

## Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2019)

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία



Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Ιωάννης Τίγκας, Ευγενία Φλογαΐτη

doi: [10.12681/ees.19550](https://doi.org/10.12681/ees.19550)

Copyright © 2019, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Τίγκας Ι., & Φλογαΐτη Ε. (2019). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 1(1), 44–58. <https://doi.org/10.12681/ees.19550>

# Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Ιωάννης Τίγκας<sup>1</sup>, Ευγενία Φλογαΐτη<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,

<sup>2</sup>Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ακολουθώντας τη γραμμή της εξέλιξης που διαγράφει διεθνώς η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), διαπιστώνεται η διαμόρφωση μιας θεωρητικής αλλά και πραγματικής τάσης για βαθύτερους διαδοχικούς μετασχηματισμούς των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε αυτή να καταστεί βασικός πυλώνας τους ή ακόμα και επίκεντρό τους. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των αλλαγών αυτών είναι ζήτημα πολιτικής. Η μελέτη που παρουσιάζεται εδώ επιχειρεί μια αξιολογική προσέγγιση της μεταρρυθμιστικής δυναμικής που παρουσιάζουν οι σχετικές ελληνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Η έρευνα βασίστηκε στις διαδικασίες ανάλυσης περιεχομένου των αντίστοιχων θεσμικών κειμένων, με κύριο εργαλείο τον κώδικα κριτηρίων που προτείνει ο μελετητής Stephen Sterling και ονομάζεται μοντέλο C. Τα συμπεράσματα συνοψίζονται στη διαπίστωση ότι δεν υπάρχει εναρμόνιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τη διεθνή τάση. Ειδικότερα διαπιστώνεται ότι η θεματολογία των πολιτικών, από το 1990 έως την άνοιξη του 2016, περιορίζεται στο πλαίσιο που διαμορφώθηκε από τις αρχικές ανάγκες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), η ορολογία που υιοθετείται δεν ανανεώνεται ώστε να παραπέμπει στην ΕΑΑ και, κυρίως, συμπεραίνεται ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την ΠΕ και την ΕΑΑ αδυνατεί να συμβάλει καθοριστικά στη γενικότερη αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

## ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:

Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Εκπαιδευτική πολιτική, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

## Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) δημιουργήθηκε ως μετεξέλιξη και διεύρυνση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) με στόχο την επίτευξη της αειφορίας στο περιβάλλον. Η ΕΑΑ «είναι πολλά περισσότερα από τη διδασκαλία της γνώσης και των αρχών που σχετίζονται με την αειφορία. Στην ευρύτερη έννοιά της, είναι μια εκπαίδευση για τον κοινωνικό μετασχηματισμό με στόχο τη δημιουργία πιο βιώσιμων κοινωνιών» (UNESCO, 2012, p. 33).

Η διαπίστωση αυτή αποδίδει στην ΕΑΑ το μετασχηματιστικό της χαρακτήρα· ταυτόχρονα όμως δείχνει να αποτελεί και την «αχίλλειο πτέρνα» της σε σχέση με τους βραδείς ρυθμούς ένταξής της στα εκπαιδευτικά συστήματα (Huckle & Wals, 2015· UNESCO, 2014b). Συντρέχουν διάφοροι παράγοντες σε αυτό, μερικούς από τους οποίους συνοψίζουμε στη συνέχεια.

Η πολυπλοκότητα που αποκτά η νοηματοδότηση της εκπαίδευσης όταν επιχειρείται η αναγωγή της στα επίπεδα της παγκόσμιας κοινότητας, της διεπιστημονικότητας και της διαπολιτισμικότητας, όπως επιβάλλει η φύση του αντικειμένου (UNESCO, 2005), δεν επιτρέπει στην ΕΑΑ να (προ)ετοιμαστεί σε θεωρητική βάση με δυνατότητα παγκόσμιας και γενικής

εφαρμογής (Jickling & Wals, 2008). Επιδιώκεται, ωστόσο, να συμφωνηθούν γενικές αρχές για τις απαιτούμενες προσαρμογές στα διάφορα περιβάλλοντα (εκπαιδευτικά συστήματα). Όμως η πορεία αναπροσανατολισμού ενός εκπαιδευτικού συστήματος προς την ΕΑΑ, σύμφωνα με τον Sterling (2014), προσδιορίζεται από στοιχεία στα οποία περιλαμβάνονται νέοι στόχοι, η αμφισβήτηση κυρίαρχων αξιών και ιεραρχήσεων των παραδοσιακών αξιακών συστημάτων, καθώς και η συμβολή του συστήματος στη διαμόρφωση μιας νέας αντίληψης για την προετοιμασία του μέλλοντος, στοιχεία που συχνά καθιστούν την ΕΑΑ ασύμβατη με τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές δομές. Η προσαρμογή των πολιτικών σε τέτοια χαρακτηριστικά αλλαγής, ανάλογα και με την προϋπάρχουσα κατάσταση, μπορεί να απαιτήσει ριζικές τομές, τις οποίες οι κοινωνίες δεν είναι πάντα έτοιμες να αποφασίσουν. Σε αυτό συνηγορεί και η δυσκολία συναινέσεων για την χάραξη κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών η οποία απορρέει από την ποικιλία οπτικών που εγγενώς φέρει η έννοια της αειφορίας και η οποία προκύπτει από το γεγονός ότι δεν είναι ουδέτερη ιδεολογικά και κοινωνικά αλλά είναι πολιτικά φορτισμένη (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· Sauvé, 1996· Φλογαΐτη, 2006).

Με βάση τα παραπάνω η συγκρότηση εκπαιδευτικών πολιτικών στο πεδίο της ΠΕ/ΕΑΑ αποτελεί μια δύσκολη άσκηση· λόγος για τον οποίο, ως θέμα, προκαλεί ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Αυτό επισημαίνεται σε διεθνές επίπεδο όπου αναδεικνύεται η έλλειψη σχετικών ερευνών αλλά και η μεγάλη σημασία ανάπτυξης της έρευνας στο συγκεκριμένο πεδίο (Aikens, McKenzie, & Vaughter, 2016· Læssøe, Feinstein, & Blum, 2013· Robottom & Stevenson, 2012). Μάλιστα, οι Nazir, Pedretti, Wallace, Montemurro & Inwood (2009), αναφέρονται στην έλλειψη ερευνών υπογραμμίζοντας ότι η σχετική γνώση απορρέει συνήθως από εκθέσεις κυβερνητικών πηγών και οργανισμών, που παρουσιάζουν επιτεύγματα χωρίς κριτική διάθεση και αποκρύπτουν τα λάθη και τις αποτυχίες.

Και στη χώρα μας οι σχετικές εκπαιδευτικές πολιτικές δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς. Ορισμένες έρευνες που το επιχειρούν είναι οπιοραδικές και αποσπασματικές. Μερικές εστιάζουν στη λειτουργία των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) και διαπιστώνουν ότι οι πολιτικές αποφάσεις που επικεντρώθηκαν στον θεσμό των ΚΠΕ διαμόρφωσαν ένα ικανοποιητικό θεσμικό πλαίσιο για τη λειτουργία τους (Καζαντζίδου, 2014) αλλά δεν ήταν πάντα το ίδιο σημαντικές (Σμπαρούνης, 2010), ενώ κάποιες απ' αυτές επηρεάστηκαν από πιέσεις τοπικών αξιωματούχων (π.χ. βουλευτών και δημάρχων) με αποτέλεσμα να μην γίνει ορθή γεωγραφική κατανομή των κέντρων (Φαραγγιτάκης, 2010). Τα θεσμικά κείμενα που αφορούν την ΠΕ στην Ελλάδα, μέχρι το 2006, παραθέτει στη μελέτη του ο Μπότσαρης (2006), με σύντομο σχολιασμό αλλά χωρίς κανενός είδους επεξεργασία και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Άλλες έρευνες οργανώνονται στη βάση ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων που δεν καλύπτουν το εύρος του ζητήματος αν και αποφέρουν ενδιαφέροντα αποτελέσματα που συνοψίζονται στη συνέχεια.

