ. στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.personal.psu.edu/wxh139/Quality.htm>).

Η ποιοτική μέθοδος έρευνας, αξιοποιεί μεθόδους και διαδικασίες ανάλυσης που λαμβάνουν υπόψη την περιπλοκότητα, τη λεπτομέρεια και το πλαίσιο παραγωγής των δεδομένων, μεθόδους που παρέχουν τη δυνατότητα σχηματισμού θεωρητικών κατηγοριών που θεμελιώνονται στα εμπειρικά δεδομένα και αναπτύσσει εξηγήσεις στο επίπεδο της κατανόησης του νοήματος και λιγότερο σε επίπεδο αποκάλυψης αιτιών (Τσιώλης, 2014).

Το θεωρητικό πλαίσιο, που βασίζεται μια ποιοτική μέθοδος έρευνας, παίζει τον βασικότερο ρόλο για τον σχεδιασμό της έρευνας, την επιλογή των ερευνητικών και μεθοδολογικών εργαλείων, τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και γενικότερα τη σύνδεση θεωρίας και πράξης (Ιωσηφίδης, 2003). Πρόκειται για μια επαγωγική διαδικασία, όπου συγκεντρώνονται τα δεδομένα για να δομηθούν έννοιες, υποθέσεις και θεωρίες.

Ο σκοπός της έρευνας καθώς και τα ερευνητικά μας ερωτήματα, μας οδήγησαν στη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης έρευνας, δηλαδή συνέντευξης στην οποία είχαν καθορισθεί εκ των προτέρων τα ερωτήματα, με σχετική σαφήνεια και συγκεκριμένη ακολουθία, αλλά παράλληλα παρεχόταν στον συνεντευξιαστή η ελευθερία να επεκταθεί και σε άλλες ερωτήσεις ή να παρακάμψει την αρχική σειρά

τους. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογής δεδομένων, γιατί είναι πιο ευέλικτη και επιτρέπει την ελεύθερη ανάπτυξη των προσωπικών απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Η ποιοτική έρευνα που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας στηρίχτηκε στη συλλογή δεδομένων με την τεχνική της διενέργειας συνεντεύξεων σε βάθος, όπου ο ερευνητής, ενώ κατευθύνει σε απαντήσεις τον ερωτώμενο, ταυτόχρονα του δίνει την ελευθερία να αναπτύξει τις απόψεις του σε βάθος. Έτσι, συλλέγονται περισσότερες πληροφορίες για τις αντιλήψεις, τις συμπεριφορές και τις εμπειρίες των ερωτώμενων (Cohen et al., 2008).

Η συνέντευξη έρευνας αποτελεί μια από τις επικρατούσες ερευνητικές μεθόδους συλλογής ποιοτικού υλικού, που χρησιμοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες και επιστήμες συμπεριφοράς, για τη διερεύνηση ποιοτήτων, τη μελέτη του λόγου και του νοήματος. Αποτελεί το προϊόν μιας σύνθετης μορφής συνομιλίας, με χαρακτηριστική δομή και στόχους, που εκφράζονται με ερωτήσεις και απαντήσεις μεταξύ του συνεντευκτή και του ερωτώμενου (Ιωσηφίδης, 2008·Mason, 2003·Mishler, 1996).

Όπως αναφέρεται στο Mishler (1996, σ. 29-30), οι Maccoby και Maccoby (1954, σ.449), δίνουν τον ακόλουθο ορισμό: «...με τον όρο συνέντευξη θα αναφερόμαστε σε έναν πρόσωπο με πρόσωπο προφορικό διάλογο, στον οποίο ένα άτομο, ο συνεντευκτής, προσπαθεί να αποσπάσει πληροφορίες, γνώμες ή πεποιθήσεις από ένα άλλο άτομο ή άτομα». Παρόμοιος είναι και ο ορισμός των Kahn & Cannell (1957, σ.16): «...χρησιμοποιούμε τον όρο συνέντευξη για να αναφερθούμε σε ένα εξειδικευμένο είδος προφορικής αλληλεπίδρασης, που ξεκινά με ένα συγκεκριμένο σκοπό και εστιάζεται σε κάποια συγκεκριμένη θεματική περιοχή, με τη συνεπακόλουθη εξάλειψη του μη σχετικού υλικού».

Κατά τον Oppenheim (1992), όπως αναφέρεται στο Cohen et al., 2008, η αλληλεπιδραστική αμεσότητα της συνέντευξης ενέχει τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα. Σίγουρα δίνει πληροφορίες σε βάθος, σε αντίθεση με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων, αλλά ταυτόχρονα επηρεάζεται από την υποκειμενικότητα του λόγου του συνεντευκτή. Δίνει ευκαιρίες για διευκρινίσεις και εμβαθύνσεις, επιτρέπει την πρόσβαση στον προσωπικό τρόπο βίωσης και αντίληψης της πραγματικότητας των ατόμων, αλλά, από την άλλη πλευρά, ο αριθμός των ατόμων που μπορούν να

προσεγγιστούν είναι περιορισμένος, η αξιοπιστία είναι περιορισμένη και επιτρέπει σφάλματα σε επίπεδο συνεντευκτή, εργαλείου, κωδικοποίησης, συμμετεχόντων (Cohen et al., 2008).

Επίσης, υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο μερών της συνέντευξης, που μπορεί να οδηγήσει σε συμπεράσματα και οπτικές που δεν είχαν προσχεδιαστεί. Απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο και διαδικασίες επίπονες (σχεδιασμό, επαφή με τον ερωτώμενο, απομαγνητοφώνηση, κωδικοποίηση κλπ), προϋποθέτει επικοινωνιακά χαρίσματα, συχνά συλλέγονται «άχρηστες» πληροφορίες, δημιουργούνται προβλήματα αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων (Ιωσηφίδης, 2003, 2008).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογής δεδομένων για την ευελιξία που προσφέρει. Κατασκευάσαμε το εργαλείο συλλογής δεδομένων, τον Οδηγό Συνέντευξης (βλ. Παράρτημα, σελ.120), έχοντας προκαθορίσει με σχετική σαφήνεια και συγκεκριμένη ακολουθία τα ερωτήματά μας και ταυτοχρόνως αφήνοντας περιθώρια στον συμμετέχοντα να επεκταθεί και να εμβαθύνει ή να αναφερθεί σε κάποιο θέμα ελεύθερα.

Στόχος επίσης ήταν να υπάρξει μια σχετικά τυποποιημένη διαδικασία που θα εξασφάλιζε την αξιοπιστία της έρευνας.

Η επιλογή των ερωτήσεων καθώς και η ταξινόμησή τους, έγιναν με βάση τα ερωτήματα που ερευνώνται. Πιο συγκεκριμένα, το αρχικό τμήμα της συνέντευξης αποτελούνταν από οχτώ (8) γενικές ερωτήσεις, οι οποίες εστίαζαν στη συλλογή προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, ώστε να προκύψει το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Ακολούθως υπήρχαν δεκαοχτώ (18) ερωτήσεις που εστίαζαν στη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων, για το πώς νοηματοδοτούν την έννοια της καινοτομίας γενικότερα και ειδικότερα στα προγράμματα που υλοποιούν, ποιοι παράγοντες επηρεάζουν (ενισχύουν ή αποτρέπουν) τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα ΚΠΕ και τέλος, ποια βοήθεια θεωρούν ότι χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ και ποιους τρόπους υποστήριξης προτείνουν για το έργο τους. Μάλιστα οι εν λόγω ερωτήσεις, διέθεταν και επιμέρους υπό-ερωτήσεις που βοηθούσαν στην υλοποίηση μιας πιο βαθιάς και λεπτομερούς συζήτησης, αφού έδιναν στον συμμετέχοντα την ελευθερία, να αιτιολογήσει και να εστιάσει τις απαντήσεις του, με αποτέλεσμα να λαμβάνεται περισσότερη πληροφορία.

Σχεδιασμός της Έρευνας και Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Οι πέντε (5) από τις δεκαπέντε συνεντεύξεις έγιναν με επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο. Δεδομένης όμως της ευρείας γεωγραφικής εξάπλωσης των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε να διεξαχθεί η συνέντευξη με τους υπεύθυνους λειτουργίας των εν λόγω φορέων που ήταν πολύ απομακρυσμένοι, μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας και βιντεοκλήσεων Skype. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι πριν την επικοινωνία υπήρξε μια προεργασία που αφορούσε την ενημέρωση των υπεύθυνων λειτουργίας για τον σκοπό, για τον οποίο θα γινόταν η επαφή, αλλά και για τον ορισμό της χρονικής στιγμής στην οποία θα γινόταν, δεδομένου ότι η χρονική διάρκεια των επαφών στην πλειοψηφία τους, ήταν περισσότερο από τριάντα (30) λεπτά. Για τον λόγο αυτόν υπήρξε επαφή αρχικά μέσω τηλεφώνου και κατόπιν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) όπου η ερευνήτρια εξηγούσε αναλυτικά τη διαδικασία και τον λόγο επικοινωνίας και οριζόταν η μέρα και η ώρα που θα γινόταν η συνέντευξη.

Αρχικά, κατά την επικοινωνία για την ολοκλήρωση της συνέντευξης, επαναλαμβανόταν η ανάγνωση των εισαγωγικών διευκρινήσεων και ευχαριστιών του πρωτόκολλου συνέντευξης, ώστε να επιλυθούν τυχόν απορίες ή ασάφειες που είχαν προκύψει. Ακολούθως, ξεκινούσε η ανάγνωση των ερωτήσεων και η μαγνητοφώνηση και καταγραφή των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες γνώριζαν ότι οι απαντήσεις καταγράφονταν.

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνομιλιών, ώστε να είναι εφικτή ανά πάσα στιγμή η ανάγνωση οποιουδήποτε τμήματος της κάθε συνέντευξης. Στο εν λόγω υλικό χρησιμοποιήθηκαν και προσωπικές σημειώσεις που κρατούσε η ερευνήτρια και αφορούσαν το ύφος, το χρώμα ακόμα και την ένταση που είχε η φωνή των συμμετεχόντων, ώστε να είναι πιο εύκολα κατανοητή η ερμηνεία του γραπτού λόγου, καθώς και η συλλογή περισσότερων πληροφοριών.

Το πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι υπήρξε μια πιο προσωπική επαφή με τους συμμετέχοντες, γεγονός που τους έδωσε τη δυνατότητα να δώσουν περισσότερες πληροφορίες, κυρίως μέσω της συζήτησης που έγινε, σε αντίθεση με την περίπτωση που απλά αποστέλλόταν το ερωτηματολόγιο μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Παράλληλα ήταν πιο εύκολο να υπάρχει μια επεξήγηση του νοήματος τόσο της ερώτησης, όσο και της απάντησης. Τέλος, η τηλεφωνική

επαφή και η βιντεοκλήση επέτρεψε την επικοινωνία με Υπευθύνους ΚΠΕ που βρίσκονται σαφώς πολύ μακριά και σε μεγάλη γεωγραφική διασπορά από τη φυσική έδρα της ερευνήτριας.

Αντίστοιχα, στα μειονεκτήματα της έρευνας, θα πρέπει να προστεθεί η κούραση που πολλές φορές προέκυψε. Ο λόγος είναι ότι το χρονικό διάστημα που διήρκησε η συνέντευξη ήταν αρκετά μεγάλο (τις περισσότερες φορές ξεπερνούσε τα είκοσι με τριάντα λεπτά), αλλά και το γεγονός ότι αρκετές διεξήχθησαν μέσω τηλεφώνου.

Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η ποιοτική και σε βάθος έρευνα αφορά μικρά δείγματα έρευνας και η δυνατότητα γενίκευσης και σύγκρισης είναι περιορισμένη. Επίσης, μπορεί να επηρεάζεται από τις προσωπικές αντιλήψεις του ερευνητή και από το επικοινωνιακό του ταλέντο και τέλος, είναι δυνατόν η συμμετοχή ή η εμπλοκή του να οδηγήσει σε μεταβολές των χαρακτηριστικών του υπό μελέτη θέματος (Ιωσηφίδης, 2003).

Διαδικασία Ανάλυσης Δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων μας και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων επιλέχθηκε η Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου, με συγκρότηση συστήματος κατηγοριών και υποκατηγοριών με βάση την αξιοποίηση της βιβλιογραφίας. Πρόκειται για μια διαδικασία ανάλυσης που περιλαμβάνει τη συστηματική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων με τελικό στόχο την παραγωγή νοήματος και την ερμηνεία των δεδομένων με βάση το θεωρητικό πλαίσιο (Μπονίδης, 2004).

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια συστηματική και αντικειμενική περιγραφή και ποσοτικοποίηση των φαινομένων. Δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να στηριχτεί στη θεωρία για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων (Hsieh & Shannon, 2005).

Συγκεκριμένα, η ανάλυση περιεχομένου, η οποία θα μας βοηθήσει στην ανάλυση των δεδομένων μας και στην εξαγωγή συμπερασμάτων, αρχικά είχε εμπειρικό χαρακτήρα, όπου με αφετηρία ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο και σαφώς διατυπωμένους στόχους, ήταν «...μια τεχνική έρευνας που εφαρμόζεται για να επιτευχθεί η αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του εμφανούς περιεχομένου των επικοινωνιών με τελικό στόχο την ερμηνεία τους» (Berelson, 1952, σ.18). Το ζητούμενο ήταν τα λεγόμενα των υπευθύνων να μετατραπούν σε μετρήσιμα δεδομένα, τα οποία θα μπορούσαν να συνοψισθούν και να συγκριθούν μεταξύ τους με στόχο την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων.

Σύμφωνα με τον Mayring (2000a) ακολουθήθηκαν συγκεκριμένες τεχνικές για τη συστηματική ανάλυση των κειμένων:

1. Καθορισμός του υπό έρευνα υλικού
2. Ανάλυση των συνθηκών διαμόρφωσης του υλικού
3. Τυπικά χαρακτηριστικά του υλικού
4. Κατεύθυνση της ανάλυσης
5. Ερωτήματα με βάση το θεωρητικό πλαίσιο
6. Καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης και επιλογή παραδείγματος με το οποίο θα γίνει η έρευνα
7. Σύστημα κατηγοριών και αποδελτίωση
8. Ανάλυση βασισμένη στο σύστημα κατηγοριών (συγκεφαλαίωση, εξήγηση, δόμηση)
9. Επανεξέταση συστήματος κατηγοριών
10. Ερμηνεία δεδομένων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα (Μπονίδης, 2004, σ. 100).

Πιο αναλυτικά, αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, καθορίστηκε το υπό έρευνα υλικό μας, το οποίο ήταν οι δεκαπέντε (15) συνεντεύξεις που είχαμε καταγράψει. Στη συνέχεια, σχεδιάσαμε έναν μεθοδολογικό πίνακα (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 2, σελ. 115) με βάση τη θεωρία που πλαισιώνει το θέμα μας, δηλαδή ανατρέξαμε στη σχετική με την καινοτομία βιβλιογραφία και δημιουργήσαμε κατηγορίες και υποκατηγορίες, προκειμένου οι αναφορές που εντάχθηκαν στις υποκατηγορίες να βοηθήσουν στην αποσαφήνιση και συγκεκριμενοποίηση της γενικής κατηγορίας, ώστε αυτή να είναι πλέον σαφής και πλήρης. Έτσι, με αυτόν τον τρόπο συγκροτήθηκε το σύστημα κατηγοριών, επιδιώκοντας να καλύψει τους σκοπούς της έρευνας και τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Σε αυτόν τον πίνακα αποδελτιώθηκαν και ταξινομήθηκαν οι αναφορές των κειμένων των συνεντεύξεων. Στις δύο (2) πρώτες συνεντεύξεις, για την εγκυρότητα της ανάλυσης των δεδομένων μας, υπήρχαν άλλοι δύο ερευνητές κριτές, ώστε να ερευνηθεί και να διαπιστωθεί ο βαθμός συμφωνίας μας, ο οποίος ήταν πολύ μεγάλος (περίπου στα 80 %) και έτσι συνεχίσαμε στις επόμενες συνεντεύξεις.

Παραδείγματα κατηγοριοποίησης των αναφορών των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις παρατίθενται παρακάτω για μια πλήρη εικόνα του τρόπου ταξινόμησης των απαντήσεων στον μεθοδολογικό πίνακα που σχεδιάσαμε.

Για παράδειγμα, στην ερώτηση: Υπάρχουν παράγοντες που σας δημιούργησαν προβλήματα στην υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων; Ο συμμετέχων 15 (εφεξής Σ15) απάντησε:

«Οι έντονες καιρικές συνθήκες, αλλά έχουμε προβλέψει εναλλακτικές λύσεις και δράσεις σε περιπτώσεις απαγορευτικές, επίσης τα απαγορευτικά πλεύσης των караβιών που οδηγούν σε ακυρώσεις μαθητικών ομάδων από την Ηπειρωτική Ελλάδα, ο λιγοστός χρόνος που έχουν μερικές φορές κάποιες ομάδες μαθητών που μας επισκέπτονται και μας αναγκάζει αυτό να αναπροσαρμόσουμε το πρόγραμμα στα μέτρα τους και τα ενδιαφέροντά τους».

Αυτή η απάντηση καταγράφηκε/αποδελτιώθηκε στον 1ο θεματικό άξονα του μεθοδολογικού μας πίνακα, στο: Α. Πώς νοηματοδοτούν οι υπεύθυνοι λειτουργίας των ΚΠΕ την καινοτομία, Α.1. Χαρακτηριστικά καινοτομίας και στην κατηγορία: ευέλικτη, αφού αυτό εννοείται από τα λεγόμενα του συμμετέχοντος στην έρευνα.

Παρομοίως, η απάντησή του ίδιου στην ερώτηση: Θα χαρακτηρίζατε τα προγράμματα αυτά καινοτόμα;

«Προσπαθούμε όπως είπα να ανιχνεύσουμε με βιωματικά εργαστήρια τη σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο φυσικό περιβάλλον και στον πολιτισμό, με ευφάνταστες δραστηριότητες, παιχνίδια και πρωτότυπες δραστηριότητες, συνεντεύξεις, ομαδοσυνεργατικές δράσεις και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις»,

αποδελτιώθηκε στις υποκατηγορίες βιωματική μέθοδος, ομαδοσυνεργατική και μαθητοκεντρική μέθοδοι, της κατηγορίας: παιδαγωγικές πρακτικές.

Ενώ η απάντηση του Σ1 στην ίδια ερώτηση:

«Η καινοτομία νομίζω ότι είναι διάχυτη σε όλα τα προγράμματά μας και φαίνεται ανάγλυφα στο τελευταίο παράδειγμα που ανέφερα περί διαδικτυακών μαθημάτων, blended learning κλπ. Πρόκειται για μεθόδους που πραγματικά, τουλάχιστον εξ όσων γνωρίζω, δεν εφαρμόζονται σε άλλα ΚΠΕ, αλλά ούτε γενικότερα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η παιδαγωγική μας ομάδα είναι βαθιά επηρεασμένη από τις πλέον σύγχρονες θεωρίες μάθησης όπως

εκείνη του «κοννεκτιβισμού» και της «εγκατεστημένης μάθησης» και αυτό φαίνεται στην πράξη από τις μαθητοκεντρικά σχεδιασμένες βιωματικές δραστηριότητες που βασίζονται στην επίλυση προβλήματος ή την διαμόρφωση ταυτότητας της ομάδας»,

αποδελτιώθηκε στην υποκατηγορία βιωματική μέθοδος και στην υποκατηγορία Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) της κατηγορίας: Μέσα.

Με παρόμοιο τρόπο αποδελτιώθηκαν όλες οι απαντήσεις που θεωρήσαμε ότι αντιστοιχούν στις κατηγορίες του μεθοδολογικού μας πίνακα, ώστε να μην χαθούν αναφορές και πληροφορίες που απαντούν στα ερωτήματά μας. Δεν προέκυψαν νέες κατηγορίες από τα δεδομένα των συνεντεύξεων που επεξεργαστήκαμε.

Συμμετέχοντες

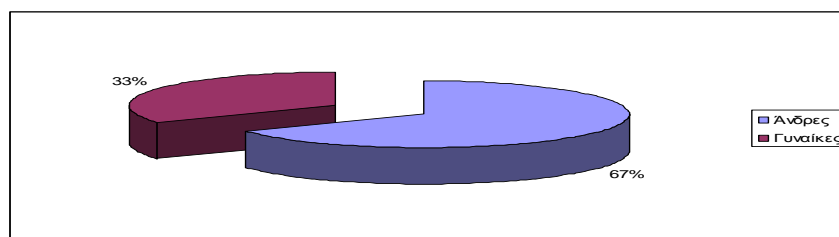
Από τους 53 υπευθύνους λειτουργίας των ΚΠΕ της χώρας, συμμετείχαν στην έρευνα οι δεκαπέντε (15) από αυτούς και η επιλογή έγινε λαμβάνοντας υπόψη κυρίως γεωγραφικά δεδομένα. Στόχος ήταν να καλυφθεί όλη η ελληνική επικράτεια, αλλά και να υπάρχουν δεδομένα από διαφορετικές περιοχές, δεδομένου ότι σε γειτονικές Περιφερειακές Ενότητες ήταν πολύ πιθανόν να υπήρχαν αφενός τα ίδια προβλήματα (λειτουργίας, οργάνωσης και διοίκησης) και αφετέρου να υλοποιούνταν παρόμοια προγράμματα.

Επομένως, με βάση τα παραπάνω, επιλέχθηκαν τρία (3) ΚΠΕ από τη νησιωτική Ελλάδα και δώδεκα (12) από την ηπειρωτική. Μάλιστα, τα ΚΠΕ των νησιών που επιλέχθηκαν εντοπίζονται στο Αιγαίο, στο Ιόνιο και στην Κρήτη. Αντίστοιχα, για την ηπειρωτική Ελλάδα, επιλέχθηκαν ΚΠΕ, από τη Μακεδονία, τη Θράκη, την Ήπειρο, τη Στερεά Ελλάδα, τη Θεσσαλία και την Πελοπόννησο.

Οι συμμετέχοντες, στην έρευνα, Υπεύθυνοι λειτουργίας των ΚΠΕ παρουσίαζαν ορισμένα χαρακτηριστικά. Αναλυτικότερα στο σύνολο των δεκαπέντε (15) Υπευθύνων, οι δέκα (10) ήταν άνδρες και οι πέντε (5) γυναίκες (Διάγρ. 1).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί, επίσης, ότι ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ποικιλία στις ειδικότητες που είχαν οι συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα κατεγράφησαν δέκα (10) διαφορετικές ειδικότητες, με πιο συχνή την ειδικότητα του Δασκάλου (ΠΕ 70, πέντε άτομα) (Πίν. 1).

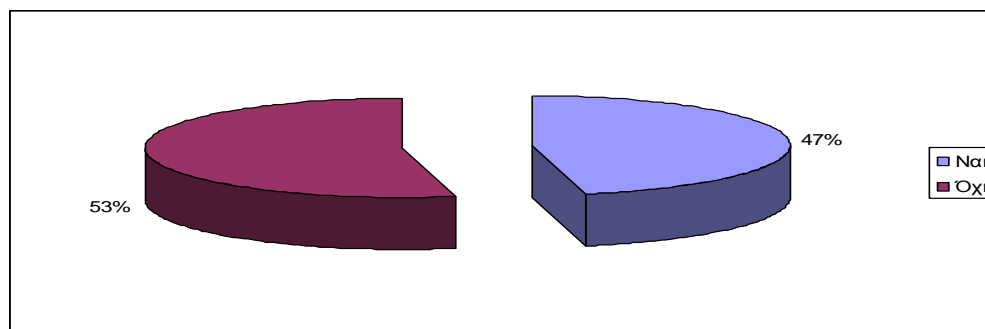
Επιπλέον, σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, δήλωσαν ότι διαθέτουν κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο (Διάγρ. 2)



Διάγραμμα 1. Κατανομή των Υπευθύνων των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην έρευνα, με βάση το φύλο.