Οι Κατσακίωρη, Φλογαΐτη και Παπαδημητρίου (2008), μελετώντας μεταξύ άλλων και το θεσμικό πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ, συμπέραναν ότι το σύστημα λειτουργίας της δεν είναι αποτελεσματικό εξαιτίας κυρίως της απουσίας ενός κοινού ρυθμιστικού οράματος και προσανατολισμού που να διαπνέει τις πολιτικές, τους θεσμούς και τις δράσεις. Η Καλεράντε (2015) επιχείρησε να διαγνώσει το ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο διαμόρφωσης του περιεχομένου της ΠΕ στην Ελλάδα. Στις διαπιστώσεις της αναφέρεται ότι η ΠΕ αποτέλεσε παράδειγμα για ένα άλλο σχολείο αλλά από το 2008 έχει ανακοπεί η προώθησή της. Η Λιαράκου (2011), διερευνώντας τον τρόπο ένταξης της έννοιας της αειφορίας στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική από το 1987 μέχρι το 2005, διαπίστωσε πως η εμφάνιση της έννοιας είναι περιορισμένη και συγκυριακή και δε σηματοδοτεί κανενός είδους αλλαγή της ελληνικής πολιτικής για την ΠΕ.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, συμμεριζόμενοι την έλλειψη αλλά και την σημασία της σχετικής έρευνας, επιχειρήσαμε τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ΠΕ/ΕΑΑ στη χώρα μας, επικεντρώνοντας μάλιστα στη μετάβαση από την ΠΕ στην ΕΑΑ. Η μετάβαση αυτή αποτελεί μια δύσκολη άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα στη χώρα μας όπου η ΠΕ βρήκε με επίσημη θεσμοθέτηση τη θέση της στο ελληνικό σχολείο το 1990 (Ν. 1892/1990, ΦΕΚ 101, τ. Α· Ν. 1946/1991,

ΦΕΚ 69, τ. Α), την περίοδο που άρχιζε διεθνώς η συζήτηση για τον μετασχηματισμό της σε ΕΑΑ (UN, 1994).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στο πλαίσιο και τη στοχοθεσία της έρευνας, στη μεθοδολογία που ακολουθήσαμε και στα αποτελέσματα. Θα τελειώσουμε με τα συμπεράσματά μας και με προτάσεις για την ανάπτυξη της έρευνας στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ΠΕ/ΕΑΑ.

### *Το πλαίσιο και τα ερωτήματα της έρευνας*

Η εκπαιδευτική πολιτική, στην κλασική της θεώρηση, ενσωματώνει κάθε προσπάθεια επηρεασμού της οργάνωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των αποτελεσμάτων τους και αναφέρεται σε θεσμούς, πρόσωπα, πρακτικές και υποδομές που επιλέγονται με προκαθορισμένους όρους για να υπηρετήσουν συγκεκριμένους σκοπούς (Γράβαρης, 2005· Σαΐτης, 2008). Ειδικότερα στην περίπτωση του επαναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης προς την ΕΑΑ, που αποτελεί, όπως προαναφέρθηκε, ένα πολυεπίπεδο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα, το πλέγμα των πολιτικών αποφάσεων λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις, οι οποίες δυσχεραίνουν τις διαδικασίες αποτίμησης των ιδίων των πολιτικών και των αποτελεσμάτων τους (Sterling, 2014).

Η αξιολόγηση των πολιτικών για την ΠΕ/ΕΑΑ άρχισε διεθνώς από τη δεκαετία του 1970 με έρευνες αποκλειστικά ποσοτικές. Τις τελευταίες δεκαετίες όμως ο αριθμός των ερευνών που διεξάγονται με ποιοτικές μεθόδους αυξάνεται διαρκώς. Παράλληλα, η θεματολογία τους απομακρύνεται από ολιστικές προσεγγίσεις και επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα ζητήματα (π.χ. κλιματική αλλαγή, διδακτικές πρακτικές κ.τ.λ.) που απασχολούν περισσότερο τους ερευνητές. Τα ερευνητικά εργαλεία ποικίλουν αλλά, όπως προκύπτει από σχετική επισκόπηση διεθνών ερευνών, είναι σαφής η έλλειψη αξιολογικών κριτηρίων που να έχουν δοκιμαστεί για την αποτίμηση των αποφάσεων ενός κράτους, συνολικά (Aikens, McKenzie, & Vaughtner, 2016).

Η ανάγκη για τον καθορισμό σαφών κριτηρίων αξιολόγησης των πολιτικών επισημαίνεται και από τον μελετητή του χώρου Stephen Sterling. Επιδιώκοντας να αποσαφηνίσει το περιεχόμενο του επαναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης προς την ΕΑΑ, ο Sterling προτείνει ένα μοντέλο έξι κριτηρίων. Τα κριτήρια, τα οποία συμπυκνώνουν τα βασικά χαρακτηριστικά της ΕΑΑ, κωδικοποιούνται σε αγγλικές λέξεις με αρχικό γράμμα το «C», (model C): Context, Congruence, Culture, Criticality, Commitment, Contribution. Κάθε εκπαιδευτική πολιτική για την ΕΑΑ μπορεί να εξεταστεί, ως προς τη μεταρρυθμιστική της δυναμική, με τα συγκεκριμένα κριτήρια, που νοηματοδοτούνται μέσω ερωτημάτων (2014, p. 97):

*Πλαίσιο (Context)*: Εντάσσονται ο δεδηλωμένος σκοπός και, ειδικότερα, οι εμφανείς στοχεύσεις της πολιτικής στο γενικότερο πλαίσιο της αειφορίας;

*Αντιστοιχισμός, Αναλογία (Congruence)*: Αντιστοιχεί σε προβλήματα και ανησυχίες του πραγματικού κόσμου αντικατοπτρίζοντας τη συστημική του φύση;

*Πολιτισμός (Culture)*: Είναι προσαρμοσμένη στην κουλτούρα, το γνωστικό επίπεδο και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων;

*Κρισιμότητα (Criticality)*: Βοηθά η εφαρμογή της πολιτικής να εξεταστούν κρίσιμα ζητήματα και αξίες της αειφορίας;

*Δέσμευση (Commitment)*: Αναδεικνύονται οι ηθικές διαστάσεις των ζητημάτων ώστε να διευκολύνεται η δέσμευση σε ενεργό εμπλοκή και σε ανάληψη δράσης;

*Συμβολή, Συνεισφορά (Contribution)*: Αναμένεται, από την εφαρμογή της πολιτικής, να προκύψουν προωθητικά για την αειφόρο ανάπτυξη μαθησιακά αποτελέσματα;

Αξιοποιώντας την ευελιξία που προσφέρει το μοντέλο C χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας ως βασικό εργαλείο. Τα ερωτήματα προσαρμόστηκαν ή και διασπάστηκαν για τη διευκόλυνση της κωδικοποίησης (Πίνακας 3). Ως ερμηνευτικό πλαίσιο των ερωτημάτων θεωρήσαμε τις βασικές αρχές που απορρέουν από διεθνή κείμενα και συγκεκριμένα από τη στρατηγική της UNECE (2005) και τη διακήρυξη για τη δεκαετία της ΕΑΑ (DESD) της UNESCO (2005), τα οποία τροφοδοτούν και την επιχειρηματολογία για συνολική αναδόμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων (βλ. ενδ. UNECE, 2013). Η στρατηγική της UNECE, ειδικότερα, σε περισσότερες από 50 χώρες που

συμμετείχαν στη διαμόρφωσή της, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, προβάλλεται ως ο οδικός χάρτης για την επιζητούμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (UNECE, 2010).

Συνεκτιμώντας όλα τα προηγούμενα, η έρευνά μας αποσκοπεί στην κωδικοποίηση και κριτική προσέγγιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη μετάβαση από την ΠΕ στην ΕΑΑ.

Ο σχεδιασμός της καθορίστηκε από τρία ερευνητικά ερωτήματα:

- 1ο. Πώς κατηγοριοποιούνται οι ελληνικές εκπαιδευτικές πολιτικές για την προώθηση της ΕΑΑ;
- 2ο. Σε ποιον βαθμό ανανεώνεται η ορολογία που χρησιμοποιείται για την κοινοποίηση των ελληνικών εκπαιδευτικών πολιτικών σε σχέση με τα πρότυπα που ορίζουν οι διεθνείς οργανισμοί;
- 3ο. Είναι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική πραγματικά μεταρρυθμιστική ή μήπως ο αναπροσανατολισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς την ΕΑΑ υστερεί και σε ποιους τομείς;

## Μεθοδολογία

Η έρευνα αφορά την περίοδο από τη θεσμοθέτηση της ΠΕ (1990) μέχρι και το σχολικό έτος 2015-2016. Εντάσσεται στο ερευνητικό παράδειγμα της ποιοτικής έρευνας και ακολουθεί την κριτική προσέγγιση στην ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία επικεντρώνεται, μεταξύ άλλων, στη διαπίστωση της εξέλιξης και των επιρροών που δέχονται οι πολιτικές και στη διερεύνηση κατά πόσο στοχεύουν σε ουσιαστικές αλλαγές της πραγματικότητας (Diem, Young, Welton, Mansfield, & Lee, 2014). Στα τεκμήρια που μελετήθηκαν περιλαμβάνονται οι νόμοι, τα προεδρικά διατάγματα και οι υπουργικές αποφάσεις που σχετίζονται με την ΠΕ ή την ΕΑΑ (Πίνακας 1 και Παράρτημα).

**Πίνακας 1. Τεκμήρια της έρευνας**

Σύνολο	Νόμοι	Προεδρικά Διατάγματα	Υπουργικές Αποφάσεις
64	3	2	59

Η μέθοδος επεξεργασίας του κειμενικού υλικού ήταν η ανάλυση περιεχομένου. Αυτή επιτρέπει τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του περιεχομένου της επικοινωνίας παρέχοντας παράλληλα τη δυνατότητα ελέγχου αξιοπιστίας, καθώς τα δεδομένα που βρίσκονται σε σταθερή μορφή μπορούν να αναλυθούν επανειλημμένα (Krippendorff, 2004· Mayring, 2000· 2014· Robson, 2010).

Η ανάλυση περιεχομένου, ωστόσο, εκθέτει συχνά τους ερευνητές σε εξαγωγή άστοχων και ανεπιτυχών αποτελεσμάτων εξαιτίας εσφαλμένων επιλογών στη διαδικασία της ανάλυσης (Robson, 2010· Τσιώλης, 2015). Ο Τσιώλης (2015) επισημαίνει ότι τέτοιες αστοχίες «παρατηρούνται σε μελέτες κατά τις οποίες ο ερευνητής καταφεύγει σε αυθαίρετους αυτοσχεδιασμούς, υιοθετώντας την άποψη ότι στην ποιοτική ανάλυση επιτρέπονται τα πάντα» (σ. 478). Για την υπέρβαση αυτών των αδυναμιών, παρότι υπάρχουν απόψεις ότι η ανάλυση περιεχομένου είναι μία από τις ποιοτικές ερευνητικές πρακτικές που δεν απαιτούν αυστηρές θεωρητικές και επιστημολογικές οριοθετήσεις (Braun & Clarke, 2006), η κριτική μελέτη των τεκμηρίων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, έγινε μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο που συνθέτουν τα βασικά διεθνή κείμενα για την ΕΑΑ (βλ. ενδ. UNECE, 2005· UNESCO, 2005).

Τα τεκμήρια κατατάχθηκαν αρχικά σε κατηγορίες ως προς το είδος (Πίνακας 1) και το θέμα τους (Διάγραμμα 2). Τα θέματα προέκυψαν από τη μελέτη των ίδιων των κειμένων και ομαδοποιήθηκαν σε θεματικούς άξονες. Ο τίτλος ήταν το βασικό κριτήριο κατάταξης σε θέματα και επιπλέον, λήφθηκαν υπόψη το περιεχόμενο και οι δευτερεύουσες στοχεύσεις του τεκμηρίου, όπου αυτές διαπιστώθηκαν.

Δεύτερη προσέγγιση του υλικού αποτέλεσε η ανάλυση των τίτλων με την καταμέτρηση εμφανίσεων των μονάδων καταγραφής. Μονάδες καταγραφής θεωρήθηκαν λέξεις και φράσεις

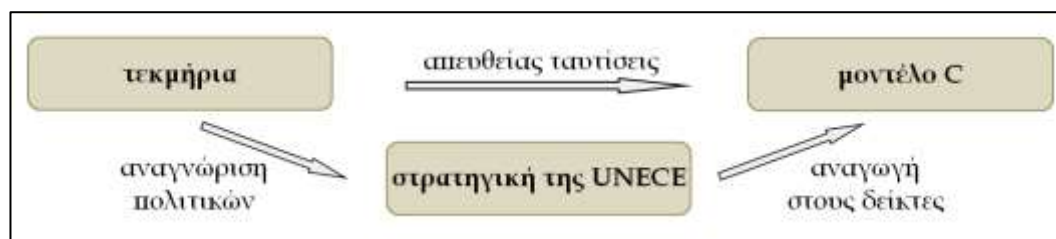
που αντλήθηκαν από σημαντικά κείμενα (π.χ. UNECE, 2005· UNESCO, 2005) και αναγνωρίζονται στη σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· Sterling, 2014· Tilbury, 2011· Φλογαΐτη, 2006) ως κομβικές για τη μετάβαση από την ΠΕ στην ΕΑΑ. Αυτές εντάχθηκαν σε λίστα ελέγχου, αφού χωρίστηκαν σε προερχόμενες κυρίως από τη φρασεολογία της ΠΕ και προερχόμενες κυρίως από τη φρασεολογία της ΕΑΑ (Πίνακας 2). Στη διαδικασία ελέγχου αναζητήθηκαν πλήρεις ταυτίσεις αλλά και παράγωγα και επαυξημένες φράσεις. Όταν ο τίτλος ήταν άσχετος με το αντικείμενο της έρευνας (π.χ. Ν. 1946/1991 «Γενικά αρχεία του κράτους (Γ.Α.Κ.) και άλλες διατάξεις») αναλύονταν, με την ίδια διαδικασία, ολόκληρες οι διατάξεις ενδιαφέροντος. Ο όρος «τίτλος» χρησιμοποιείται εδώ και στις επόμενες σελίδες για την οικονομία του λόγου, συμπεριλαμβάνοντας και τις περιπτώσεις που δεν αξιοποιήθηκε ο τίτλος.

**Πίνακας 2. Λέξεις-κλειδιά για την ανάλυση των τίτλων των τεκμηρίων**

Λεξιλόγιο της ΠΕ	Λεξιλόγιο της ΕΑΑ
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη
Περιβάλλον (φυσικό)	Αειφορία – Βιωσιμότητα
Προστασία του Περιβάλλοντος	Ανάληψη δράσης
Οικολογία	(Ιδιότητα του) πολίτη(ς)
Φύση	Κοινωνία (κοινωνικό περιβάλλον)

Στην τρίτη φάση έγινε η ανάλυση του πλήρους σώματος των κειμένων, δίνοντας έμφαση σε έννοιες και νοήματα (Τσιώλης, 2015). Ιδιαίτερα εστιάστηκε στην ανάδειξη των ιδεών που εκφράζονται μέσα απ' τα κείμενα. Για την επεξεργασία αυτή χρησιμοποιήθηκαν, ως μονάδες καταγραφής, έννοιες και, κυρίως, ιδέες. Τέτοιες μονάδες καταγραφής είναι αποδεκτές (βλ. ενδ. Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 477· Robson, 2010, σ. 420), εφόσον περιγράφονται με τρόπο που δεν επιτρέπει παρερμηνείες ως προς το αντικείμενο της διερεύνησης. Στην έρευνά μας αυτός ο ρόλος αποδόθηκε στα κριτήρια του μοντέλου C, που αναζητήθηκαν στα τεκμήρια είτε ως φυσικά παρούσες μονάδες καταγραφής είτε ως υπολανθάνον περιεχόμενο.

Η διαδικασία της ανάλυσης ακολούθησε το παραγωγικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η θεωρία καθοδηγεί την κωδικοποίηση, με βάση προεπιλεγμένα εννοιολογικά σχήματα που λειτουργούν ως ταξινομητικές φόρμες (Τσιώλης, 2015). Περιστασιακά, προκειμένου να διευκολυνθεί η επεξεργασία και να μειωθεί ο κίνδυνος απώλειας αξιοπιστίας, για την υποβοήθηση της κωδικοποίησης χρησιμοποιήθηκε και η στρατηγική της UNECE (2005) (Διάγραμμα 1). Ως παράδειγμα αναφέρεται η απόφαση για το αν ικανοποιείται το κριτήριο του μοντέλου C (Context) το οποίο απαιτεί να εντάσσονται οι στοχεύσεις της εξεταζόμενης πολιτικής στο γενικότερο πλαίσιο της αειφορίας, χωρίς περισσότερες διευκρινίσεις. Στην περίπτωση αυτή, όλα όσα θεωρείται ότι αποτελούν αντικείμενα ενδιαφέροντος για την ΕΑΑ και συνθέτουν το καθορισμένο πλαίσιο αντλήθηκαν από τη στρατηγική της UNECE.



**Διάγραμμα 1: Εναλλακτικές επιλογές αναγνώρισης των μονάδων καταγραφής**

Κατά το πρώτο στάδιο κωδικοποίησης, τα διάφορα κειμενικά μέρη μελετήθηκαν με σκοπό την ανάδειξη των νοημάτων και των ιδεών. Οι ομοειδείς κωδικοί, προερχόμενοι από ένα ή περισσότερα τεκμήρια, συμπίχθηκαν μέχρι να επέλθει κορεσμός. Η διαδικασία αυτή απέφερε τα κεντρικά νοήματα-ιδέες κάθε τεκμηρίου, που εξετάστηκαν, τελικά, ως προς την ανταπόκρισή τους στα κριτήρια του μοντέλου C, όπως περιγράφεται παραπάνω (Διάγραμμα 1), με την αξιοποίηση

λίστες κλειστών ερωτήσεων (Πίνακας 3). Καταφατική απάντηση σε μία από τις ερωτήσεις κάθε κριτηρίου αρκούσε για να θεωρηθεί το κωδικοποιημένο δεδομένο – και κατ’ επέκταση ολόκληρο το τεκμήριο – ότι πληρούσε το συγκεκριμένο κριτήριο.