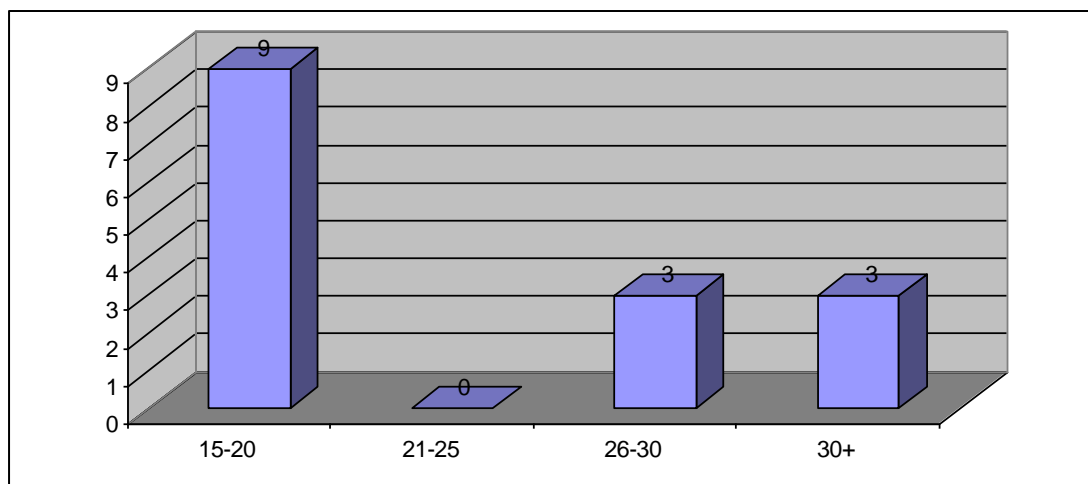
Πίνακας 1. Κατανομή των Υπευθύνων των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην έρευνα, με βάση την ειδικότητα

ΠΕ02 (φιλόλογοι)	1
ΠΕ03 (μαθηματικοί)	1
ΠΕ04 (φυσικοί)	2
ΠΕ05 (γαλλικής γλώσσας)	1
ΠΕ09 (οικονομολόγοι)	1
ΠΕ11 (φυσικής αγωγής)	2
ΠΕ12 (μηχανικοί)	1
ΠΕ17 + ΠΕ70 (τεχν. μηχανικών)	1
ΠΕ60 (νηπιαγωγοί)	1
ΠΕ70 (δάσκαλοι)	4



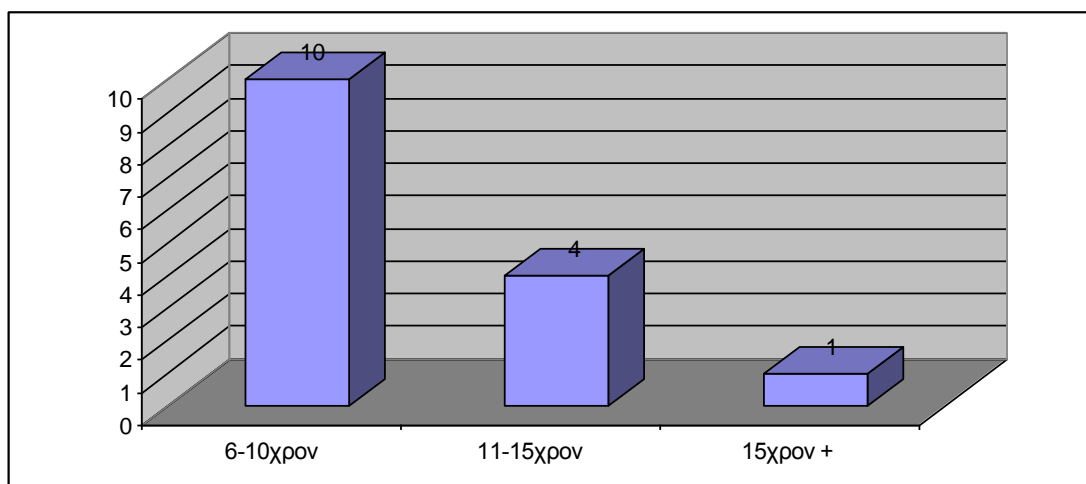
Διάγραμμα 2. Κατανομή των Υπευθύνων ΚΠΕ που συμμετείχαν στην έρευνα, με βάση το αν διαθέτουν κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο.

Αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτελούνταν από αρκετά έμπειρους εκπαιδευτικούς, αφού η ελάχιστη διδακτική εμπειρία ήταν δεκαπέντε (15) χρόνια και η μέγιστη τριάντα τέσσερα (34) (Διάγρ.3).



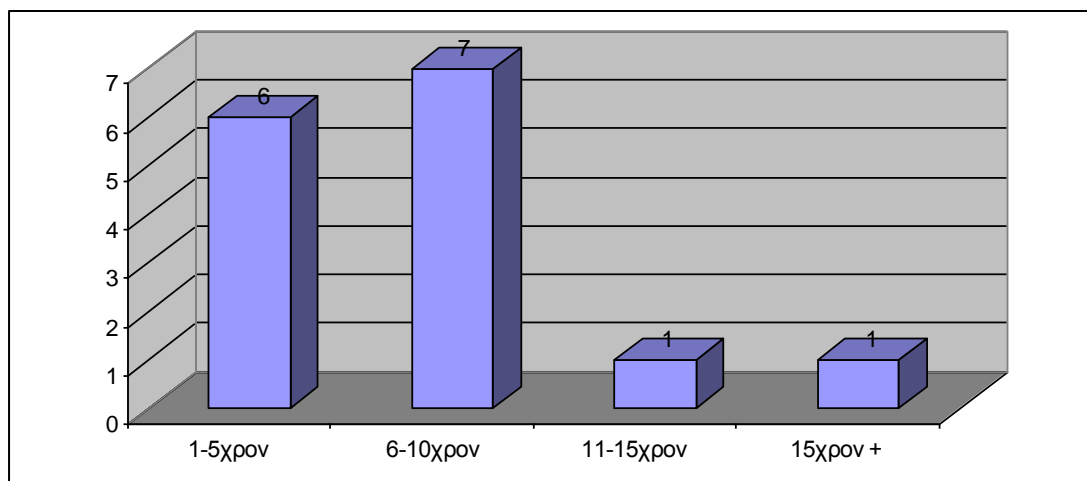
Διάγραμμα 3. Κατανομή των Υπευθύνων των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην έρευνα, με βάση τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

Παράλληλα, θα πρέπει να αναφερθεί, ότι σημαντική είναι και η εμπειρία των συμμετεχόντων, αφού σχεδόν όλοι οι ερωτούμενοι διέθεταν διδακτική εμπειρία σε ΚΠΕ που ξεπερνούσε τα έξι (6) χρόνια και έφτανε ως τα είκοσι δύο (22) (Διάγρ. 4).



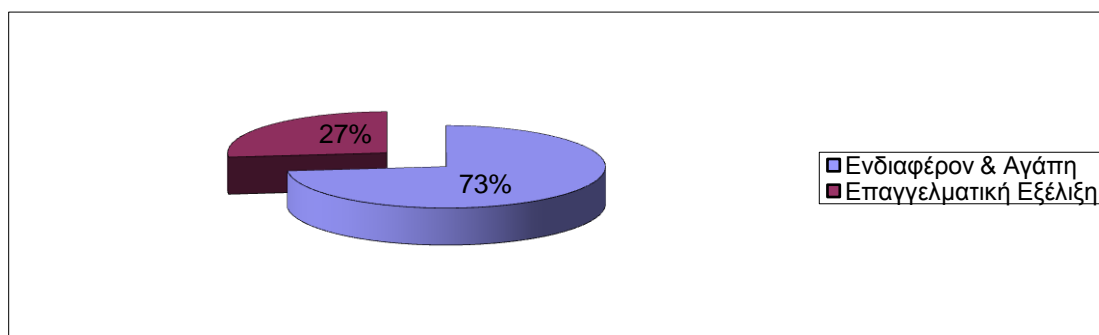
Διάγραμμα 4. Κατανομή των Υπευθύνων των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην έρευνα, με βάση τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας σε ΚΠΕ.

Μάλιστα, είναι αξιοσημείωτο ότι, σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες, διέθεταν σημαντική εμπειρία από τη συνολική λειτουργία ενός ΚΠΕ, δεδομένου ότι ανέφεραν μακροχρόνια θητεία ως υπεύθυνοι λειτουργίας. Πιο συγκεκριμένα, επτά (7) συμμετέχοντες δήλωσαν από έξι έως δέκα χρόνια εμπειρία ως υπεύθυνοι λειτουργίας και δύο (2) μεγαλύτερη των έντεκα ετών (Διάγρ. 5).



Διάγραμμα 5. Κατανομή των Υπευθύνων των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην έρευνα, με βάση τα χρόνια της εμπειρίας τους ως υπεύθυνοι λειτουργίας σε ΚΠΕ.

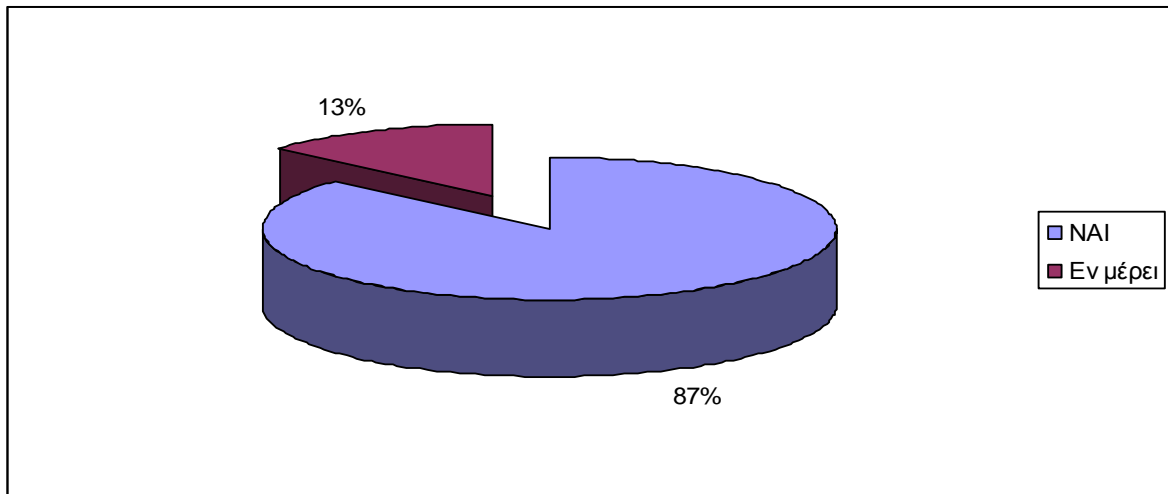
Κλείνοντας την περιγραφή του προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα, θα πρέπει να προσθέσουμε, πως οι περισσότεροι δήλωσαν ότι επέλεξαν να εργαστούν στα ΚΠΕ, λόγω της αγάπης τους για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της με βιωματικό τρόπο. Επίσης, αναφέρθηκαν στο πόσο καλά αισθάνονται στο να μπορούν να δουλέψουν με παιδιά, χρησιμοποιώντας καινοτομίες στον τρόπο που διδάσκουν, ενώ έγινε και αναφορά στη δυνατότητα που έχουν να βρίσκονται στο πεδίο, διδάσκοντας για το περιβάλλον, ενώ είναι μέσα σ' αυτό και όχι σε κάποια αίθουσα. Ωστόσο, υπήρχαν και τέσσερις, οι οποίοι επέλεξαν να εργαστούν στα ΚΠΕ, γιατί θεώρησαν ότι αποτελεί ένα βασικό στάδιο εξέλιξής τους στην εργασία τους και στην καριέρα τους(Διάγρ. 6).



Διάγραμμα 6. Κατανομή των Υπευθύνων των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην έρευνα, με βάση τους λόγους που τους οδήγησαν να εργαστούν στα ΚΠΕ.

Βέβαια, ανεξάρτητα από τους λόγους που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή τους να εργαστούν στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στην πλειοψηφία τους, δήλωσαν ότι είναι απόλυτα ικανοποιημένοι από την επιλογή τους.

Ωστόσο, υπήρξαν και δύο περιπτώσεις που εξέφρασαν έναν μικρό προβληματισμό, λόγω της μη ικανοποιητικής συνεργασίας και της γραφειοκρατίας που συνάντησαν και θεωρούν ότι επηρεάζει αρνητικά τη λειτουργία των ΚΠΕ (Διάγρ. 7).



Διάγραμμα 7. Κατανομή των Υπευθύνων των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην έρευνα, με βάση τον βαθμό ικανοποίησή τους από την εργασία τους στα ΚΠΕ.

Αποτελέσματα

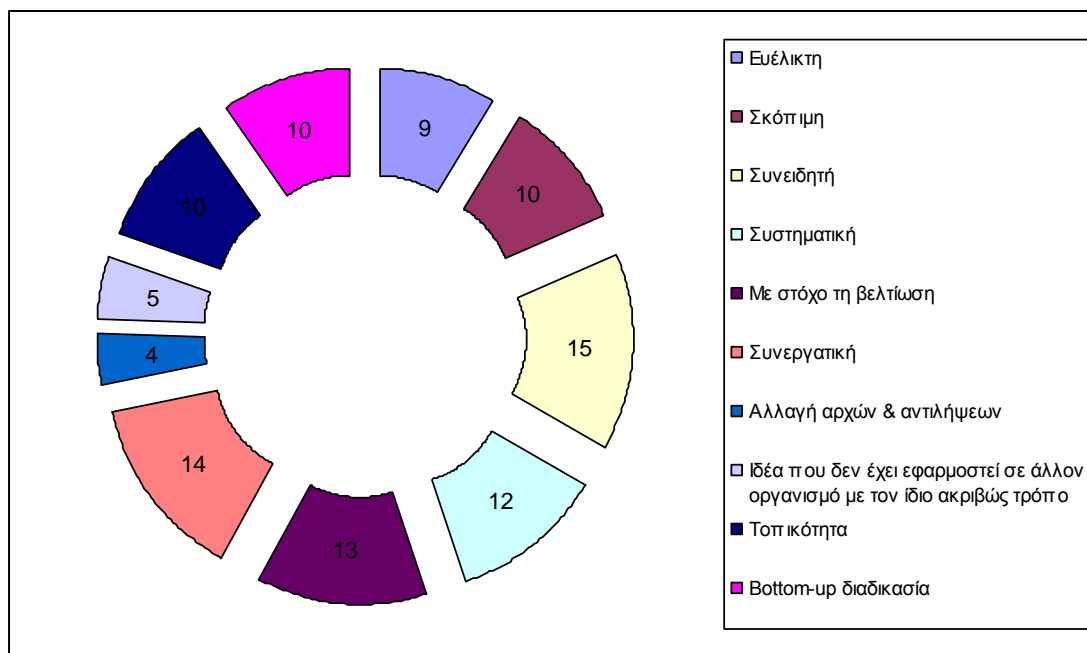
Λαμβάνοντας υπόψη μας τα τρία (3) ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ως βάση για την παρούσα ερευνητική εργασία, αλλά και τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, προέκυψαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα, τα οποία θα παρουσιασθούν κατά θεματικό άξονα, σύμφωνα με τον μεθοδολογικό πίνακα ανάλυσης που κατασκευάσαμε.

Ο πρώτος θεματικός άξονας του πίνακα ανάλυσης δεδομένων αφορά στη νοηματοδότηση της καινοτομίας και χωρίζεται στις ενότητες: α. Χαρακτηριστικά της καινοτομίας, β. Τύποι καινοτομίας και γ. Έναρξη της καινοτομίας. Ο δεύτερος θεματικός άξονας αναφέρεται στους παράγοντες που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα ΚΠΕ. Τέλος, ο τρίτος θεματικός άξονας αναφέρεται στο είδος βοήθειας και στήριξης που, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων υπευθύνων λειτουργίας των ΚΠΕ, απαιτείται για να μπορούν να συνεχίζουν να εισάγουν καινοτόμα προγράμματα και δράσεις.

A. Νοηματοδότηση της Καινοτομίας

Με βάση το ερώτημα για το πώς νοηματοδοτούν οι υπεύθυνοι λειτουργίας των ΚΠΕ την έννοια της καινοτομίας γενικότερα και ειδικότερα (στα προγράμματα που υλοποιούν), προκύπτει πως υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μια δράση ή ένα πρόγραμμα ώστε να θεωρηθεί καινοτόμο.

A1. Χαρακτηριστικά της καινοτομίας. Σύμφωνα με τις απόψεις των υπευθύνων λειτουργίας των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην έρευνα, τα χαρακτηριστικά αυτά είναι δέκα (10), όσα είχαμε καταγράψει στον μεθοδολογικό μας πίνακα, βασισμένοι στη θεωρία που πλαισιώνει την έννοια και τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας. Ωστόσο δεν αναφέρθηκαν όλοι σε αυτά (Διάγρ. 8).



Διάγραμμα 8. Κατανομή των αναφορών των συμμετεχόντων, σχετικά με τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας.

Αναλυτικότερα, όλοι οι συμμετέχοντες (15 αναφορές) συμφώνησαν ότι για να χαρακτηριστεί μια δράση ως καινοτόμος θα πρέπει να αποτελεί μια **συνειδητή** ενέργεια, πρακτική ή διαδικασία, για να πετύχει ο στόχος εφαρμογής της.

«Μια καινοτομία είναι συνήθως πετυχημένη όταν εφαρμόζεται... συνειδητά, χωρίς πίεση από άλλους, με πλήρη γνώση αυτού που επιδιώκεις να πετύχεις, όπως γίνεται με όλα τα προγράμματα και όλες τις δράσεις των ΚΠΕ, όπου θέματα σύγχρονα και επίκαιρα αναδεικνύονται και δομούνται έτσι ώστε να συμβαδίζουν με τις τρέχουσες συνθήκες και παράλληλα να ευαισθητοποιούν, να αγγίζουν, να προβληματίζουν» (Σ9).

Το αμέσως πιο αποδεκτό χαρακτηριστικό που αναφέρθηκε είναι το πόσο **συνεργατική** είναι μια δράση. Θεωρήθηκε από 14 συμμετέχοντες ως πολύ σημαντικό στοιχείο της καινοτομίας, ως ένα χαρακτηριστικό της που την καθορίζει από τον σχεδιασμό μέχρι την εφαρμογή της.

«Δεν υπάρχει πρόγραμμα που να το χει σχεδιάσει ένας. Εδώ τα προγράμματα από τα τέσσερα χρόνια και μετά ή τα πειράζαμε όλοι μαζί ή τα σχεδιάσαμε από την αρχή όλοι μαζί» (Σ13).

Με δέκα (10) αναφορές τονίστηκε, ως καινοτόμο χαρακτηριστικό των προγραμμάτων και των δράσεων που υλοποιούνται στα ΚΠΕ **η τοπικότητα**, δηλαδή η ανάδειξη τοπικών περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων ή ιδιαιτεροτήτων, με στόχο τη γνώση, την ευαισθητοποίηση και την ενεργοποίηση των μαθητών για θέματα σχετικά με τον τόπο τους. Η τοπικότητα διαφάνηκε στις παρακάτω ενδεικτικές απαντήσεις:

«Το ΚΠΕ Έδεσσας και λόγω της θέσης του έχει στην καρδιά των προγραμμάτων το νερό» (Σ10).

«Ας πούμε, φέτος, είχαμε την ευκαιρία στο πρόγραμμα της θάλασσας, να ενσωματώσουμε ένα ίδρυμα τακτικής εκπαίδευσης που λειτούργησε τα τελευταία χρόνια στη Χίο με πάρα πολλές δράσεις για τα παιδιά, πολύ σημαντικού ενδιαφέροντος και φυσικά τον τελευταίο χρόνο με τη λειτουργία του Μουσείου μαστίχας, αναπροσαρμόσαμε πλήρως το πρόγραμμα της μαστίχας για να έχουμε τις δράσεις του Μουσείου που είναι το στολίδι της Χίου και είναι σημείο αιχμής για το νησί» (Σ3).

«Θεωρώ φυσιολογική εξέλιξη σε ένα ΚΠΕ να εμπλουτίζει τα προγράμματά του σταδιακά, ώστε να καλύψει όλη την αναγκαία γκάμα των τοπικών προβλημάτων αλλά και μεγαλύτερων προβληματισμών στον χώρο του περιβάλλοντος» (Σ2).

Ταυτοχρόνως, στο ίδιο παράδειγμα διαφαίνεται και **η ευελιξία** των προγραμμάτων, η οποία αναφέρθηκε ως καινοτόμο χαρακτηριστικό σύμφωνα με τις δηλώσεις εννέα (9) συμμετεχόντων, αφού τα προγράμματα και οι δράσεις των ΚΠΕ μπορούν ευέλικτα να προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα των περιβαλλοντικών ομάδων καθώς και στις συνθήκες και στις δυσκολίες που μπορεί να προκύπτουν κατά την εφαρμογή τους.

«Τα προγράμματα θα πρέπει να είναι ...ευέλικτα, εύκολα προσαρμόσιμα στις ιδιαιτερότητες και τις εξελίξεις» (Σ8).

«Βεβαίως, με την παρουσίαση κάθε ευκαιρίας που μπορεί να εμπλουτίσει τα προγράμματά μας, εννοείται ότι τα αξιοποιούμε και αναπροσαρμόζουμε τις δράσεις μας χωρίς βεβαίως η φιλοσοφία και η κεντρική δομή να αλλάζει» (Σ3).

Ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό αποδοχής, πάνω από τα 2/3 των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα με 13 αναφορές, παρουσίασε ως χαρακτηριστικό της καινοτομίας, το αν μια ενέργεια γίνεται **με στόχο τη βελτίωση** των πρακτικών και μεθόδων που χρησιμοποιούνται στα ΚΠΕ (ταυτόχρονα αναδεικνύεται και η ευελιξία τους), καθώς και οι αναφορές για το ότι πρόκειται για μια **συστηματική προσπάθεια** αλλαγής με στόχο τη βελτίωση (12 αναφορές). Η συσχέτιση της βελτίωσης με την ευελιξία ως χαρακτηριστικά της καινοτομίας αναφέρθηκε χαρακτηριστικά από τον Σ1:

«Κάθε χρόνο γίνονται σημαντικές αλλαγές, αφού αλλάζει είτε η σύνθεση της παιδαγωγικής ομάδας, είτε η τεχνολογία στην οποία εν πολλοίς βασιζόμαστε, είτε οι εμπειρίες μας από τη μέχρι εκείνη τη στιγμή υλοποίηση, είτε ακόμη από τις υποδείξεις των συμμετεχόντων κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης».

«...τα προγράμματα είναι σαφέστερα προσανατολισμένα προς την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, έχουν εισαχθεί νεότερα παιδαγωγικά εργαλεία, έχουν γίνει προσαρμογές στο οικονομικό περιβάλλον, ευελιξία ως προς τη θεματολογία και τον τρόπο ανάπτυξής τους» (Σ8).

Η βελτίωση των πρακτικών του ΚΠΕ συνδέεται επίσης με τη συστηματική ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους συμμετέχοντες στα προγράμματα και τη χρήση νέων παιδαγωγικών εργαλείων.

«Τα φύλλα αξιολόγησης, τέλος της χρονιάς, όλα αποδελτιώνονται, βλέπουμε πού χωλαίνει ένα πρόγραμμα ανάλογα με την ανατροφοδότηση που παίρνουμε μέσω των ερωτηματολογίων και γίνονται οι παρεμβάσεις» (Σ2).

Γενικότερα, η πλειοψηφία, δέκα (10) και πλέον, των υπευθύνων που ρωτήθηκαν, ανέφεραν ως χαρακτηριστικά της καινοτομίας, το ότι αποτελεί μια σκόπιμη διαδικασία, που έχει τοπικά χαρακτηριστικά και στηρίζεται σε μια από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) διαδικασία, με αποτέλεσμα να είναι ευέλικτη (9 αναφορές). Η *από κάτω προς τα πάνω διαδικασία* φάνηκε, ενδεικτικά, από τις παρακάτω απαντήσεις:

«Αν κάποιο μέλος ρίξει μια ιδέα συμφωνώ κι εγώ, τα συζητάμε. Ας πούμε, η ιδέα για τη μετεωρολογία ήταν ενός συναδέλφου, δεν ήταν δική μου. Είπε ότι αναλαμβάνει να κάνει το πρώτο στάδιο και να το υλοποιήσω» (Σ4).

«...Αν δεν υπάρχει αυτή η ελευθερία και γίνεται σαν ένας εξαναγκασμός, τότε δεν θα έχουμε ένα αρμονικό και χρήσιμο αποτέλεσμα» (Σ5).

«Πρώτα απ' όλα θεωρώ απαραίτητο χαρακτηριστικό τη διάθεση του ατόμου για βελτίωση ή εφαρμογή νέας πρωτότυπης ιδέας. Επίσης η παραχώρηση δικαιώματος ανάληψης πρωτοβουλιών, να δίνεται δηλαδή η δυνατότητα στην παιδαγωγική ομάδα του ΚΠΕ να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και βέβαια το όραμα που έχει ο κάθε εργαζόμενος» (Σ9).

Αντίθετα, τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας με τις λιγότερες αναφορές ήταν στο αν ένα πρόγραμμα στοχεύει στην *αλλαγή αρχών και αντιλήψεων* (4 αναφορές), καθώς και αν η ιδέα, από την οποία προέκυψε το πρόγραμμα, δεν έχει εφαρμοστεί σε άλλον οργανισμό με τον ίδιο ακριβώς τρόπο (5 αναφορές).

«Επίσης, βασίζονται στη δική μας πρωτοβουλία, τη διάθεση μας για κάτι όμορφο, ξεχωριστό, ευέλικτο, δημιουργικό, διδακτικό, ενεργητικό, ομαδικό, βιωματικό και εμπνευσμένο και τελικά χρήσιμο στο να αλλάξουν οι υπάρχουσες αντιλήψεις που συχνά μας οδηγούν σε αδιέξοδα και στη δυστυχία» (Σ5).