**Πίνακας 3. Πίνακας ελέγχου ικανοποίησης των κριτηρίων του μοντέλου C**

Κριτήρια του μοντέλου C	Ερωτήσεις για τη διαπίστωση ικανοποίησης των κριτηρίων	Κωδικός δεδομένου	
		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Πλαίσιο (Context)	Εντάσσεται ο δεδηλωμένος σκοπός της πολιτικής στο γενικότερο πλαίσιο της αειφορίας;		
	Υπάρχουν εμφανείς στοχεύσεις της πολιτικής που εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο της αειφορίας;		
Αντιστοίχιση, Αναλογία (Congruence)	Παραλληλίζεται η πολιτική με ζητήματα του πραγματικού κόσμου;		
	Αντανακλά η πολιτική τη συστημική φύση του πραγματικού κόσμου;		
Πολιτισμός (Culture)	Αναδεικνύονται μέσα από την πολιτική απειλές ή ευκαιρίες που αναφύονται στη σύγχρονη πραγματικότητα;		
	Οι συζητούμενες διατάξεις λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας;		
Κρισιμότητα (Criticality)	Ικανοποιούν οι προβλέψεις της συγκεκριμένης πολιτικής τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων;		
	Ανταποκρίνονται οι προβλέψεις της πολιτικής στο γνωστικό επίπεδο και την ικανότητα κατανόησης των εκπαιδευομένων;		
Δέσμευση (Commitment)	Βοηθάει η εφαρμογή της πολιτικής την ανάδειξη και προώθηση των κυρίαρχων ιδεών και αξιών της αειφορίας (π.χ. μέσω της μετάδοσης γνώσεων, καλλιέργειας δεξιοτήτων, ενίσχυσης της έρευνας κ.τ.λ.);		
	Αναδεικνύονται από τη συγκεκριμένη πολιτική οι ηθικές διαστάσεις των ζητημάτων;		
Συμβολή, Συνεισφορά (Contribution)	Προετοιμάζονται οι εκπαιδευόμενοι, με βάση τις προβλέψεις της πολιτικής, για ενεργό εμπλοκή στα θέματα της αειφορίας;		
	Ενθαρρύνεται, άμεσα ή έμμεσα, από διατάξεις της συζητούμενης πολιτικής η ανάληψη δράσης;		
Συμβολή, Συνεισφορά (Contribution)	Μπορούν τα μαθησιακά ή άλλα αποτελέσματα εφαρμογής της πολιτικής να δώσουν ώθηση στην υπόθεση της αειφόρου ανάπτυξης;		

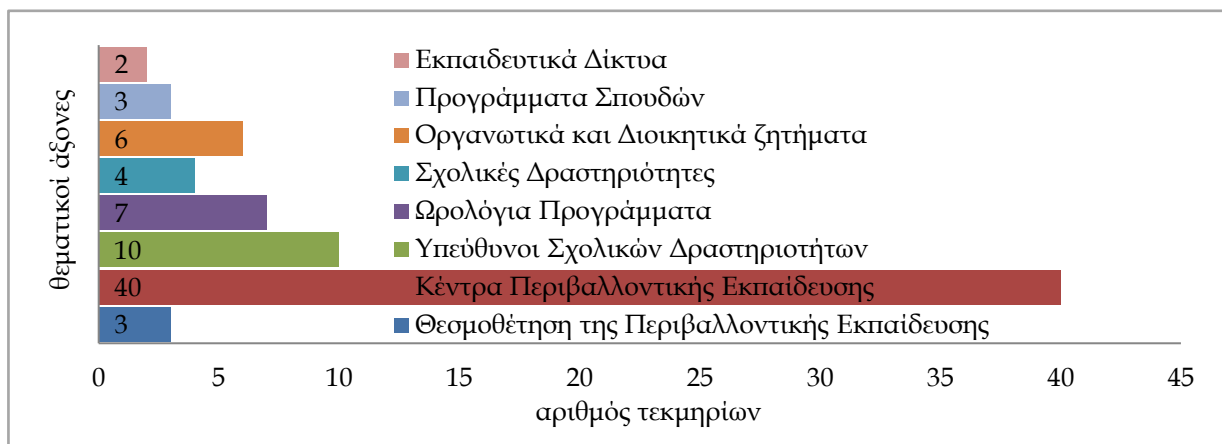
Οι βοηθητικές ερωτήσεις (Πίνακας 3) δεν μπόρεσαν, σε όλες τις περιπτώσεις, να απαντηθούν, για τους εξής λόγους: είτε επειδή το περιεχόμενο της πολιτικής δεν ήταν σχετικό (π.χ. η ερώτηση για το αν ανταποκρίνεται η πολιτική στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων σε σχέση με μια απόφαση για τον καθορισμό των διαδικασιών στελέχωσης των ΚΠΕ), είτε επειδή θεωρήθηκε ότι υπήρχε αμφισημία (π.χ. η ερώτηση για το αν ικανοποιούνται οι πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων από την απόφαση για τον καθορισμό των διαδικασιών στελέχωσης των ΚΠΕ), είτε λόγω αδυναμίας σύγκλισης μεταξύ των απόψεων των ερευνητών. Στις περιπτώσεις αυτές, τόσο η στήλη του ΝΑΙ όσο και η στήλη του ΟΧΙ (Πίνακας 3), παρέμεναν κενές.

## Αποτελέσματα

Η πρώτη φάση επεξεργασίας των τεκμηρίων απέφερε 75 θεματικές αναφορές ενταγμένες σε οκτώ θεματικούς άξονες (Διάγραμμα 2). Ορισμένα από τα κείμενα εντάχθηκαν σε περισσότερα

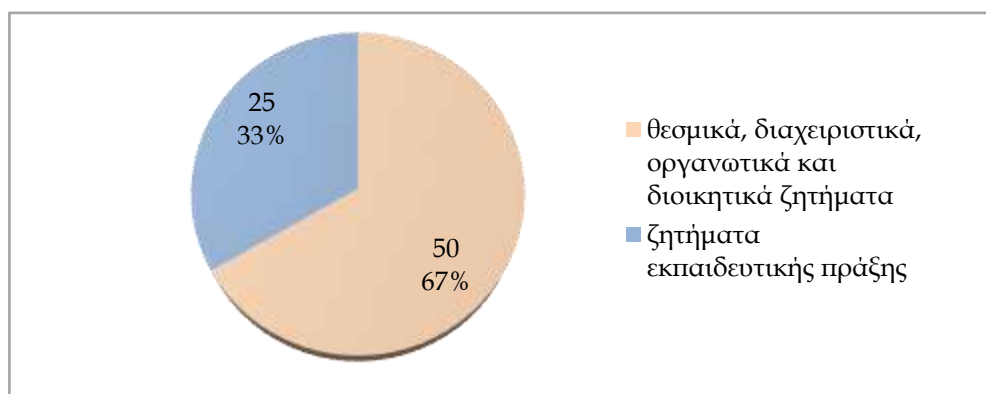


από ένα θέμα. Έτσι, ο αριθμός θεματικών αναφορών υπερβαίνει τον συνολικό αριθμό των τεκμηρίων που ερευνήθηκαν. Περισσότερες από τις μισές θεματικές αναφορές (53,3%) εστιάζονται στον άξονα των ΚΠΕ, ενώ ΚΠΕ και Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων συγκεντρώνουν μαζί το 66,6% των αναφορών. Στους θεματικούς άξονες αμιγούς παιδαγωγικού ενδιαφέροντος (προγράμματα, σχολικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικά δίκτυα) εντάσσεται αθροιστικά μόνο το 12%.



**Διάγραμμα 2. Διασπορά των τεκμηρίων σε θεματικούς άξονες**

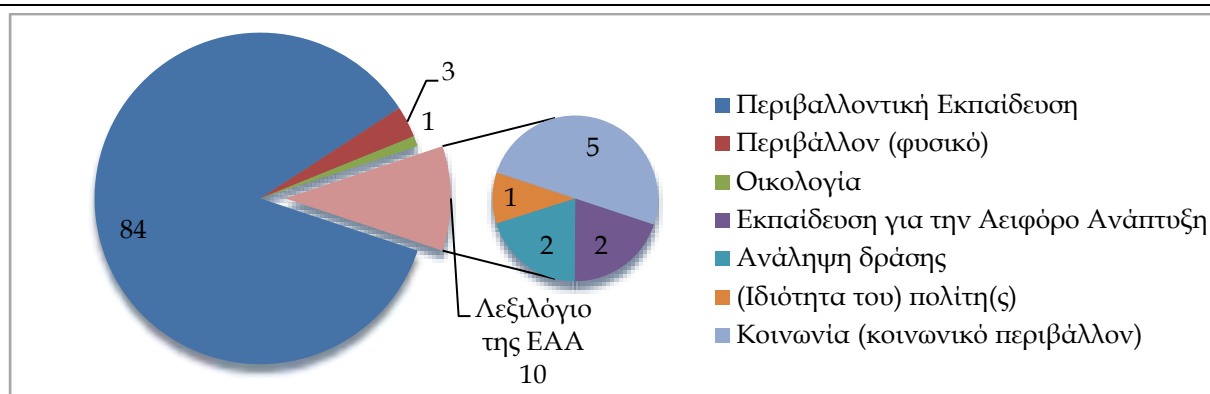
Όπως αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 3, η πλειονότητα των θεματικών αναφορών καλύπτει θεσμικά, διαχειριστικά, οργανωτικά και διοικητικά ζητήματα. Αναφέρονται κατά κύριο λόγο στα ΚΠΕ (ίδρυση, κατάργηση, στέγαση, χρηματοδότηση, στελέχωση), αλλά και σε διαδικαστικά αντικείμενα πραγμάτευσης (σχολικές εκδρομές, επιλογές και αρμοδιότητες στελεχών). Όσα σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική πράξη απασχολούν μόνο το 33% των θεματικών αναφορών. Πρόκειται για ρυθμίσεις που σχετίζονται με το έργο των ΚΠΕ, τα εκπαιδευτικά δίκτυα, τις σχολικές δραστηριότητες και τα προγράμματα (σπουδών, ωρολόγια, εκπαιδευτικά), με αναφορές και στις μεθόδους, τα εργαλεία και τους επιδιωκόμενους στόχους. Τέτοιες ρυθμίσεις υπάρχουν και σε θεματικούς άξονες (ωρολόγια προγράμματα, υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων και ΚΠΕ) που δεν είναι αμιγούς παιδαγωγικού ενδιαφέροντος.