«...γιατί παρακολουθώντας τα προγράμματα οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές και συμμετέχοντας ενεργά στις δράσεις μας, εξελίσσονται κι αυτοί, δέχονται κάποια μηνύματα και ερεθίσματα, παίρνουν ιδέες για να αλλάξει η αντίληψή τους για τη διδασκαλία και τη δημιουργική εκπαίδευση» (Σ11).

Αναφορικά με το αν **η ιδέα δεν έχει εφαρμοστεί με τον ίδιο ακριβώς τρόπο σε άλλον οργανισμό**, είχαμε μειοψηφικές αναφορές (5 αναφορές).

«Φέρουν πρωτότυπες εφαρμογές που δεν εφαρμόζονται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο σε άλλον φορέα ή σε άλλο ΚΠΕ» (Σ5).

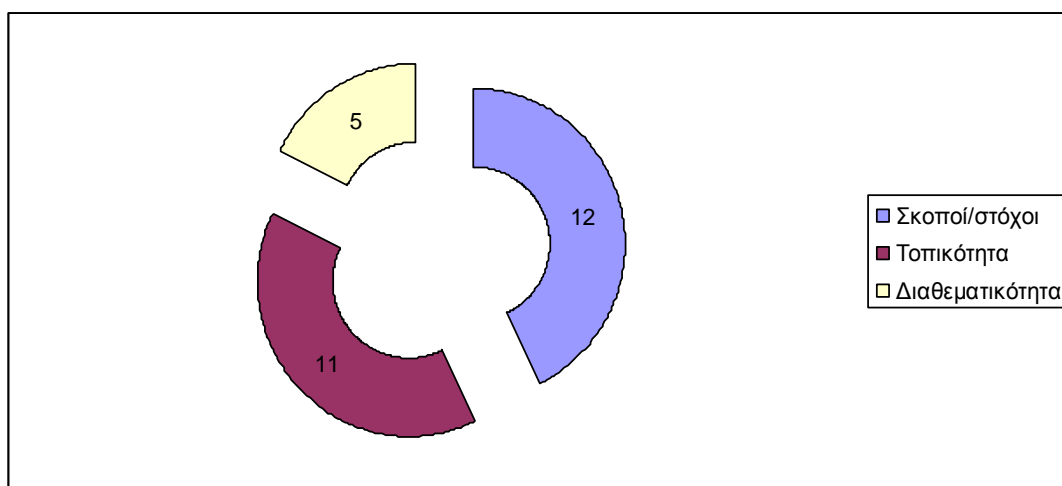
«...πρόκειται για πρόγραμμα που δεν ακολουθεί την «πεπατημένη», που είναι διαφορετικό από αυτά που υλοποιούνται σε άλλα κέντρα ή στο παρελθόν τόσο σε επίπεδο μεθοδολογίας όσο και θεματολογίας» (Σ1).

A2. Τύποι καινοτομίας. Προχωρώντας στη δεύτερη ενότητα του 1ου θεματικού άξονα του μεθοδολογικού μας πίνακα, θα πρέπει να αναφερθούν και οι τύποι της καινοτομίας, όπως αυτοί κατεγράφησαν μέσα από τις απόψεις των υπεύθυνων λειτουργίας των ΚΠΕ.

Σύμφωνα, πάντα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι τύποι της καινοτομίας στην εκπαίδευση χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α. την Εκπαιδευτική ή Παιδαγωγική ή Διδακτική Καινοτομία (Γιαννακάκη, 2005· Ellison 2009· Griffin,1987· Morrison 1998·Stoner & Freeman, 1992) και β. τη Διοικητική/Οργανωτική Καινοτομία (Γιαννακάκη, 2005· Ellison 2009· Griffin,1987· Morrison 1998·Stoner & Freeman, 1992).

Εκπαιδευτική ή παιδαγωγική ή διδακτική καινοτομία. Η ταξινόμηση της εκπαιδευτικής ή παιδαγωγικής ή διδακτικής καινοτομίας, μπορεί να γίνει σε δύο υποκατηγορίες, που κάθε μια αναφέρεται, επίσης, σε διαφορετικά χαρακτηριστικά. Οι εν λόγω υποκατηγορίες αφορούν σε καινοτομίες που σχετίζονται η πρώτη με τον πειραματισμό και τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Ellison, 2009) και η δεύτερη με τις καινοτομίες που εμφανίζονται στις παιδαγωγικές πρακτικές (Ellison 2009·Hargreaves, 2003).

Αναφορικά με τις καινοτομίες στον πειραματισμό και τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι καινοτομίες εστίαζαν σε τρία (3) χαρακτηριστικά: στο αν μια δράση έχει καινοτόμο σκοπό ή στόχο (12 αναφορές) αν χαρακτηρίζεται από τοπικότητα (11 αναφορές) και, σε μικρότερο βαθμό, αν υπάρχει διαθεματικότητα (5 αναφορές) (Διάγρ. 9).



Διάγραμμα 9. Κατανομή των αναφορών των συμμετεχόντων, σχετικά με τον πειραματισμό και τον μετασχηματισμό στα προγράμματα που εφαρμόζονται.

Αναλυτικότερα, πάνω από τα 2/3 των ερωτηθέντων αναφέρθηκαν στον τύπο της καινοτομίας που διενεργείται μετασχηματισμός ή πειραματισμός στα προγράμματα, επιδιώκοντας κάποιον **καινοτόμο στόχο ή σκοπό** και σχετικά με το περιεχόμενό τους που στηρίζεται κυρίως στην προσαρμογή των προγραμμάτων στις τοπικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες. Αντίθετα, στη διαθεματικότητα, ως καινοτόμου στοιχείου των προγραμμάτων που υλοποιούνται στα ΚΠΕ, αναφέρθηκαν μόνο οι πέντε (5) από τους δεκαπέντε (15), παρόλο που αποτελεί αναπόσπαστο χαρακτηριστικό σχεδόν όλων των προγραμμάτων. Στο παρακάτω παράδειγμα φαίνεται ο

μετασχηματισμός αλλά και ο πειραματισμός που γίνεται με βάση τα σύγχρονα ζητούμενα, θέτοντας καινοτόμους στόχους και σκοπούς.

«Η παιδαγωγική μας ομάδα είναι βαθιά επηρεασμένη από τις πλέον σύγχρονες θεωρίες μάθησης όπως εκείνη του «κοννεκτιβισμού» και της «εγκατεστημένης μάθησης» έχοντας καινοτόμους στόχους μέσω των προγραμμάτων που σχεδιάζουμε και ανασχεδιάζουμε πειραματιζόμενοι και αυτό φαίνεται στην πράξη από τις μαθητοκεντρικά σχεδιασμένες βιωματικές δραστηριότητες που βασίζονται στην επίλυση προβλήματος ή τη διαμόρφωση ταυτότητας της ομάδας» (Σ1).

Στην παρακάτω δήλωση του ίδιου, τονίζεται **ο καινοτόμος σκοπός** της δημιουργίας εθνικού θεματικού δικτύου και ανάλογου προγράμματος, που είναι η βαθύτερη γνώση των πράσινων αειφορικών τεχνολογιών.

«Αυτό που δίνει και τον ιδιαίτερο χαρακτήρα, «την προσωπικότητα» αν θέλετε, του ΚΠΕ μας, είναι το πρόγραμμα «αειφορική τεχνολογία», το οποίο υποστηρίζει το ομώνυμο δίκτυο που συντονίζουμε σε εθνικό επίπεδο και αναφέρεται σε όλες τις μορφές «πράσινων» τεχνολογιών, ένα πρόγραμμα με καινοτόμο σκοπό τον προβληματισμό και τη γνωριμία των μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και της τοπικής κοινωνίας με τις καινοτόμους πράσινες τεχνολογίες, που προωθούν την αειφορική ανάπτυξη» (Σ1).

«...να προσανατολίζουν σε πιθανές λύσεις, να οδηγούν στην κατανόηση των σωστών διαστάσεων ενός προβλήματος, αποτελούν καινοτόμους στόχους και προσεγγίσεις» (Σ7).

Η περίπτωση **της τοπικότητας** (11 αναφορές) ως καινοτομίας σε σχέση με την επιλογή των σκοπών και των περιεχομένων των προγραμμάτων αναφέρθηκε χαρακτηριστικά από τον υπεύθυνο λειτουργίας Σ1:

«Υλοποιούνται επίσης καινοτόμα προγράμματα τοπικής σημασίας των οποίων το περιεχόμενο αντικατοπτρίζεται στον τίτλο τους όπως για παράδειγμα «τα αισθητικά δάση των αιωνόβιων ελιών της Κέρκυρας» ή «Κορισσίων: ένα κεδροδάσος στην έρημο».

Επίσης, στην παρακάτω απάντηση διαφαίνεται **η τοπικότητα, η καινοτομία στον στόχο και η διαθεματικότητα** του προγράμματος στο οποίο αναφέρθηκε ο Σ7.

«...το καινούριο πρόγραμμα του Κ.Π.Ε μας, στόμιο σπηλαίου: άνοιγμα ιστορικό και περιβαλλοντικό, που έχει αναφορές σε σπήλαια της περιοχής της ... και είναι θέμα άγνωστο και παράλληλα καινοτόμο ως προς τους στόχους που έχουμε θέσει. Προωθούμε μέσα από τις ανοιχτές διαδικασίες προσέγγισης που χρησιμοποιούμε, για παράδειγμα ενεργοποιούμε τις ομάδες να συγκεντρώσουν υλικό σχετικά με τις παραδόσεις, τους θρύλους, την γεωλογική πλευρά του θέματος, την ιστορική, με συνεντεύξεις, αναζήτηση στο διαδίκτυο κλπ και μετά γίνεται παρουσίαση του συγκεντρωθέντος υλικού από τους μαθητές, ώστε να μπουν στο θέμα μόνοι τους, να εκτεθούν και να συνεργαστούν χωρίς προβλήματα, δημιουργικά και με όποιον τρόπο επιθυμούν. Στη συνέχεια γίνεται αντιπαραβολή με στοιχεία επιστημονικά».

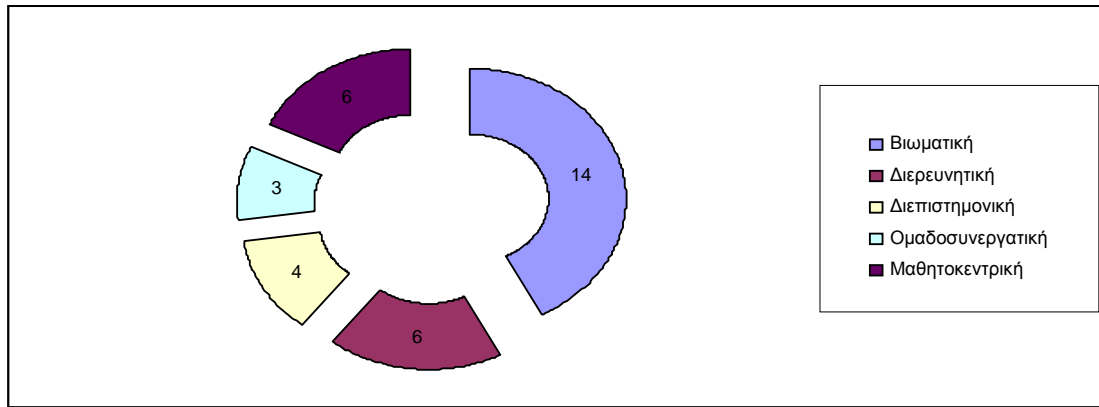
Ενώ, η σημασία της **διαθεματικότητας**, ως καινοτόμου στοιχείου των προγραμμάτων σε συνδυασμό με το στοιχείο της τοπικότητας (11 αναφορές), σημειώθηκε, όπως προαναφέρθηκε, μόνο σε 5 απαντήσεις:

«Έχουμε 14 προγράμματα, θα σας πω τους βασικούς άξονες. Ο πρώτος είναι το δίκτυο παραδοσιακών οικισμών, με παρακλάδια τα Μαστοροχώρια, τα γεφύρια της Κόνιτσας, την άνω παλιά πόλη της Κόνιτσας, τον Εθνικό Δρυμό του Βίκου Αώου. Έχουμε τη βιοποικιλότητα, έχουμε τη μετεωρολογία, τα ορειβατικά μονοπάτια, για το ψωμί, για το δάσος, το νερό, και κάπου εκεί υπάρχουν και κάποια παρακλάδια εξειδικευμένα για μικρά και μεγάλα παιδιά» (Σ4).

«Μέσα από τα περιβαλλοντικά μας προγράμματα προσεγγίζονται όλες οι πτυχές ενός θέματος με διαθεματικότητα. Ας πούμε για το πρόγραμμά μας που αφορά στο νερό. Είναι έτσι δομημένο που εμπλέκονται όλα τα μαθήματα που διδάσκονται οι μαθητές, για παράδειγμα η χημεία και η φυσική, ποιος είναι ο τύπος του νερού, ποιες είναι οι ιδιότητες του, οι μορφές που το συναντάμε, τα θρησκευτικά, πού το χρησιμοποιούμε... βάφτιση κλπ, λογοτεχνία, μουσική, τραγούδια και ποιήματα σχετικά...» (Σ6).

Αντίστοιχα στις καινοτομίες που σχετίζονται με τις *παιδαγωγικές πρακτικές*, εντοπίστηκαν τέσσερις (4) διαφορετικές υποκατηγορίες. Αυτές, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, είναι οι καινοτομίες που σχετίζονται με τη μέθοδο με την οποία υλοποιείται ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα, οι καινοτομίες που σχετίζονται με τα μέσα που χρησιμοποιούνται, οι καινοτομίες που εφαρμόζονται στον τρόπο αξιολόγησης της πορείας ενός περιβαλλοντικού προγράμματος και τέλος, οι καινοτομίες που εφαρμόζονται και αφορούν στην κοινότητα μάθησης που λειτουργεί εντός των παιδαγωγικών ομάδων των ΚΠΕ.

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν, οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι μια μέθοδος υλοποίησης ενός περιβαλλοντικού προγράμματος είναι καινοτόμος, όταν βασίζεται στη **Βιωματική** (14 αναφορές), **Διερευνητική** (6 αναφορές), **Διεπιστημονική** (4 αναφορές), **Ομαδοσυνεργατική** (3 αναφορές) και **Μαθητοκεντρική** (6 αναφορές). Σχεδόν καθολική είναι η αναφορά στη βιωματικότητα των προγραμμάτων, ενώ παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι αν και τα ΚΠΕ συνδέθηκαν με την ομαδοσυνεργατική και τη διεπιστημονική μέθοδο οι αναφορές σε αυτήν είναι λίγες. (Διάγρ. 10).



Διάγραμμα 10. Κατανομή των αναφορών των συμμετεχόντων, σχετικά με τη μεθοδολογία που ακολουθείται στα περιβαλλοντικά προγράμματα.

Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω αναφορές για τις καινοτόμους μεθόδους που χρησιμοποιούνται κατά την εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος.

«Η βιωματική προσέγγιση και ομαδοσυνεργατικός χαρακτήρας, το «μαθαίνω κάνοντας», οι προσομοιώσεις, τα παιχνίδια ρολών και η μαθητοκεντρικότητα είναι πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά ενός προγράμματος που θέλουμε να είναι και καινοτόμο» (Σ1).

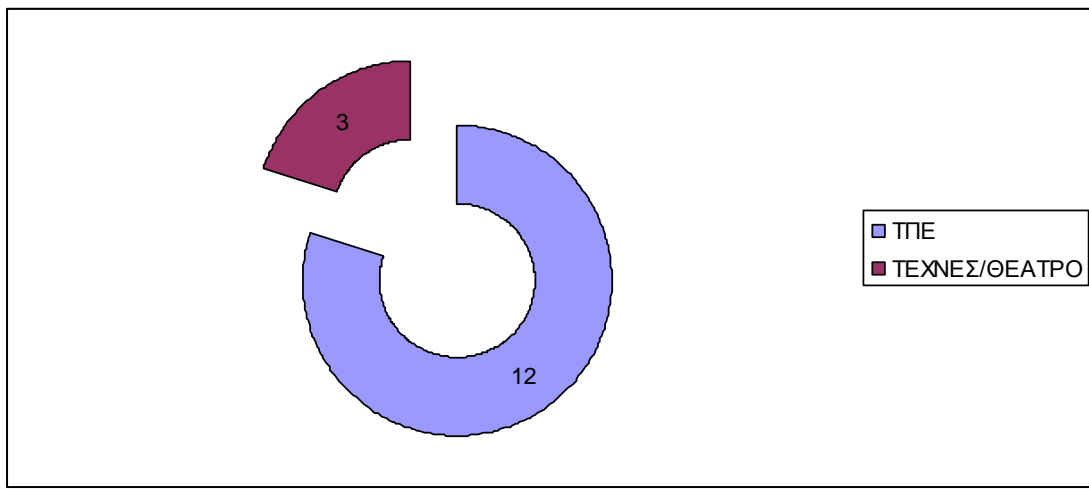
«Η βιωματική προσέγγιση των προγραμμάτων σε Κ.Π.Ε, ειδικά σε προγράμματα διήμερα και τριήμερα, είναι επαφή σαφώς η καλύτερη με το γνωστικό αντικείμενο και βελτιώνει περιπτώσεις επικοινωνίας, συνεργασίας, ομαδικότητας» (Σ7).

«Εφαρμόζονται νέες διδακτικές προσεγγίσεις, μαθητοκεντρικές, με νέα διδακτικά μέσα, όπως τα παιχνίδια γνωριμίας, οι εργασίες σε ομάδες, οι προσομοιώσεις, τα παιχνίδια ρόλων, η χρήση ΤΠΕ και η διερεύνηση των θεμάτων με όλα τα μέσα από τον ίδιο τον μαθητή σε συνεργασία με την ομάδα και τους εκπαιδευτικούς, η δραματοποίηση, η αξιολόγηση και οι προτάσεις των μαθητών» (Σ6).

«Όπως και στα σεμινάρια έτσι και στα προγράμματα ο μαθητής λέει τη γνώμη του και την παίρνουμε σοβαρά υπόψη και βλέπουμε την τάση του μαθητή να θέλει λίγο δασκαλοκεντρικό στυλ εκπαίδευσης, πιο πολύ

ενημερωτικό και πιο πολύ μαθητοκεντρικό. Δηλαδή ο ίδιος να ανακαλύπτει τη γνώση, μέσω της βιωματικής προσέγγισης» (Σ4).

Αντίστοιχα, προέκυψε ότι καινοτομία, *ως προς τα μέσα* με τα οποία υλοποιείται ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα, υπάρχει όταν χρησιμοποιούνται νέες τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας (ΤΠΕ) (12 αναφορές), αλλά και όταν χρησιμοποιούνται γενικά οι Τέχνες και πιο συγκεκριμένα το Θέατρο (3 αναφορές) (Διάγρ. 11).



Διάγραμμα 11. Κατανομή των αναφορών των συμμετεχόντων, σχετικά με τα μέσα που χρησιμοποιούνται στα προγράμματα.

Η *χρήση νέων τεχνολογιών* ως καινοτόμο διδακτικό μέσο αναφέρθηκε από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα (12 αναφορές).

«Φροντίζουμε και ενημερωνόμαστε σαν ομάδα για τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις, τα σύγχρονα παιδαγωγικά εργαλεία. Να θυμίσω ότι το ΚΠΕ μας ήταν η πρώτη δομή της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχε υλοποιήσει πρόγραμμα μικτής εκπαίδευσης. Δηλαδή χρησιμοποιούσαμε τότε τις νέες τεχνολογίες με σκοπό να αναπτύξουμε επιμορφωτικό και εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τολμούμε» (Σ10).

«Τι σημαίνει να σε βοηθήσει η τεχνολογία... πώς μας βοήθησε εμάς. Προμηθευτήκαμε ένα Drone έτσι ώστε άμεσα και μέσω Ιντερνέτ να

μεταφέρουμε την εικόνα μέσα στην τάξη. Τις εργασίες πεδίου θα τις κάνουμε με τέτοιο τρόπο, ώστε εμείς να πάρουμε τις μετρήσεις αλλά τα παιδιά μέσα από την τάξη τους να βγάλουν τα αποτελέσματα» (Σ2).

Πολύ λιγότερες αναφορές (3) υπήρξαν σχετικά με τη *χρήση των τεχνών και του θεάτρου*, ως καινοτόμων διδακτικών μέσων. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε ο Σ3 στη χρήση του Θεάτρου και ειδικότερα του Καραγκιόζη, ως μέθοδο προσέγγισης όλων των μαθητών που συμμετέχουν στα προγράμματα.

«...το πρόγραμμα του θεάτρου σκιών εφαρμόζεται σε όλα τα προγράμματα και για τα μικρά παιδιά αλλά προσαρμοσμένο μπορεί, ας πούμε, να εφαρμοστεί και στα παιδιά γυμνάσιου και λυκείου. Για παράδειγμα, μπορούμε μέσα από ένα σενάριο Καραγκιόζη που θα ζητήσουμε τα παιδιά να μας γράψουν, αφού βεβαίως εκεί έχει προηγηθεί το γνωστικό υπόβαθρο, να δούμε τι ακριβώς μπορούν να κάνουν αυτά τα παιδιά».

«...έχουμε βραβευτεί γι' αυτό σε πανελλήνιους αγώνες ...για τη χρήση του θεάτρου σκιών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, ως καινοτόμο δράση, από θεατροπαιδαγωγούς, από σκηνοθέτες, από ηθοποιούς, από καθηγητές πανεπιστημίου γενικά, αναγνωρισμένα δηλαδή για το πώς μπορεί το Θέατρο και το θέατρο σκιών να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση για εμπεδωτικούς, αξιολογητικούς και ανατροφοδοτικούς λόγους».

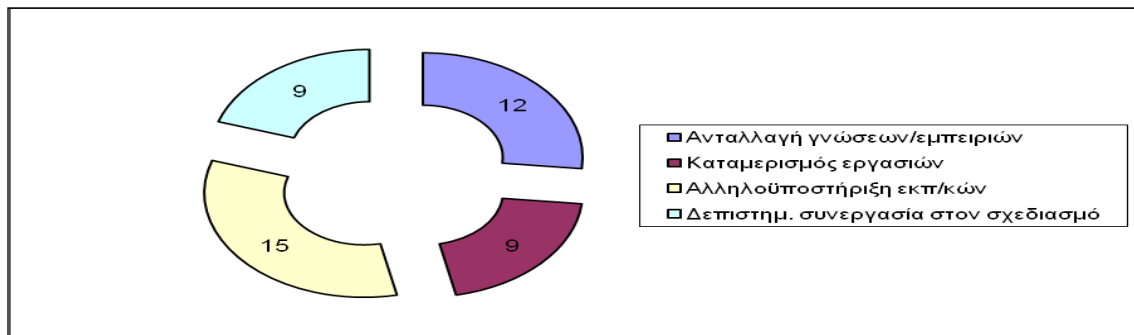
Συνεχίζοντας με τους τύπους της καινοτομίας που αναφέρθηκαν και σχετικά με τον *τρόπο αξιολόγησης* ενός περιβαλλοντικού προγράμματος, οι συμμετέχοντες ως μοναδική καινοτομία ανέφεραν τις *συνεδριάσεις αναστοχασμού* με μεγάλο αριθμό αναφορών (13 αναφορές).

«...υπάρχει διαρκής αναστοχασμός για την επιτυχία και επικοινωνιακή σχέση, ένα καλό κλίμα μεταξύ μας ώστε να έχουμε καλύτερευση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και μια διαφορετική εικόνα με διαφυγή από

αναποτελεσματικά προγράμματα. Άλλωστε δεν μας επιβάλλονται οδηγίες...» (Σ1)

«...όταν μπαίνει σε ένα τραπέζι ένα πρόγραμμα και συζητούν τα μέλη της ομάδας για τις αλλαγές που θα γίνουν, ο κάθε ένας έχει μια οπτική που θα έχει άμεση σχέση με την παιδαγωγική του στάση τις αντιλήψεις του πάνω στη μαθησιακή διαδικασία και πιθανόν να υπάρχουν και κάποιες διαφορετικές απόψεις. Αλλά θεωρώ ότι είναι κάτι πολύ δημιουργικό αυτό...πρέπει να τίθενται στο τραπέζι και να συζητούνται αυτές οι συγκρουόμενες απόψεις, για να προκύπτει το καινούριο. Είναι κάτι σαν γέννα» (Σ10).

Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά των συμμετεχόντων στην έρευνα, στα χαρακτηριστικά της **κοινότητας μάθησης** που λειτουργεί εντός των παιδαγωγικών ομάδων των ΚΠΕ. Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, οι συμμετέχοντες θεωρούν πως λειτουργούν μεταξύ τους, οι παιδαγωγικές ομάδες των ΚΠΕ, ως μικρές κοινότητες μάθησης, αναφέροντας τα καινοτόμα χαρακτηριστικά των κοινοτήτων μάθησης: την αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών (15 αναφορές) την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών (12 αναφορές), τον καταμερισμό εργασιών και τη διεπιστημονική συνεργασία κατά τον σχεδιασμό των περιβαλλοντικών προγραμμάτων (9 αναφορές) (Διάγρ. 12).