**Διάγραμμα 3. Ποιοτική κατηγοριοποίηση τεκμηρίων με βάση τη θεματολογία**

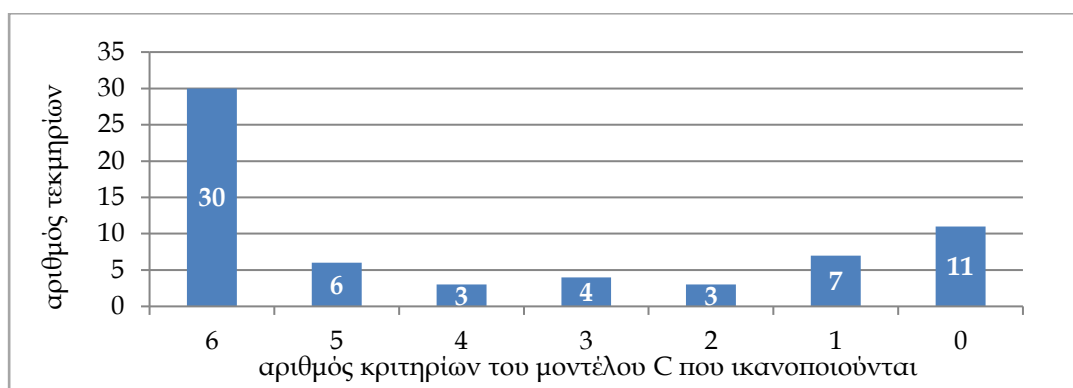
Η ανάλυση των τίτλων κατέδειξε συντριπτική υπεροχή του λεξιλογίου που προέρχεται από την ΠΕ. Σε σύνολο 98 ταυτίσεων μόνο οι δέκα εντάσσονται στη λίστα που αντλήθηκε από την ΕΑΑ (Διάγραμμα 4). Εντυπωσιακή είναι και η ανισοκατανομή του αριθμού των ταυτίσεων μεταξύ των προβλέψεων της λίστας ελέγχου (ο όρος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» συγκεντρώνει σχεδόν το 86% του συνόλου), αλλά και η απουσία των όρων «Αειφορία-Βιωσιμότητα», «Προστασία του Περιβάλλοντος» και «Φύση» που είχαν προβλεφθεί στη λίστα ελέγχου (Πίνακας 2).





**Διάγραμμα 4. Αποτελέσματα ανάλυσης των τίτλων των τεκμηρίων**

Ο έλεγχος του πλήρους σώματος των κειμένων έδειξε ότι 30 από τα τεκμήρια που εξετάστηκαν (47% περίπου) ικανοποιούν το σύνολο των κριτηρίων του μοντέλου C. Ένας σημαντικός αριθμός 11 τεκμηρίων (17% περίπου) δεν ανταποκρίνεται ούτε σε ένα κριτήριο, ενώ στην ενδιάμεση περιοχή (Διάγραμμα 5), υπάρχει πολύ μικρότερη συγκέντρωση.



**Διάγραμμα 5. Ομαδοποίηση τεκμηρίων με βάση τον αριθμό κριτηρίων του μοντέλου C που ικανοποιούν (N=64)**

**Πίνακας 4. Ομαδοποίηση τεκμηρίων ανά κριτήριο που ικανοποιούν (N=64)**

Κριτήρια του μοντέλου C	Αριθμός τεκμηρίων
Πλαίσιο (Context)	50
Αντιστοιχισι, Αναλογια (Congruence)	33
Πολιτισμός (Culture)	42
Κρισιμότητα (Criticality)	44
Δέσμευση (Commitment)	38
Συμβολή, Συνεισφορά (Contribution)	46

Το πλαίσιο της αειφορίας (Context) είναι το κριτήριο του μοντέλου C με τη μεγαλύτερη ανταπόκριση από τα κείμενα που εξετάστηκαν (Πίνακας 4). Τα υπόλοιπα κριτήρια διατάσσονται με φθίνουσα τάση, ως προς τον βαθμό που εκπληρώνονται, απολήγοντας στην αντιστοιχισι της πολιτικής με τη σύγχρονη πραγματικότητα (Congruence), κριτήριο που ικανοποιείται οριακά από το 50% των τεκμηρίων.

### Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την ΠΕ/ΕΑΑ, μετά την ώθηση που δέχθηκε στο τέλος της δεκαετίας του 1980, στην οποία οφείλεται και η θεσμοθέτηση της ΠΕ και η δημιουργία των ΚΠΕ,

φαίνεται ότι παρέμεινε εγκλωβισμένη σε μια διαχειριστική και συντηρητική λογική που δεν ευνοεί σημαντικές πρωτοβουλίες, αντίστοιχες με τις σύγχρονες και προσανατολισμένες στην ΕΑΑ διεθνείς τάσεις.

Η κατηγοριοποίηση των τεκμηρίων (Πίνακας 1, Διάγραμμα 2, Διάγραμμα 3) δημιουργεί την εντύπωση ότι στην Ελλάδα η ΠΕ/ΕΑΑ έχει ανατεθεί στα ΚΠΕ, θεματικό άξονα στον οποίο εντάσσονται οι περισσότερες πολιτικές. Πρόκειται για διαπίστωση που επιβεβαιώνει έμμεσα τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Καζαντζίδου, 2014· Κατσακιώρη, Φλογαΐτη, & Παπαδημητρίου, 2008· Σμπαρούνης, 2010· Φαραγγιτάκης, 2010), τα οποία συνηγορούν για την πληρότητα και αποτελεσματικότητα του θεσμικού πλαισίου που διέπει τα ΚΠΕ, αλλά αποκαλύπτει ότι είναι πολύ περιορισμένες οι πολιτικές πρωτοβουλίες προς άλλες κατευθύνσεις, με σκοπό την ενδυνάμωση της ΕΑΑ, όπως η αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών, παρεμβάσεις στα αναλυτικά προγράμματα, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών κ.τ.λ.

Οι πολιτικές αποφάσεις, με βάση την ομαδοποίηση των θεματικών αναφορών σε ποιοτικές κατηγορίες (Διάγραμμα 3), είναι κυρίως προσανατολισμένες σε διαχειριστικού τύπου ζητήματα όπως η ίδρυση (ή κατάργηση), στέγαση και χρηματοδότηση των ΚΠΕ, οι επιλογές στελεχών, οι διαδικασίες οργάνωσης εκδρομών. Αντίθετα, η μεθοδολογία για την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, η δημιουργία προϋποθέσεων για ανάπτυξη καινοτόμων δραστηριοτήτων, σχεδιασμό δράσεων και υιοθέτηση συμμετοχικών πρακτικών (π.χ. σεμινάρια εκπαιδευτικών και εκπόνηση προγραμμάτων), η πολιτειότητα, η διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα και ο γενικότερος ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης, που αποτελούν κεντρικούς άξονες της ΕΑΑ (βλ. ενδ. Δημητρίου, 2005· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· Orr, 2002· Sterling, 2012· UNECE, 2005· UNESCO, 2007· Φλογαΐτη, 2006), αποτελούν αντικείμενα που διακρίνονται μόνο στο 33% των θεματικών αναφορών (Διάγραμμα 3). Ακόμα και τα προγράμματα σπουδών, παρά τη δημόσια συζήτηση για την ανάγκη εκσυγχρονισμού τους, απασχολούν την πολιτική μόλις σε τρεις περιπτώσεις (Διάγραμμα 2), από τις οποίες οι δύο αποτελούν μέρη της ίδιας εκδοχής (πρόκειται για τις Υ.Α. των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. που δημοσιεύτηκαν στα ΦΕΚ 303 και 304, τ. Β, του 2003) και η τρίτη έτυχε περιορισμένης εφαρμογής σε πειραματικό επίπεδο (Υ.Α. 113727/Γ2/03-10-2011).