Διάγραμμα 12. Κατανομή των αναφορών των συμμετεχόντων, σχετικά με τα χαρακτηριστικά της κοινότητας μάθησης που λειτουργεί εντός των Παιδαγωγικών Ομάδων των ΚΠΕ.

«Με διάλογο, προτάσεις και πάλι επαναξιολόγηση μετά την εφαρμογή, και πάλι διάλογο και σχέδια εργασίας.... είμαστε κάτι σαν μια κοινότητα μάθησης, ο ένας μαθαίνει από τον άλλον, συζητάμε και

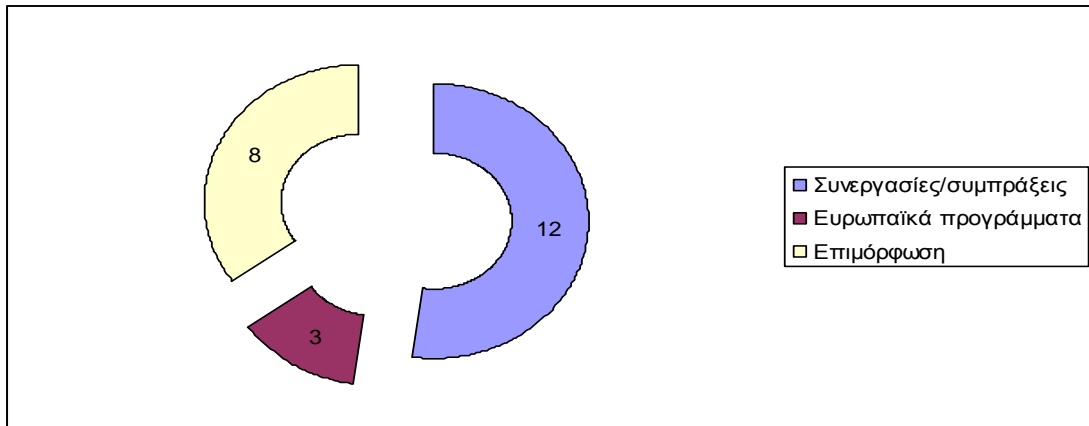
αξιολογούμε το καθετί που μπορεί να μας φανεί χρήσιμο, από τις εμπειρίες του καθενός μας. Αξιολογούμε αδιάκοπα το έργο μας και το βελτιώνουμε πάντα όλοι μαζί» (Σ9).

Επιπλέον φάνηκε ότι η **αλληλοϋποστήριξη** των εκπαιδευτικών, ως στοιχείο των κοινοτήτων μάθησης, είναι ουσιαστική για να μπορεί μια ομάδα να συνεργαστεί, να εξελιχθεί επαγγελματικά και να εμπλουτίσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητές της, με στόχο τη δημιουργία, τη στήριξη και τη βελτίωση καινοτόμων προγραμμάτων, μέσα από τη διεπιστημονικότητα που υπάρχει, όταν υπάρχουν διαφορετικές ειδικότητες εντός των μελών των παιδαγωγικών ομάδων.

«Με συνεργασία, δηλαδή άμεση, ο ένας καλύπτει τον άλλον. Ανεξαρτήτου θέσεως» (Σ5).

«Η συλλογική προσπάθεια οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα, εξασφαλίζει τη διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα στην κάθε προσέγγιση, δίνει τη χαρά της συμμετοχής σε όλους» (Σ8).

Διοικητική/Οργανωτική καινοτομία. Εστιάζοντας στις απόψεις των υπεύθυνων λειτουργίας των ΚΠΕ, ως προς ποιες δράσεις θεωρούν ότι αποτελούν καινοτομίες σε διοικητικό και οργανωτικό επίπεδο, προέκυψαν τρεις κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα έγινε αναφορά στην ανάγκη να υπάρχουν συνεργασίες και συμπράξεις των ΚΠΕ με άλλους φορείς για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων (12 αναφορές), να γίνονται δράσεις επιμόρφωσης του προσωπικού των ΚΠΕ (8 αναφορές) και τέλος να υπάρχει συμμετοχή των ΚΠΕ σε ευρωπαϊκά προγράμματα που σχετίζονται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση (3 αναφορές) (Διάγρ. 13).



Διάγραμμα 13. Κατανομή των αναφορών των συμμετεχόντων, σχετικά με τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας σε Διοικητικό και Οργανωτικό επίπεδο των ΚΠΕ.

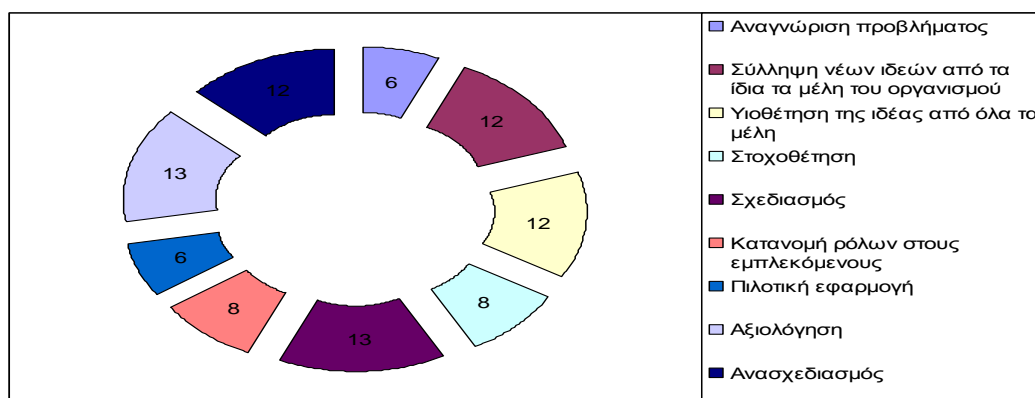
Πάνω από τα 2/3 των συμμετεχόντων (12 αναφορές) αναφέρθηκαν στη **συνεργασία** με ειδικούς επιστήμονες και στην απαραίτητη **επιμόρφωση** με λιγότερες αναφορές (9), ώστε όλες οι δράσεις, οι συμπράξεις και οι συνεργασίες να αποδίδουν τα μέγιστα οφέλη για τους μαθητές. Επίσης, οι αναφορές σε ευρωπαϊκά προγράμματα ήταν πολύ λίγες, αν και υπάρχουν αρκετά ΚΠΕ που συμμετέχουν ή συντονίζουν ευρωπαϊκά προγράμματα, με βάση την έρευνά μας στις ιστοσελίδες των κέντρων.

«Συμβουλευτήκαμε καθηγητές Μετεωρολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κάναμε και κάποιο σεμινάριο επιμόρφωσης και για εμάς και για τους συμμετέχοντες, και έτσι κάναμε κάτι ξεχωριστό. Θεωρούμε ότι κάποιο πρόγραμμα ευρωπαϊκό ή μη, που υλοποιούμε σαν παιδαγωγική ομάδα. Θα πρέπει να περνάει από κάποια επιστημονική ομάδα, οποιαδήποτε ή του Υπουργείου ή του Πανεπιστημίου και να μας λέει ότι αυτό που κάνετε θα αποδώσει στους μαθητές. Μια επιμόρφωση πάνω σε αυτό, το οποίο εμείς το επιδιώκουμε, πριν ξεκινήσουμε κάποιο πρόγραμμα» (Σ4).

«Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus για επιμόρφωση και ανταλλαγή ιδεών, αυτό για τη δική μας ξεχωριστή επιμόρφωση και επαφή με τρόπους και πρακτικές άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων, άλλων χωρών» (Σ5).

Α3. Στάδια έναρξης της καινοτομίας. Στη συνέχεια και στην τρίτη ενότητα του πίνακά μας, αναφέρονται τα στάδια έναρξης μιας καινοτομίας, τα οποία θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι πρέπει να ακολουθηθούν. Πιο συγκεκριμένα κατεγράφησαν εννιά (9) στάδια (Fullan, 1986 & 2001· Hargreaves, 2003· Schönfeld, 1992), και είναι:

- Η αναγνώριση κάποιου θέματος που θα πρέπει να διορθωθεί.
- Να υπάρξουν νέες ιδέες από τα ίδια τα μέλη του ΚΠΕ, σχετικά με την επίλυση του.
- Να υιοθετηθεί η ιδέα που θα προκύψει από όλα τα μέλη της κοινότητας μάθησης εντός της παιδαγωγικής ομάδας του ΚΠΕ.
- Να υπάρξει σαφής στοχοθέτηση της νέας καινοτόμου ιδέας.
- Να υπάρχει ο σωστός σχεδιασμός για την υλοποίηση.
- Να γίνει κατανομή ρόλων σε όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στο project.
- Να υπάρξει πιλοτική εφαρμογή του νέου προγράμματος.
- Να γίνει αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής εφαρμογής.
- Τέλος, να υπάρξει ανασχεδιασμός της νέας καινοτόμου δράσης, βάση των συμπερασμάτων που θα προκύψουν από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής εφαρμογής (Διάγρ. 14).



Διάγραμμα 14. Κατανομή των αναφορών των συμμετεχόντων, σχετικά με τα στάδια που θα πρέπει να ακολουθηθούν κατά την έναρξη μιας καινοτόμου δράσης.

Αξίζει να αναφερθεί ότι με μεγαλύτερη συχνότητα (12 αναφορές και πάνω) αναφέρθηκαν στη σύλληψη νέας ιδέας από τα ίδια τα μέλη του ΚΠΕ, στην υιοθέτησή της από όλα τα μέλη, στην ύπαρξη σωστού σχεδιασμού, στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και στον ανασχεδιασμό της με βάση την αξιολόγηση που προκύπτει

είτε από την πιλοτική εφαρμογή είτε από τον τελικό απολογισμό που γίνεται όταν αποδελτιώνονται τα φύλλα αξιολόγησης στο τέλος του έτους. Με μικρότερη όμως συχνότητα (6-8 αναφορές) αναφέρθηκαν στην αναγνώριση του προβλήματος, που αποτελεί το αρχικό στάδιο έναρξης της καινοτομίας, στη σαφήνεια των στόχων, στην κατανομή ρόλων και στην πιλοτική εφαρμογή. Η έμφαση στη σύλληψη της νέας ιδέας από τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας και στην υιοθέτησή της από όλα τα μέλη, δείχνει τη σημασία που έχει για αυτούς η συνοχή της ομάδας και η στήριξη της νέας ιδέας ακόμα κι αν δεν αποτελεί καθολική επιλογή των μελών της. Επίσης η μικρότερη συχνότητα αναφορών στην αναγνώριση του προβλήματος, και της δοκιμαστικής εφαρμογής, πιθανώς θα σχετίζεται με το γεγονός ότι αποτελεί προϋπόθεση η ύπαρξη προβλήματος σε κάποιο πρόγραμμα, αφού συζητούν τρόπους σχεδιασμού ή ανασχεδιασμού ενός προγράμματος.

«Η νέα ιδέα, ο νέος τρόπος σχεδιασμού της, η νέα μεθοδολογία στα διάφορα στάδιά της... ένα πρόγραμμα για να στηθεί χρειάζεται μια ιδέα αρχικά, μια ιδέα ελκυστική, διαφορετική, και μετά διερευνώνται οι τρόποι σχεδιασμού, ώστε να εμπεριέχουν την έμπνευση των μελών της ομάδας και τη συνεργατική δημιουργικότητά τους, ώστε η ιδέα να πάρει σάρκα και οστά και να μπορέσει με ιδιαίτερο, ξεχωριστό τρόπο να πραγματοποιήσει τον επιδιωκόμενο στόχο. Γίνεται κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων. Προηγείται η σαφής στοχοθέτηση για να ξέρουμε προς τα πού βαδίζουμε, τι θέλουμε να πετύχουμε και αναπροσαρμόζουμε αν κάτι δεν φέρει την αλλαγή. Βασικά ένα πρόγραμμα για να είναι καινοτόμο θα πρέπει να είναι διαφορετικό από τα άλλα που υπάρχουν, να είναι προϊόν προαιρετικής δημιουργίας για να αποδώσει, να εμπεριέχει όραμα, δημοκρατική συμμετοχική διαδικασία σε όλες τις φάσεις ανάπτυξής του, να μπορεί ευέλικτα να αναπροσαρμόζεται..., έπεται η πιλοτική εφαρμογή και βέβαια αναπροσαρμογή εάν και εφόσον χρειαστεί» (Σ11).

«Κάθε μέρα υπάρχει meeting και briefing. Τουλάχιστον κάθε μέρα γίνεται, αν δεν γίνει τη μια μέρα θα γίνει την επόμενη, θα γίνει συνάντηση, θα μαζευτούμε σε ένα τραπέζι, θα οριοθετήσουμε τα

πράγματα, θα μοιράσουμε δουλειές, για να μπορέσουν να γίνουν όλες. Ξέρεις ότι υπάρχει πίεση χρόνου, και από κει και πέρα όταν θα υλοποιηθούν αυτοί θα γίνεται briefing να μελετήσουμε τα αποτελέσματα συνέχεια, και από κει και πέρα να δούμε που διορθωνόμαστε» (Σ2).

Σχετικά με την ανάγκη **πilotικής εφαρμογής** των προγραμμάτων, ώστε να υπάρξει αξιολόγηση και ανασχεδιασμός, εάν και εφόσον χρειαστεί, αναφέρθηκαν λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (6 αναφορές).

«Αλλάζουμε με βάση την αξιολόγηση των πιλοτικών προγραμμάτων από τους μαθητές... Συναντήσαμε αρκετές δυσκολίες, γιατί έπρεπε κάποιος να βρούνε χρόνο να ασχοληθούν με τη θεωρητική προσέγγιση, να διαβάσουν, να ρωτήσουν, να συμβουλευτούν και το επόμενο ήταν στο να το στήσουμε σαν σύνολο. Να βρούμε τα βιωματικά εργαστήρια και όλα αυτά, και μετά να επικυρωθεί από ανθρώπους που ήταν αρμόδιοι πάνω σε αυτό επιστημονικά, αρμόδιοι... από καθηγητές πανεπιστημίου και οποιονδήποτε αφορούσε το θέμα. Το πώς θα στηθεί ένα πρόγραμμα, η κατανομή αρμοδιοτήτων, ποιος θα ψάξει το θεωρητικό, ποιος κάνει το πεδίο κλπ.» (Σ4).

«Τα προγράμματα που σχεδιάζουμε αρχικά τα κάναμε πιλοτικά και είδαμε στην πράξη τα αρνητικά και θετικά στοιχεία... Κάθε μέλος καταθέτει τις απόψεις του, γίνεται αξιολόγηση στο πλαίσιο πάντα ομαδοσυνεργατικού κλίματος ακολουθεί πιλοτική εφαρμογή των δράσεων και οριστική απόφαση με σύμφωνη τη γνώμη όλων των μελών της παιδαγωγικής ομάδας» (Σ6).

Επιπροσθέτως, αναφέρθηκε και η ενίσχυση της έναρξης μιας καινοτομίας με έμφαση στον συνδυασμό της συνοχής της ομάδας, της επιστημονικής στήριξης, της πιλοτικής εφαρμογής και επιπλέον της αξιολόγησής της και από κριτές-φίλους.

«Η καλή μας ομάδα, η επιστημονική στήριξη, όπως σας έχω ήδη πει, και η πιλοτική εφαρμογή, με κριτές φίλους που μας λεν την άποψή τους, συζητάμε τα συν και τα πλην με αυτούς αλλά και μεταξύ μας και βέβαια η αξιολόγηση εσωτερική και εξωτερική» (Σ11).

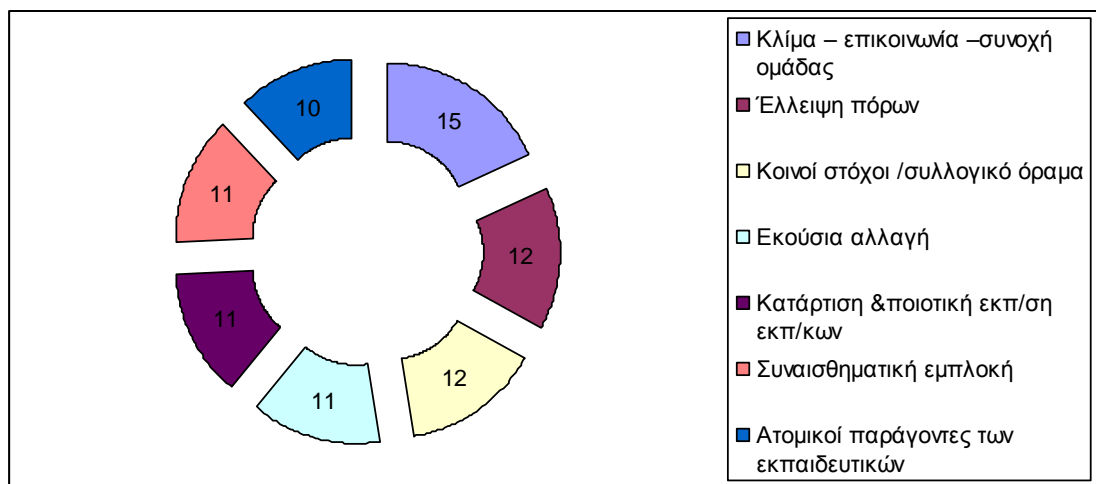
Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η αντίστοιχη διαδικασία που αναφέρεται στα στάδια έναρξης μιας καινοτομίας, σχετίζεται και με τον τρόπο συνεργασίας εντός των παιδαγωγικών ομάδων που λειτουργούν, όπως προαναφέρθηκε, ως κοινότητες μάθησης.

«Αφού καταλήξουμε ως προς τον σκελετό ενός προγράμματος, ο καθένας αναλαμβάνει το μέρος που μπορεί να χειριστεί καλύτερα (παρουσίαση, εργαστήρια, δραστηριότητες πεδίου), το παρουσιάζει στην ομάδα, ακολουθεί συζήτηση και τροποποιήσεις αν κριθούν απαραίτητες και καταλήγουμε στην τελική διαμόρφωση, που φέρει την υπογραφή όλων»(Σ8).

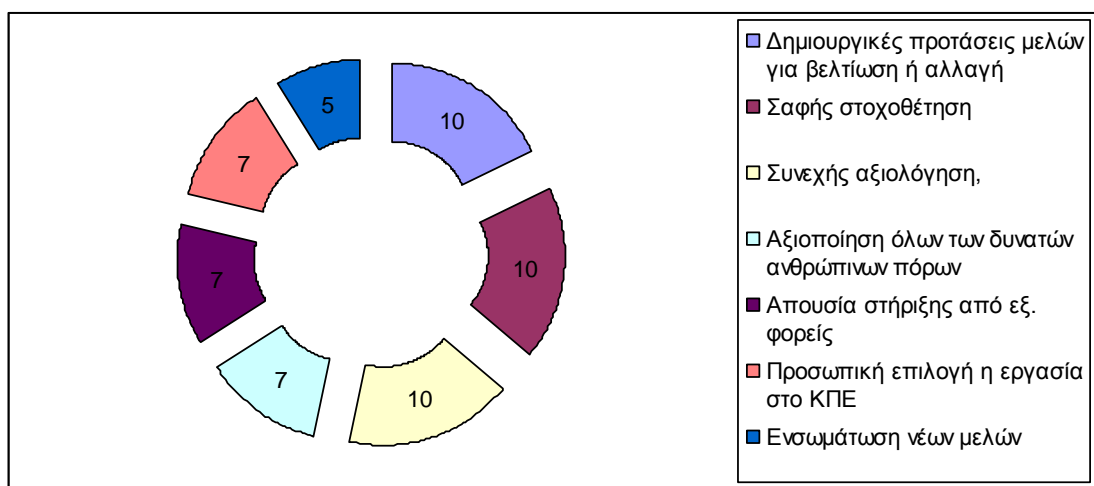
B. Παράγοντες που Επηρεάζουν τον Σχεδιασμό και την Εφαρμογή Καινοτόμων Δράσεων και Προγραμμάτων

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και τον δεύτερο θεματικό άξονα, το οποίο σχετιζόταν με τους παράγοντες που επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα ΚΠΕ, προέκυψαν επίσης πολύ σημαντικά αποτελέσματα.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των υπεύθυνων λειτουργίας των ΚΠΕ, προέκυψε ότι οι παράγοντες που έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα στον σχεδιασμό και την εφαρμογή καινοτόμων περιβαλλοντικών προγραμμάτων είναι δέκα τέσσερεις (14). Όπως φαίνεται και στα διαγράμματα που ακολουθούν (Διάγρ. 15-16), όλοι οι παράγοντες δεν θεωρήθηκαν εξίσου σημαντικοί.



Διάγραμμα 15. Κατανομή των αναφορών των συμμετεχόντων, σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν (ενισχύουν ή αποτρέπουν) τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός καινοτόμου περιβαλλοντικού προγράμματος στα ΚΠΕ (1/2).



Διάγραμμα 16. Κατανομή των αναφορών των συμμετεχόντων, σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν (ενισχύουν ή αποτρέπουν) τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός καινοτόμου περιβαλλοντικού προγράμματος στα ΚΠΕ (2/2).

Αναλυτικότερα, ήταν καθολική η αποδοχή (15 αναφορές) ότι ο **βαθμός συνοχής** των εκπαιδευτικών ενός ΚΠΕ είναι μια από τις βασικές προϋποθέσεις, καθώς και το **κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας** που υπάρχει μεταξύ τους.

«Καταρχάς, σημαντικό είναι για εμένα η ομάδα να είναι δεμένη. Από εκεί και πέρα αν υπάρχει αδυναμία συνεργασίας, τότε υπάρχουν προβλήματα. Τότε αρχίζουν όλα τα προβλήματα που μπορούν να

κατεβούν μέχρι το πιο χαμηλό πράγμα. Και εκεί θα υπάρξει πρόβλημα» (Σ2).

«Η άριστη συνεργασία και η αλληλοϋποστήριξη της παιδαγωγικής ομάδας του κέντρου, σε συνδυασμό με την ανυπαρξία αναλυτικού προγράμματος οδηγεί σε δραστηριότητες που αποτελούν ιδιοκτησία μας, για την οποία είμαστε περήφανοι και με χαρά τις υλοποιούμε» (Σ1).

«Θεωρώ τη συνεργασία των μελών απαραίτητη και σημαντική, άλλωστε η ιδέα ως ιδέα είναι πάρα πολύ ωραία, αλλά δεν μπορεί να είναι αξιοποιήσιμη, εφαρμόσιμη και εκμεταλλεύσιμη μόνο από έναν, γιατί στο ΚΠΕ είμαστε ομάδα. Και όχι μεμονωμένα άτομα» (Σ3).

Ιδιαίτερο όμως ενδιαφέρον παρουσίασε και η συνέντευξη με τον υπεύθυνο ΚΠΕ (Σ7), σύμφωνα με τον οποίο τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζει είναι η απουσία της συνοχής της ομάδας, την οποία θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχούς έκβασης των καινοτομιών που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται.

«Η έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος η απουσία ομαδοσυνεργατικού κλίματος, η αδιαφορία μελών της ομάδας, καμιά ταύτιση απόψεων, χωρίς διάθεση για δημιουργίες, δημιουργούν τεράστια προβλήματα».

Ως σημαντικοί παράγοντες αναφέρθηκαν, επίσης, (με 10-12 αναφορές) **η έλλειψη πόρων** που επιδρά στον σχεδιασμό και στα μέσα που χρησιμοποιούνται στα καινοτόμα προγράμματα (12 αναφορές). Εξίσου σημαντική φάνηκε να είναι η διάθεση για **εκούσια αλλαγή** από τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας, ο βαθμός της **συναισθηματικής εμπλοκής**, που παρουσιάζει ο κάθε εκπαιδευτικός στη λειτουργία των ΚΠΕ και την υλοποίηση των προγραμμάτων, με 11 αναφορές αντιστοίχως, **τα ατομικά χαρακτηριστικά** που έχει κάθε μέλος του ΚΠΕ (10 αναφορές), καθώς και το αν είναι αποτέλεσμα **προσωπικής επιλογής η απόσπαση** στα ΚΠΕ (7 αναφορές).

«Κάποιες δυσκολίες που συναντάμε έχουν σχέση με την ελλιπή χρηματοδότηση, που μας στερεί τη δυνατότητα εμπλουτισμού των δραστηριοτήτων μας με τεχνολογικά εργαλεία, αλλά και αυτό το αντιμετωπίζουμε» (Σ1).

«Η χρηματοδοτική επάρκεια δίνει τη δυνατότητα επέκτασης στις επιμορφωτικές δράσεις και κατά συνέπεια οδηγεί στην ανάγκη εκπόνησης όλο και περισσότερων προγραμμάτων ή αναβάθμισης των ήδη υπαρχόντων» (Σ8).

Σχετικά με τη σημαντικότητα της **εκούσιας αλλαγής** σε συνδυασμό με τη δύναμη της **συναισθηματικής εμπλοκής**, αναφέρθηκε:

«Γιατί αν η ομάδα δεν συμμετέχει εκουσίως σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης ενός προγράμματος και δεν την εμπνέει το όποιο πρόγραμμα επιβληθεί από μένα, δεν πρόκειται να εφαρμοστεί και να λειτουργήσει. Είναι σημαντικό, να αισθάνεται τη χαρά της δημιουργίας, της επιτυχίας, της ικανοποίησης, της αποδοτικότητας κάθε μέλος της ομάδας και να γνωρίζει και να έχει συμβάλει στη δημιουργία και τη στοχοθέτηση. Όλοι πρέπει να θέλουν, να χαίρονται, να έχουν χώρο, λόγο, πρωτοβουλία, άποψη, η διαφωνία επίσης οδηγεί σε πνευματική διέγερση, ενεργοποίηση και αίσθηση προσφοράς, αποδοχής, επιτυχίας...» (Σ11).

Η σημασία της **συναισθηματικής εμπλοκής** και της **προσωπικής επιλογής** η εργασία στα ΚΠΕ, τονίστηκαν από τους περισσότερους ερωτηθέντες.

«Η άριστη συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη της παιδαγωγικής ομάδας του Κέντρου σε συνδυασμό με την ανυπαρξία αναλυτικού προγράμματος οδηγεί σε δραστηριότητες που αποτελούν «ιδιοκτησία μας» για την οποία είμαστε υπερήφανοι και με χαρά τις υλοποιούμε. Ο δε ενθουσιασμός που εκδηλώνουν οι μαθητές προφανώς μας κάνει να

χαιρόμαστε που δουλεύουμε μαζί τους και μας ενθαρρύνει για ανάπτυξη νέων επίσης πρωτότυπων δραστηριοτήτων» (Σ1).

«Γιατί αν δεν είναι ευαισθητοποιημένος κάποιος στα θέματα που άπτονται του περιβάλλοντος, αν δεν ενδιαφέρεται πραγματικά γιαυτό, αν δεν αποτελεί προσωπική επιλογή με κίνητρο το ενδιαφέρον του για το αντικείμενο, δεν πρόκειται να εργαστεί με αγάπη, χαρά, σοβαρότητα, επιστημονικότητα και δεν θα περάσει τα μηνύματα στον εκπαιδευτικό και μαθητικό πληθυσμό» (Σ11).

Επίσης, έγινε σημαντική αναφορά στον παράγοντα της **κατάρτισης** και της δυνατότητας των εκπαιδευτικών να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση (11 αναφορές), στη μαθητική κοινότητα, αλλά και στον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών με **δημιουργικές προτάσεις** για τη βελτίωση ή την αλλαγή ορισμένων δράσεων μέσα στο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (10 αναφορές).

«Αυτό που απαιτείται από τον εκπαιδευτικό, είναι όρεξη, μεράκι, γνώσεις φυσικά, προηγούμενη εμπειρία αλλά και πρόθεση δημιουργικής φαντασίας, πρόθεση να σπάσει τα διδακτικά δεσμά του που είχε μέχρι τώρα και να προχωρήσει» (Σ3).

«Καταρχάς, όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδιαφέρονται για αυτό το πράγμα. Να είναι πρόθυμοι, να μπορούν να αλληλοκαλύψουν συναδέλφους, και το πιο σημαντικό είναι ότι οι συνάδελφοι της παιδαγωγικής ομάδας μηδενός εξαιρουμένου, του υπεύθυνου, όλων, πρέπει να έχουν γνώση όλων των αντικειμένων» (Σ2).

«Γνώσεις. Εδώ δεν έχουμε μια τάξη ενός λυκείου που... ξέρουμε πως γίνεται το μάθημα, θα πάρουμε τον κατάλογο θα αρχίσουμε να εξετάζουμε και θα προσθέτουμε και θα αφαιρούμε ανάλογα. Άρα λοιπόν πρέπει να γνωρίζει παιδαγωγική. Γι' αυτό λέω ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι αυξημένων προσόντων, να γνωρίζουν παιδαγωγική» (Σ2).

«Ένα από τα προβλήματα είναι η έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που έρχονται στα ΚΠΕ» (Σ1).

Επιπλέον, σχετικά με την απόδοση ενός προγράμματος, έγινε αναφορά από τους συμμετέχοντες, στο αν υπάρχει **σαφής στοχοθέτηση** του προγράμματος κατά τον σχεδιασμό του (10 αναφορές), αλλά και **συνεχής αξιολόγηση** σε όλη την πορεία της εφαρμογής του, ώστε να είναι δυνατή η στοιχειοθέτηση οποιοδήποτε αλλαγών (10 αναφορές), σε συνδυασμό με την ύπαρξη δημιουργικών ιδεών από τα μέλη της ομάδας των κέντρων.

«Αρχικά συζητιέται η πρόταση κάποιου από εμάς, μετά ακολουθεί η στοχοθεσία, που θα μας κατευθύνει και θα μας καθοδηγεί σε όλα τα στάδια, από τον σχεδιασμό έως την υλοποίηση των δράσεων, η διαλογή και ο χωρισμός σε ενότητες, η κατανομή αρμοδιοτήτων, ανάλογα με το τι θέλει και μπορεί ο καθένας να κάνει με τον καλύτερο τρόπο» (Σ11).

«...Προσπαθώντας να βρίσκουμε τρόπο να κάνουμε το καλύτερο δυνατό μέσα από λογική ιεράρχηση αναγκών και ιεράρχηση των στόχων μας» (Σ8).

«Κάθε μέρα εν είδει αξιολόγησης συζητάμε για τις δυσκολίες και τα προβλήματα που συναντήσαμε στην εφαρμογή των προγραμμάτων μας. Στις συζητήσεις αποφεύγουμε να ασκούμε κριτική ενθαρρύνοντας την έκφραση νέων προτάσεων και κτίζουμε εποικοδομητικά (πχ με καταιγιισμό ιδεών) πάνω στις προτάσεις που κατατίθενται» (Σ1).

Πληροφορίες για προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν στην εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και συγκεκριμένα για γραφειοκρατικά και οικονομικά θέματα κατεγράφησαν επίσης, από τους συμμετέχοντες.

«...τα προβλήματα είναι τα γραφειοκρατικά... η έγκριση μεταφοράς με πούλμαν των μαθητών, ας πούμε είχαμε πρόγραμμα που βάζαμε λεωφορείο και περνούσαμε από πολλά σχολεία και παίρναμε μαθητές ...γνωρίζονταν, αντάλλασαν ιδέες και πρακτικές και υλοποιούσαμε προγράμματα τα οποία οι μαθητές τα ξαναεκτελούσαν στα σχολεία τους, αυτό δεν γίνεται πια γιατί απαγορεύεται η μετακίνησή τους με λεωφορεία, δεν εγκρίνει η διεύθυνση κάτι τέτοιο... Οι θεσμικοί περιορισμοί για μετακινήσεις και η χρηματοδότηση κυρίως δημιουργούν προβλήματα. Για καιρικές συνθήκες ή ότι άλλο μπορεί να προκύψει, βρίσκουμε πάντα λύση. Λειτουργούμε με ευελιξία και διορατικότητα» (Σ11).

Κλείνοντας, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι υπεύθυνοι λειτουργίας των ΚΠΕ, έκαναν ιδιαίτερη μνεία στον παράγοντα του εκπαιδευτικού προσωπικού εντός αλλά και εκτός ΚΠΕ. Θεώρησαν ότι είναι σημαντικό να υπάρχει η **απαραίτητη αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων ανθρώπινων πόρων** του ΚΠΕ (7 αναφορές), να υπάρχει **ενσωμάτωση νέων μελών**, όταν αποσπώνται νέοι εκπαιδευτικοί για την κάλυψη κενών στην παιδαγωγική ομάδα (5 αναφορές), ενώ αναφέρθηκε και η σπουδαιότητα της συνεργασίας και **στήριξης** που πρέπει να έχει το ΚΠΕ από εξωτερικούς φορείς (8 αναφορές), όπως είναι οι Δήμοι και τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της περιοχής λειτουργίας του.

Αναλυτικότερα και σχετικά με την **ενσωμάτωση των νέων μελών, την απουσία στήριξης** από εξωτερικούς φορείς καθώς και την **έλλειψη πόρων**, αναφέρθηκε:

«Και ναι, κάποια από αυτά έχουν τους ίδιους τίτλους, πίσω από αυτά κρύβεται όλη η εμπειρία των προηγούμενων χρόνων συν η εμπειρία που κομίζουν οι νέοι συνάδελφοι στο κέντρο, γιατί τα προγράμματα μας και το κέντρο, θεωρούμε ότι πρέπει να είναι ένα πεδίο που θα λειτουργούν δημιουργικά οι ομάδες του. Άρα κάθε εκπαιδευτικός που έρχεται στο κέντρο φέρνει στο βαλιτσάκι του ένα πολύ μεγάλο μέρος της προσωπικής του εμπειρίας και φροντίζουμε να το αξιοποιούμε, το

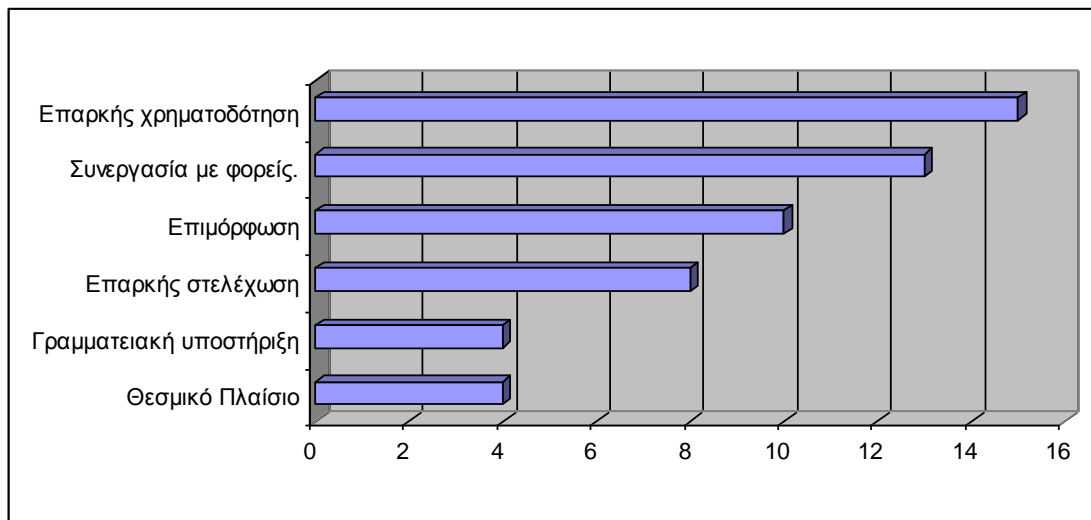
αξιοποιούμε έκτος των άλλων και στην επικαιροποίηση των προγραμμάτων» (Σ10).

«Βασικό μας πρόβλημα είναι η αδυναμία συνεργασίας ή η ανεπιτυχής συνεργασία με τοπικούς φορείς» (Σ1).

«...Είναι σημαντικό να υπάρχει πολύπλευρη στήριξη γιατί χωρίς αυτή υποβαθμίζεται η προσφορά μας, χάνει τη διαφορετικότητά της η εκπαίδευση στο ΚΠΕ από την τυπική εκπαίδευση» (Σ9).

Γ. Το Είδος της Βοήθειας που Χρειάζονται οι Εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ

Αναφορικά με τον τρίτο θεματικό άξονα της παρούσας ερευνητικής εργασίας, ο οποίος αφορά στη βοήθεια που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ και τους τρόπους υποστήριξης που προτείνουν για το έργο τους, προέκυψε ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις ανέφεραν έξι (6) παράγοντες αλλά εστίασαν σε τρεις, την επαρκή χρηματοδότηση, τη συνεργασία με φορείς και την επιμόρφωση (Διάγρ. 17).



Διάγραμμα 17. Κατανομή των αναφορών των συμμετεχόντων, σχετικά με τα είδη βοήθειας που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ και τρόποι υποστήριξης που προτείνουν για το έργο τους.

Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι όλοι οι υπεύθυνοι λειτουργίας των ΚΠΕ, αναφέρθηκαν στην ανάγκη **επαρκούς χρηματοδότησης** (15 αναφορές), αλλά και της **συνεργασίας με τοπικούς φορείς**, όπως

είναι οι Δήμοι, τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και διάφοροι τοπικοί παράγοντες (13 αναφορές).

«Υπάρχει ανάγκη χρηματοδότησης για την κάλυψη των εξόδων μας και την αγορά εξοπλισμού» (Σ3).

«Η στήριξη που πρέπει να έχουμε, είναι από τους δήμους που βρίσκεται το κάθε ΚΠΕ. Όταν ο δήμος είναι υπεύθυνος για τις κτιριακές εγκαταστάσεις, υλικοτεχνικές υποδομές, και δεν σου τις προσφέρει, τότε υπάρχει πρόβλημα» (Σ2).

«...θα πρέπει να υπάρχει υποστήριξη από υπηρεσιακούς παράγοντες, σχολικούς συμβούλους, προϊσταμένους, καθηγητές παιδαγωγικής σε πανεπιστήμια ή σε σχολές συγγενείς με το δικό μας αντικείμενο, αλλά και γενικότερα με την εκπαίδευση, από τους φίλους συναδέλφους των άλλων ΚΠΕ αυτών που ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από Πανεπιστημιακούς οι οποίοι έρχονται συχνά σε σεμινάρια και ημερίδες των ΚΠΕ από επιστημονικούς συνεργάτες που έχουμε στα ΚΠΕ» (Σ3).

«Συνεργασία, σύμπραξη και επιχορήγηση ακόμα, από τοπικούς φορείς, ιδιώτες παραδείγματος χάριν, μωλωνάδες, συλλόγους, για παράδειγμα το Λαογραφικό Μουσείο Φοινικίου, υπηρεσίες όπως το Τμήμα Αλιείας της Περιφερειακής Ενότητας Θεσπρωτίας, ο Οργανισμός Λιμένας Ηγουμενίτσας, ο Φορέας Καλαμά και Αχέροντα και άλλα» (Σ7).

Ακόμα μια ανάγκη των ΚΠΕ, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες της έρευνας, ήταν να υπάρχει συνεχής δυνατότητα για **επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** (10 αναφορές), που απαρτίζουν την παιδαγωγική του ομάδα.

«... η συνεχής επιμόρφωση σε επίπεδο σεμιναρίων, συνεδρίων, ημερίδων από αρμόδιους φορείς της εκπαίδευσης είναι πάντοτε ζητούμενο για μας, γιατί όλοι πρέπει να ανανεωνόμαστε, να

προσεγγίζουμε φίλους που έχουν ανάλογες ή άλλες καινοτόμες δράσεις και να παίρνουμε πληροφοριακό υλικό σε επίπεδο ανταλλαγής και επίπεδο εμπλουτισμού των δεξιοτήτων μας, υπό αυτήν τη συνθήκη, νομίζω ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμο» (Σ3).

Εκτός όμως από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ως βασική ανάγκη των ΚΠΕ αναφέρθηκε από 8 συμμετέχοντες και **η επαρκής στελέχωσή τους**, τόσο σε αριθμό ατόμων όσο και σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, **η γραμματειακή υποστήριξη** (4 αναφορές) και η ανάγκη **ύπαρξης θεσμικού πλαισίου** (4 αναφορές), το οποίο θα καθορίζει τη λειτουργία και την οργάνωση των ΚΠΕ. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες υπεύθυνους λειτουργίας των κέντρων, η σημασία της αλλαγής των σχετικών με τα ΚΠΕ υπουργικών αποφάσεων θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν:

«Εκπαιδευτικούς, ώστε να πληρωθεί η ομάδα, είμαστε 4 σε τόσο μεγάλο δήμο, γραμματειακή υποστήριξη που θα ασχολείται με τη γραφειοκρατία και τα οικονομικά και βέβαια χρηματοδότηση για ανανέωση ηλεκτρονικών υπολογιστών και γενικότερα υλικών και υποδομών που χρήζουν ανανέωσης» (Σ11).

«...αν υπάρχει καλή διάθεση υπάρχουν και πολλές ειδικότητες, ώστε να μπορέσουν να πλαισιώσουν το ΚΠΕ, να καλύπτει ο ένας τη γνώση του άλλου, τότε από κει και πέρα θα μπορεί να υλοποιεί καινοτόμες δράσεις» (Σ2).

«Η γραμματειακή υποστήριξη είναι απαραίτητη και κάποιο κομμάτι από τη γραφειοκρατία να πέφτει στον τελικό δικαιούχο και να μην πέφτει στους ώμους μας, ας πούμε η διενέργεια διαγωνισμών να γίνεται κεντρικά, να μην έχουμε τέτοια κομμάτια που θέλουν εξειδικευμένες γνώσεις, χρόνο και ευθύνη» (Σ10).

«Από το Υπουργείο θα έπρεπε να υπάρχει... βούληση ως προς τον σχεδιασμό του χρηματοδοτικού προγράμματος για το έργο των ΚΠΕ.

Κεντρικά δρομολογημένες επιμορφώσεις, συνεργασίες επιμορφωτικού τύπου και με πανεπιστήμια, με παιδαγωγικά τμήματα, πιο οργανωμένα, να εξασφαλιστεί μια πιο άμεση επικοινωνία των ΚΠΕ με παιδαγωγικά τμήματα. Άλλωστε πιστεύω ότι τα ΚΠΕ είναι τα πρότυπα σχολεία, τα δημοκρατικά, τα αειφορικά σχολεία και θεωρώ ότι θα έπρεπε να ενδιαφέρει τις παιδαγωγικές σχολές να έχουν ανοιχτή συνεργασία ακόμα και μέσα από τον θεσμό των πειραματικών σχολείων. Θα έπρεπε τα ΚΠΕ να έχουν τη θέση πειραματικών σχολείων για τα πανεπιστήμια, με ότι σημαίνει αυτό, και έρευνα και να παρακολουθούν οι φοιτητές και να δοκιμάζουν πράγματα που θέλουν» (Σ10).

«Πρέπει να υπάρξει θεσμικό πλαίσιο για τα ΚΠΕ και σε επίπεδο νομού να ενταχθούν στις σχολικές επιτροπές όπως οι σχολικές μονάδες» (Σ6).

Γενικότερα, οι Υπεύθυνοι λειτουργίας των ΚΠΕ αναφέρθηκαν σχεδόν όλοι στους ίδιους «τύπους» βοήθειας και στήριξης που θα ήθελαν να έχουν και μάλιστα όλοι αναφέρθηκαν στη βοήθεια από το αρμόδιο Υπουργείο. Κυρίως η επαρκής χρηματοδότηση και η συνεργασία με τους φορείς (Δήμο κλπ) απασχόλησε τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι οποίοι αναφέρθηκαν σε προσωπικές πρωτοβουλίες και προσπάθειες διεκδίκησης των αιτημάτων τους, με στόχο τη συνέχιση εισαγωγής καινοτόμων προγραμμάτων που προωθούν το όραμα της αειφορίας για κοινωνική δικαιοσύνη και αρμονία με τη φύση.

Συζήτηση

Η παρούσα ερευνητική διπλωματική εργασία είχε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των υπευθύνων των ΚΠΕ και των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά, σχετικά με τον τρόπο που νοσηματοδοτούν την καινοτομία στο πλαίσιο των ΚΠΕ, τους τρόπους που αξιοποιούν για να την εφαρμόσουν, τις δυσκολίες που συναντούν στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των καινοτομιών, καθώς και τις προτάσεις τους, σχετικά με το είδος της βοήθειας και τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν, ώστε να εισαγάγουν και να υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα.

Δεδομένου, ότι η παρούσα αποτελεί μια ποιοτική έρευνα, πρέπει να αναφερθεί ότι επιλέχθηκε ένας, κατά την άποψή μας, αντιπροσωπευτικός αριθμός Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της χώρας, ο οποίος παρουσιάζει αφενός μεγάλη γεωγραφική κατανομή και αφετέρου θα μπορούσε να μας προσδώσει στοιχεία για την τοπικότητα. Επίσης, η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης, για τη συλλογή των δεδομένων, έγινε αποκλειστικά με τον εκάστοτε υπεύθυνο λειτουργίας του ΚΠΕ. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε, διότι θεωρήθηκε ότι οι άνθρωποι αυτοί, από τη θέση που κατέχουν, γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τις ανάγκες και τα προβλήματα των ΚΠΕ, αλλά και το πώς πρέπει να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται τα περιβαλλοντικά προγράμματα εκπαίδευσης, πώς λειτουργεί καλύτερα η ομάδα και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν με οποιονδήποτε τρόπο, θετικά ή αρνητικά, την εισαγωγή καινοτομιών στον χώρο αυτόν.

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων των συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν, συμπεραίνουμε ότι οι υπεύθυνοι λειτουργίας των ΚΠΕ, φαίνεται να νοσηματοδοτούν την καινοτομία σε αντιστοιχία με τα χαρακτηριστικά που έχουν αναφερθεί σε θεωρητικές μελέτες, δίνοντας έμφαση κυρίως στα χαρακτηριστικά συνειδητή, συνεργατική, συστηματική και με στόχο τη βελτίωση διαδικασία (15, 14 και 13 αναφορές αντιστοίχως), αλλά και στα χαρακτηριστικά της ως μια σκόπιμη και ευέλικτη διαδικασία που ξεκινάει από τα ίδια τα μέλη του ΚΠΕ (10 αναφορές). Επίσης αναφέρονται και στο καινοτόμο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης που βασίζεται στην τοπικότητα (11 αναφορές) και λιγότερο στην αλλαγή αρχών και αντιλήψεων αλλά και στην ιδέα που δεν έχει εφαρμοστεί σε άλλον οργανισμό με τον ίδιο ακριβώς τρόπο (4 και 5 αναφορές,

αντίστοιχα). Ίσως θα μπορούσε αυτή η μικρή αναφορά σε αλλαγή αρχών και αντιλήψεων να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν αυτονόητο αυτό το χαρακτηριστικό, αφού οι αρχές και οι αντιλήψεις που διέπουν τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας είναι διαφορετικές από αυτές των εκπαιδευτικών που ακολουθούν την παραδοσιακή διδασκαλία και αφού συνειδητά επέλεξαν τον χώρο αυτόν για εργασία με όραμα τον διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των μαθητών και με στόχο να αλλάξουν οι αρχές και οι αντιλήψεις όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές που επισκέπτονται τα ΚΠΕ αλλά και η τοπική κοινωνία.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι πλειοψηφικά οι συμμετέχοντες θεωρούν την καινοτομία συνειδητή, σκόπιμη και συνεργατική ενέργεια, ορίζουν την καινοτομία ως μία νέα ή βελτιωμένη ιδέα ή πρακτική, μια σκόπιμη και προσχεδιασμένη διαδικασία αλλαγής με στόχο τη βελτίωση. Τη χαρακτηρίζουν ως μια συστηματική προσπάθεια ανανέωσης, με στόχο τη βελτίωση (Ιορδανίδης, 2006· Μπελαδάκης, 2007· Ρεκλείτης & Τριβέλλας, 2000) και ευέλικτη προσπάθεια που βασίζεται στη συνεργατικότητα (Fullan, 1988, 1991, 2001· Hargreaves, 2004· Hargreaves & Evans, 1997· House, 1979· Μαυροσκούφης, 2002· Σιακοβέλη, 2011· Vandenberghe, 1988· Χατζηπαναγιώτου, 2013), για να καταφέρει να επιτυγχάνει τον στόχο της, που είναι η αποτελεσματικότητα και η καλύτερευση της ποιότητας της γνώσης που προσφέρεται. Οι ερευνητές κυρίως αναφέρονται στην προαιρετική καινοτομία, η οποία είναι από τη φύση της προαιρετική στα ΚΠΕ, τα οποία δεν ακολουθούν κάποιο προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και έχουν την ελευθερία ανάπτυξης και εφαρμογής καινοτομιών σχεδόν σε όλα τα επίπεδα, οπότε αποτελεί μια συνειδητή και εκούσια επιλογή η εισαγωγή καινοτομιών στα ΚΠΕ (Χατζηπαναγιώτου, 2013).