Αξιοσημείωτο είναι και το είδος των παρεμβάσεων (Πίνακας 1). Με εξαίρεση μεμονωμένα άρθρα για τη θεσμοθέτηση της ΠΕ, που εντάχθηκαν σε νόμους, η εκπαιδευτική πολιτική ασκείται με Υπουργικές Αποφάσεις και, ιδίως, με Εγκυκλίους. Η πρακτική αυτή είναι ενδεχομένως περιοριστική για τη μεταρρυθμιστική δυναμική που μπορούν να λάβουν οι πολιτικές πρωτοβουλίες, δεδομένης της ιεράρχησης των κανόνων δικαίου σε υπέρτερους και υποδεέστερους με βάση τα όργανα που τους εκδίδουν καθώς και την τυπική τους ισχύ (Φεφές, 2016). Επιπλέον, επιτρέπει αμφισβητήσεις του πραγματικού ενδιαφέροντος του κράτους για αναπροσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος προς την κατεύθυνση της ΕΑΑ και νύξεις για τη δυνατότητα τοπικιστικών συμφερόντων να παρεισφρέουν στις πολιτικές αποφάσεις (Φαραγγιτάκης, 2010).

Η εξέταση της ορολογίας που χρησιμοποιείται στους τίτλους (Διάγραμμα 4) αποκάλυψε ότι η λέξη «αειφορία» απουσιάζει, αλλά και γενικότερα, η φρασεολογία της αειφορίας και της ΕΑΑ χρησιμοποιείται ελάχιστα. Σε ανάλογη έρευνα, η Λιαράκου (2011), εξετάζοντας την ορολογία ολόκληρων των κειμένων, στα οποία είχε συμπεριλάβει και εγκυκλίους και προκηρύξεις, είχε καταλήξει πως υπήρχε σποραδική αξιοποίηση όρων της ΕΑΑ, μέχρι το 2005, η οποία δεν σηματοδοτούσε αλλαγή της ελληνικής πολιτικής για την ΠΕ. Παρά την παρέλευση μιας και πλέον δεκαετίας, διαπιστώνεται ότι δεν έχει σημειωθεί πρόοδος. Εμφατικά σημειώνεται ότι η δεκαετία που παρήλθε ήταν ιδιαίτερα σημαντική για την ΕΑΑ σε διεθνές επίπεδο. Στη διάρκεια της εξελίχθηκαν οι δύο σπουδαιότερες διεθνείς πρωτοβουλίες για την προώθηση της ΕΑΑ, η «δεκαετία της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη» και η «στρατηγική για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη», με τη συμμετοχή και της Ελλάδας. Η μη σηματοδότηση του αναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης προς την ΕΑΑ (βλ. ενδ. Sterling, 2012· 2014· UNECE, 2013· UNESCO, 2014a) στο διάστημα αυτό, τουλάχιστον σε φραστικό επίπεδο, αποτελεί μια ένδειξη εγκλωβισμού στην προγενέστερη φιλοσοφία και στον φορμαλισμό της ΠΕ.

Ωστόσο, πέρα από τη χρησιμοποιούμενη ορολογία στους τίτλους των τεκμηρίων που μελετήθηκαν, βασική επιδίωξη της μελέτης μας αποτέλεσε ο προσδιορισμός του βαθμού στον οποίο

η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να θεωρηθεί ουσιαστικά μεταρρυθμιστική. Τα συμπεράσματα που ακολουθούν βασίζονται σε συνδυαστική μελέτη των αποτελεσμάτων (βλ. κυρίως Πίνακας 4, Διάγραμμα 5).

Το ποσοστό των πολιτικών αποφάσεων που ανταποκρίνονται σε όλα τα κριτήρια του μοντέλου C αν και προσεγγίζει το 50% δεν μπορεί να κριθεί ικανοποιητικό για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποκόμισε το μέγιστο όφελος για τον αναπροσανατολισμό του προς την ΕΑΑ από όσες πολιτικές πρωτοβουλίες αναλήφθηκαν στο διάστημα που ερευνήθηκε. Ένα μεγάλο μέρος των τεκμηρίων που ικανοποιούν και τα έξι κριτήρια ανάγονται στην περίοδο (δεκαετία 1990) που βρισκόταν ακόμα στο προσκήνιο η φιλοσοφία της ΠΕ. Δηλαδή, οι μεταρρυθμιστικές, σύμφωνα και με προηγούμενες έρευνες (Καλεράντε, 2015· Κατσακιώρη, Φλογαίτη, & Παπαδημητρίου, 2008), προσπάθειες που καταβλήθηκαν στην Ελλάδα εκείνη την περίοδο, δεν συνεχίστηκαν αργότερα με την ίδια δυναμική. Συνεπώς, διεθνή κείμενα που θεωρείται ότι σηματοδότησαν τη μετάβαση από την ΠΕ στην ΕΑΑ (π.χ. UNECE, 2005· UNESCO, 2005) δεν προκάλεσαν στην Ελλάδα, όπως θα αναμενόταν, ένα νέο κύμα πολιτικών πρωτοβουλιών για τον αναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης.

Ο δεύτερος λόγος προβληματισμού είναι ότι περισσότερα από τα μισά τεκμήρια (Διάγραμμα 5), λιγότερο ή περισσότερο, δεν ανταποκρίνονται στα κριτήρια του μοντέλου C. Οι ρυθμίσεις αυτές μπορούν να θεωρηθούν «σπατάλη πολιτικής», αν κριθούν υπό το πρίσμα της επιδίωξης αναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης προς την ΕΑΑ. Οι ανάγκες που υπαγόρευαν την υιοθέτησή τους σχετίζονται περισσότερο με την επίλυση ζητημάτων που ανακύπτουν στο υπάρχον πλαίσιο για την ΠΕ και την ΕΑΑ – που προέρχεται από μια προηγούμενη, λιγότερο επεξεργασμένη, αντίληψη – παρά με τη χάραξη μιας νέας στρατηγικής. Ορισμένες μάλιστα, κυρίως της περιόδου της οικονομικής κρίσης, μπορούν να εξεταστούν και για αντιμεταρρυθμιστικά χαρακτηριστικά, δεδομένου ότι αναστέλλουν προηγούμενες αποφάσεις, σε σχέση ιδίως με τα ΚΠΕ (π.χ. με την Υ.Α. 83688/Γ7/22-07-2011 έγινε αναστολή λειτουργίας δέκα ΚΠΕ). Πάρθηκαν δηλαδή αποφάσεις για τη ρύθμιση ζητημάτων τα οποία, σε ένα διαφορετικό για την ΕΑΑ πλαίσιο, ενδεχομένως δε θα είχαν προκύψει.

Η προσπάθεια ένταξης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε ένα μεταρρυθμιστικό πλαίσιο προς την κατεύθυνση της ΕΑΑ, σύμφωνα με τα παραπάνω, δεν είναι πειστική. Αναγνωρίζοντας ότι δεν είναι πάντα εφικτή η ευθυγράμμιση των πολιτικών λόγω των ιδιαιτεροτήτων που παρατηρούνται από χώρα σε χώρα (βλ. ενδ. UN, 2012· 2014), η οικονομική κρίση θα μπορούσε να αποτελέσει τον πυρήνα μιας ερμηνείας για την ανεπάρκεια αυτή. Είναι, όμως, πρόσφατη σε σχέση με την περίοδο που ερευνήθηκε. Συνεπώς δεν μπορεί να εξηγήσει την προγενέστερη υστέρηση. Άλλωστε, στο επίπεδο της ορολογίας, όπου διαπιστώνεται η μικρότερη προσαρμογή, δεν υπάρχει οικονομικό κόστος.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα απαιτούσε προσδιορισμό των στοιχείων που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν τη μεταρρυθμιστική φύση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Φαίνεται (Πίνακας 4) πως τα κριτήρια του μοντέλου C πλαίσιο (Context) και συμβολή (Contribution) αναδεικνύονται περισσότερο. Σημειώνεται πάντως ότι τα κριτήρια αυτά είναι εύκολο να ικανοποιηθούν. Στο πλαίσιο της αειφορίας, για παράδειγμα, εντάσσονται όλα τα μέτρα πολιτικής που σχεδιάστηκαν με τις αρχές της ΠΕ πριν ακόμα αυτή μετεξελιχθεί σε ΕΑΑ (βλ. ενδ. Huckle, 2010· Landorf, Doscher, & Rocco, 2008· Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007· Sauvé, 1996· UNESCO, 2007). Ιδιαίτερη σημασία, για μια ολοκληρωμένη απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, λαμβάνει ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών που θα έπρεπε να έχουν οι πολιτικές ώστε να διασφαλιστεί η πορεία προς την ΕΑΑ. Όπως προκύπτει (Πίνακας 4), τη χαμηλότερη ανταπόκριση συγκεντρώνουν τα κριτήρια της δέσμευσης (Commitment) και της αντιστοίχισης (Congruence). Τα κριτήρια αυτά αποτελούν δείκτες εστίασης μιας πολιτικής σε ορισμένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ (βλ. ενδ. Huckle, 2010· Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007· Tilbury, 1995· UNESCO, 2007· Φλογαίτη, 2008): της ολιστικής και συστημικής της φύσης και του προσανατολισμού της στις αξίες και στην ανάληψη δράσης. Η αποτυχία, ειδικότερα, των μισών περίπου πολιτικών να ανταποκριθούν στο κριτήριο της αντιστοίχισης, αποκαλύπτει ότι ο σχεδιασμός τους είναι αποσπασματικός, με εμβληματικά χαρακτηριστικά και δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις για την αντιμετώπιση των

σύγχρονων προβλημάτων του πραγματικού κόσμου. Αυτό περιορίζει και τις δυνατότητες ανάδειξης των ηθικών διαστάσεων των ζητημάτων και της ενθάρρυνσης των εκπαιδευομένων για ανάληψη δράσης.

Ο αναπροσανατολισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς την ΕΑΑ, όπως τεκμαίρεται από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, δεν ακολουθεί τους αναμενόμενους ρυθμούς. Αποτελεί, θα λέγαμε, ερώτημα αν η επιζητούμενη μεταρρύθμιση έχει ήδη σχεδιαστεί. Η εκπαιδευτική πολιτική για την ΕΑΑ στην Ελλάδα οφείλει να αναζητήσει ένα πραγματικά μεταρρυθμιστικό πρόσωπο, εστιάζοντας σε τομές, στο επίπεδο των προγραμμάτων, των μεθόδων και των διαδικασιών, που θα φωτίζουν τη συστημική φύση των προβλημάτων που συνδέονται με την αειφορία, θα αναδεικνύουν αξίες και θα ενισχύουν τις προϋποθέσεις για ενεργοποίηση των πολιτών. Κατά το τελευταίο χρονικό διάστημα, μετά την ολοκλήρωση της έρευνάς μας, από τα πολιτικά κείμενα και τις νομοθετικές παρεμβάσεις διαφαίνεται η προοπτική μιας πιο ουσιαστικής προώθησης της ΕΑΑ στην Ελλάδα. Οι ειδικότερες διαστάσεις που επιβάλλεται να έχουν οι σχετικές πρωτοβουλίες αποτελούν το εν δυνάμει ερευνητικό πεδίο νέων μελετών, που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην καταγραφή των μεταρρυθμιστικών απαιτήσεων του εκπαιδευτικού μας συστήματος και στην ορθή ιεράρχηση των προτεραιοτήτων για την ΕΑΑ.

#### SUMMARY IN ENGLISH

Studying the evolution of Education for Sustainable Development (ESD) we observe the formation of theoretical and real tendencies for transformations of education systems, in order to make it their mainstay. The design and implementation of these changes are a matter of policy. The present research evaluates the reform dynamics of Greek education policies for the ESD. The research method is the content analysis. For specific treatments we created original checklists based on the literature and used the criteria code suggested by the researcher Stephen Sterling called model C. The study leads to conclusions that do not show harmonization of the Greek education policy with the international trend. We noted that the themes of policy were limited in a context shaped by the initial needs of the Environmental Education (EE), that the terminology has not been updated and mainly that the Greek educational policy for the EE and the ESD cannot contribute decisively to reorganization of the Greek education system.

## Αναφορές

- Aikens, K., McKenzie, M., & Vaughter, P. (2016). Environmental and sustainability education policy research: a systematic review of methodological and thematic trends. *Environmental Education Research*, 22(3), 333-359. doi:10.1080/13504622.2015.1135418
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101.
- Γράβαρης, Δ. (2005). Από το κράτος στο κράτος: Ορθολογικότητα και Κανόνες Νομιμοποίησης στην Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ. 27-50). Αθήνα: Σαββάλας.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Δημητρίου, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...* (σσ. 321-340). Αθήνα: Gutenberg.
- Diem, S., Young, M. D., Welton, A. D., Mansfield, K. C., & Lee, P.-L. (2014). The intellectual landscape of critical policy analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(9), 1068-1090. doi:10.1080/09518398.2014.916007
- Huckle, J. (2010). ESD and the Current Crisis of Capitalism: Teaching Beyond Green New Deals. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(1), pp. 135-142.
- Huckle, J., & Wals, A. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21(3), 491-505. doi:10.1080/13504622.2015.1011084
- Jickling, B., & Wals, A. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21. doi:10.1080/00220270701684667
- Καζαντζίδου, Ε. (2014). *Ο θεσμός των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Υπάρχουσα κατάσταση - Προοπτικές. Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΑΠΘ, Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, Θεσσαλονίκη.*

- Καλεράντε, Ε. (2015). Η εκπαιδευτική πολιτική για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο (1980-2012): Από την πολιτική των προθέσεων στη νομοθεσία και στην εκπαιδευτική εφαρμογή. Στο Γ. Νικολάου, & Κ. Κώτσης (Επιμ.), *Περιβάλλον-Γεωγραφία-Εκπαίδευση. Τιμητικός Τόμος για τον ομότιμο καθηγητή Απόστολο Κατσίκη* (σσ. 414-436). Αθήνα: Πεδίο.
- Κατοσκιώρη, Μ., Φλογαίτη, Ε., & Παπαδημητρίου, Β. (Επιμ.). (2008). *Επιχειρησιακό σχέδιο για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: Π.4Α Μελέτη για την ενότητα «Πολιτισμός» και Π.4Β: Μελέτη για την ενότητα «Κοινωνική Ισότητα»*. Θεσσαλονίκη: Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας, Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων-Υγροτόπων.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), pp. 411-433.
- Læssøe, J., Feinstein, N., & Blum, N. (2013). Environmental education policy research – challenges and ways research might cope with them. *Environmental Education Research*, 19(2), 231-242. doi:10.1080/13504622.2013.778230
- Landorf, H., Doscher, S., & Rocco, T. (2008). Education for sustainable human development. Towards a definition. *Theory and Research in Education*, 6(2), pp. 221-236.
- Λιαράκου, Γ. (2011). Η ένταξη της αειφορίας στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική (1987-2005). Στο Χ. Βλασσόπουλου, & Γ. Λιαράκου (Επιμ.), *Περιβαλλοντική ιστορία. Μελέτες για την αρχαία και τη σύγχρονη Ελλάδα* (σσ. 239-258). Αθήνα: Πεδίο.
- Λιαράκου, Γ., & Φλογαίτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Retrieved 05 25, 2015, from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. Retrieved 04 28, 2015, from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Μπότσαρης, Ι. Ε. (2006). *Η Νομοθεσία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Από την ίδρυση του θεσμού μέχρι σήμερα)*. Αγρίνιο: Ιδίου.
- N. 1892/1990. (ΦΕΚ 101, τ. Α). Για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη και άλλες διατάξεις.
- N. 1946/1991. (ΦΕΚ 69, τ. Α). Γενικά Αρχεία του Κράτους (Γ.Α.Κ.) και άλλες διατάξεις.
- Nazir, J., Pedretti, E., Wallace, J., Montemurro, D., & Inwood, H. (2009). *Climate Change and Sustainable Development: The Response from Education*. Report from Canada, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Centre for Science, Mathematics and Technology Education, Toronto, Canada.
- Orr, D. (2002). Four Challenges of Sustainability. *Conservation Biology*, 16(6), pp. 1457-1460.
- Robottom, I., & Stevenson, R. B. (2012). Analyses of environmental education discourses and policies. In R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. E. Wals (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 123-125). New York: Routledge.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση*. Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Sauvé, L. (1996). Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1, 7-34.
- Σμπαρουνής, Θ. (2010). Οι Πολιτικές Ανάπτυξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέσα από τον θεσμό των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. 1990-2010: Μία κριτική θεώρηση. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ "Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη". 26-28 Νοεμβρίου 2010. Ιωάννινα.
- Sterling, S. (2012). *The future fit framework. An introductory guide to teaching and learning for sustainability in HE*. York: The Higher Education Academy. Retrieved 02 26, 2016, from [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/Future\\_Fit\\_270412\\_1435.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/Future_Fit_270412_1435.pdf)
- Sterling, S. (2014). Separate Tracks or Real Synergy? Achieving a Closer Relationship between Education and SD, Post-2015. *Journal of Education for Sustainable Development*, 8(2), 89-112.
- Tilbury, D. (1995). Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.
- Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development. An Expert Review of Processes and Learning*. Paris: Unesco.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.
- UN. (1994). *Agenda 21: Earth Summit - The United Nations Programme of Action from Rio*. New York: United Nations Publications.
- UN. (2012). *The future we want: Resolution adopted by the General Assembly on 27 July 2012*. UN. Retrieved from [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_R\\_ES\\_66\\_288.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_R_ES_66_288.pdf)