Σχετικά με τους τύπους της καινοτομίας που αναφέρθηκαν συχνότερα και αναφορικά με την καινοτομία ως προς τον πειραματισμό και μετασχηματισμό των προγραμμάτων (Ellison, 2009), η πλειοψηφία των υπευθύνων ΚΠΕ (με αναφορές πάνω από 10) αναφέρεται στο καινοτόμο περιεχόμενο των προγραμμάτων και συγκεκριμένα στην τοπικότητα που χαρακτηρίζει το περιεχόμενό τους, αφού είναι προσαρμοσμένο στις τοπικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες. Ωστόσο, αν και η διαθεματικότητα αλλά και η διεπιστημονικότητα ενυπάρχει στα προγράμματα που βασίζονται στον τόπο, έχουμε μικρό αριθμό σχετικών αναφορών. Αυτό ίσως να ερμηνεύεται από το γεγονός ότι τα προγράμματα που υλοποιούνται με βάση τον τόπο εκ των πραγμάτων είναι και διεπιστημονικά και διαθεματικά, αφού αναδεικνύουν

διάφορες πτυχές του θέματος και υπαισέρχονται εξηγήσεις από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (Παπαδημητρίου, 2012).

Αναφορικά με τις καινοτόμους παιδαγωγικές πρακτικές και μεθόδους, αυτή η οποία κυριαρχεί στις απαντήσεις όλων είναι η βιωματικότητα, η οποία εξακολουθεί να είναι καινοτόμο χαρακτηριστικό (Ματσαγγούρας, 2012) όπως και η διερευνητική μάθηση που εφαρμόζεται στα ΚΠΕ και αποτελεί ένα σύγχρονο ζητούμενο σε όλες τις επιστήμες, αλλά δεν αναφέρεται το ίδιο συχνά από τους υπεύθυνους των ΚΠΕ. Για τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η εισαγωγή και εφαρμογή αυτών των μεθόδων προσέγγισης της μάθησης, αποτελεί καινοτομία, η οποία στηρίζεται στις παιδαγωγικές αρχές της Διερευνητικής Προσέγγισης της Μάθησης, της Διεπιστημονικής Συνεργασίας των εκπαιδευτικών, της Διαφοροποίησης του Περιεχομένου, της Διαδικασίας, του Πλαισίου της Μάθησης και της Ομαδικής Συνεργασίας των μαθητών. Οι παιδαγωγικές αυτές αρχές, δημιουργούν μια διαφορετική εκπαιδευτική κουλτούρα που αναπτύσσουν την πρωτοβουλία, την επιλογή, τον πειραματισμό, την ατομική και ομαδική ευθύνη (Ματσαγγούρας, 2011).

Όλα αυτά αναφέρονται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα αλλά όχι με την ίδια συχνότητα. Συγκεκριμένα, οι 14 από τους 15 συμμετέχοντες αναφέρουν τη βιωματικότητα, οι έξι (6) αναφέρουν τη διερευνητική και μαθητοκεντρική προσέγγιση, ενώ λιγότεροι αναφέρονται στην ομαδοσυνεργατική και διεπιστημονική προσέγγιση (3 και 4 αναφορές αντίστοιχα). Η έμφαση στη βιωματικότητα σχετίζεται με το γεγονός ότι αυτή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι όλων των προγραμμάτων και δράσεων που εφαρμόζονται στα ΚΠΕ, όπου το κάθε πρόγραμμα αποτελείται από το θεωρητικό μέρος που παρουσιάζεται διαθεματικά και διεπιστημονικά (με αναφορές στην ιστορία, στη χημεία, στη φυσική, στη βιολογία κλπ), το βιωματικό μέρος με μετάβαση στο πεδίο και το τρίτο μέρος που σχετίζεται με την αξιολόγηση του προγράμματος από τους μαθητές και την ανατροφοδότηση των περιβαλλοντικών ομάδων. Επομένως, είναι κατανοητή η αναφορά της πλειοψηφίας στη βιωματικότητα των δράσεων, οι οποίες γίνονται πάντα ομαδικά και διερευνητικά. Πιθανώς να σημειώθηκαν οι λιγοστές αναφορές στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση ακριβώς επειδή είναι γνωστό ότι στα Κέντρα έρχονται περιβαλλοντικές ομάδες που συμμετέχουν πάντα ομαδοσυνεργατικά.

Αναφορικά με τα καινοτόμα μέσα που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς των ΚΠΕ, μεγάλος αριθμός Υπευθύνων αναφέρεται στη χρήση των

Νέων Τεχνολογιών (12 αναφορές) και λιγότερο σε άλλα μέσα, όπως το θέατρο και οι τέχνες, ίσως επειδή αυτά απαιτούν μια πιο εξειδικευμένη γνώση και ιδιαίτερο ταλέντο.

Φαίνεται, πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα κατανοούν πως οι νέες τεχνολογίες είναι κομμάτι της καθημερινότητας των μαθητών και γι' αυτό θεωρούν πως πρέπει να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες, ώστε τα προγράμματά τους να είναι καινοτόμα, ελκυστικά, σύγχρονα και αποτελεσματικά. Ακόμα, θεωρούν, ότι μέσω αυτών βελτιώνουν το έργο τους, συνδέουν τη σχολική τάξη με το πεδίο εργασίας, την κοινωνία, το σπίτι, ενθαρρύνουν σε συμμετοχικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, σε διερευνητική μάθηση, σε επίλυση προβλημάτων, διευκολύνουν συνεργασίες και δημιουργίες, στοιχεία που αναφέρονται από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Συμπερασματικά, υποστηρίζουν ότι οι νέες τεχνολογίες ωθούν σε ανάπτυξη νέας επαγγελματικής γνώσης και βελτίωσης του έργου τους, με την υιοθέτηση νέων τρόπων εργασίας και συνεργασίας μεταξύ τους. Θεωρούν απαραίτητη την εισαγωγή νέου εξοπλισμού και την εισαγωγή, χρήση και αναβάθμιση των ήδη υπαρχόντων τεχνολογικών εργαλείων (Hargreaves, 2003· Robbins, 1993, οπ. αναφ. στο Ιορδανίδης, 2006). Αντιλαμβάνονται πως η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτελεί καινοτομία όταν αυτές χρησιμοποιούνται για να οργανωθούν νέες μαθησιακές καταστάσεις, οι οποίες υποστηρίζουν ανοιχτές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενισχύουν τη μάθηση (Bocconi, Kamylyis & Punie, 2012· Sharples et al., 2015).

Ωστόσο, η καινοτομία στην οποία αναφέρονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα, επεκτείνεται και σε άλλα πεδία και όχι μόνο σε πρακτικές και μέσα, αλλά και στην εισαγωγή και εφαρμογή νέων μεθόδων ανάπτυξης του προσωπικού των ΚΠΕ, στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών με στόχο και πάλι την καλύτερευση και τη μεταβολή της συμπεριφοράς τους (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Η πλειοψηφία των υπευθύνων των ΚΠΕ αναφέρεται στα χαρακτηριστικά των κοινοτήτων μάθησης (ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, καταμερισμό εργασιών, αλληλοϋποστήριξη, διεπιστημονική συνεργασία), μιας καινοτόμου υπόθεσης των τελευταίων ετών (DuFour, 2004). Κυρίως όμως αναφέρονται στην αλληλοϋποστήριξη των μελών των παιδαγωγικών ομάδων των ΚΠΕ (15 αναφορές). Είναι μια τακτική που ακολουθείται ευρέως στα ΚΠΕ, αφού οι εκπαιδευτικοί - μέλη της παιδαγωγικής ομάδας συνεργατικά στοχεύουν στη βελτίωση των προγραμμάτων τους, των δυνατοτήτων τους και των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν. Τονίζεται σε

πολύ μεγάλο βαθμό (με πάνω από 10 αναφορές) η σημασία του αναστοχαστικού διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών, της συνεργασίας, του κοινού οράματος, της επικοινωνίας, της αποδοχής, του αλληλοσεβασμού και λιγότερο των δημιουργικών πλεονεκτημάτων της ενσωμάτωσης του νέου εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική ομάδα. (Coburn & Russell 2008· Darling-Hammond & Richardson, 2009· DuFour, 2004· Hopkins et al., 2014· Kruse et al., 1995· NCTE, 2010· Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006).

Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτομιών επικρατεί η άποψη, όλων των υπευθύνων, πως το κλίμα, η επικοινωνία και η συνοχή της ομάδας, αποτελούν παράγοντες που ενδυναμώνουν και ενισχύουν την εισαγωγή καινοτομιών και ακολουθεί η πλειοψηφική αναφορά (12 αναφορές) στην ύπαρξη κοινού στόχου και συλλογικού οράματος (Πασιαρδής, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2013).

Με πάνω από δέκα αναφορές υπογραμμίζεται η δύναμη της συναισθηματικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών που σχεδιάζουν και υλοποιούν ένα καινοτόμο πρόγραμμα (Fullan, 2001· Hargreaves, 2004), γιατί όταν εμπλέκεσαι συναισθηματικά, μοχθείς για τα θετικά αποτελέσματα, η σημασία της εκούσιας αλλαγής (Fullan, 1988· Hargreaves, 1982· Ιορδανίδης, 2006· Μπελαδάκης, 2007· Χατζηπαναγιώτου, 2013) και η σωστή κατάρτιση και ποιοτική εκπαίδευση των μελών των ΚΠΕ.

Από τα στοιχεία αυτά, τα οποία αναφέρονται σχεδόν από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως παράγοντες που ενισχύουν την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων, φαίνεται η σημασία που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στην καθοριστική δύναμη της συνοχής και αλληλοϋποστήριξης της παιδαγωγικής ομάδας, για να μπορεί να ξεπερνά κάθε ανασταλτικό παράγοντα και να οδηγείται στην αποτελεσματική έκβαση μιας καινοτόμου ιδέας (Fullan, 2001· Hargreaves, 1982· Ιορδανίδης, 2006· Μπελαδάκης, 2007· Χατζηπαναγιώτου, 2013).

Παράλληλα, οι Υπεύθυνοι των ΚΠΕ, με μεγάλη συχνότητα αναφέρονται στη σημασία της σαφήνειας των στόχων που διέπουν ένα καινοτόμο πρόγραμμα, ώστε να είναι σε θέση, σε κάθε σημείο του σχεδιασμού και της εφαρμογής του, να το υποστηρίξουν και να αξιολογούν τον βαθμό επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί, για να είναι σε θέση να το αναπροσαρμόζουν, ώστε να μην ξεφεύγουν από το προσδοκώμενο, από το ζητούμενο (Κορωναίου, 2001· Παπακωνσταντίνου, 2008· Χατζηπαναγιώτου, 2013).

Παρομοίως και με μεγάλο αριθμό αναφορών, τονίζεται η σημασία ύπαρξης δημιουργικών προτάσεων από τα ίδια τα μέλη του ΚΠΕ (Fullan, 1991, οπ. αναφ. στο Σπυροπούλου και συν., 2007· Hargreaves & Evans, 1997· Loo, 2003), η σημαντικότητα της συνεχούς αξιολόγησης των δράσεων και του εντοπισμού των σημείων που χρειάζονται βελτίωση και αναπροσαρμογή (Schönfeld, 1992· Fullan & Miles, 1992) γεγονός που συνδέεται με την αναφορά στη σαφή στοχοθέτηση, αφού η σαφής στοχοθέτηση αλλά και η γνώση των στόχων από όλα τα μέλη του ΚΠΕ βοηθά στη σωστή και συνεχή αξιολόγηση των δράσεων.

Ταυτόχρονα, υπογραμμίζεται από τους περισσότερους συμμετέχοντες η επίδραση των ατομικών παραγόντων των εκπαιδευτικών – μελών των ΚΠΕ, η προσωπικότητα, οι αξίες και οι ικανότητες που διαθέτουν, έτσι ώστε ο καθένας να νοιώθει αποδεκτός, ξεχωριστός και αξιοσέβαστος εντός της ομάδας, για να μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα (Day et al., 2007). Είναι κατανοητό πως οι απόψεις των υπευθύνων εστιάζουν στη δύναμη της παιδαγωγικής ομάδας των ΚΠΕ, με όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, αφού τα λίγα μέλη της πρέπει με κάθε δυνατό τρόπο να ενώνουν τις δυνάμεις τους και να αντιπαρέχονται τις δυσκολίες που παρουσιάζονται, με στόχο τη συλλογική δημιουργία καινοτόμων προγραμμάτων.

Αντιθέτως, μόνο ένα μικρό μέρος (1/3) των συμμετεχόντων αναφέρεται στην ενσωμάτωση των νέων μελών, που σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2013) αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχούς εφαρμογής της καινοτομίας. Ίσως αυτό να σχετίζεται με την πολυετή προϋπηρεσία της πλειοψηφίας των μελών στα ΚΠΕ και την απουσία στελέχωσης με νέα μέλη τα τελευταία χρόνια.

Είναι αξιοσημείωτη, η έμφαση που δίνεται, από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα, στον παράγοντα της ελλιπούς χρηματοδότησης (Everard & Morris, 1999), που δυσχεραίνει την προσπάθεια εισαγωγής νέων καινοτόμων προγραμμάτων. Η ελλιπής χρηματοδότηση αναφέρεται καθολικά και ως είδος στήριξης και βοήθειας που χρειάζονται τα ΚΠΕ, ώστε να συνεχίσουν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν ελκυστικά και καινοτόμα προγράμματα, αλλά ακόμα και να αναπροσαρμόζουν τα ήδη υπάρχοντα με βάση τα σύγχρονα δεδομένα.

Αξιοσημείωτη είναι και η σύγκλιση των απόψεων του μεγαλύτερου μέρους των συμμετεχόντων στην έρευνα για τη δυνατότητα ύπαρξης καινοτομίας, όταν υπάρχει καταμερισμός αρμοδιοτήτων και δίκαιη κατανομή εργασίας στα μέλη της ομάδας, συνεργατικό και φιλικό πνεύμα και διάθεση επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ των

εμπλεκομένων. Ακόμα, όταν δίνεται η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης των μελών, όταν υπάρχει διαρκής ανατροφοδότηση και στήριξη σε περίπτωση «λαθών» (Fullan,1991).

Ομοίως, η αναφορά στον τρόπο σχεδιασμού και υλοποίησης ενός καινοτόμου προγράμματος συνάδει με τα στάδια εισαγωγής μιας καινοτόμου ιδέας που περιγράφονται από τον Fullan, όπου παρατηρείται μεγάλος αριθμός αναφορών (12 και πλέον) στη σύλληψη της νέας ιδέας από τα ίδια τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας των ΚΠΕ, η οποία πρέπει να γίνει αποδεκτή από τα μέλη του οργανισμού και να υιοθετηθεί από όλους η διάθεση για βελτιωτική αλλαγή, συμμετοχικά και συνεργατικά στα στάδια δόμησης και σχεδιασμού, αξιολόγησης και πιθανής αναπροσαρμογής της (Fullan, 1988).

Εν τούτοις, μόνο οι έξι (6) από τους συμμετέχοντες υπεύθυνους ΚΠΕ αναφέρονται στο στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής και στο πρώτο στάδιο έναρξης της καινοτομίας, στην αναγνώριση ύπαρξης κάποιου προβλήματος που πρέπει να βελτιωθεί. Αυτό, έρχεται εν μέρει σε αντίθεση με τον μεγάλο αριθμό αναφορών για τη σημασία που δίνεται στην αξιολόγηση της πορείας της νέας ιδέας και στον ανασχηματισμό της, αφού για να αξιολογηθεί θα πρέπει πρώτα να δοκιμασθεί πιλοτικά. Βέβαια, από τις αναφορές των συμμετεχόντων προκύπτει, πως κάποιοι εφαρμόζουν πρώτα πιλοτικά ένα νέο πρόγραμμα και μετά το εντάσσουν στα σταθερά προγράμματα που υλοποιούνται στα Κέντρα, ενώ κάποιοι άλλοι αξιολογούν τα προγράμματα στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, με συνεδριάσεις αναστοχασμού και αποδελτιώσεις των φύλλων αξιολόγησης, που συμπληρώνουν όλοι οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί, μαθητές, εισηγητές) μετά από την επίσκεψη και εμπειρία τους στα ΚΠΕ.

Συνοψίζοντας, με βάση τα ερευνητικά μας ερωτήματα, και ξεκινώντας από το πρώτο ερώτημα που αφορά στον τρόπο νοηματοδότησης της καινοτομίας, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, συμπεραίνουμε πως οι υπεύθυνοι λειτουργίας εστιάζουν στο γεγονός ότι μια δράση θα μπορεί να χαρακτηριστεί καινοτόμος, όταν γίνεται συνειδητά από τους συμμετέχοντες στη μαθησιακή κοινότητα του ΚΠΕ.

Επίσης, φαίνεται να γνωρίζουν τις οδηγίες που έχουν δοθεί από το αρμόδιο Υπουργείο και προσπαθούν να λειτουργήσουν τα ΚΠΕ, μέσα από μια συστηματική εργασία, βασισμένη στη συνεργασία των εκπαιδευτικών-μελών της παιδαγωγικής τους ομάδας.

Επίσης, φαίνεται να γνωρίζουν πως για να μπορούν να χαρακτηρίσουν τα προγράμματά τους καινοτόμα, θα πρέπει να παρουσιάζουν μια συνεχή βελτίωση, η οποία να γίνεται αντιληπτή και από τις τοπικές κοινωνίες. Ακόμα, φαίνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ότι θεωρούν βασικό χαρακτηριστικό τη στήριξη και εισαγωγή της καινοτομίας σε μια από κάτω προς τα πάνω (bottom up) διαδικασία, σε συνδυασμό μάλιστα με τη συνεργατικότητα. Μια καινοτομία είναι λειτουργική και επιτυχημένη, όταν δεν επιβάλλεται, αλλά ξεκινά από κάτω, μέσα από τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας, τα οποία αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σχεδιασμού και εφαρμογής καινοτομιών (Hargreaves, 2003· Ιορδανίδης, 2006· Χατζηπαναγιώτου, 2013).

Επομένως, από τα δεδομένα μας προκύπτει, πως για να υπάρχει μια καινοτόμος δράση, ουσιαστικά θα πρέπει να υπάρξει μια ομάδα ανθρώπων που θα μπορεί να τη στηρίξει, να βοηθήσει στον σχεδιασμό και τελικά να την υλοποιήσει. Αυτή η ιδέα όμως, σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων για να είναι καινοτόμος θα πρέπει να βάζει στόχους βελτίωσης και να μπορεί να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις, τις ανάγκες και τις δυνατότητες τόσο του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όσο και της τοπικής κοινωνίας στην οποία απευθύνεται.

Εστιάζοντας στο τι ορίζουν ως καινοτομία σε εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό επίπεδο οι συμμετέχοντες, προκύπτει πως υπάρχει μια εκτενής αναφορά σε στοιχεία που χαρακτηρίζουν μια δράση καινοτόμο από τον σχεδιασμό της ως την υλοποίησή της. Οι υπεύθυνοι λειτουργίας των ΚΠΕ, φαίνεται να γνωρίζουν καλά ποιος είναι ο σκοπός λειτουργίας των ΚΠΕ και έχουν ξεκάθαρο στόχο να υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα και δράσεις που θα βοηθούν τους μαθητές να ευαισθητοποιούνται για τα σύγχρονα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα και να σκέφτονται αιεφορικά, στηριζόμενοι σε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, πιο προσιτούς και ελκυστικούς στους μαθητές.

Για να επιτύχουν τους παραπάνω στόχους, στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες αναφέρονται στο πως θα καταφέρνουν να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, δίνοντας τους διαφορετικά ερεθίσματα από αυτά που μπορούν να λαμβάνουν από τη βασική τους εκπαίδευση στο σχολείο και την τάξη. Για τον λόγο αυτόν, αναφέρονται στην τοπικότητα που πρέπει να έχει ένα καινοτόμο πρόγραμμα, δίνοντας πληροφορίες στους μαθητές για τα προβλήματα και το περιβάλλον της περιοχής τους και δευτερευόντως στο ευρύ περιβάλλον τους (Παπαδημητρίου, 2012).

Θα λέγαμε ότι οι συμμετέχοντες με τις αναφορές τους σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας αλλά και στα μέσα που χρησιμοποιούν, όπως ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω, συμβαδίζουν με το θεωρητικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο που ορίζει τη λειτουργία των ΚΠΕ, το οποίο αναφέρεται στην καινοτόμο βιωματική παιδαγωγική. Επομένως, δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαίο το γεγονός ότι στα περισσότερα προγράμματα που ανέφεραν οι υπεύθυνοι υλοποίησης, σχολιάζουν την ανάγκη για άμεση επαφή του μαθητή με το θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επίσης γίνεται μεγαλύτερη αναφορά στη μαθητοκεντρική πορεία των προγραμμάτων, στην υπό όρους διερεύνηση αυτού που ο μαθητής διδάσκεται, ξεφεύγοντας από τη χαρακτηριστική εκπαίδευση εντός σχολικής τάξης.

Επιπλέον η άποψη των εκπαιδευτικών, ότι ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα είναι καινοτόμο, όταν υλοποιείται με τη βοήθεια μέσω των όπως είναι οι Νέες τεχνολογίες, το θέατρο και οι τέχνες γενικότερα, εξηγείται από το γεγονός ότι τα τεχνολογικά ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές σήμερα, απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να τα εντάξουν και στην εκπαιδευτική, μορφωτική καθημερινότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η αναφορά χρήσης drone στη συλλογή δεδομένων και παρουσίασή τους μέσω του διαδικτύου. Γίνεται σαφές πως πριν μια πενταετία, η αναφορά του εν λόγω εργαλείου, θα ήταν αδιανόητη, ωστόσο η τάση της σημερινής κοινωνίας για τη χρήση νέων τεχνολογιών δείχνει τον δρόμο και στην εκπαίδευση. Κάποια πιο «παραδοσιακά» εργαλεία όπως το θέατρο, επίσης μπορούν να χαρακτηριστούν ως καινοτομία, αφού δεν εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια του σχολικού μαθήματος, ωστόσο δεδομένου ότι απαιτούν μια κάποια εξειδίκευση, ίσως και να είναι ο λόγος που αναφέρθηκαν σχετικά λιγότερο.

Εκτός, όμως από τις καινοτομίες που φαίνεται να εφαρμόζονται προς όφελος των μαθητών φαίνεται πως έγινε σημαντική αναφορά και στην καινοτομία που αναφέρεται στην κοινότητα μάθησης. Οι υπεύθυνοι λειτουργίας των ΚΠΕ, αναφέρονται σε χαρακτηριστικά που διέπουν τον τρόπο εργασίας τους και δεν εντοπίζονται στη σχολική καθημερινότητα. Ουσιαστικά, υπάρχει έντονη αναφορά στις συνεδριάσεις αναστοχασμού, που γίνονται όσο το δυνατόν πιο συχνά και ίσως επιτακτικά, για την αρμονική λειτουργία του ΚΠΕ, ως μοχλού καινοτομίας και επαγγελματικής εξέλιξης.

Σε αντιστοιχία με το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, οι συμμετέχοντες εστιάζουν στην ανάγκη συνεχούς συνεργασίας των μελών ενός

Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ώστε να είναι εφικτή η επίλυση προβλημάτων και η αναδιάρθρωση των προγραμμάτων όπου εντοπίζεται ανάγκη. Ουσιαστικά αναφέρεται ότι στα ΚΠΕ, κάθε δράση αποτελείται από πολλούς και εξίσου σημαντικούς τομείς, οι οποίοι απαιτούν τη μέγιστη δυνατή ομαδική και ατομική προσπάθεια. Άρα, εκτός από τη συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να υπάρχει και καταμερισμός των εργασιών, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο του καθενός και τις εμπειρίες που έχει.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω μπορεί να αναφερθεί ότι τα ΚΠΕ παρουσιάζουν διοικητική και οργανωτική καινοτομία. Με βάση τη θεματολογία πολλών προγραμμάτων που αναφέρθηκαν, γίνεται κατανοητό πως η συνεργασία των ΚΠΕ με άλλους φορείς, οι οποίοι μπορούν να χαρακτηριστούν ως πιο ειδικευμένοι, είναι απαραίτητη. Το ολιγομελές προσωπικό, με τις παρόμοιες ειδικότητες τις περισσότερες φορές, εφόσον επιθυμεί να σχεδιάζει προγράμματα που να ακολουθούν τις τάσεις της εποχής και να καινοτομεί, θα πρέπει να έχει τη σωστή καθοδήγηση, αλλά και να λαμβάνει την απαραίτητη επιμόρφωση.

Σχετικά με το δεύτερο και τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα και συγκεκριμένα με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αλλά και τα είδη της βοήθειας που χρειάζονται οι υπεύθυνοι λειτουργίας των ΚΠΕ, αναφέρονται κυρίως τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της καινοτομίας. Ωστόσο, σε μια δεύτερη πιο βαθιά ανάλυση διαπιστώνεται, ότι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζονται και από την οικονομική κατάσταση των ΚΠΕ, των φορέων που υποστηρίζουν τα ΚΠΕ, αλλά και της χώρας γενικότερα.

Έχουν υπάρξει αρκετές έρευνες σχετικά με την επίδραση που έχει η οικονομική κρίση που πλήττει την χώρα μας, στη δημόσια εκπαίδευση.

Είναι γεγονός ότι η έντονη οικονομική κρίση που βιώνει η χώρα μας τα τελευταία χρόνια, εκτός από τις δημοσιονομικού τύπου διαστάσεις της, επέφερε γενικότερες αλλαγές στην ελληνική κοινωνία. Δε θα ήταν υπερβολή να ισχυριστεί κανείς πως δεν υπάρχει πλευρά της κοινωνικής ζωής που δεν επηρεάστηκε. Όπως ήταν αναμενόμενο, μεταξύ όλων των άλλων, και η ελληνική εκπαίδευση δέχτηκε επιδράσεις ποικιλότητας και σε βάθος από την εν λόγω κρίση σε όλες τις εκφάνσεις της (χρηματοδότηση, θεσμοί, διάρθρωση, εκπαιδευτικές πρακτικές και στάσεις, δημόσιος και ιδιωτικός της χαρακτήρας κλπ.) (Σκλάβος, 2015).

Επιπλέον η οικονομική κρίση, που έχει επηρεάσει κυρίως τη μέση ελληνική οικογένεια της οποίας τα παιδιά αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στη δημόσια εκπαίδευση και στα δημόσια σχολεία, έχει δημιουργήσει ένα πλήθος προβλημάτων και παρενεργειών στους μαθητές, αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αυτά μεταφέρονται από το σπίτι στο σχολείο, όπου και παρατηρούνται πρωτόγνωρα οδυνηρές καταστάσεις (ΟΛΜΕ, 2016).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί η πρόσφατη έρευνα (2009-2014) που διενεργήθηκε σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δημοτικά και νηπιαγωγεία, τριών γεωγραφικών περιοχών για τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η οικονομική κρίση επηρεάζει το οικογενειακό υπόβαθρο των γονιών των παιδιών με επιπτώσεις στη συμπεριφορά και τη σχολική επίδοση των μαθητών, τις κοινωνικές τους σχέσεις αφού δημιουργούνται κοινωνικές ανισότητες, καθώς επίσης και τη σχέση των γονιών με τους δασκάλους σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Επίσης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι επηρεάζονται και οι εκπαιδευτικοί από την οικονομική κρίση σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο. Ωστόσο υπάρχουν αναφορές για ανάληψη πρωτοβουλιών από τους δασκάλους για προσαρμογή του εκπαιδευτικού τους έργου με το υπόβαθρο των μαθητών. Λειτουργήσε δηλαδή σε ορισμένες περιπτώσεις δημιουργικά με συνεχείς προσπάθειες βελτίωσης της ποιότητας από τη μεριά των εκπαιδευτικών για ποιοτική εκπαίδευση. Επίσης, αναφέρθηκαν, ως επιπτώσεις, εντάσεις και προβλήματα με τους γονείς των μαθητών, που επηρεασμένοι έντονα από την οικονομική κρίση, συμπεριφέρονται επιθετικά λόγω ανεργίας, φτώχειας και μη ικανοποιητικής ανταπόκρισης στις υποχρεώσεις τους για ευημερία και πρόοδο των παιδιών τους (Avgitidou et al., 2017).

Επομένως, τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δεν θα μπορούσαν να αποτελέσουν εξαίρεση στην παραπάνω δεδομένη κατάσταση. Εξάλλου η καθολική άποψη των συμμετεχόντων είναι ότι το βασικό πρόβλημα που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι η ελλιπής χρηματοδότηση, αλλά και η όχι και τόσο αρμονική συνεργασία με τους τοπικούς φορείς. Ουσιαστικά, η έλλειψη χρημάτων είναι αναμενόμενο να εμποδίζει τα ΚΠΕ να εφαρμόζουν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, αφού αφενός δεν θα μπορούν να καλύψουν τα λειτουργικά τους έξοδα, πόσο μάλλον να προμηθευτούν τα απαραίτητα καινοτόμα μέσα (drones, υπολογιστές, σκηνικά κλπ). Αφετέρου, οι φορείς, όπως οι Δήμοι και τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

(ΑΕΙ-ΑΤΕΙ), δεν έχουν και αυτοί με τη σειρά τους την οικονομική δυνατότητα να στηρίζουν καινοτόμες δράσεις, μέσω της παροχής υλικών και τεχνογνωσίας – επιμόρφωσης αντίστοιχα.

Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί η έλλειψη επαρκούς στελέχωσης και η ανάγκη γραμματειακής υποστήριξης. Σύμφωνα με στοιχεία της ΟΛΜΕ, το 60% των μονίμων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατανέμεται μεταξύ 4 βασικών ειδικοτήτων (Φιλολόγοι, Μαθηματικοί, Καθηγητές Φυσικών Επιστημών και Ξένων Γλωσσών). Επίσης, την βετία 2010-2016 είχαμε περίπου 19000 παραιτήσεις εκπαιδευτικών από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΟΛΜΕ, 2016).

Επιπλέον, η μέση τιμή της ηλικίας όλων των μονίμων εκπαιδευτικών είναι τα 49 έτη. Η αντίστοιχη τιμή όλων των υπηρετούντων (και των αναπληρωτών) είναι τα 48 έτη. Η εκτενής αναφορά σε αυτά τα στοιχεία γίνεται επειδή από τα στοιχεία αυτά φαίνεται ότι η οικονομική κρίση και οι πολιτικές λιτότητας έχουν επιβαρύνει συνολικά το δημόσιο σχολείο και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα. Η έλλειψη διορισμών τα τελευταία χρόνια, οι αποχωρήσεις πολλών εκπαιδευτικών, η αύξηση των ελαστικών μορφών εργασίας αποτελούν κάποιες μόνο πτυχές του προβλήματος που επιβαρύνουν σημαντικά τα εργασιακά δικαιώματα των εκπαιδευτικών, αλλά και την προσωπικότητα και την καθημερινή διάθεσή τους (ΟΛΜΕ, 2016).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, ότι τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας θα πρέπει να θεωρούνται αναμενόμενα. Ο λόγος είναι, ότι για να μπορεί να υπάρξει σωστός σχεδιασμός και εφαρμογή ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν οι διαθέσιμοι οικονομικοί και ανθρώπινοι πόροι, θα πρέπει τα λίγα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας των δομών αυτών, να επωμιστούν ένα βαρύ φορτίο σε επαγγελματικό επίπεδο, πέρα από αυτό που έχουν ήδη επωμιστεί σε προσωπικό επίπεδο.

Επομένως, μπορεί να γίνει κατανοητό για ποιον λόγο θεωρείται από όλους τους συμμετέχοντες απαραίτητη η ύπαρξη του καλού κλίματος συνεργασίας, συνοχής και επικοινωνίας της ομάδας. Θα πρέπει, οι ολιγομελείς παιδαγωγικές ομάδες που λειτουργούν τα ΚΠΕ, να έχουν τη διάθεση και την αγάπη προς το έργο τους και την εκπαίδευση, ώστε να ξεπερνούν τις δυσκολίες που αναφέρονται. Μόνο τότε, θα υπάρχει ενεργός συμμετοχή στην κατάθεση δημιουργικών και πρωτότυπων ιδεών, στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση νέων καινοτόμων προγραμμάτων, στον αναστοχασμό και την αξιολόγηση των δράσεων και των πρακτικών, διάθεση για

συνεχή αναζήτηση και επιμόρφωση σε περιβαλλοντικά, παιδαγωγικά και τεχνολογικά γεγονότα της εποχής.

Η παρούσα εργασία έρχεται να καλύψει το σχετικό με την καινοτομία κενό, που υπάρχει στην ειδική περίπτωση των ΚΠΕ, σε σχέση με την επίδραση της οικονομικής κρίσης. Μπορεί να αποτελέσει την αρχή για περαιτέρω διερεύνηση της λειτουργίας και των αναγκών των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ώστε να μπορεί να συνεχιστεί η αξιολογη λειτουργία τους και η παραγωγή νέων καινοτόμων ιδεών και προγραμμάτων, που μπορούν να διατηρήσουν σε υψηλά επίπεδα την ελληνική εκπαίδευση.

Τέλος, λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων στην έρευνα δεν θα μπορούσαμε να προβούμε σε γενίκευση των αποτελεσμάτων μας.

Ωστόσο, μια επόμενη έρευνα θα μπορούσε να επιλέξει την άμεση παρατήρηση του τρόπου λειτουργίας των ΚΠΕ και συγκεκριμένα της διαδικασίας σχεδιασμού και εισαγωγής καινοτομιών σε συνδυασμό με την καταγραφή των σχετικών απόψεών τους. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να συσχετιστούν οι πεποιθήσεις των υπευθύνων λειτουργίας των ΚΠΕ για την καινοτομία και οι πρακτικές τους.

Κλείνοντας, θα λέγαμε ότι οι απόψεις των υπευθύνων των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, σε πολύ μεγάλο βαθμό ταυτίζονται με τις απόψεις των ερευνητών και απαντούν στα ερωτήματα που είχαμε θέσει με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων, σχετικά με την υπόθεση ότι τα ΚΠΕ αποτελούν φορείς εισαγωγής και εφαρμογής καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αθανασάκης, Α. (2000). *Οικοπεριβαλλοντική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Αντωνίου, Θ. (2012). *Συμβολή της άτυπης και της προαιρετικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων στο πλαίσιο της βιώσιμης ανάπτυξης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), (1999). *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλης Τριανταφυλλίδης.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (1998). Η προβληματική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο Μ. Μοδινός, και Η. Ευθυμίου (Επιμ.), *Οικολογία και Επιστήμες του Περιβάλλοντος* (σσ. 217-232). Αθήνα: Διεπιστημονικό Ινστιτούτο Περιβαλλοντικών Ερευνών (ΔΙΠΕ).
- Γεωργόπουλος, Α. (2000). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπροστά στον 21^ο αιώνα. Στο Β. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά διεθνούς Συνεδρίου. Η περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα πλαίσια της Εκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα* (σσ.138-145). Λάρισα.
- Γεωργόπουλος, Α. (2005). (Επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2002β). Διοικητική αποκέντρωση και εφαρμογή της καινοτομίας στη σχολική μονάδα. Στο: Α. Παπός, Α. Τσιπλητάρης, Ν. Πετρούλακης, Κ. Χάρης, Σ. Νικόδημος & Ν. Ζούκης (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος* (σσ. 115-130). Αθήνα: Ατραπός.

- Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 31-73). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Δασκολιά, Μ. (1999). Μια προσέγγιση της αξιολόγησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο του ερμηνευτικού παραδείγματος: Αναζήτηση θεωρητικής βάσης και παρουσίαση εμπειρικής διερεύνησης. Στο *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕΕΚΠΕ)*. Αθήνα, 8-10 Οκτωβρίου 1999. Ανακτήθηκε από: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_1o%20Synedrio%20PEEKPE/PEEKPE.pdf
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος6/deloudi.PDF>
- Δεμερτζής, Ν. (1993). Το πράσινο κίνημα και το πράσινο κόμμα στην Ελλάδα. *Διαβάζω*, 318, 74-80.
- Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) ΙΙ, (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Γενικά Ερευνητικά Δεδομένα και Πρώτες Διαπιστώσεις*. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/304/85.pdf>
- Ζαχαρίου, Α. & Κατσίκης, Α. (2006, Δεκέμβριος). Προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η συμβολή τους στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Στο *2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ και του Πανεπιστήμιο Αιγαίου*. Αθήνα.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στην Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Εκδόσεις: Γρηγόρη.
- Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης. Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης - Κ.Π.Ε. (πρώην Κ.Δ.Β.Μ.Π.Α.). Ανακτήθηκε από: <https://www.inedivim.gr/προγράμματα-δράσεις/κέντρα-περιβαλλοντικής-εκπαίδευσης-κπε-πρώην-κδβμπα>
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, 123-158. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 90-97. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιορδανίδης, Γ. Εισαγωγή Καινοτομιών στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε την Κυριακή, 20 Νοεμβρίου 2016 από: <https://eclass.uowm.gr/courses/NURED324/>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καβούρη, Π. (1999). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών/τριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου τους. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 106, 91-92.
- Καζιάζης, Ι. (2013). Καινοτομία στην εκπαίδευση: εξισώνοντας την παράδοση με την πρόοδο. Στο *Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση και καινοτομία στον 21ο αιώνα: ανοίγοντας ορίζοντες στην αγορά εργασίας*. Αθήνα.
- Κατσακιώρη, Μ. & Φλογαΐτη, Ε. (2008). *Εκπαιδευτικό Υλικό «Περιβάλλον χωρίς σύνορα» (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο)*, Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας - Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων Υγροτόπων. Θεσσαλονίκη.
- Κατσακιώρη, Μ., Βασάλα, Π. & Φλογαΐτη, Ε. (2008). *Εκπαιδευτικό Υλικό «Προστατευόμενες Περιοχές» (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο)*, Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας - Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων Υγροτόπων. Θεσσαλονίκη.
- Κατσίκης, Α. (2000). Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Διαπιστώσεις και διαμορφούμενοι προσανατολισμοί. Στο Β. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά διεθνούς Συνεδρίου. Η περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα πλαίσια της Εκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα* (σσ.138-145). Λάρισα.
- Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Νάουσας. Θεματικά δίκτυα. Ανακτήθηκε από: <http://www.kpenaousas.gr/θεματικά-δίκτυα>
- Κορωνάου, Α. (2001). *Εκπαιδεύοντας εκτός σχολείου. Η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων και των νέων τεχνολογιών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κούσουλας, Γ. (2008). *Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κυριακώδη, Δ. & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(3), 123-151.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Λύκειο*. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/4812503/H_Καινοτομία_των_Ερευνητικών_Εργασιών_στο_Λύκειο?auto=download
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Βιωματικές δράσεις, από τη βιωματική μάθηση στο συνεργατικό μοντέλο βιωματικών δράσεων*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: <https://www.scribd.com/document/175343321/Βιωματικές-δράσεις-από-τη-βιωματική-μάθηση-στο-συνεργατικό-μοντέλο-βιωματικών-δράσεων>
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία : θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. *Νέα Παιδεία*, 103, 16-23.
- Μπαγάκης, Γ. (1999). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, προγράμματα κινητικότητας και κοινοτικό πλαίσιο στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαζίγυ, Κ. (1999). Αλλάζοντας την αντίληψη των μαθητών για το σχολείο μέσα από την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Στο *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα, 8-10 Οκτωβρίου 1999. Ανακτήθηκε από: <http://www.peakmagazine.gr/sites/default/files/conferences/attachments/peekpe1osynedrio.pdf>
- Μπακιρτζής, Κ. (2008). Η χαρά της μάθησης. *Κοινωνία και ψυχική υγεία*, 7, 53-68.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (2^η έκδ). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.
- Μπαρκατσάς, Α. (1998). Αιτίες αποτυχίας καινοτόμων θεσμοθετημένων μεταρρυθμίσεων και προτάσεις για την αξιολόγησή τους. *Τα εκπαιδευτικά*, 47&48, 129-138.

- Μπελαδάκης, Μ. (2007). *Καινοτομίες στην Εκπαίδευση. Έννοια-Εφαρμογή-Διαχείριση –Αξιολόγηση-Εμπειρική ή Προσέγγιση: Η περίπτωση του Ολοήμερου Σχολείου*. Αθήνα. Μετασπουδή.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπότσαρης, Ι. (2006). *Η Νομοθεσία της ΠΕ. Από την ίδρυση του θεσμού ως σήμερα*. Αγρίνιο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Ξωχέλλης, Π. (1998). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις. *Μακεδόν*, 4, 3-20.
- ΟΛΜΕ, (2016). Οι επιπτώσεις των μνημονίων στην Εκπαίδευση, Στατιστικά στοιχεία του πληροφοριακού συστήματος myschool, 11ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/perivalontiki/>
- Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε), (1999). Το Κεφάλαιο 36 της Ημερήσιας Διάταξης 21, *Σειρά: Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 4, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία.
- Παπαδημητρίου, Β. (1994). Περιβαλλοντικά κέντρα και περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 78, 68-72.
- Παπαδημητρίου, Β. (1995). Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 215-229.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο. Μια διαχρονική θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Παπαδημητρίου, Β. (2012). Εκπαίδευση βασισμένη στον «τόπο». *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* 1(46). Ανακτήθηκε από: <http://www.peekremagazine.gr/article/εκπαίδευση-βασισμένη-στον-«τόπο»>
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: Ο ρόλος του διευθυντή. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Ανδρέου, Γ. Ιορδανίδης, Μ. Τσαγκαλίδου, Θ. Κριεμάδης, Γ. Μαυρογιώργος, Γ.

- Παπακωνσταντίνου, Ε. Πετρίδου & Π. Χατζηπαναγιώτου, *Παράλληλα κείμενα. Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* (σ.σ.231-232). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παπαναούμ, Ζ. (2000α). Η βελτίωση του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: Πειραματικά δεδομένα από την ελληνική εκπαίδευση. Στο: Σ. Γεωργίου (Επιμ.), *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρεκλείτης, Π. & Τριβέλλας, Π. (2000). Η διαμόρφωση της καινοτομικής συμπεριφοράς των επιχειρήσεων στην Ελλάδα. Ο ρόλος της ανταγωνιστικής στρατηγικής. *Διοικητική Ενημέρωση*, 18, 108-124.
- Σιακοβέλη, Π. (2011). *Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Αυτοέκδοση. Ανακτήθηκε από: http://blogs.sch.gr/notasiako/files/2011/04/book_3_administration.pdf
- Σκλάβος, Δ. (2015). Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην ελληνική τυπική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10889/8296>
- Σλαυκίδης, Γ. (2011). *Οι απόψεις των υπευθύνων των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την ενσωμάτωση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο έργο τους*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 69-83.
- Τρικαλίτη, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Στο Γεωργόπουλος, Α. (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαλίκη, Β. (2005). Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα; Μια σύντομη περιγραφή και αποτίμηση της λειτουργίας των ΚΠΕ στην Ελλάδα. Στο Γεωργόπουλος, Α. (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, (σ.σ. 635-654). Αθήνα: Gutenberg.

- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Διαδικασίες στελέχωσης και καθήκοντα των Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης(ΚΠΕ). Ανακτήθηκε από: http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2011/diadikasies_kpe_ya_11072_5.pdf
- Φαραγγιτάκης, Γ. (2006). *Περί Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΚΠΕ Αργυρούπολης.
- 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. Στο *5ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ*, 26-28 Νοέμβριος, Ιωάννινα.
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2013). Εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες. Ανακτήθηκε από: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP445/Chatzipanagiotou_E_KPA_22.4.13.pdf
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2015). *Η διαχείριση της καινοτομίας στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Χρυσafiδης, Κ. (2006). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (C.I.D.R.E.E.), (1999). *Across the great Divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης. (Μτφρ. Ν. Ηλιάδης & Α. Γαλανοπούλου). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Δαρδανός.

- Dewey, J. (1938). *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (Μτφρ. Λ. Πολενάκης). Αθήνα: Νέο Σχολείο.
- Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Mason, J. (2004). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Επιμ. Κυριαζή, Ν.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mishler, G. E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας* (Μτφρ. Ν. Ρώντα). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rogers, C. (2006). *Η Γένεση του Προσώπου. Η Ψυχοθεραπεία μέσα από τα μάτια ενός θεραπευτή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Almeida, A. & Vasconcelos, C. (2013). Teachers' perspectives on the human-nature relationship: Implications for environmental education. *Research in Science Education*, 43(1), 299–316.
- Ardoin, N. (2017). The Benefits of Environmental Education for K-12 Students. *North American Association for Environmental Education (NAAEE)*. Ανακτήθηκε από: <https://naaee.org/eepro/research/eeworks/benefits-environmental-education-k-12>
- Avgitidou, S., Kominia, E., Likomitrou, S., Alexiou, V., Androutsou, A., Kakana, D. M., Tsafos, V. & Kousaxidis, K. (2017). Principals' views of the effects of socio-economic crisis on primary education. *Menon: Journal of Educational Research*, 4, 126-142. Ανακτήθηκε από: <http://www.edu.uowm.gr/site/menon>
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, Ill: Free Press.
- Bocconi, S., Kamylyis, P. & Punie, Y. (2012). Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe. *eLearning Papers*, 30.
- Coburn, C., E. & Russell, J., L. (2008). Getting the most out of professional learning communities and coaching: Promoting interactions that support instructional improvement. *Learning policy brief*, 1(3), 1-4.

- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. Thousand Oaks, CA: Sage. Ανακτήθηκε από: <http://www.personal.psu.edu/wxh139/Quality.htm>
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
- Day, C., Whittaker, P. & Johnston, D. (1990). *Managing Primary Schools in the 1990s. A professional development approach*. London: Harper & Row.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire: Open University Press, McGraw Hill.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. Ανακτήθηκε από: <http://www.personal.psu.edu/wxh139/Quality.htm>
- DuFour, R. (2004). Professional Learning Communities: A Bandwagon, an Idea Worth Considering, or Our Best Hope for High Levels of Learning. *Middle School Journal*, 39(1), 4-8.
- Edwards, B. S. (2000). The challenges of implementing innovation. *The Mathematics Teacher*, 93, 777-781.
- Ellison, S. (2009). Hard-wired for innovation? Comparing two policy paths toward innovative schooling. *International Education*, 39(1), 30-48.
- Fullan, M. (1986). The management of change. In: E. Hoyle, & McMahon (Eds), *The management of schools* (79-80). London: Kogan Page.
- Fullan, M. (1988). Research into educational innovation. In: R. Glatter a. o (Eds), *Understanding school management* (195-211). London: Open University Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassall.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *What's Worth Fighting for in Your School*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. & Miles, M. B. (1992). Getting reform right: what works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73, 745-752.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. (4th ed.). London: Routledge Falmer.

- Fullan, M. (2002). The change. *Educational leadership*, 59 (8), 16-20.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gough, A. (1997). Education and environment: Policy, Trends and the problems of Marginalisation. *Australian Education Review*, 39, 23-35.
- Griffin, R.W. (1987). *Management*. (2nd ed.). Boston, Mass: Houghton Mifflin.
- Hargreaves, A. (1982). The rhetoric of school-centred innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 14 (3), 251-266.
- Hargreaves, D. (2003). *Education epidemic: Transforming secondary schools through innovation networks*. London: Demos.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1997). Making sense of change. In: M. Preddy, R. Glatter, R. Levacic (Eds), *Education management strategy, quality and resources*, (pp. 67-78). Buckingham: Open University Press.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (2), 257-281.
- House, E. (1979). Technology versus craft: A ten year perspective on innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 11(1), 1-15.
- Hoyle, E. (1975). The study of school as organization. In: Vincent, H., Royston, M., Colin, M. (Eds), *Management of Organizations and Individuals*. London: The Open University.
- Hsieh, H.F. & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 14(9), 1277-1288.
- Huckle, J. (2001, May). Education for sustainability and ecological citizenship in Europe: A challenge for teacher education in the 21st Century. In *conference at the University of Thrace, Alexandroupolis*. Ανακτήθηκε από: http://john.huckle.org.uk/puplications_downloads.jsp
- Kruse, S. D., Louis, K. S. & Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school -based professional community. In K. S. Louis, S. Kruse & Associates (Eds). *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Leach, C. (1994). Managing whole-school change. In: A. Osler (Ed), *Development education*. New York: Cussell.
- Levenberg, I. & Sfard, A, (1996). When change becomes the name of the game: Mathematics teachers in transition to a new learning environment. In L. Puig & A. Gutierrez (Eds), *Proceedings of the 20th Conference of the international group for the Psycology of Mathematics Education, 3*. Valencia: University of Valencia.
- Loo, R. (2003). Assessing team climate in project teams. *International Journal of Project Management*, 21(7), 511-517.
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8, 1–24.
- Macnamara, J. (2003). Media content analysis: Its uses; benefits and best practice methodology. *Asia Pacific Public Relations Journal*, 6(1), 1-34.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2). Ανακτήθηκε από: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385#gcit>
- Miles, M. (1998). Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey. In: A. Hargreaves et al. (Eds), *International Handbook of Educational Change*, (pp. 37-69). Dortrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Morrison, K. (1998). *Management Theories for Educational Change*. London: Sage Publications.
- National Council of Teachers of English (NCTE), (2010). Teacher Learning Communities. *The Council Chronicle*. November 2010. Ανακτήθηκε από: <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0202-nov2010/CC0202Policy.pdf>
- Rantala, T. & Määttä, K. (2012). Ten theses of the joy of learning at primary schools. *Early Child Development and Care*, 182(1), 87-105.
- Russell, R. D. & Russell, C. J. (1992). An examination of the effects of organizational norms, organizational structure, and environmental uncertainty on entrepreneurial strategy. *Journal of Management*, 18 (4), 639-656.
- Schmidt, W. H. & Prawat, R. S. (2006). Curriculum coherence and national control of education: Issue or non-issue. *Journal of Curriculum Studies*, 38(6), 641–658.

- Schönfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problems solving metacognition and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, New York: Macmillan.
- Sharples, M., Adams, A., Alozie, N., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., McAndrew, P., Means, B., Remold, J., Rienties, B., Roschelle, J., Vogt, K., Whitelock, D. & Yarnall, L. (2015). *Innovating Pedagogy 2015: Open University Innovation Report 4*. Milton Keynes: The Open University.
- Stapp, W. (1969). The concept of environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 1(3), 31-36.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A. J., Wallace, M. & Thomas, S. M. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221 - 258.
- Stoner, J. A. F. & Freeman, R. E. (1992). *Management* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International Editions.
- UNESCO-UNEP, (1986). International Environmental Education Programme. *Procedures for Developing an Environmental Education Curriculum. A Discussion Guide for Unesco Training Seminars on Environmental Education, E.E.S.22*, Unesco.
- United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), (1992). Agenda 21, the United Nations Programme of Action from Rio. New York: UN Department of Public Information. Ανακτήθηκε από: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- United Nations Economic Commission for Europe (UNECE), (2003). Fifth ministerial conference environment for Europe Kiev, Ukraine 21-23 May 2003 ECE/CEP/94/rev.1. Ανακτήθηκε από: http://www.regjeringen.no/upload/MD/Vedlegg/Kampanjer/Miljo_for_Europa/Ministerdeclaration.pdf
- United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (1978). Intergovernmental Conference on Environmental Education. Tbilisi, USSR, 14-24 October, (1977), *Final Report*. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf>

- Vandenberghe, R. (1988). School improvement from a European perspective. *Qualitative Studies in Education*, 1(1), 79-90.
- World Commission on Environment and Development (WCED), (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15, 251-289.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1.: Οι κυριότεροι σταθμοί της ιστορικής εξέλιξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διεθνώς και στην Ελλάδα.

ΕΤΗ	ΣΤΑΘΜΟΙ
1948	Συνδιάσκεψη της I.U.C.N., Παρίσι. Πρώτη χρήση του όρου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.
1949	Ιδρύεται η I.U.C.N. (International Union of conservation of Nature).
1965	Διάσκεψη για την διατήρηση της Φύσης και των Φυσικών Πόρων στην Βορειοανατολική Ασία (I.U.C.N./ W.W.F. Πρώτη χρήση του όρου Περιβαλλοντική Εκπ/ση στη Βρετανία.
1966	Συμπόσιο για την εκπαίδευση διατήρησης της φύσης (I.U.C.N.)
1968	Συνδιάσκεψη U.N.E.S.C.O. για τη βιόσφαιρα στο Παρίσι. Ίδρυση του Συμβουλίου για την Π.Ε. (C.E.E.)
1970	Συνδιάσκεψη της I.U.C.N. στη Νεβάδα-Η.Π.Α. Διατυπώνεται για πρώτη φορά ορισμός για την Περιβαλλοντική Εκπ/ση. Ιδρύεται το Council of Environmental Education (C.E.E.) στη Βρετανία. 1η Ευρωπαϊκή Διάσκεψη, στο Στρασβούργο-Γαλλία για τη Διατήρηση (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο).
1972	Συνέδριο των Ηνωμένων Εθνών για το περιβάλλον στη Στοκχόλμη.
1975	Ίδρυση του U.N.E.P.(United Nations Environment Programme) και IEEP (International Environmental Education Programme) της U.N.E.S.C.O. Διεθνής συνάντηση εργασίας για την Περιβαλλοντική Εκπ/ση. της U.N.E.S.C.O./U.N.E.P. στο Βελιγράδι. Σύνταξη της Χάρτας του Βελιγραδίου.
1977	Η πρώτη διακυβερνητική διάσκεψη, της U.N.E.S.C.O. Τιφλίδα. Γεωργία. Ανάθεση στο ΚΕ.ΜΕ. της ευθύνης του προγραμματισμού της εισαγωγής της Περιβαλλοντικής Εκπ/σης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
1978	Περιφερειακά Εργαστήρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ειδικευμένου Προσωπικού (I.E.E.P.- U.N.E.P.), Dakar-Αφρική.
1980	Στρατηγική για τη Διατήρηση του Πλανήτη (World conservation Strategy) (I.U.C.N. U.N.E.P. W.W.F.). Πρόκειται για ένα σημαντικό ντοκουμέντο, που υπερασπίζει την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης και τονίζει το ρόλο της εκπαίδευσης στην επίτευξη της. Η Γραμματεία του Εθνικού Συμβουλίου Χωροταξίας και Περιβάλλοντος του Υπουργείου Συντονισμού με το ΚΕΜΕ οργανώνουν την πρώτη επιμορφωτική συνάντηση για την Περιβαλλοντική Εκπ/ση στην Ελλάδα για 20 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας με επιμορφωτές του Συμβουλίου της Ευρώπης.
1981-1982	Η πρώτη συστηματική εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπ/σης στη Δευτεροβάθμια σε μικρό αριθμό Γυμνασίων και Λυκείων στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας.

1987	Εκπαιδευτικό συνέδριο της U.N.E.S.C.O./U.N.E.P. για την Περιβαλλοντική Εκπ/ση και την επιμόρφωση (κατάρτιση), Μόσχα. Ευρωπαϊκό έτος περιβάλλοντος. Το Υ.Π.Ε.Π.Θ. οργανώνει αποστολή μαθητών που συμμετείχαν σε περιβαλλοντικά προγράμματα στη διεθνή συνάντηση νέων στην Ντονιάνα της Ισπανίας, στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού έτους περιβάλλοντος. Έκδοση του ντοκουμέντου «Το κοινό μας μέλλον» (Our Common Future) από την παγκόσμια επιτροπή για το περιβάλλον και την ανάπτυξη (World Commission on Environment and Development: W.E.C.D.).
1988	Συνάντηση των υπουργών παιδείας των ευρωπαϊκών χωρών στα πλαίσια του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Περιβαλλοντική Εκπ/ση. Ψήφισμα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.
1990	Διοργάνωση της Ευρωπαϊκής Συνδιάσκεψης «Δράση για ένα κοινό μέλλον» στο Bergen της Νορβηγίας στην οποία συμμετείχαν κυβερνητικοί και μη κυβερνητικοί φορείς στο πλαίσιο της προετοιμασίας για τη Συνδιάσκεψη Κορυφής για τη Γη. Δημοσίευση του αναλυτικού προγράμματος για την Περιβαλλοντική Εκπ/ση στην Αγγλία. Αναγνώρισή της ως τμήμα των αναλυτικών προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα με τη δημοσίευση του νόμου 1982 στις 13 Ιουλίου 1990. Καθιέρωση του θεσμού των υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπ/σης και πρόβλεψη ίδρυσης και λειτουργίας ΚΠΕ (στον ίδιο νόμο).
1991	Η U.C.N. σε συνεργία με την W.W.F. και την U.N.E.P., σε συνέχεια της «Παγκόσμιας Στρατηγικής για το Περιβάλλον» δημοσιεύουν το "Φροντίζω τη Γη: μια στρατηγική για ένα αειφόρο τρόπο ζωής» (Caring for the earth: A strategy for sustainable living). Υπουργικές αποφάσεις για τη θεσμοθέτηση των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.
1992	«Συνδιάσκεψη κορυφής για τη Γη» (Earth Summit): Είναι η συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για «περιβάλλον και την ανάπτυξη (UNCED) στο Rio de Janeiro της Βραζιλίας. Ίδρυση της ΠΕΕΚΠΕ.
1995	Διεθνές Εργαστήριο για την Περιβαλλοντική Δημοσιογραφία (European Research and Training Center on EE, University of Bradford).
1997	Διεθνής διάσκεψη της U.N.E.S.C.O. στην Θεσσαλονίκη είκοσι χρόνια μετά την αντίστοιχη στην Τιφλίδα με θέμα «Περιβάλλον και Κοινωνία: εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των πολιτών για την αειφορία».
1999	Η Π.Ε.Ε.Κ.Π.Ε. οργανώνει το πρώτο συνέδριο για την αξιολόγηση της πορείας της Περιβαλλοντικής Εκπ/σης στην Ελλάδα.
2002	Συνδιάσκεψη κορυφής για το περιβάλλον και την ανάπτυξη. Η συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών στο Γιοχάνεσμπουργκ δέκα χρόνια μετά το Ρίο. Ορίστηκε σχέδιο δράσης για την υλοποίηση της Ατζέντας 21.
2005	Ξεκινά η «Δεκαετία για την Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη» 2005-2014. υπό την οργάνωση της U.N.E.S.C.O.

Πηγή: Palmer J.,(1998), στο Αντωνίου, Θ. (2012)

Πίνακας 2: Μεθοδολογικός Πίνακας Ανάλυσης Δεδομένων

1 ^{ος} Θεματικός άξονας									
Πώς νοηματοδοτούν οι υπεύθυνοι λειτουργίας των ΚΠΕ την καινοτομία									
Α.1. Χαρακτηριστικά καινοτομίας									
Ευέλικτη (Hargreaves, 1982· Μαυροσκούφης, 2002· Σιακοβέλη, 2011)	Σκόπιμη (Fullan, 1988· Ιορδανίδης, 2006· Καβούρη, 1999· Μπελαδάκης, 2007· Παπαναούμ, 2000· Ρεκλείτης &Τριβέλλας, 2000)	Συνειδητή (Fullan, 1988, 1991, 2001· Hargreaves&Evans, 1997· Hargreaves, 1982,2004· Ιορδανίδης, 2006· Μπελαδάκης, 2007)	Συστηματική (Ρεκλείτης &Τριβέλλας, 2000)	Με στόχο τη βελτίωση (House,1979 &Vandenberghe,1988)	Συνεργατική (Fullan, 1988· Χατζηπαναγιώτου, 2013)	Αλλαγή αρχών & αντιλήψεων (Fullan, 1991, ·Leach,1994· Παπακωνσταντίνου, 2008).	Ιδέα που δεν έχει εφαρμοστεί σε άλλον οργανισμό με τον ίδιο ακριβώς τρόπο (Day, Whitaker & Johnston, 1990· Μπελαδάκης, 2007)	Τοπικότητα (place based education) (κάθε ΚΠΕ έχει και άλλο πρόγραμμα, προβάλλοντας τις τοπικές ιδιαιτερότητες) (Παπαδημητρίου, 2012)	Bottom-up διαδικασία (ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών για σχ. &εφ. καινοτομιών από τα μέλη ομάδας). (Χατζηπαναγιώτου, 2013)
1,2,3,4,8,9,11,12,13,	1,2,3,4,8,10,11,12,13,14	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15	1,2,3,4,8,9,10,11,12,13,14,15	1,2,3,4,6,7,8,9,10,11,13,14.15	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15	2,3,11,14	1,5,7,10,14	1,2,3,4,7,8,10,13,14,15	1,3,4,5,9,10,11,12,13,14

Α.2. Τύποι καινοτομίας

1. Εκπαιδευτική ή παιδαγωγική ή διδακτική καινοτομία (Γιαννακάκη, 2005· Ellison 2009· Griffin,1987· Morrison 1998· Stoner&Freeman, 1992).														
Πειραματισμός & μετασχηματισμός στα προγράμματα (Ellison, 2009)			Παιδαγωγικές πρακτικές (Ellison 2009·Hargreaves, 2003)											
Σκοποί/στόχοι (Χατζηπαναγιώτου,2013)	Περιεχόμενα Τοπικότητα (προσαρμογή προγραμμάτων στις τοπικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες) (Παπαδημητρίου, 2012)	Διαθεματικότητα (Charlot &Beillerot, 1995· Παπαδημητρίου, 2012· Χατζηπαναγιώτου, 2013)	Μέθοδοι (C.I.D.R.E.E.,1999·Fullan, 2001·Gough, 1997· Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952· Ματσαγγούρας, 2011· Τρικαλίτη, 2005· Χρυσαιφίδης 2006)					Μέσα (Bocconi, Kampylis &Punie, 2012· Hargreaves, 2003· Ιορδανίδης, 2006· Καζάζης, 2013· Παπακωνσταντίνου, 2008· Robbins, 1999· Sharples et al., 2015).		Τρόποι αξιολόγησης (Χατζηπαναγιώτου,2013)	Κοινότητες μάθησης (NCTE, 2010·DuFour, 2004·Kruse et al., 1995·Bolam, McMahon Stoll, Thomas & Wallace, 2005·Darling - Hammond & Richardson, 2009· Coburn & Russell, 2008· Hopkins et al., 2014)			
1,2,3,4,8,9,10,11,12,13,14,15	1,2,3,4,7,8,9,10,12,13,14	1,2,3,4,14	Βιοματική	Διερευνητική	Διεπιστημονική	Ομαδοσυνεργατική (εργασία των παιδιών σε ομάδες)	Μαθητοκεντρική	ΤΠΕ	Τέχνες/Θέατρο	Συνεδριάσεις αναστοχασμού	Ανταλλαγή γνώσεων/εμπειριών	Καταμερισμός εργασιών	Αλληλοϋποστήριξη εκπ/κών	Διεπιστημονική συνεργασία στον σχεδιασμό
			1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15	1,2,4,12,13,14	1,4,10,11	1,8,10	4,11,12,13,14,15	1,2,4,6,8,9,10,11,12,13,14,15	3,8,13	1,2,3,4,6,8,9,10,11,12,13,14,15	1,2,3,4,6,9,10,11,12,13,14,15	4,6,8,9,10,12,13,14,15	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15	3,4,6,8,9,10,11,13,14

2. Διοικητική/Οργανωτική καινοτομία (Γιαννακάκη, 2005· Ellison,2009· Griffin,1987· Morrison 1998· Stoner&Freeman, 1992)		
Συνεργασίες/συμπράξεις (πολιτικές εργασίας)	Ευρωπαϊκά προγράμματα	Επιμόρφωση (επαγγελματική ανάπτυξη &εκπ/ση εκπ/κών)
1,3,4,6,8,9,10,11,12,13,14,15	1,5,9	2,3,4,6,8,9,10,13,

A.3 Έναρξη καινοτομίας (Fullan, 1986 & 2001·Hargreaves, 2003·Schönfeld, 1992)

Αναγνώριση προβλήματος	Σύλληψη νέων ιδεών από τα ίδια τα μέλη του οργανισμού	Υιοθέτηση της ιδέας από όλα τα μέλη	Στοχοθέτηση	Σχεδιασμός	Κατανομή ρόλων στους εμπλεκόμενους	Πιλοτική εφαρμογή	Αξιολόγηση	Ανασχεδιασμός
1,2,5,11,13,14	1,2,3,4,8,9,10,11,12,13,14,15	1,2,3,4,5,8,9,10,11,13,14,15	3,4,6,10,11,12,13,14	1,2,3,4,6,8,9,10,11,12,13,14,15	4,6,8,9,10,12,13,14	1,2,3,4,13,14	1,2,3,4,5,6,8,10,11,12,13,14,15	1,2,3,4,5,6,8,10,11,13,14,15

2^{ος} Θεματικός άξονας

B. Παράγοντες που επηρεάζουν (ενισχύουν ή αποτρέπουν) τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος Π.Ε. στα ΚΠΕ;

Κλίμα – επικοινωνία – συνοχή ομάδας Γιαννακάκη, 2005· Hopkins et al., 1997· Πασιαρδής, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2013)	Ενσωμάτωση νέων μελών αναγιώτου, 2013)	Εκούσια αλλαγή ή (Fullan, 1988· Hargreaves, 1982· Ιορδανίδης, 2006· Μπελαδάκης, 2007· Χατζηπαναγιώτου, 2013)	Αξιοποίηση όλων των δυνατών ανθρώπινων πόρων(Χατζηπαναγιώτου, 2013)	Σαφής στοχοθέτηση (στόχευση στην απόκτηση γνώσεων δεξιοτήτων στάσεων) (Κορωναίου, 2001· Παπακωνσταντίνου, 2008· Χατζηπαναγιώτου, 2013)	Έλλειψη πόρων (Everard & Morris, 1999)	Απουσία στήριξης από εξ. φορείς (Everard & Morris, 1999)	Δημιουργικές προτάσεις μελών για βελτίωση ή αλλαγή ((Loo, 2003· Hargreaves & Evans, 1997, Fullan, 1991, οπ. α. στο Σπυροπούλου κ. συν., 2007)	Κατάρτιση & ποιτική εκπ/ση εκπ/κών ΚΠΕ(Hargreaves, 2003)	Συναισθηματική εμπλοκή (Fullan, 2001; Hargreaves, 2004)	Ατομικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών, προσωπικά, οι βασικές αξίες και ικανότητες (Day et al., 2007)	Προσωπική επιλογή η εργασία στο ΚΠΕ(Φαραγγιτάκης, 2006)	Συνεχής αξιολόγηση, εντοπισμός σημείων που χρήζουν βελτίωσης και ανασχεδιασμού (Schönfeld (1992· Fullan & Miles 1992)	Κοινοί στόχοι /συλλογικό όραμα (Σιακοβέλη 2011· Πασιαρδής, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2013)
1,2,3,4,5,6,7, 8,9,10,11,12, 13,14,15	3,4,7,12, 13	1,2,5,7, 8,10, 11,12, 13,14, 15	1,2,8, 10,12,13, 14	3,4,6,8, 10,11,12, 13,14, 15	1,2,3,4, 6,8,9, 10,11, 12,14, 15	1,2,4,5,9, 12,14	3,4,6,9,10,11, 12,13,14,15	2,3,4,6, 8,9,10, 11,13, 14,15	1,3,5,6,7, 8,9,10,11, 14,15	1,4,5,6,8,9, 10,12,14, 15	1,3,4,5,6, 7,14	2,3,4,6,8,10, 12,13,14, 15	1,2,3,4,6,8, 10,11,12,13, 14,15

3^{ος} Θεματικός άξονας

Γ. Είδη βοήθειας που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ και τρόποι υποστήριξης που προτείνουν για το έργο τους;

Επαρκής χρηματοδότηση	Επιμόρφωση	Θεσμικό Πλαίσιο	Συνεργασία με φορείς, δήμο κλπ.	Επαρκής στελέχωση	Γραμματειακή υποστήριξη
1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14,15	2,3,4,6,8,9,10,11,13,15	10,11,12,13	1,2,3,4,6,8,9,10,11,12,13,14,15	1,2,4,7,11,12,13,14	8,10,11,12

Οδηγός Συνέντευξης

Ερευνητικό θέμα

«Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως φορείς εισαγωγής και υλοποίησης καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων: Οι απόψεις των υπευθύνων λειτουργίας των ΚΠΕ»

Συμμετέχοντες στην έρευνα: Υπεύθυνοι λειτουργίας Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Αρχικά, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την αποδοχή και την προθυμία σας, να απαντήσετε στις ερωτήσεις της συνέντευξης, η οποία γίνεται στο πλαίσιο της ερευνητικής διπλωματικής εργασίας μου στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Όπως σας είπα και τηλεφωνικά σκοπός της έρευνάς μου είναι η διερεύνηση των απόψεων των υπευθύνων λειτουργίας των ΚΠΕ σχετικά με τα προγράμματα και τις δράσεις που εκπονούνται και εφαρμόζονται στο ΚΠΕ, μέσω της συλλογής πληροφοριών σχετικά με τα προγράμματα που οργανώνετε και υλοποιείτε και τους παράγοντες που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν το έργο σας σύμφωνα με την εμπειρία σας. Με ενδιαφέρει επίσης η αποτύπωση σχετικών προβλημάτων που συναντάτε και καλείστε να επιλύετε. Χωρίς τη βοήθειά σας, καταλαβαίνετε πως δεν θα μπορούσε να γίνει αυτή η έρευνα και σας ευχαριστώ θερμά για τη συμβολή σας. Επίσης, θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω πως οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας και θα τηρηθεί η ανωνυμία κατά την παρουσίαση των δεδομένων.

Προσωπικά στοιχεία-Γενικές ερωτήσεις

1. Πώς ονομάζεστε;
2. Ποια είναι η ειδικότητά σας;
3. Ποιες σπουδές έχετε κάνει;
4. Έχετε πολλά χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση;
5. Πόσα χρόνια εργάζεστε στο ΚΠΕ;
6. Πόσα χρόνια είστε ο/η υπεύθυνος/η λειτουργίας του ΚΠΕ;

7. Για ποιον λόγο επιλέξατε τον συγκεκριμένο φορέα εκπαίδευσης/χώρο εργασίας;
8. Είστε ικανοποιημένος από την επιλογή σας, τελικά; Γιατί;

Ερωτήσεις συνέντευξης

9. Μπορείτε να μου περιγράψετε ποια προγράμματα κάνετε φέτος στο ΚΠΕ;
10. Είναι τα ίδια με προηγούμενες χρονιές;
- 10.Α. (Αν ναι) Γιατί;
- 10.Β. Μπορείτε να περιγράψετε αν έχει αλλάξει ο τρόπος σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων στο ΚΠΕ τα τελευταία χρόνια και με ποιον τρόπο; (Σε περίπτωση που βρίσκονται στα ΚΠΕ πάνω από ένα έτος).
- 10.Γ. Γιατί αποφασίσατε να αλλάξετε τον τρόπο οργάνωσης/σχεδιασμού/υλοποίησης των προγραμμάτων στο ΚΠΕ; (αν άλλαξε κάτι)
- 10.Δ. Συναντήσατε κάποια δυσκολία στην προσπάθεια αλλαγής των προγραμμάτων του ΚΠΕ;
- 10.Ε. Ποια ήταν αυτή; (αν συναντήσατε δυσκολία)
- 10.Στ. (Αν δεν έχει αλλάξει), Μπορείτε να μου εξηγήσετε γιατί;
11. Θα χαρακτηρίζατε τα προγράμματα αυτά καινοτόμα; Γιατί;
12. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα απαραίτητα χαρακτηριστικά για να είναι ένα πρόγραμμα καινοτόμο;
- 12.Α. Γιατί το λέτε αυτό;
- 12.Β. Μπορείτε να μου δώσετε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα;
13. Υπάρχουν άλλα προγράμματα που εφαρμόζετε και δεν τα θεωρείτε καινοτόμα;
- 13.Α. Ποια είναι αυτά; Πείτε μου ένα παράδειγμα.
14. Συναντήσατε δυσκολίες στην προσπάθεια σχεδιασμού των προγραμμάτων; 14.Α. Ποιες ήταν αυτές;
- 14.Β. Πώς τις ξεπεράσατε τελικά;

15. Υπάρχουν, κατά τη γνώμη σας, κάποιοι παράγοντες που σας ενισχύουν στον σχεδιασμό και στην εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων;

16. Υπάρχουν παράγοντες που λειτουργούν αποτρεπτικά για τον σχεδιασμό και την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων;

16. Α. Γιατί το λέτε αυτό;

16. Β. Μπορείτε να μου πείτε ένα παράδειγμα;

16. Γ. Πώς αντιμετωπίζετε αυτούς τους παράγοντες;

16. Δ. Χρειάζεστε κάποια βοήθεια για αυτό; Τι είδους;

17. Υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την υλοποίηση των δράσεων αυτών;

18. Υπάρχουν παράγοντες που σας δημιούργησαν προβλήματα στην υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων;

18. Α. Αν ναι, με ποιον τρόπο αντιμετωπίζετε τους περιοριστικούς παράγοντες που αναφέρατε;

19. Τα καινοτόμα αυτά προγράμματα τα σχεδιάζετε ως ομάδα, δηλαδή σε συνεργασία με τα μέλη της Παιδαγωγικής Ομάδας του ΚΠΕ ή μόνος/η σας;

19. Α. Για ποιον λόγο;

19. Β. Πώς ακριβώς εργάζεστε ομαδικά; (με τα μέλη της Παιδαγωγικής Ομάδας).

19. Γ. Μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα;

19. Δ. Είστε ικανοποιημένος/η από την ομαδική αυτή εργασία/συνεργασία;

20. Θεωρείτε πως η συνεργασία σε επίπεδο ομάδας επηρεάζει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων;

20. Α. Με ποιον τρόπο;

20. Β. Γιατί;

20. Γ. Μπορείτε να μου πείτε ένα παράδειγμα

21. Κατά τη γνώμη σας, ποιες γνώσεις και ικανότητες θα πρέπει να διαθέτει ή να αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός που εργάζεται στο ΚΠΕ προκειμένου να σχεδιάζει και να υλοποιεί καινοτόμες δράσεις;

21. Α. Γιατί το λέτε αυτό;

22. Θα θέλατε κάποια στήριξη, κάποιο είδος βοήθειας, για να μπορείτε να ανταποκριθείτε καλύτερα σε αυτό το πεδίο εργασίας σας;

23. Τι θα προτείνατε σχετικά;

23. Α. Γιατί το θεωρείτε αυτό σημαντικό; (το παραπάνω)

24. Από ποιον νομίζετε ότι μπορείτε να πάρετε αυτή τη βοήθεια;

25. Έχετε αναλάβει πρωτοβουλίες για να αντλήσετε τη βοήθεια που χρειάζεστε; **25. Α.** Τι είδους;

26. Θα θέλατε να αναφερθείτε σε κάποιο άλλο θέμα, εκτός αυτών που σας ρώτησα;

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!