- UN. (2014). *Report of the Open Working Group of the General Assembly on Sustainable Development Goals*. Retrieved from <https://undocs.org/A/68/970>
- UNECE. (2005). *UNECE strategy for education for sustainable development. High-level meeting of Environment and Education Ministries. Vilnius, 17-18 March 2005*. CEP/AC.13/2005/3/Rev.1.
- UNECE. (2010, 03 30). *UNECE strategy on Education for Sustainable Development celebrates 5 years of implementation*. Retrieved from [https://www.unece.org/press/pr2010/10env\\_p10e.html](https://www.unece.org/press/pr2010/10env_p10e.html)
- UNECE. (2013). *Empowering educators for a sustainable future. Tools for policy and practice workshops on competences in education for sustainable development*. Geneva: UNECE/UN.
- UNESCO. (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014, International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2007). *The UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005-2014): The First Two Years*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Education for Sustainable Development. Sourcebook: Learning & Training Tools (Vol. 4)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2014a). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2014b). *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final Report*. Paris: UNESCO.
- Φαραγγιτάκης, Γ. (2010). Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Οι Στόχοι, τα Μέσα για την Επίτευξή τους και η Εξέλιξη του Θεσμού από το 1993 μέχρι Σήμερα. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ "Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη". 26-28 Νοεμβρίου 2010. Ιωάννινα.
- Φεφές, Μ. (2016). *Εισαγωγή στο Δίκαιο* (2η εκδ.). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. (2008). Εκπαίδευση για το περιβάλλον - Σύγχρονες προσεγγίσεις. Στο Α. Δημητρίου, & Ε. Φλογαΐτη, *Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές Περιβάλλον. Εκπαίδευση για το Περιβάλλον* (σσ. 13-40). Πάτρα: ΕΑΠ.



## Παράρτημα

Παρατίθεται το σώμα των τεκμηρίων που μελετήθηκαν, τα οποία είναι διαθέσιμα στην τοποθεσία [https://drive.google.com/open?id=0B8X\\_Snh1IWZcb3c3WXFPdG8xWE0](https://drive.google.com/open?id=0B8X_Snh1IWZcb3c3WXFPdG8xWE0)

### Νόμοι

N. 1892/1990 (ΦΕΚ 101/31-07-1990, τ. Α)

N. 1946/1991 (ΦΕΚ 69/14-05-1991, τ. Α)

N. 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-02-2002, τ. Α)

### Προεδρικά Διατάγματα

Π.Δ. 35/1991 (ΦΕΚ 11/04-02-1991, τ. Α)

Π.Δ. 161/2000 (ΦΕΚ 145/23-06-2000, τ. Α)

### Υπουργικές Αποφάσεις

Υ.Α. Γ2/3026/1990. (Έχει αντικατασταθεί από νεότερες αποφάσεις)

Υ.Α. Γ2/4832/1990 (ΦΕΚ 762/03-12-1990, τ. Β) (Έχει καταργηθεί)

Υ.Α. Φ.16/102/Γ308/1991 (ΦΕΚ 223/12-04-1991, τ. Β)

Υ.Α. Γ1/377/865/1992 (ΦΕΚ 577/23-09-1992, τ. Β)

Υ.Α. Γ2/4867/1992 (ΦΕΚ 629/23-10-1992, τ. Β)

Υ.Α. Γ2/1242/1993 (ΦΕΚ 175/19-03-1993, τ. Β)

Υ.Α. Γ2/2352/1993 (ΦΕΚ 306/29-04-1993, τ. Β)

Υ.Α. Γ2/2355/1993 (ΦΕΚ 306/29-04-1993, τ. Β)

Υ.Α. Γ2/2227/1995 (ΦΕΚ 261/07-04-1995, τ. Β)

Υ.Α. Γ2/3219/1995 (ΦΕΚ 451/23-05-1995, τ. Β)

Υ.Α. Γ2/3800/1997 (ΦΕΚ 529/27-07-1997, τ. Β)

Υ.Α. Γ2/5861/1997 (ΦΕΚ 987/07-11-1997, τ. Β)

Υ.Α. Γ2/2290/1998 (ΦΕΚ 332/07-04-1998, τ. Β)

Υ.Α. Γ2/4401/1998 (ΦΕΚ 839/12-08-1998, τ. Β)

Υ.Α. Γ2/4402/1998 (ΦΕΚ 839/12-08-1998, τ. Β)

Υ.Α. Γ2/455/2000 (ΦΕΚ 161/16-02-2000, τ. Β)

Υ.Α. Γ2/5959/2001 (ΦΕΚ 1513/09-11-2001, τ. Β) (Έχει καταργηθεί)

Υ.Α. 57905/Γ2/2002 (ΦΕΚ 745/14-06-2002, τ. Β) (Έχει καταργηθεί)

Υ.Α. 72942/Γ2/2002 (ΦΕΚ 909/17-07-2002, τ. Β)

Υ.Α. 16121/Γ7/18-02-2003

Υ.Α. 21072α/Γ2/2003 (ΦΕΚ 303/13-03-2003, τ. Β)

Υ.Α. 21072β/Γ2/2003 (ΦΕΚ 304/13-03-2003, τ. Β)

Υ.Α. 41644/Γ7/2003 (ΦΕΚ 543/06-05-2003, τ. Β) (Έχει καταργηθεί)

Υ.Α. 47587/57/2003 (ΦΕΚ 693/03-06-2003, τ. Β)

Υ.Α. 65216/Γ7/02-07-2003

Υ.Α. 65217/Γ7/02-07-2003

Υ.Α. 71735/Γ7/2003 (ΦΕΚ 990/18-07-2003, τ. Β) (Έχει καταργηθεί)

Υ.Α. 91184/Γ7/2003 (ΦΕΚ 1283/11-09-2003, τ. Β) (Έχει καταργηθεί)

Υ.Α. 107631/Γ7/2003 (ΦΕΚ 1477/09-10-2003, τ. Β)

Υ.Α. 107632/Γ7/2003 (ΦΕΚ 1477/09-10-2003, τ. Β)

Υ.Α. 87094/Γ7/30-08-2004 (Έχει καταργηθεί)



- Υ.Α. 134908/Γ7/2005 (ΦΕΚ 103/28-01-2005, τ. Β)
- Υ.Α. 66272/Γ7/04-07-2005
- Υ.Α. Φ.12.1/545/85812/Γ1/2005 (ΦΕΚ 1280/13-09-2005, τ. Β)
- Υ.Α. 13324/Γ2/2006 (ΦΕΚ 206/13-02-2006, τ. Β) *(Έχει καταργηθεί. Η απόφαση δεν είχε ιδιαίτερη σχέση με την ΠΕ και την ΕΑΑ. Καταργούσε όμως την Υ.Α. 4832/1990 από την οποία προβλεπόταν εκδρομές μόνο για τους σκοπούς της ΠΕ)*
- Υ.Α. 60991/Γ7/2006 (ΦΕΚ 856/10-07-2006, τ. Β) *(Έχει καταργηθεί)*
- Υ.Α. 66659/Γ7/2006 (ΦΕΚ 993/26-07-2006, τ. Β)
- Υ.Α. Φ51/154/77093/Γ1/2006 (ΦΕΚ 1139/23-08-2006, τ. Β)
- Υ.Α. Φ.12/773/77094/Γ1/2006 (ΦΕΚ 1139/23-08-2006, τ. Β)
- Υ.Α. 127856/Γ7/29-11-2006
- Υ.Α. 101102/Γ7/2008 (ΦΕΚ 1972/24-09-2008, τ. Β)
- Υ.Α. 133300/Γ7/2008 (ΦΕΚ 2248/04-11-2008, τ. Β)
- Υ.Α. 164122/Γ7/2008 (ΦΕΚ 2628/24-12-2008, τ. Β)
- Υ.Α. Φ.12/620/61531/Γ1/2010 (ΦΕΚ 804/09-06-2010, τ. Β)
- Υ.Α. 127104/Γ7/12-10-2010
- Υ.Α. 130521/Γ7/18-10-2010
- Υ.Α. Φ.12/520/61575/Γ1/2011 (ΦΕΚ 1327/16-06-2011, τ. Β)
- Υ.Α. 83688/Γ7/22-07-2011
- Υ.Α. 83691/Γ7/2011 (ΦΕΚ 1981/07-09-2011, τ. Β)
- Υ.Α. 113727/Γ2/03-10-2011
- Υ.Α. 129287/Γ2/2011 (ΦΕΚ 2769/02-12-2011, τ. Β)
- Υ.Α. 43074/Γ7/17-04-2012
- Υ.Α. 92998/Γ7/2012 (ΦΕΚ 2314/10-08-2012, τ. Β)
- Υ.Α. 102242/Γ7/06-09-2012
- Υ.Α. 49564/Γ7/01-04-2014
- Υ.Α. 132905/Γ7/2014 (ΦΕΚ 2575/26-09-2014, τ. Β)
- Υ.Α. 133936/Δ2/27-08-2015
- Υ.Α. 13416/Δ2/2016 (ΦΕΚ 342/17-02-2016, τ. Β)
- Υ.Α. Φ.12/657/70691/Δ1/26-04-2016